

**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. 4

**Вінниця
ТОВ «Нілан-ЛТД»
2015**

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 № 12 від 22.04.2014 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
- Гулін Войцех,** доктор педагогіки хаб., професор Ягелонського колегіуму Торунської вищої школи (Польща)
- Васілевська-Островська Катажина,** доктор педагогіки, ад'юнкт Університету Миколая Коперника в Торуні (Польща)
- Ємельянова М.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету І.П.Шамякіна (Білорусь)
- Казаручик Г.М.,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)

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, 1-2 квітня 2015 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – Вип. 4. – 493 с.

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, 1-2 April 2015) / ed. G.S.Tarasenko, Vynnitsya State Pedagogical University named after Michael Kotsyubynsky, Institute of Pedagogy, Psychology and Art. – Vynnitsya: LLC «Nilan-LTD», 2015.– Issue 4. – 493 p.

ISBN 978-966-924-007-1

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

Матеріали збірника адресовані викладачам і студентам ВНЗ II-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 and Poland 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.

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

ISBN 978-966-924-007-1

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Зміст

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

| | |
|---|----|
| 1. Тарасенко Галина. Проблема гуманітаризації вищої педагогічної освіти в контексті освітніх пріоритетів в Україні..... | 8 |
| 2. Більська Ольга. Особливості ознайомлення майбутніх педагогів зі специфікою підготовки вихователів дітей дошкільного віку у країнах західної Європи..... | 14 |
| 3. Грошовенко Ольга. Формування світоглядно-екологічних цінностей майбутніх педагогів: контекст філософсько-концептуального аналізу..... | 17 |
| 4. Деркач Оксана. Концептуальні засади реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах освітнього простору вищого навчального педагогічного закладу..... | 21 |
| 5. Іваниця Галина. Концептуальний підхід до моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів..... | 28 |
| 6. Кіт Галина. Впровадження освітніх стандартів в Україні: стан, проблеми, перспективи..... | 33 |
| 7. Лазаренко Наталія. Формування комунікативної культури майбутнього педагога як складова професійного зростання..... | 39 |
| 8. Галич Тетяна. Проблема особистісно орієнтованого виховання в історії психолого-педагогічної думки..... | 43 |
| 9. Пташнік Наталія. Використання патріотичних цінностей у духовному вихованні дітей та молоді: історико-педагогічний ракурс..... | 46 |
| 10. Гончар Наталія. Проблема використання інтерактивних технологій освітньої діяльності: генеза становлення в психолого-педагогічній теорії..... | 50 |
| 11. Сіваш Тетяна. Зарубіжний досвід художньо-творчого розвитку дітей у контексті естетизації освітнього середовища початкової школи..... | 54 |
| 12. Хіля Анна. Проблема виховання ціннісного ставлення до життя дітей з функціональними обмеженнями у європейській та вітчизняній практиці..... | 58 |
| 13. Альошина Антоніна. Релігійне виховання молодших школярів як виклик часу і тенденція європейської інтеграції..... | 63 |
| 14. Вольська Оксана. Досвід європейських ДНЗ із впровадження Монтессорі-педагогіки..... | 67 |
| 15. Костина Ірина. Інноваційний підхід до формування у молодших школярів образного сприймання слова в контексті оновлення освітніх парадигм..... | 70 |
| 16. Матола Людмила. Проблема діагностики творчих здібностей у зарубіжній психолого-педагогічній науці..... | 73 |
| 17. Опалінська Олена. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті стандартів освіти європейського виміру..... | 76 |
| 18. Радковська Юлія. Технологічний підхід до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками у вітчизняному та зарубіжному досвіді..... | 80 |

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

| | |
|--|-----|
| 19. Wasilewska-Ostrowska Katarzyna. Supervision of social work – towards professionalization of assistance actions..... | 87 |
| 20. Gulin Wojciech. Postawy rodzicielskie wobec dziecka a efektywność pracy pedagoga..... | 92 |
| 21. Gulin Bogumiła. Uwarunkowania gotowości szkolnej w kontekście rozpoczęcia procesu edukacji przez dziecko..... | 96 |
| 22. Казаручик Галина. Педагогический потенциал дидактической игры как средства экологического образования детей дошкольного возраста..... | 99 |
| 23. Железнякова Зинаида. Организация развивающего взаимодействия с детьми раннего возраста (<i>результаты экспериментального исследования</i>)..... | 104 |
| 24. Горноста́й Татьяна. Некоторые аспекты нравственного воспитания детей дошкольного возраста..... | 109 |
| 25. Ковалевич Марія. Интернационализация университетского образования в контексте европейских образовательных стратегий..... | 113 |

| | |
|--|-----|
| 26. Александрович Татьяна. Воспитание творческой личности специалиста дошкольного образования в образовательном пространстве университета..... | 117 |
| 27. Емельянова Марина. Модель формирования профессиональных компетенций будущего учителя и подходы к её реализации..... | 122 |
| 28. Савенко Татьяна. Педагогическое мастерство: факторы развития и формирования..... | 127 |
| 29. Сычѣва Инна. Нравственное совершенствование личности в белорусской народной педагогике..... | 131 |
| 30. Шевченко Валентина, Шевченко Михаил. Духовно-нравственное развитие личности в контексте художественных ценностей литературы..... | 134 |
| 31. Журлова Ирина. Работа в Республике Беларусь с детьми и семьями, находящимися в социально опасном положении..... | 137 |
| 32. Кузьменко Елена, Комонова Антонина. Гуманистический контекст культуры инновационной педагогической деятельности..... | 142 |
| 33. Бондарь Марина. Развитие дошкольного образования в БССР в 20-30 гг. XX века..... | 144 |
| 34. Морозевич Валерия. Использование информационно-коммуникационных технологий при изучении иностранного языка на начальном уровне..... | 147 |
| 35. Никонова Людмила, Добрицкая Ирина. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста средствами традиционной белорусской культуры..... | 149 |
| 36. Смолер Елена, Жилинская Наталья. Методы развития познавательного интереса к технике у детей старшего дошкольного возраста..... | 153 |
| 37. Рейт Екатерина. Поведенческий подход в изучении личного пространства детей дошкольного возраста..... | 156 |
| 38. Кудинова Оксана, Манцевич Татьяна. Специфика представлений старших дошкольников о толерантности..... | 158 |
| 39. Праженик Анастасия, Митрош Ольга. Семейные традиции белорусов в гендерном воспитании детей дошкольного возраста..... | 160 |
| 40. Литвина Наталья, Смолер Елена. Теоретико-методические аспекты развития медиакомпетентности педагога учреждения дошкольного образования..... | 162 |
| 41. Поздеева Татьяна, Пролат Екатерина. Изобразительное искусство как средство воспитания гуманности у детей старшего дошкольного возраста..... | 166 |
| 42. Силюк Лариса. Социальное партнерство воспитателей и родителей в период адаптации ребенка к детскому саду..... | 169 |
| 43. Смирнова Ирина. Проблема школьной неуспеваемости учащихся начальных классов | 173 |
| 44. Федорук Виктория. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста..... | 175 |

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

| | |
|--|-----|
| 45. Пасічніченко Анжела, Ковалевська Наталія. Психологічний аналіз дитячої тривожності..... | 178 |
| 46. Ковалевська Наталія, Пасічніченко Анжела. Організація співпраці ДНЗ із сім'єю в сучасних умовах..... | 182 |
| 47. Кривошея Тетяна. Особливості реалізації взаємозв'язку образного і логічного мислення дошкільників у процесі формування елементарних математичних уявлень..... | 185 |
| 48. Присяжнюк Лариса. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою: інвайроментальний вимір..... | 191 |
| 49. Лапшина Ірина. Специфіка формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку..... | 194 |
| 50. Колосова Олена. Використання національно-культурних традицій українського народу у вихованні дошкільників..... | 198 |
| 51. Тодосієнко Наталія. Розвиток творчих здібностей дітей засобами мистецтва в дошкільних навчальних закладах..... | 202 |
| 52. Ставська Юлія, Шевченко Інна. Використання ідей Г.Альтшуллера в процесі розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку..... | 207 |
| 53. Батюк Оксана. Технологічний підхід до розвитку пізнавальних інтересів дошкільників засобами математики..... | 211 |

| | |
|--|-----|
| 54. Бевза Оксана. Діагностика рівнів сформованості цілісної картини світу у дітей старшого дошкільного віку..... | 214 |
| 55. Волос Тетяна. Діагностика готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки..... | 217 |
| 56. Загребельна Олена. Сучасні аспекти реалізації гендерного виховання дітей дошкільного віку в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності..... | 222 |
| 57. Колошук Олена. Методика ознайомлення із суспільним довкіллям дітей старшого дошкільного віку засобами української казки..... | 224 |
| 58. Чмих Роксана. Використання народних рухливих ігор у фізичному вихованні дітей дошкільного віку..... | 228 |
| 59. Липова Ганна. Педагогічні умови реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку..... | 231 |
| 60. Ломака Юлія. Використання художньо-педагогічних технологій у процесі художнього розвитку дітей дошкільного віку..... | 234 |
| 61. Лумінська Ірина. Проблема формування риторичних умінь дітей дошкільного віку у практиці роботи сучасних ДНЗ..... | 237 |
| 62. Мельник Тамара. Сучасні форми організації взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу..... | 240 |
| 63. Нечипуренко Наталія. Психолого-педагогічні засоби розвитку соціальної компетентності старших дошкільників..... | 243 |
| 64. Нізіньковська Галина. Використання засобів етнопедагогіки у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку і молодших школярів..... | 246 |
| 65. Рак Ірина. Організація експериментально-дослідницької діяльності дошкільників в умовах ДНЗ..... | 249 |
| 66. Синько Людмила. Стан сформованості соціальної компетентності в дітей старшого дошкільного віку..... | 252 |
| 67. Скрипник Тетяна. Формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку як педагогічна проблема..... | 257 |
| 68. Слободянюк Наталія. Особливості діагностики рівня розвитку моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку..... | 259 |
| 69. Федорова Юлія. Розвиток творчих здібностей старшого дошкільного віку засобами ігор-фантазувань..... | 261 |

Розділ 4. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

| | |
|---|-----|
| 70. Кондратюк Світлана. Взаємодія школи і сім'ї у формуванні здорового способу життя молодших школярів..... | 265 |
| 71. Агейкіна-Старченко Тетяна. Організація ігрової діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва..... | 268 |
| 72. Нестерович Богдан. Цілепокладання позакласної музично-виховної роботи в початковій школі..... | 271 |
| 73. Комарівська Надія. Комплексне використання мистецтв як умова естетичного розвитку молодших школярів на уроках літературного читання..... | 274 |
| 74. Загоруй Раїса. Деякі питання підготовки вчителя до навчання учнів початкових класів розв'язування задач засобами математичного моделювання..... | 277 |
| 75. Імбер Вікторія. Інтегрований підхід до навчання молодших школярів на уроках "Сходинки до інформатики"..... | 284 |
| 76. Фуштей Оксана. Психолого-дидактичні основи використання комп'ютера у навчанні молодших школярів..... | 288 |
| 77. Гулішевська Марина. Використання евристичного навчання на уроках трудового навчання в початковій школі..... | 292 |
| 78. Макаренко Оксана, Павлущенко Наталія. Особливості гендерної ідентичності дітей молодшого шкільного віку..... | 298 |
| 79. Олійник Наталія. Забезпечення творчого характеру взаємодії вчителя з учнями як необхідна умова розвитку позитивного ставлення до навчання молодших школярів..... | 301 |

| | |
|--|-----|
| 80. Фаліштинська Наталія. Використання козацько-лицарських традицій з метою стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах співпраці школи та сім'ї..... | 304 |
| 81. Бантюк Катерина. Особливості екологічного виховання молодших школярів на уроках рідної мови..... | 307 |
| 82. Береза Марія. Роль та місце декоративно-ужиткового мистецтва у системі засобів естетичного виховання молодших школярів..... | 310 |
| 83. Білоусова Марина. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів у позакласній роботі з математики..... | 313 |
| 84. Вержаківська Наталія. Використання потенціалу комп'ютерних ігор у навчанні математики молодших школярів..... | 318 |
| 85. Глюта Марина. Розвиток математичного мислення молодших школярів: життєтворчий підхід..... | 322 |
| 86. Гончар Інна. Шляхи розвитку пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики..... | 326 |
| 87. Григоренко Меланія. Педагогічні умови організації художньо-мовленнєвої діяльності молодших школярів у роботі з казкою як літературним жанром..... | 330 |
| 88. Дощич Вікторія. Використання навчально-інформаційних проектів на уроках математики як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів..... | 333 |
| 89. Задорожна Ганна. Діагностика гендерних установок та статево-рольових стереотипів молодшого школяра..... | 336 |
| 90. Злотнік Яна. Виховний потенціал театралізованих форм діяльності молодших школярів..... | 341 |
| 91. Іщук Юлія. Формування позитивних мотивів навчання у дітей молодшого шкільного віку в процесі роботи групи продовженого дня..... | 345 |
| 92. Комишна Тетяна. Розвиток інтелектуальних здібностей учнів початкових класів на уроках математики шляхом застосування інтерактивних методів..... | 348 |
| 93. Кошей Олена. Проблема розвитку у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги в умовах сучасного інформаційного простору..... | 353 |
| 94. Кравчук Наталія. Використання ігрових ситуацій на уроках читання в початковій школі..... | 355 |
| 95. Крук Марія. Наступність змісту трудової підготовки молодших школярів у комплексі “дитячий навчальний заклад – початкова школа”..... | 358 |
| 96. Ломага Наталія. Особливості розвитку зв'язного мовлення дітей під час роботи над художнім текстом..... | 362 |
| 97. Мазуркевич Олена. Шляхи розвитку культури мислення молодших школярів у процесі навчання..... | 365 |
| 98. Мандзюк Марина. Шляхи формування розумової вихованості молодших школярів у процесі позакласної роботи з математики..... | 367 |
| 99. Михалюк Тетяна. Психолого-педагогічні передумови роботи з формування мовленнєвої поведінки молодших школярів..... | 372 |
| 100. Москалик Ірина. Динаміка формування графічних навичок у молодших школярів..... | 375 |
| 101. Оленюк Марина. Розвиток у молодших школярів гнучкості мислення у процесі вирішення проблемних ситуацій (на матеріалах вивчення математики)..... | 377 |
| 102. Олешко Тетяна. Морально-етичне виховання молодших школярів засобами арт-терапії..... | 381 |
| 103. Поліщук Катерина. Дослідницькі уміння як основа проектної діяльності молодших школярів: діагностичний аспект..... | 385 |
| 104. Похилюк Альона. Реалізація принципу індивідуалізації в навчально-виховному процесі школи I ступеня..... | 390 |
| 105. Рудь Світлана. Безоціночне навчання учнів початкових класів за Ш.О.Амонашвілі..... | 393 |
| 106. Рябошапка Тетяна. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи дітей молодшого шкільного віку в процесі вивчення природознавства..... | 396 |
| 107. Савчин Яна. Педагогічні умови успішного морального виховання дітей молодшого шкільного віку засобами казки..... | 399 |
| 108. Скрипаловська Ліля. Інноваційні підходи до естетичного виховання дітей засобами природи..... | 401 |
| 109. Томенко Віталіна. Формування пізнавальної активності молодших школярів засобами лінгвістичних ігор..... | 404 |

| | |
|--|-----|
| 110. Трофимчук Аліна. Підвищення якості навчальної діяльності молодших школярів у контексті європейської інтеграції..... | 407 |
| 111. Усатюк Олена. Формування позитивної мотивації до навчання молодших школярів за допомогою дидактичної гри на уроках математики..... | 410 |
| 112. Фалатюк Тетяна. Врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів під час проведення уроків з комп'ютерною підтримкою..... | 413 |
| 113. Чабанюк Інна. Вплив колективного виховання на формування особистості молодшого школяра..... | 417 |
| 114. Штодіна Діана. Виховний потенціал християнської етики та його реалізація у початковій школі..... | 420 |
| 115. Шмигора Тетяна. Інтерактивні технології в початковій школі як відгук європейських освітньо-інтеграційних процесів..... | 424 |
| 116. Ющишена Майя. Формування комунікативних умінь і навичок у молодших школярів на уроках рідної мови..... | 426 |

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

| | |
|--|------------|
| 117. Кудикіна Надія. Удосконалення готовності вчителя початкових класів до використання гри у формуванні україномовної компетентності учнів..... | 429 |
| 118. Козак Інна. Особливості застосування алгоритмічних приписів у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів..... | 433 |
| 119. Голюк Оксана. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України..... | 437 |
| 120. Любчак Людмила. Проблема самовдосконалення майбутнього вихователя ДНЗ у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»..... | 441 |
| 121. Процюк Василь. Підготовка вчителя початкових класів до виховання молодших школярів засобами музичного фольклору..... | 444 |
| 122. Пахальчук Наталя. Педагогіко-терапевтичне значення ботмерівської гімнастики у підготовці майбутніх фахівців з дошкільної та початкової освіти..... | 448 |
| 123. Стахова Інна. Розвиток педагогічної творчості вчителя початкових класів у процесі післядипломної освіти..... | 451 |
| 124. Степура Юлія. Музикотерапія у фаховій підготовці майбутніх педагогів до соціального виховання молодших школярів..... | 456 |
| 125. Блок Ольга. Психолого-педагогічні основи формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів у процесі вузівської підготовки..... | 458 |
| 126. Грановська Ірина. Підготовка майбутніх вихователів до формування соціальної готовності майбутніх першокласників..... | 461 |
| 127. Дмитренко Тетяна. Культура мови і техніка мовлення як основні професійні інструменти у педагогічній діяльності вихователя ДНЗ..... | 465 |
| 128. Корнійчук Людмила. Підготовка майбутнього вихователя ДНЗ до розвитку творчих здібностей дітей засобами фізичної культури..... | 468 |
| 129. Коробка Алла. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення математики у школі I ступеня..... | 472 |
| 130. Микуцька Леся. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до диференційованого навчання школярів..... | 477 |
| 131. Нагорна Альона. Пізнавальна активність майбутніх учителів як запорука ефективної професійної підготовки фахівців європейського рівня..... | 481 |
| 132. Пащенко Інна. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до стимулювання читацьких інтересів дітей старшого дошкільного віку у контексті наступності дошкільної та початкової освіти..... | 483 |
| Відомості про авторів..... | 488 |

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*

ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ПРІОРИТЕТІВ В УКРАЇНІ

Якщо вслухатися в слово “гуманітарний”, почуєш відгомін століть. Адже людство здавна намагалось знайти надійний шлях до самоусвідомлення. Гуманітарний (франц. *Humanitaire*; латин. *humanitas* – людяність, людська природа) – той, що належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру. З нашого погляду, гуманітарний (підхід, предмет, знання тощо) – це той, що заснований, передусім, на любові до людини, а не лише на знаннях про неї. Тому гуманітарний підхід до освітніх процесів означає не “озброїти знаннями” про людину, а “запалити духовний вогонь” у знаннях про неї.

Гуманітаризація освітнього процесу є пріоритетним завданням розбудови системи фахової підготовки спеціалістів усіх рівнів. Освітянська практика потребує якнайповнішої інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності особистості. В Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, зокрема, зазначено: “Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення” [9, 4].

Історія наукового знання про людину свідчить про те, що певною мірою його розвиток відбувався і відбувається під знаком редукції інтелекта до раціо. В результаті за межі науки і наукового пізнання як царства чистої розсудливості було винесено сферу емоційних виявів. Однак поступово теоретично відтворювалась справжня картина наукового пошуку, а емоційно-культурному поверталось його законне місце. На думку багатьох дослідників, сучасна логіка і методологія науки передбачає врахування і позанаукових факторів – історичних, психологічних, художніх. Більше того, стало очевидним, що наука не вичерпується двома рівнями пізнання – теоретичним і емпіричним. Сьогодні припускається існування своєрідного – образного – рівня пізнання як перехідного і проміжного між ними.

Гуманітарне і фундаментальне знання є впливовими факторами як розумового так і загальнокультурного розвитку особистості, адже об’єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. Звідси одвічний потяг до ренесансного злиття цих форм пізнання світу. Віра в можливість синтезу гуманітарного і фундаментального знання, в можливість усунення певної стіни між “двома культурами” звучить у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (С.Клепка, Р.Х.Пірса, Ч.П.Сноу, О.Хакслі). Зокрема, пропонується навіть новий принцип пізнання – холізм. Згідно цієї філософської теорії, кожний об’єкт слід вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного фактора – цілісності. Принцип культурологічного холізму передбачає обов’язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, але й на інтуїтивно-ірраціональне “уживання” в свою культуру. Проте ця спроба об’єднання раціонального і чуттєвого, теоретичного і духовно-практичного осягнення світу часто відбувається на метафізичній основі [12, 12].

У той же час універсалізм пізнання світу, яскраво спалахнувший у творчості геніїв епохи Відродження, й досі будоражить уми науковців. Історія розвитку науки свідчить, що морально-естетичне і наукове пізнання зливались воедино в теоріях і підходах багатьох учених. Піфагор і Авіценна, Лукрецій Кар і Дж.Бруно, Й.В.Гете, Е.Резерфорд, А.Ейнштейн, Д.Менделєєв, В.Вернадський – їхні теорії мають не лише наукову, але й культурно-

естетичну цінність. Тут сфери науки, філософії і мистецтва синкретично злиті воедино. В.І.Вернадський вважав Платона, Лукреція Кара, Леонардо да Вінчі, Гете рідкісними прикладами синтезу художньої і наукової творчості під час вивчення природи. Сам В.Вернадський, що подарував світу вчення про ноосферу, був не лише натуралістом, але й уособлював взірць яскравого гуманітарія: досконально знав історію світової культури, глибоко вивчав, зокрема, античне мистецтво. Вірні і послідовні служителі фундаментальних наук часто наділені яскравим гуманітарним мисленням (І.Павлов, М.Планк, А.Пуанкаре, Л.Ландау, П.Дірак, Д.Томсон, Н.Вінер, П.Капіца та ін.)

Історія культури містить багато прикладів високого універсалізму підходів до вивчення природи: А.Ейнштейн, Н.Бор (фізики і музиканти), Й.Кеплер (астроном і поет), Й.В.Гете (поет, вчений-натураліст), О.Бородін (композитор і хімік), А.Швейцер (музикант, теолог, лікар), М.Ломоносов (вчений-натураліст, поет, художник). Органічна взаємодія наукового та естетичного пізнання природи яскраво представлена на прикладах діяльності видатних хіміків Д.Менделєєва, О.Бутлерова, С.Лебедева. Науковий та художній погляди на природу поєднували мандрівники-дослідники М. Пржевальський та П.Козлов, географ П.Семенов-Тянь-Шанський, етнограф В.Арсеньєв, геолог В.Обручев, мінеролог О.Ферсман, зоологи Б.Гржимек і Дж.Даррел, океанограф Ж.І.Кусто та ін. Всі вони ніби злетіли ввись, піднявшись над сухою констатацією наукових фактів і “осердечили” знання, якому служили і віддали цьому служінню життя.

Під знаком таких харизматичних прикладів сучасна наука невпинно шукає шляхи гуманітаризації освіти і послідовно наближується до оптимального моделювання означеного процесу. Ці ідеї знайшли своє відображення в дослідженнях багатьох учених, зокрема В.Андрущенко, О.Барно, Т.Буяльської, О.Габовича, С.Гончаренка, В.Добриніна, М.Добрускіна, І.Зязюна, В.Кременя, Т.Кухтевича, Ю.Мальованого, В.Огнев’юка, І.Чистовської, Є.Шиянова та ін.

Окремо слід відзначити внесок у розробку даної проблеми *Семена Устимовича Гончаренка*. Творче життя знаного українського педагога-гуманіста, академіка НАПНУ – приклад безкорисливого й натхненного служіння науці. С.Гончаренко – знакова постать в українській педагогіці, безсумнівний фаховий авторитет, підкріплений вагомими результатами філософсько-педагогічної праці, які пройшли випробування життям. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю і висотою людського духу. Автор проектів Концепції позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи (1991), Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), численних статей з означеного філософсько-педагогічного напрямку, С.Гончаренко став визначним методологом освіти – чи не найбільшим в історії вітчизняної педагогіки.

Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей та глибиною осмислення педагогічної інноватики, він точно угадував правильний шлях “олюднення” сучасної освіти. Притаманні С.Гончаренку енциклопедична освіченість, наукова принциповість і чесність, надзвичайна працездатність та вимогливість до себе й колег, відкритість до педагогічних інновацій є ознаками розвиненого гуманітарного мислення. Науковий доробок ученого охоплює методологію і теорію педагогіки, енциклопедичні та довідкові, навчальні видання з педагогіки та фізики. Вагомим є внесок ученого в розробку освітніх стандартів. В.Андрущенко дав справедливо високу оцінку місцю і ролі С.Гончаренка в розвитку української педагогічної науки: “До честі і в світлу пам’ять наших вчителів, зазначу, вони забезпечили нам філософську освіту, що виходила за межі маніпулятивних політичних та ідеологічних міфологем. Лідерами першої величини в ті часи в українській філософії були Павло Копнін і Володимир Шинкарук, Сергій Кримський і Мирослав Попович. У галузі політичних наук цю місію виконали Іван Курас і Фелікс Рудич, Віктор Пазенок і Микола Михальченко; у педагогіці – Василь Сухомлинський, Іван Зязюн і Семен Гончаренко” [1, 9].

В останні роки життя С.Гончаренко, створюючи концептуальні засади освіти дорослих, цілком на гуманітарних засадах відстоював ідею прилучення дорослих до загальнолюдських цінностей за допомогою оволодіння найбільш значущими досягненнями людської цивілізації з метою набуття міцних і справжніх знань про основні явища і закономірності природи,

суспільства і людини та їх усвідомленої і активної реалізації у власній практичній діяльності. С.Гончаренко акцентував увагу на тому, що ефективне навчання дорослих неможливе без формування в них сучасної наукової картини світу – цілісної системи уявлень про загальні властивості і закономірності природи, суспільства, людського мислення, яка виникає в результаті систематизації, узагальнення і синтезу основних природничо-наукових і суспільствознавчих принципів, понять і теорій [11].

Треба зазначити, що така позиція ученого формувалася системно й послідовно. С.Гончаренко тривалий час досліджував проблему гуманітаризації освітнього процесу, висловлюючи яскраві, дійсно непересічні думки у численних статтях і виступах перед освітянами [4; 5; 6; 7; 8]. У цьому ракурсі великий інтерес викликає стаття С.Гончаренка “І все-таки гуманітаризація” [6]. У статті теоретично обґрунтовується суттєва різниця засад гуманітаризації і гуманізації освіти, чітко визначено зміст основних положень процесу її гуманітаризації, жодне з яких не є змістом гуманізації. Вказане роз'яснення надзвичайно важливе для педагогічної практики, оскільки дає змогу професійно втілювати основні положення гуманітаризації без жорсткого прив'язування до процесу гуманізації, який має свій зміст і свої конкретні завдання. Важливі положення статті націлюють на розроблення шляхів формування світогляду особистості учня і є ключовими у реалізації концепції гуманітаризації освіти. Учений обґрунтовано вважав найважливішою компонентою гуманітарно-орієнтованої освіти цілісний світогляд особистості, орієнтований на загальнолюдські й національні цінності. З його погляду, гуманітаризація освіти потребує опрацювання концепції відродження й розвитку особистості, в основі якої лежить визнання прав людини, єдності людини й навколишнього середовища, необхідності ціннісного ставлення до себе, до інших осіб і природи [6, 3].

Якщо сучасні вчені часто розглядають гуманізацію та гуманітаризацію як процеси, які є тотожними, доповнюють один одного й вивчаються у взаємозв'язку, то ми дотримуємося наукових позицій С.Гончаренка, який наполегливо розрізняє гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання. Якщо гуманізація освітніх процесів, насамперед, торкається стосункової сфери, то гуманітаризація освіти визначає масштаб мислення і осмислення кінцевого результату освіти в культурологічних вимірах.

Наприклад, І.Чистовська вважає, що гуманізація передбачає визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а гуманітаризація освіти слугує формуванню гуманістичних міжособистісних відносин, у тому числі між науково-педагогічним працівником і студентом у навчальному процесі, а також зумовлює розширення переліку гуманітарних дисциплін [13, 192].

У контексті наукової полеміки зауважимо, що гуманітаризація аж ніяк не звужується до формального у кількісних вимірах підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших гуманітарних навчальних дисциплін. Гуманітаризація повинна торкатися абсолютно всіх галузей наукового знання, яке стало предметом вивчення учнями і студентами, передбачаючи удосконалення змісту й методики викладання відповідних дисциплін з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи і соціуму. Усі навчальні дисципліни у загальноосвітній школі чи у вищому навчальному закладі повинні мати і якнайповніше реалізовувати гуманітарний вимір. Таким чином гуманітарна спрямованість вивчення наукових істин допоможе сформувати критичність мислення, привнесе у викладання наук колізію історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, проте найголовніше – уможливить трансляцію етичних та естетичних максим.

Наполягаючи на гуманітаризації освітнього процесу, не можна не дбати про непорушний авторитет фундаментальних наук. Слід пам'ятати, що статус науки у нашому суспільстві нині надзвичайно занижений – його тримає невелика частка не прагматично мислячих людей. Представники фундаментальних наук б'ють на сполох, констатуючи нечуваний занепад донедавна розвиненої науково-освітньої системи [2; 3]. Вважають, що людство байдуже спостерігає ренесанс ворожих науці систем мислення та громадської

поведінки. Констатують низьку якість підручників і примітивізм методик викладання основ наук. Застерігають від хибної гуманітаризації освіти (яка вбиває фундаментальні науки чисельністю) і врешті призведе до остаточної депопуляції науки [3, 60-61].

Утім істинна гуманітаризація ніколи не зазіхає на високий авторитет наукового знання, а лише підносить його на більш високий ціннісний щабель. Ось, для прикладу, як сформулював своє бачення гуманітаризації освіти американський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Ісидор Рабі на нараді Комітету з освітньої політики при Американській асоціації розвитку науки: “Я переконаний у тому, що ми не досить обачні, коли вибираємо способи формування уявлень учнів про фізичну науку, які б дали можливість школярам її зрозуміти, відчутти й оцінити Ми показуємо дуже мало цінного в науці з того, то лежить поза її практичним застосуванням. Іншими словами, ми викладаємо нашу науку не гуманітарним способом. На кожному віковому рівні учні дістають уявлення про фізику як про набір фокусів, які вони можуть опанувати і з задоволенням демонструвати. Тепер наука – це зовсім інше. Це прагнення всього людства навчитися жити й любити світ, в якому воно живе. Бути його частиною – означає зрозуміти його, зрозуміти себе як його частину, відчувати, що могутність людського пізнання виходить далеко за рамки того, що можна уявити, що безмежне розширення людського пізнання стосується не лише матеріальної сторони світу” [15, 34]. І.Рабі пропонує на всіх рівнях – від початкового до вищого – викладати фізику гуманітарним способом. Він переконаний, що навчати фізики треба з певним розумінням її історичного розвитку, її філософського смислу, її людського й соціального значення в аспекті показу біографій учених, характеру першовідкривачів і винахідників, тріумфу, пошуків і розчарувань. Врешті методи наукового пізнання у фізиці вплинули на розвиток суспільних наук і стали парадигмою сучасних методів пізнання. Мабуть, саме це мав на увазі І.Рабі, стверджуючи, що сучасна фізика перебуває в серцевині гуманітарної освіти й виховання нашого часу.

На думку великого А.Ейнштейна, не можна перевантажувати вивчення основ наук лише убивчою для учня чи студента кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб де тільки можливо, навчання перетворювалось на переживання [14]. Тобто, крім виконання стандартів навчання, повинно бути ще й виконання “стандартів людинотворення”. Кому потрібний напханий знаннями, водночас бруталний у моральному ставленні до світу і людей учень чи студент, більше того науковець з науковими ступенями і званнями?

Трансформуючи геніальні думки, можна із впевненістю говорити про шкідливість “уроку-пустоцвіту”, “лекції-пустоцвіту”, які презентують учням (студентам) “рафіноване” знання, очищене від емоцій, переживань і ставлень. І нема в таких знаннях місця людині з багатством її почувань і соціальних зв’язків.

Натомість наші сучасники – талановиті педагоги-практики – невпинно шукають шляхи “олюднення” тих наукових знань, які дають учням. Це Ш.Амонашвілі (Грузія), який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці і перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Микола Палтишев (Україна, Одеса) викладає фізику і астрономію на ноосферному рівні, даючи можливість на своїх уроках-виставах отримати досвід гуманітарного осмислення наукових знань. Ірена Стульпінене (Литва, Клайпеда) виражає на уроках “особисте відчуття фізики” – метафоризоване, живе, пульсуюче в образах і мистецьких аналогіях наукове знання. Вікторія Бак (Україна, Артемівськ Донецької області) викладає учням “осердечену” біологію. Надія Вітковська (Україна, Вінниччина) майстерно, філігранно точно, одухотворено працює зі словом, яке стає для учнів не лише матеріалом для “розчленування” на букви, звуки, склади, але й вчить їх вслухатися в “словесний космос”, відчувати “мускулатуру” кожного слова, запам’ятовувати їх образи через кольорові, просторові, тактильні асоціації.

Ось так закони фізики, механіки, хімії, біології, філології починають пояснювати учням не лише світ, який навколо них, але й світ, який всередині них. Сміливо розширюючи свідомість і критерії пізнання істини, педагоги вчать своїх учнів пізнавати об’єктивне не лише через об’єктивне, але й через багатство суб’єктивного.

Виникає ряд питань: ось так працювати – це дар від Бога? Чи можливо і потрібно цьому навчити вчителя? Чим викликана така гостра потреба у гуманітаризації освітнього

процесу?

За загальною суспільною оцінкою, інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності. Тому вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується аксіологічною наповненістю, відкритістю, внутрішньою діалогічністю і тим відрізняється від традиційної.

Соціально-культурна парадигма передбачає гармонію складових національно-культурного досвіду: науки, релігії, культури і мистецтва. Така освітня парадигма не суперечить фундаменталізації освітнього процесу, навпаки – інтегрується з нею, збагачуючи її цінностями. Гуманітаризація не може бути реалізована, наприклад, лише за рахунок виокремлення блоку соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. У викладанні дисциплін кожного блоку потрібний мотивований пошук педагогом морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислення та формулювання в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напрямку наукового знання повинно бути запліднене цінностями і духом творчості.

Якщо проаналізувати стан педагогічної освіти, впадає в око традиційний підхід до формування у майбутнього педагога “предметно орієнтованої” системи знань, умінь і навиків, які часто є, по суті, не системою, а конгломератом роздроблених, локальних, слабо зв'язаних між собою відомостей про людину, природу, суспільство, (“клаптева ковдра”), які потім у практиці освітньої роботи так само слабо реалізуються учителем з метою формування в учнів системних знань і цілісної картини світу. Тому гуманітаризація педагогічної освіти повинна передбачити створення умов для самореалізації, самовизначення майбутнього педагога в просторі сучасної культури на тлі розкриття творчого потенціалу особистості кожного студента, формування у нього не вузькопрофільного, а глобального (ноосферного) мислення, становлення морально-ціннісних орієнтацій і педагогічно затребуваних етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Це зовсім не означає механічне розширення переліку гуманітарних дисциплін, а націлює натомість на поглиблення інтеграції змісту навчальних дисциплін для вироблення у педагогів інтегрального типу пізнання і зумовлює поворот учительського мислення до цілісної людини і до цілісного людського буття на Землі.

Таким чином важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є її інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому. Не менш важливими проявами гуманітаризації є її екзистенціальність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження особистості на базі загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація вищої освіти настійливо вимагає переорієнтації з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, на трансляцію не „чистих”, а „олюднених” знань з опорою на базові цінності людства [6]. Це обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурного компоненту в змісті, формах і методах вузівського навчання, що, в свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, навіть технократичний підхід до фахової освіти майбутнього вчителя.

Гуманітаризація передбачає також переорієнтацію пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів – відмову від технократичних підходів і спрямованість освітнього процесу на формування перш за все духовного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні цілей і змісту освіти через “олюднення” знань, формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури, світу людини. Технократизм мислення може бути притаманним і представникові природничих наук, і політичному діячеві, і митцю, і, на жаль, педагогу. Істотними рисами такого мислення є примат засобів над метою, окремої мети над сенсом і загальнолюдськими інтересами, символу над буттям і реальностями сучасного світу, техніки (у тому числі і психотехніки) над людськими цінностями. Для технократичного мислення не існує категорій моральності,

совісті, людського переживання й гідності.

Тому шлях до успішної гуманітаризації педагогічної освіти пролягає через невинну трансляцію цінностей у процес вузівської підготовки вчителя. Ціннісні основи гуманітаризації вищої педагогічної освіти варто тлумачити як зразки педагогічної культури, які неодноразово суспільно схвалені і традиційно передаються з покоління в покоління, які виразно функціонують в культурному житті людства, в міжпоколінній взаємодії, врешті в педагогічних теоріях, системах, технологіях [10].

Соціально значущим результатом гуманітаризації вузівської підготовки вчителя стане повернення в освітній процес вільнодумства, креативності, гуманності, інтелігентності, особистісної самодостатності та викорінення несумісних з педагогічним простором явищ – примітивного авторитаризму, агресивності, відсутності рефлексії, недобррозичливого ставлення до суб'єктів освітнього процесу (що нерідко є наслідками болісного переживання комплексу власної людської і педагогічної неповноцінності). Гуманітаризована професійна освіта прищеплює майбутньому вчителю здатність до культурного саморозвитку і культурно-моральної саморегуляції фахової поведінки.

Ціннісна свідомість студента повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі вивчення основ наук і педагогічних дисциплін. Великого значення тут набуває свідоме визначення студентом власних домінантних орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин зі світом, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати морально здорові установки діяльності.

Ставлення до дитини і дитинства є фундаментальним і всеохоплюючим виміром фахової спроможності педагога. Специфіка таких ціннісних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють особливості дитячого світу не лише з погляду практично-пізнавальної, але й моральної, духовно-естетичної цінності. Саме такі орієнтації на взаємодію з дитиною утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу особистості. Цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію “вищого” знання про дитину та дитинство як унікальний етап розвитку людини, а також про свій людський та професійний обов'язок перед ними. Без розуміння дитини як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої технологічної активності набувають буденно-утилітарного характеру. Педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується.

На шляху до гуманітаризації педагогічної освіти необхідно якнайповніше реалізувати світоглядний потенціал усіх навчальних дисциплін. Не повинно бути жодного заняття (лекційного, практичного чи лабораторного) без трансляції пріоритетних педагогічних цінностей. Система вузівської і післядипломної освіти до сьогодні орієнтує педагогів на оволодіння гносеологічним, науково-теоретичним аспектами пізнання суб'єкта навчально-виховного процесу і майже не торкається ціннісних аспектів, які народжують розуміння особистісного змісту взаємовідносин між вихователем і вихованцем. Подекуди це пояснюється тим, що навчальні плани і програми професійної підготовки вчителя були сформовані ще на тому історичному етапі, коли інформативно-пізнавальна функція освіти відіграла домінуючу роль. Плодом такої фахової підготовки стали значні перекоси у сфері ціннісного ставлення вчителя до дитини, а також деформація логіки виховного впливу педагогів на учнів.

Насамкінець хочеться зазначити, що гуманітаризація освітнього процесу спрямована поліпшити стан викладання не лише фундаментальних дисциплін (як це нерідко вважають освітяни). Гуманітаризація повинна торкатися й процесу викладання мистецьких дисциплін

(які традиційно вважають апіорі гуманітарними). Проте не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у світ художніх образів, без належної трансляції ціннісного досвіду людства, акумульованого в мистецькому творі. Гуманітарне викладання мистецтва передбачає глибоке занурення в художньо-виразну мову мистецтва, системно організовану оцінну діяльність (монологічну і діалогічну), творчу інтерпретацію художніх образів тощо.

Успіх здійснюваних в Україні реформ можливий за умови інтелектуального, духовно-культурного розвитку народу, підвищення його професійно-творчого потенціалу через реформування системи освіти на основі пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей, з виходом на новий рівень гуманітарної культури суспільства.

Література:

1. Андрущенко Віктор. «Філософське самовбивство» останніх радянських гуманітаріїв / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2 (11). – С. 7-15.
2. Буяльська Т.Б. Концепція, що потребує втілення / Т.Б. Буяльська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 3-11.
3. Габович О. Гуманітаризація науки чи її криза? / О. Габович // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 54-61.
4. Гончаренко С.У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Початкова школа. – 1995. – № 4. – С. 9-14.
5. Гончаренко С.У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2-6; № 3. – С. 2-8.
6. Гончаренко С.У. І все таки – гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 3-7.
7. Гончаренко С. У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти / С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 30-33.
8. Гуманітаризація загальної середньої освіти: (Проект концеп.) / Авт.: С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований. – К. : Освіта, 1994. – 34 с.
9. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
10. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища школа : реалії, тенденції, перспективи розвитку. Ч.ІІ : Нова парадигма вищої освіти. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 17-18 квітня 1996 р. – К., 1996. – С. 18-20.
11. Самко А. М. Дидактичні аспекти освіти дорослих у працях С.У.Гончаренка / А.М.Самко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи. – 2014. – № 1 (8). – С. 239-246.
12. Тарасенко Г. С. Аксиологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
13. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І. П. Чистовська // Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" : Філософія. Психологія. Педагогіка. – 01/2008. – № 1. – С. 191-195.
14. Эйнштейн Альберт. Как изменить мир к лучшему / Альберт Эйнштейн. – М. : Эксмо, 2013. – 252 с.
15. Rabi I.I.Science: The Center of Culture. The World Publishing Company.New York and Cleveland,1970. – 150 p.

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

ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗІ СПЕЦИФІКОЮ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Євроінтегративна спрямованість зовнішньополітичного курсу України, розвиток наукових та виробничих зв'язків між країнами світу, активне використання світових набутоків з розвитку та виховання дітей в українській освіті потребує підготовки молодих фахівців у відповідності до освітніх стандартів Європи та світу. Такий підхід до реорганізації освітянського простору, зокрема до вищої педагогічної освіти, потребує ретельного ознайомлення з існуючими освітніми концепціями [2, 100].

В умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції у світовий освітній

простір дуже важливо володіти інформацією про сучасну зарубіжну практику освіти, уміти аналізувати процеси в освітній сфері за рубежом. Оскільки інтернаціоналізація усіх аспектів життя суспільства зростає, то нагальною стає потреба постійного аналізу процесів, що відбуваються в освіті інших країн, їх співвіднесення з тенденціями розвитку вітчизняної освіти. Крім того, лише аналіз та порівняння інших освітніх програм з тією, що існує в Україні, дозволяє найбільш продуктивно і свідомо реалізувати завдання реорганізації вищої освіти з тим, щоб не втрачаючи власного позитивного досвіду ефективно використати здобутки інших.

Свідоме ставлення до розуміння основ освітньої політики в державі дає змогу молодим фахівцям – майбутнім викладачам ВНЗ найбільш чітко визначитися з власним майбуттям, усвідомлювати перспективи практичної діяльності та побачивши проблеми світового освітнього процесу, ефективно використовувати можливості власного наукового зростання та реалізації отриманих знань на практиці, запобігати помилок, отримавши в результаті сучасну якісну освіту.

Дослідники [1, 5] відзначають, що звичай, “європейська освіта” вважається своєрідною абстракцією, узагальненням ряду суттєвих характеристик, притаманним системам освіти провідних країн Європи. Проте, сучасний студент має усвідомити, що насправді, кожна країна європейського простору має свою систему освіти з власними ознаками, характеристиками, відмінностями. З іншого боку, у всіх з них є певні спільні або близькі за змістом та значенням характеристики, які дозволяють бачити й аналізувати європейську освіту як дещо ціле й одночасно як феномен, відмінний від освіти, скажімо, Китаю, США чи Японії. У цьому вимірі “європейська освіта” має низку змістовних і технологічних переваг, з якими має бути знайомий будь-який фахівець з вищою освітою, зокрема майбутній вихователь ДНЗ.

Ознайомлення студентів ОКР магістра спеціальності 8.01010101 “Дошкільна освіта” зі специфікою підготовки вихователів дітей дошкільного віку у країнах Західної Європи здійснюється в межах вивчення ними порівняльної педагогіки, зокрема такого її розділу як “Системи педагогічної освіти за рубежом”. Мета вивчення даного розділу – опанування знаннями про стан і закономірності розвитку педагогічної освіти у світовому, регіональному, національному масштабах. Серед завдань вивчення курсу передбачено:

- знайомство з основними етапами розвитку порівняльної педагогіки як науки, тематикою, змістом та методологією порівняльно-педагогічних досліджень;
- знайомство з педагогічною теорією та практикою у зарубіжних країнах у контексті порівняння з досягненнями в освітній сфері України;
- розкриття загальних і локальних тенденцій розвитку педагогічної освіти у сучасному світі;
- аналіз стану та специфічних особливостей реформування педагогічної освіти провідних країн світу;
- знайомство з структурою (ланками та рівнями) зарубіжних варіантів підготовки вихователів дітей дошкільного віку, про системи управління та фінансування;
- осмислення сучасних пріоритетів та підходів до розвитку педагогічної освіти за кордоном;
- стимулювання інтересу студентів до зарубіжної педагогічної теорії, інноваційного досвіду;
- вироблення аналітичних умінь у роботі з інформацією з розвитку освіти у світі;
- формування умінь обґрунтовувати власну думку, толерантно ставитись до іншої позиції, критично оцінювати інформацію.

У результаті опанування матеріалів курсу студент повинен знати:

- основні етапи розвитку порівняльної педагогіки, особливості сучасного періоду розвитку порівняльної педагогіки;
- підходи до побудови системи педагогічної освіти в різних країнах: спільні характеристики та національні особливості;
- тенденції реформування педагогічної освіти за рубежом на сучасному етапі;
- основні завдання, види та способи моніторингу якості педагогічної освіти;
- напрями реформування змісту педагогічної освіти на сучасному етапі;
- національні особливості побудови змісту педагогічної освіти в зарубіжних країнах.

Передбачається, що на заняттях з “Систем педагогічної освіти за рубежом” студенти

навчаться:

- аналізувати, зіставляти й визначати, які ідеї зарубіжного досвіду й за яких умов доцільно використати українській педагогічній школі;
- прогнозувати імовірну модель педагогічної освіти, її мету, зміст відповідно до типу економічного розвитку держави;
- визначати перспективи розвитку педагогічної освіти України згідно світових тенденцій розвитку освітнього простору.
- аналізувати педагогічні явища і формувати власний погляд і оцінку сучасних педагогічних концепцій і систем освіти в різних країнах світового співтовариства;
- володіти відкритим педагогічним мисленням, при якому засвоюється все доцільне в накопиченому шкільному вихованні й освіті;
- творчо використовувати кращі ідеї сучасної педагогічної спадщини різних країн і народів для розв'язання актуальних проблем навчально-виховної роботи сучасної школи.

У процесі роботи студенти засвоюють такі змістові модулі як “Дошкільна освіта в сучасному світі” та “Підготовка педагогічних кадрів з дошкільної освіти за рубежом”. Передбачено такі теми для засвоєння: “Порівняльна педагогіка в системі сучасного педагогічного знання”, “Дошкільне виховання в різних освітніх системах”, “Концепції дошкільного виховання у світі”, “Провідні чинники розвитку педагогічної освіти за рубежом в сучасних умовах”, “Актуальні проблеми зарубіжної педагогічної освіти”, “Системи педагогічної освіти вихователів ДНЗ у зарубіжних країнах”.

Опановуючи зміст курсу, студенти залучаються до виконання значної кількості творчих завдань, серед яких:

- ознайомитись з матеріалами Міжнародної конвенції про громадсько-політичні, соціально-економічні і культурні права дітей дошкільного віку та на її основі розробити пам'ятку для майбутніх вихователів;
- підготувати матеріал до творчого проекту “Дошкільний заклад майбутнього” на основі ознайомлення з системами організації дошкільного виховання у закладах Західної Європи;
- ознайомитись з однією з педагогічних технологій дошкільної освіти та підготувати мультимедійну презентацію про організацію роботи в одному з дошкільних закладів альтернативного типу на її основі;
- зібрати матеріали про організацію роботи одного з авторських дошкільних закладів та презентувати систему його функціонування у вигляді алгоритму, блок-схеми тощо;
- підготувати повідомлення про міжнародні педагогічні центри з підготовки фахівців з дошкільної освіти (за вибором студента);
- підготувати повідомлення про організацію системи дошкільної освіти в одній з провідних країн світу тощо.

Варто зазначити, що значний обсяг матеріалу виноситься на самостійне опрацювання студентами. Відповідно, самостійне вивчення дисципліни потребує якісного педагогічного супроводу. Педагогічний супровід студентів у процесі вивчення дисципліни “Системи педагогічної освіти за рубежом” передбачає якісну допомогу і підтримку майбутніх вихователів. Напрямами супроводу є навчально-педагогічна взаємодія у процесі аудиторної роботи, взаємодія на основі науково-дослідницької діяльності під час керування курсовими та дипломними роботами, міжособистісна взаємодія викладача зі студентами в мережі Інтернет, взаємодія на основі індивідуальної допомоги та педагогічної підтримки студенту. Самостійна робота студентів дає змогу активізувати їхню пізнавальну діяльність під час аудиторних занять, допомагає їм ґрунтовно оволодіти теоретичними знаннями, набути дослідницьких навичок, розвиває вміння здійснювати бібліографічний пошук, самостійно аналізувати, обробляти та узагальнювати матеріал, чітко й аргументовано висловлювати власні думки.

Органічними складовими на всіх етапах вивчення дисципліни майбутніми вихователями, що забезпечували поєднання теоретичного і практичного навчання, діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів, виступили інтерактивні форми і методи навчання. Інтерактивні форми і методи навчання виконують дидактичні, виховні, розвивальні, професійні функції.

Дидактичні функції пов'язані з формуванням у студентів теоретичних знань, практичних умінь і навичок; виховні – з формуванням у суб'єктів навчальної діяльності ініціативності, почуття групової єдності, відповідальності за власний внесок і розв'язання загальногрупових завдань; розвивальні функції виявляються в пізнавальному розвитку, становленні психічних новоутворень, особистісних якостей майбутніх фахівців; професійні – у становленні професійної позиції професійно-педагогічного мислення, спілкування, творчості майбутніх вихователів.

Під час вивчення дисципліни активно використовується обговорення проблеми у групах, ділові ігри, тренінгові навчання, мозковий штурм, дискусії, обговорення конкретних випадків, критичний аналіз, звукозаписи та відеоматеріали з досвіду роботи зарубіжних ДНЗ тощо. Так, ділові ігри допомагають відтворити в навчальних умовах реальну педагогічну діяльність, зімітувати окремі ситуації і процеси, програвання яких дає майбутнім вихователям зануритись в атмосферу зарубіжного виховного закладу, відчуття переваги та обмеження різних альтернативних способів організації навчання і розвитку дітей.

Отже, навчальний процес з вивчення зарубіжних систем педагогічної освіти будується на основі вільного обміну думками, що забезпечує більш широку можливість реалізувати право власної думки кожному студенту. Альтернативність думок, їх обґрунтування дає змогу не лише визначити правильне рішення у процесі розв'язання навчальних ситуацій, задач, але й сприяє розвитку самооцінки, самовизначенню педагога. Такі методи та прийоми дають змогу створити умови для активної пізнавальної діяльності студентів, підвищують рівень їхньої мотивації, творчості, сприяють подоланню стереотипів, зміні професійних і особистісних установок відповідно до сучасних вимог, розвивають особистісні та професійні якості педагогів.

Література:

1. Андрущенко В. Основні характеристики європейської вищої освіти та можливості їх реалізації в системі освіти України / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 5-16.
2. Медвідь Л. А. Особливості діяльності університетів провідних країн Західної Європи в сфері педагогічної освіти / Л. А. Медвідь // Нові технології навчання : науково-методичний збірник. – К., 2003. – С. 100-106.

*Ольга Грошовенко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ ФІЛОСОФСЬКО-КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ

Глобальна екологічна криза актуалізує необхідність зміни системи фахової освіти та посилення екологічної її складової. Це має здійснюватися в системі особистісно-ціннісних впливів, метою яких є виховання екологічного світогляду на тлі розвитку гуманітарного мислення і гуманістичних поведінкових програм щодо природи.

Виховання у майбутніх педагогів екологічних цінностей, екологічного стилю мислення шляхом формування активно-діяльнісної позиції як складової екологічної компетентності є одним із важливих напрямків розвитку вищої освіти в ХХІ столітті.

Динамічний розвиток новітніх педагогічних технологій, трансформаційні освітні процеси вимагають адекватних змін самого змісту професійної підготовки майбутніх вчителів, підвищення рівня їх екологічного світогляду. План заходів Міністерства освіти і науки України щодо реалізації Концепції екологічної освіти в Україні передбачає обов'язкову інтеграцію в навчальні програми основ екологічної грамотності. Це спонукає вищу школу до створення нової моделі навчально-виховного процесу, яка уможливіє формування екологічного світогляду вчителя. Виховна робота у ВНЗ покликана сприяти переходу набутих природоохоронних знань в особистісні переконання та орієнтири майбутньої професійної діяльності.

Усвідомлення наслідків екологічної кризи збудило імпульс для розгляду філософських проблем екології, поглиблення формування світогляду основою якого має бути ставлення людини до природи, розробці альтернативних “стилів” життя людини та нових концепцій розвитку суспільства. Необхідні корінні зміни у формуванні екологічних знань людства, в системі ставлення людини до природи. Вихід з екологічної кризи цілком залежить від формування нових екологічних знань, які забезпечать гармонійне ставлення до природи та здатність передбачити загрозу екологічної катастрофи.

Актуальність екологічної кризи зумовлює необхідність її філософського переосмислення та докорінної зміни пріоритетів у ставленні людини до природи. Філософські аспекти розвитку екологічної освіти і виховання знайшли своє відображення у працях Н.Александрова, В.Борейка, В.Бровдія, В.Вернадського, Е.Гірусова, М.Кисельова, В.Крисаченка, В.Липицького, В.Лося, Н.Маньковської, Н.Нетребко, Г.Платонова, О.Салтовського та ін. Загальною тенденцією, яка характерна для праць цих авторів, є те, що у зв'язку із усе зростаючою екологічною кризою набуває актуальності пошук нових засад існування людства, яке має відмовитись від технократичних ілюзій і перейти на якісно новий рівень взаємодії з природою. Тобто сучасна людина має відмовитись від панування, підкорення, бездушної експлуатації. Відтак, основним мотивом її життя і діяльності має стати бажання усвідомити незаперечну цінність природи та будувати свою діяльність екологічно доцільно.

Науковий фонд є свідченням актуальності проблеми формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання. Так, у дослідженнях Г.Білявського, І.Костицької, Н.Лисенко, Л.Лук'янової, Т.Нінової, Г.Пустовіта, С.Совгіри, Г.Тарасенко, С.Шмалей розглядаються актуальні питання екологічної освіти, вказується на необхідності посилення ролі екологічної доміанти у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів. Проте, незважаючи на виокремлені вище наукові доробки, проблему формування екологічного світогляду майбутніх учителів на сьогодні досліджено недостатньо. Особливої уваги потребує вдосконалення теоретико-методологічних, організаційних та методичних аспектів формування екологічного світогляду майбутніх учителів з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Мета статті – здійснити аналіз філософських концепцій формування світоглядно-екологічних цінностей майбутніх педагогів.

У контексті вирішення проблеми пошуку ефективних екологічно-доцільних шляхів взаємодії людини з навколишнім середовищем, генези становлення екологічного світогляду як наукового феномена, нами було виокремлено три концепції, які репрезентують його еволюцію залежно від соціально-економічних умов, рівня розвитку науки, поглядів на взаємодію людини й природи. Перша з них розкриває та характеризує сутність такої взаємодії як пряму залежність людини від природи на основі незаперечного визнання її могутності. Світогляд відображався в міфах і виступав первинною світоглядною формою тогочасного суспільства. Світоглядні уявлення тогочасної людини дозволяли реалізовувати гармонійно-орієнтовану модель поведінки, не вступати у протиріччя зі сформованими політеїстичними уявленнями про довкілля і місце у ньому людини.

Друга концепція розкриває прагматичний тип діяльності людини у довкіллі та характеризується науково-пізнавальним ставленням, зародженням світогляду, підкорення, господарювання. Для цієї концепції на початковому етапі характерним є значний вплив релігії, як методологічної основи у взаємодії людини і природи. Пізніше, з розвитком капіталізму, пріоритетною стає ідея розвитку науки як рушійного чинника у досягненні “перемоги над природою”. Саме ця ідея, склавши методологічну основу антропоцентричного шляху розвитку цивілізації, залишилась провідною до середини ХХ століття. Поява праць В.І.Вернадського докорінно трансформує світоглядні уявлення про антропоцентричний шлях розвитку суспільства та актуалізує необхідність взаємопов'язаного розвитку цивілізації і природи, що в результаті мало забезпечити ефективне функціонування ноосфери як сфери розуму, коли за обмежених природних багатств планети для забезпечення поступального розвитку людство має будувати свою діяльність на науково обґрунтованих принципах обмежено-раціонального споживання природних ресурсів [6, 18-19].

Третя концепція взаємодії людини з навколишнім, ґрунтуючись на поєднанні природного

і соціогуманітарного знання про довкілля, дозволяє створити найбільш універсальну модель соціоприродного середовища, у межах якого еволюційні процеси розвитку цивілізації і природи тісно взаємопов'язані між собою. Ідея коеволюції створює умови і є методологічною основою формування екологічного світогляду людини (М. Мойсеєв, С. Родін, Р.Флейвел та ін.).

Історичне висвітлення генези формування екологічного світогляду засвідчило існування двох точок зору на взаємодію людини й природи: антропоцентричної та природовідповідної. Ми можемо констатувати, що тільки екологічний світогляд екоцентричного типу здатен дати відповіді на складні питання взаємодії людини й природи та шляхи розв'язання екологічних проблем.

Доведено, що прогресивна зміна світоглядних підходів до проблеми взаємодії людини й природи в історичному минулому створила якісно нове підґрунтя для формування екологічного світогляду. Надмірне використання природних ресурсів та інші негативні процеси, які мають глобальні наслідки, та необхідність їх подолання, розуміння педагогами закономірної залежності між рівнем соціально-економічного розвитку суспільства, екологічною ситуацією, світоглядними позиціями та станом виховання й освіти спричиняють нагальну потребу у формуванні екологічного світогляду майбутніх учителів.

Світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Будучи відображенням світу і ціннісним ставленням до нього, світогляд відіграє і певну регулятивнотворчу роль, виступаючи як методологія побудови загальної наукової картини світу [3, 806].

Таким чином, світогляд є специфічним комплексом орієнтацій людини в навколишньому середовищі, до якого входить і його екологічний компонент.

Екологічний світогляд – це система взаємопов'язаних компонентів: узагальненої сукупності екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особистістю цілісності та єдності природного й соціального буття, місця в ньому людини разом із життєвими природовідповідними позиціями, програмами та іншими складниками поведінки, які в комплексі формують у неї екологічно орієнтовану життєву позицію, спонукають її до активної природоохоронної роботи.

Екологічний світогляд – це не лише зміст, а й спосіб усвідомлення дійсності, принцип життя, що визначає характер діяльності. Екологічний світогляд має величезний практичний і життєвий смисл. Він впливає на норми поведінки, на ставлення людини до дійсності. Це своєрідна духовна призма, через яку сприймається і переживається усе наколишнє.

Формування екологічного світогляду майбутніх учителів – складний і тривалий процес спрямований на оволодіння системою екологічних знань, розвитку духовних здібностей студента в поєднанні суспільного й родинного впливу, ціннісної оцінки, стійкої мотивації, вольових зусиль у ставленні до екологічних проблем на тлі позитивного емоційного фону, на формування переконань і відповідної поведінки в розв'язанні педагогічних, екологічних та природоохоронних завдань.

В основі світоглядно-екологічних цінностей педагога – синкретична свідомість, усі елементи якої емоційні, раціональні, професійно-дієві становлять єдиний комплекс, своєрідну триаду “раціо-емоціо-праксіо”. Такий підхід є особливо цінним в умовах сучасної кіберкультури. У формуванні екологічного світогляду майбутніх учителів доцільним є поєднання різних методологічних підходів – світоглядного, системного, синергетичного, особистісно діяльнісного, що взаємодоповнюють один одного. Так, Г.Тарасенко стверджує, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів повинна здійснювати формування гуманістичного світогляду та ціннісних орієнтацій, чия професійна діяльність направлена на гармонічний розвиток особистості. Також, науковець відзначає, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності, на засадах аксіології, залежить від умов формування їх аксіологічної компетентності, яка спрямована на розвиток особистості учня. Щоб досягнути необхідних результатів дана компетентність потребує: формування мотивації майбутнього вчителя професійної діяльності на засадах аксіології, знання та розуміння вчителем основних положень аксіології, усвідомлення та додержання педагогічних цінностей, а також сформованості професійно-особистісних цінностей

вчителя початкової школи [8].

Ці підходи, а також ідея гармонійної єдності людини та природи, знайшли своє відображення в концепції формування екологічного світогляду майбутніх педагогів, яка ґрунтується на принципах неперервності, системності, всезагального зв'язку об'єктів, явищ і подій навколишнього світу та базується на теоретичному, методологічному і технологічному рівнях, які визначають сутність, структуру екологічного світогляду, побудову моделі формування екологічного світогляду майбутніх учителів та її реалізацію в навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів.

Аналіз практики формування екологічного світогляду свідчить, що у вищих педагогічних навчальних закладах не забезпечується єдність аудиторної та позааудиторної діяльності, навчальної, виховної та науково-дослідної роботи студентів, теоретичних знань і практичних дій у напрямі забезпечення неперервності цього процесу. Незначна увага приділяється природоохоронній роботі як одній з умов збереження довкілля.

Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя здійснюється за умови необхідних знань, умінь, навичок, бажань, прагнень та позитивних емоцій. В основі цього процесу лежать такі закономірності:

– якщо в процесі формування екологічного світогляду майбутнього педагога активно впливати на його емоційно-ціннісну сферу й недостатньо впливати на пізнавально-когнітивну та практично-діяльнісну, то можна сформувати екологічний світогляд, у якому чільне місце посідає розуміння єдності людини й природи;

– якщо активно впливати на пізнавально-когнітивну сферу особистості, але недостатньо впливати на її емоційно-ціннісну та практично-діяльнісну сфери, то можна сформувати екологічний світогляд, у якому на першому місці – власні бажання людини, а природа є джерелом задоволення цих бажань, тобто студент багато знає, але не має відповідних мотивів для здійснення педагогічної та екологічної діяльності;

– якщо активно впливати на практично-діяльнісну сферу й недостатньо впливати на інші дві сфери, то можна сформувати екологічний світогляд у майбутнього вчителя, який володіє певними практичними вміннями та навичками, але не має достатніх знань і особливого бажання здійснювати педагогічну та екологічну діяльність.

Отже, формування екологічного світогляду відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості, який здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою майбутній учитель у процесі активного ставлення до розв'язання екологічних проблем здатен сприйняти цей вплив як орієнтир у своїй етичній поведінці в довкіллі. У взаємодії з навколишнім світом майбутній учитель є активною, діяльною особистістю. Зазначимо, що формування екологічного світогляду відбувається в діяльності, яка наповнена елементами творчості й викликає в майбутнього вчителя інтерес та емоційний підйом.

Таким чином, актуальність аксіологічного підходу до педагогічної системи обумовлена необхідністю переоцінки педагогічних цінностей. Так, аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо доводить той факт, що вирішення проблеми удосконалення підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах потребує пошуку нових підходів до традиційних питань світоглядної та технолого-педагогічної підготовки вчителя. У контексті гармонізації відносин суспільства й природи важливо виховати, насамперед у молоді, ціннісне ставлення до навколишнього природного середовища на основі знання законів природи, відповідно до логіки природних процесів. Особлива роль у цьому належить учителеві, який має цілеспрямовано виховувати екологічно грамотних і відповідальних людей. Відповідно й сам учитель повинен мати погляди та переконання щодо гармонійної єдності людини й природи.

Ефективність трансформаційних процесів, що відбуваються нині в освітньому просторі, уможлиблюється за умов глибокого теоретичного осмислення, концептуалізації та ієрархії аксіологічних пріоритетів освітньої галузі, приведення їх у відповідність до вимог функціонування розвинених країн. Надання світоглядно-функціональної векторності освітньої системи передбачає, насамперед, її функціональну виразність, усвідомлення цінності освіти для соціуму, а головне – визнання тих аксіологічних орієнтирів, що

убезпечують освітню систему від негативно-компромісних рішень.

Література:

1. Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис...канд. філос. наук : 09.00.03 / М.М.Гончаренко ; Київський національний університет ім. Т.Шевченка. – К., 2005. – 20 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 373 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед.наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кисельов М.М. Методологія екологічного синтезу / М.М.Кисельов, В.С.Крисаченко, Т.В.Гардашук. – К. : Наукова думка, 1995. – 158 с.
5. Крисаченко В.С. Обрії ноосфери : соціально-світоглядні аспекти гармонізації взаємин людини і природи / В.С.Крисаченко. – К. : Знання, 1991. – 48 с.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П.Пустовіт. – Київ-Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
7. Совгіра С. В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя : монографія / Світлана Василівна Совгіра. – К. : Наук. світ, 2002. – 178 с.
8. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С.Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

*Оксана Деркач,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АРТ-ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ

Зміни в українському суспільстві, що мають місце на сучасному етапі розбудови нашої Вітчизни, торкнулися глибинних пластів суспільної свідомості та актуалізували проблему життєвих цінностей, місця й ролі людини у творенні нової якості життя. Все це спонукає до пошуку нового розуміння сенсу життя, зумовлює необхідність глибокого вивчення гуманітарними науками причин та шляхів подолання екзистенційної кризи, кризи духовних цінностей і життєвих смислів.

Питання духовно-ціннісної складової виховання підростаючого покоління, взаємозв'язок когнітивної та аксіологічної компонент освітнього процесу постійно знаходилися й знаходяться в полі зору провідних науковців минулого й сьогодення. Аналіз наявних парадигм розвитку освіти засвідчує, що у вітчизняній педагогічній науці та практиці і досі превалюють позааксіологічні за своїм характером парадигми розвитку освіти. Провідні науковці та педагоги-практики неодноразово піднімали питання пошуку ефективних шляхів подолання існуючої односторонності у потрактуванні цілей та завдань освіти. На думку С.Гончаренка, така теоретична і практична установка на пріоритет навчання склалася «під впливом ідей біхевіоризму і практики соціального навчання». Саме звідси, на переконання провідного академіка НАПН України, «школа в цілому, режим і ритм її роботи, структура діяльності учнів зорієнтовані, в основному, на пізнання, сприймання, засвоєння знань» [5, 170]. Проте таке домінування знанневоцентристських освітніх парадигм є «скоріше шляхом засвоєння академічних знань, ніж формуванням світовідношення», тож така «освіченість», як стверджує Г.Тарасенко, ніяк не впливає на забезпечення необхідного рівня соціальної та духовної зрілості особистості [10, 90].

Найбільш гарячі дискусії нині ведуться навколо таких основних педагогічних понять, як: «освіта», «навчання», «виховання». На жаль, ці поняття традиційно тлумачаться у залежності від пануючої ідеології філософських, релігійних та політичних уявлень, рівня розвитку педагогічної науки і практики. «Варто пошкодувати, що глибокий зміст виховання не знаходить належного відображення ні в сформованому потрактуванні поняття «виховання», ні в самій педагогічній практиці», – зазначає у своїй праці «Школа життя» видатний сучасник, педагог-гуманіст

Ш.Амонашвілі. «Виховання, ця головна частина освітнього процесу, витіснене навчанням. Фактично весь освітній процес зводиться до навчання й турбот про нього і спрямований на вузьку мету – озброїти учнів міцними знаннями, вміннями, навичками, дати їм володіння основами наук». Справа ускладнюється ще й тим, зазначає учений, що ці «основи наук» містять, в основному, вузько матеріалістичні, почасти навіть політизовані знання. Значною мірою ігнорується їхнє сприйняття душею й серцем, світлом духу й духовності. До того ж помилково вважається, що знання самі по собі складають духовність людини, внаслідок чого виховне значення самих знань применшується, а результат виховання спотворюється [1, 30]. Чи потрібно стверджувати, задає цілком доречне та закономірне питання дослідник, що для суспільства є вкрай небезпечним давати аморальній, бездуховній, безсердечній, злій людині сучасні вищі знання про закони природи і речовин, психіки і Всесвіту? [1, 13].

Про небезпеку знанневоцентриського підходу неодноразово наголошує у своїх працях і сучасний український вчений, автор цілого ряду підручників з педагогіки, доктор педагогічних наук, професор І.Подласий. Розмірковуючи над недосконалою природою людини (яку французький філософ, письменник, фізик та математик Блез Паскаль назвав «слабким мислячим очеретом» і яка, у своїй схильності до плекання амбіцій, схильна до прийняття швидких та невірних рішень, діяти зосліпу й нерозважливо), І.Подласий підіймає питання про небезпеку однієї лише передачі знання без формування духовно-моральної основи, що може стати «мечем у руках божевільних». Примножуючи знання, морально збіднена людина «лише наближує свій кінець і неминучу загибель всієї цивілізації», пише учений. Тож основою сучасної філософії освіти має стати зростання уваги до внутрішнього, духовного життя людини, оскільки недосконалість її викликана не «вадою Божого промислу, а зловживанням свободою волі, дарованою людині Всевишнім» [6, 33].

Класична, «продуктивна» педагогіка, що є вершиною досягнень сучасної науки, вибудована на традиційній парадигмі і розглядає учня у світлі традиційних уявлень про людину та її можливості. Але, як зазначає І.Подласий, людина безмежно складніша, аніж наші сучасні уявлення про неї. Вона не лише носій фізичних, психічних та соціальних якостей, тож у світлі останніх досягнень науки постає перед нами як енергоінформаційна істота. Проте ця характеристика Людини досі залишалася поза увагою педагогів: «про неї мало знали, на неї не звертали уваги, тим самим залишаючи поза полем педагогічної взаємодії потужні сили та можливості Людини». Немає сумнівів, переконаний І.Подласий, що звертання до енергоінформаційної сутності Людини буде для педагогіки «тим реактивним двигуном, що виведе її на якісно нову орбіту польоту» [6, 4].

Таким чином, постає питання переосмислення головних завдань (а також – закономірностей, принципів, умов, форм, методів тощо) виховання та розвитку підростаючого покоління у світлі нових наукових знань про будову та функціонування Всесвіту і Людини як його невід'ємної частини. І задачею номер один, що постає нині перед освітянами, є «повернення у педагогіку душі людської». Якщо людина, що є «вінцем Божого творіння», створена за Його подобою і являє собою єдність Духа, Душі і Тіла, то що має бути об'єктом виховного та розвивального впливу? Все частіше у середовищі освітян постають питання про те, на що нам спрямовувати свою виховну діяльність? На тіло, розум, дух, душу, їх цілісність чи окремі комбінації?

Аналіз наукової педагогічної спадщини останніх трьох десятиліть засвідчує, що питання повернення душі у вітчизняній педагогіці назріло вже давно. Що стосується пострадянського простору, то одним із перших концептуальні засади своєї Школи Життя на фундаментальних допущеннях та аксіоматичних засадах, які становлять істину для багатьох світових релігійних та духовно-філософських вчень, побудував видатний грузинський педагог-психолог, академік Ш.Амонашвілі. Суть її полягає в наступних трьох положеннях:

- душа людини є реальною субстанцією;
- вона спрямована до вічного сходження й удосконалення;
- земне життя є відрізком шляху сходження [1, 16].

Із цих допущень виводяться три постулати віри учителя в Дитину, а саме:

- «Дитина – це Явище в нашому земному житті, а не випадковість»;

- «Дитина як явище несе в собі своє життєве завдання, життєву Місію, якій вона повинна служити. Саме в цьому значенні можна говорити про прояв та утвердження особистості»;
- «Дитина несе в собі найбільшу енергію Духу. Вона як істота космічна, як мікрокосмос виношує в собі могутність і безмежжя макросвіту та спрямована до охоплення, осягнення цього світу».

Таким чином, на глибоке переконання Ш.Амонашвілі, учителю потрібно вірити, що «Дитина – це Явище, вона несе в собі свою життєву Місію і наділена найбільшою енергією Духу». Така віра в Дитину не лише «сповнить освітній процес оптимізмом, забезпечить учителя принципами творчого терпіння, поваги й утвердження особистості в Дитині, відданості Дитині і відповідальності за долю Дитини», а й дозволить «побудувати гуманно-особистістний освітній процес на цілісності Природи Дитини». При цьому потрібно «не враховувати особистості Дитини, а брати до уваги рух цілісної Природи в Дитині, яка протягом тривалого часу продовжує своє становлення в Дитині, олюднює й окультурює себе в ній» [1, 19-20].

Опираючись на душу як «на гранітний фундамент науки» закликає освітян і І.Подласий. Саме завдяки цьому ми, нарешті, зможемо відверто сказати, що виховання – це «не тільки керівництво ростом тіла і розвитком психічних функцій, а, передусім, *розвиток душі* [виділення авт.], розкріпачення її примату з-під гніту матеріального тіла.». Душа для виховання, на глибоке переконання ученого, є не менш реальною, аніж фізичне тіло дитини, що його ми можемо сприймати своїми фізичними органами сприйняття. Відцуравшись її, практична педагогіка перетворилася у «бездушну машину», що формує та обслуговує матеріальну та бездушну людину. Як організм потребує якісного харчування, регулярного очищення, розвивального тренування і вправлення, так і душа потребує благодатної духовної поживи, очищення від зла, розумових та моральних вправлень, укріплюючих сутнісні сили свідомості. Саме цим, на глибоке переконання провідного російського ученого, і повинне займатися істинне виховання [5, 56-57].

Питання духовного розвитку особистості та виховання її духовної культури постійно знаходиться під прицілним поглядом і українських вчених. Так, працюючи над створенням нової теорії і практики вільного розвивального виховання, вітчизняні науковці мають на меті з'ясувати умови, за яких зовнішньо детермінований виховний процес можна трансформувати у внутрішньо зумовлений. Постає питання використання позитивних надбань вихованців, що формують структуру його Я-особистісного, для подальшого духовно-морального вдосконалення. Все частіше піднімається питання створення відповідних зовнішніх і внутрішніх умов для побудови «індивідуальної траєкторії ціннісно-сміслового самовизначення особистості». Як стверджує І.Бех, таке розвивальне виховання, ширше – розвивальна освіта, є практичним утіленням розвивальної педагогіки як акме-педагогіки, що має справу з вершинними досягненнями підростаючої особистості. Отже, йдеться про ціннісно-нормативну освіту, що ґрунтуватиметься на вищих психологічних механізмах: свідомості, самосвідомості, довільності, соціогенних емоційних переживаннях у відповідності до віково-нормативних моделей розвитку особистості [3, 16-17]. На глибоке переконання провідного академіка НАПН України, така «ідея самосходження людини до духовності може бути реалізована на основі концепції багатомірної системно-функціональної особистісної рефлексії як психологічної основи розвивального виховання і самовиховання особистості» [там само, 47].

Таким чином, збереження високого рівня духовності та духовного життя особистості нині має бути пріоритетним завданням як держави, суспільства, так і окремих людей. Особливої актуальності це питання набуває у контексті фахової підготовки майбутнього учителя, успішність професійної самореалізації якого значною мірою залежить не лише від загальнопрофесійних знань та вмінь, а й від рівня його духовного розвитку, розвитку його духовного світогляду та сформованості духовно-ціннісної культури. На переконання Е.Помиткіна, духовний розвиток сьогодні – це «виклик примітивізму, егоїзму та споживацтва», це перетворення людини, а отже, й світу, що «пов'язане з розкриттям потенційних здібностей, здатностей і можливостей людини, які поки що вважаються феноменальним» [7, 241].

«Вдосконалення того, що є спільним для людей та тварин (їжа, сон, секс, засоби захисту) не є

ознакою людської цивілізації. Не є прогресом і удосконалення засобів руху, житла, предметів тощо, – переконливо стверджують прихильники нової, енергоінформаційної педагогіки. – Раніше люди пересувалися на конях, тепер поспішають до смерті на реактивних лайнерах; колись підсвічували собі екологічно чистою скіпкою, тепер – підкореним мирним атомом. Жили у дерев'яних будинках, тепер – у залізобетонних клітках. Краще? Прогресивніше? Навряд. Якщо переформулювати питання, то отримавши мобільного телефона, чи стала людина щасливішою за свого далекого предка, який жив у лачузі і посилав сигнали своїм співплемінникам більш простим способом?..». Навряд чи ми отримаємо однозначну відповідь на це питання. Тож, на глибоке переконання І.Подласого, лише духовний прогрес – це справжній прогрес, єдиний достойний уваги і вдосконалення сенс людської культури: «Наскільки люди усвідомлюють своє власне «Я», свою духовність – настільки вони прогресивні люди. Це і є критерієм прогресу, а не зведення хмарочосів чи варварське знищення природи. Споглядати себе, усвідомлювати себе, займатися самовиховання та самовдосконаленням – означає розуміти свою духовну душу» [6, 45]. Припинити облаштовувати Природу з позиції всевладного володаря і відчутти себе, нарешті, не сторонніми спостерігачами, а її невід'ємною частинкою; виховувати помірні прагнення у відповідності до реальних потреб тіла, розвивати духовне життя та вчити вибору – ось та проста, зрозуміла і разом з тим – глобальна ціль, що насправді вартує уваги педагогіки XXI століття [там само, 28].

Таким чином, нині, в умовах знецінення вікових національних традицій духовного становлення та розвитку людини; в час, коли мистецтво втратило свою тисячолітню функцію носія і транслятора духовних цінностей, коли загострення отримали саме екзистенційні питання і на перше місце виходить питання цінності життя людини у всіх його проявах, надзвичайної актуальності набуває питання пошуку тих «духовних ферментів», що, за твердженням Ш.Амонашвілі, мають забезпечити «живлення душі й серця дитини всіма кращими, вищими, піднесеними, одухотвореними плодами людської культури і цивілізації». І такими «ферментами» повинні стати, на глибоке переконання педагога-гуманіста, образи любові, краси, устремління, доброти, відданості, творчості, мужності, майстерності, співчуття, співраді, співпереживання, поміркованості, моральності, образи добромислення, ясномислення, благомислення, відповідальності за свої думки та ін. [1, 32-33].

Вітчизняна педагогічна теорія та практика має достатньо ефективні та вивірені часом технології здійснення виховного впливу на особистість. Проте, на наше глибоке переконання, арт-педагогіка, як інноваційна освітня особистісно зорієнтована технологія, сьогодні здатна взяти на себе втрачені виховні функції мистецтва та, завдяки використанню ефективних методів, прийомів та організаційних форм донести до сердець та душ наших вихованців ті «ферменти духовності», про які згадував Ш.Амонашвілі.

Розглянемо, чим же зумовлена цінність арт-педагогіки як особистісно орієнтованої освітньої технології взагалі та специфіку реалізації її духовно-ціннісного виховного потенціалу в умовах освітнього простору вищого навчального педагогічного закладу.

Передусім, виховний, духовно-ціннісний потенціал арт-педагогіки визначається поліфункціональною спроможністю мистецтва формотворчо впливати на світоглядне становлення особистості. Аналіз наукових праць минулого та сучасності засвідчує, що філософи, мистецтвознавці, соціологи, психологи та педагоги всіх часів високо оцінювали виховну місію мистецтва, справедливо вважаючи його формою ціннісної свідомості людства, спрямованою на удосконалення людини на основі гармонії добра і краси. Як зазначає Г.Тарасенко, мистецтво є «феноменом культури, в якому фіксується і концентровано виражається людський досвід світоглядного самовизначення, а також досвід безпосередньої предметної реалізації цього самовизначення». Саме через художні образи та специфічні художні форми мистецтво виражає те, що «визначає духовну і предметно-практичну спрямованість» як окремо взятого індивіда, так і цілого суспільства. Фіксуючи віковий досвід самореалізації людства, саме мистецтво наближує людину до необхідності розв'язання найбільш проблем буття, загострює відповідальність морального, естетичного, екологічного і загалом світоглядного вибору [10, 58-59]. Обумовлюючи філософське розуміння законів світобудови та місця людини в ньому, мистецтво розширює масштаби образного сприйняття дійсності – «від

галактичних туманностей до часток мікросвіту; збагачує еколого-естетичну свідомість людини художніми знаками-образами», зазначає дослідниця [там само, 76].

Що стосується виховного потенціалу суто арт-педагогіки я педагогічного напрямку арт-терапії, то аналіз наукових досліджень, що мали місце наприкінці ХХ – початок ХХІ ст. засвідчує сплеск інтересу фахівців до питань впровадження елементів арт-терапії у заклади освіти, оскільки саме освітнє середовище, на думку Д.Буша, Н.Ессекс, Д.Кейзера, Л.Пфейффера, Р.Сільвер, К.Фростіга, С.Хайта, Д.Хертза, Є.Хола та ін. (США), є найбільш сприятливим для формування здорової та соціально продуктивної особистості. Аналогічні дослідження мали місце у Великобританії (Т.Деллі, М.Лібманн, К.Уелсбі та ін.), Ізраїлі (Л.Ааронзон, Д.Морія, М.Хаусман), Японії (Т.Окада), Польщі (В.Кайя, І.Совієр-Касшпик), Болгарії (Н.Бояджиєва, С.Нунєв, А.Хонг, П.Чешмеджиева та ін.) та на пострадянському просторі: у країнах Прибалтики (Н.Бражене, А.Вайткявичене, Л.Сапезінскієне, А.Сорака – Литва), Росії (І.Вачков, Т.Зінкевич-Євстігнеєва, О.Копитін, Л.Лебедева, Е.Медведева, Ж.Оруджова та ін.), Білорусі (І.Стішенок) та Україні (О.Вознесенська, Г.Побережна, Т.Полякова, Л.Терлецька, О.Федій, О.Філь, Т.Яценко та ін.). Головним елементом такого педагогічного реформаторства арт-терапії став новий підхід до організації навчально-виховного процесу, за якого мистецтво виходить за межі формування вузько специфічних художніх знань, умінь, навичок і визначається як неоціненний засіб для осмислення дітьми та студентської молоддю екзистенційних питань, оволодіння ними новими життєвими стратегіями, уміннями самоаналізу і більш успішної соціальної адаптації.

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.Ільїної, Л.Комісарової, Л.Лебедевої, І.Левченко, Е.Медведевої, Н.Сергеєвої, О.Сметаніної, Є.Таранової, Е.Тарасової, Р.Уленгової, Н.Шумакової та ін. Такий інтерес до арт-педагогіки обумовлений тими гуманістичними тенденціями, що мають місце у сучасній 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 педагога. Визначальним у цих положеннях, як стверджує Є.Тарасова, є духовний розвиток внутрішнього «Я» особистості, її вільної самореалізації, тому роль вчителя полягає передусім у тому, щоб допомогти кожному індивіду розвинути свою власну мову самовираження [9, 3-4]. Цінність арт-педагогіки у цьому процесі визначається самою її сутністю – спроможністю через сприйняття вже існуючих творів мистецтва та власну художньо-творчу діяльність пізнавати не лише навколишній світ, а й самого себе. Саме цим, на думку Н.Сергеєвої, і визначається виховний потенціал арт-педагогіки, що є «засобом підтримки, виховання, соціалізації» та «інструментом самовираження, самопізнання, саморозвитку» особистості [8, 119].

На думку авторського колективу під керівництвом Є.Медведевої, що одним з перших на пострадянському просторі дав визначення арт-педагогіки та досліджував специфіку її використання у спеціальній освіті, виховний потенціал арт-педагогіки проявляється у її здатності формувати «морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості», що стає можливим завдяки культурологічній функції арт-педагогіки, яка «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» [2, 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].

Глибоке вивчення наявних теоретичних та методичних розробок і дисертаційних досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволило нам визначити, що виховний потенціал арт-педагогіки полягає у її здатності формувати світоглядні засади особистості шляхом інтериорізації загальнолюдських духовних та культурних цінностей (самоцінності

людської особистості та її життя, поваги до її прав, гідності, свободи, потреб та визнання її вищою цінністю суспільства тощо) засобами мистецтва у процесі сприйняття вже існуючих творів мистецтва (як культиваторів системи цінностей) та власної художньо-творчої діяльності задля становлення її як потенційного носія та творця духовно-культурних цінностей. Здійснення комплексного, інтегрованого впливу спеціально організованих видів і форм арт-педагогічної діяльності на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та емоційну сфери особистості актуалізує стани емоційної чуйності та сприяє формуванню адекватного «Я – образу»; формуванню правомірного, обґрунтованого та усвідомленого ставлення до морально-етичних норм та духовних цінностей; формуванню ефективних поведінкових моделей соціальної самореалізації та гармонізації психоемоційного стану дітей та молоді.

Реалізація означених завдань буде ефективною у контексті формування життєтворчих компетенцій студентської молоді, зокрема – компетенцій:

- життєпізнання – через організацію цілеспрямованого та систематичного пізнання:
 - себе (формування «Я-образу»), власного життя (цілі життя, життєві стратегії тощо), почуттів, цінностей, ресурсів;
 - свого оточення (соціального, культурного та природного середовища);
 - найважливіших закономірностей та принципів людського життя;
 - механізмів життєтворчості;
- життєпередбачення як цілеспрямованого прогнозування та конструювання власного майбутнього, життєвої перспективи, можливих варіантів подальшого розгортання власного життєвого шляху та життєвих альтернатив на основі власних цінностей, життєвих цілей та стратегій (життєвих сценаріїв);
- життєвого самовизначення, що передбачає прийняття життєвих рішень на основі власних життєвих цінностей та визначених життєвих цілей, принципів, прогнозу життєвої перспективи тощо задля реалізації обраного варіанту життєвого шляху;
- життєздійснення як процесу реалізації обраного варіанту життєвого шляху (а також – пов'язаних з ним життєвих цілей та завдань) в умовах щоденної життєдіяльності;
- життєорганізації та життєвдосконалення задля формування навиків рефлексії та самоорганізації (лайфкоучінг, лайфменеджмент, тайм-менеджмент тощо) [5, 34].

Навчання і виховання – то є процес послідовного і цілеспрямованого різнобічного розвитку особистості, її знань і умінь, мислення і поведінки. Цей розвиток, на думку С.Гончаренка, є ні що інше, як процес становлення, зростання особистості, в якому постійно відбуваються переходи з одного стану в інший, якісно більш цінний з точки зору навчання і виховання: перехід зовнішньої дисципліни у внутрішню, окремих знань – в систему знання, окремих переконань і ставлень – у цілісний світогляд, що ґрунтується на основі загальнолюдських духовних цінностей. Ці переходи, як стверджує С.Гончаренко, не є результатом сліпого випадку або хаосу, а «носять в собі певні закономірності, які схоплюються і розкриваються науковою психологією і педагогікою» [4, 90]. Тож сьогодні, в умовах домінування знанневоцентристських освітніх парадигм, особливої уваги потребують питання підготовки майбутнього учителя до реалізації основних завдань духовно-ціннісного виховання підростаючого покоління у світлі нових освітніх імперативів. Найголовнішою умовою фахової освіти, на глибоке переконання Г.Тарасенко, має стати підвищення результативності аксіологічної та технологічної підготовки майбутніх учителів. Оволодіння майбутнім учителем технологічною культурою виховного процесу допоможе «надати вихованню яскраво виражений ціннісний характер, адже формування правильного світовідношення можливо лише на основі гуманістичних цінностей добра, істини, краси, свободи, справедливості та ін.». Витончений особистісний вплив педагога на систему ціннісних орієнтацій вихованців, який має відбуватися лише в процесі сумісної творчої діяльності учителя та учнів, зобов'язує вчителя до пошуку нетривіальних форм передачі цінностей і норм культурного світовідношення, основою яких може бути лише творчість [10, 92-93]. Особливої гостроти при цьому, як зазначає Е.Помиткін, набуває питання створення спеціальних умов, що надади б учнівській та студентській молоді можливості збагатити й реалізувати свій духовний потенціал, зокрема – спеціальних творчих особистісних проектів духовного спрямування (гуманістичного, екологічного, естетичного

характеру, характеру духовно-ціннісного пізнання, самопізнання або самореалізації), розробка та участь у яких дає змогу не лише залучитися до суспільно корисної діяльності, а й з пасивного споживача чи спостерігача перетворитися на соціально активну, творчу особистість, яка через самовдосконалення прагне змінити світ на краще. Така зміна позиції, як зазначає учений, «підвищує самооцінку, допомагає відчувати себе потрібним, а отже – дорослим» [7, 184-185].

Підводячи підсумок, вважаємо за необхідне зазначити, що нині, у цей непростий час переоцінки екзистенційних смислів буття людини, спостерігається актуалізація суспільної потреби у відродженні та оновленні духовності як важливої складової загальнолюдського прогресу. Це потребує переосмислення ставлення до людини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе, що має місце на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної теорії та практики. Назріла нагальна потреба створення нової методології, теорії і практики виховання, що має стати методологічним підґрунтям духовного зростання учителя і учня. Процес пошуку нових методичних психолого-педагогічних методів, прийомів, засобів та інноваційних технологій буде ефективним лише за умови, що ґрунтуватиметься на гуманістичних засадах самоцінності людської особистості та її життя, поваги до її прав, гідності, свободи, потреб та визнання її вищою цінністю суспільства; відобразатиме сучасні тенденції трансформаційних процесів в освіті та відповідатиме освітнім потребам та соціальним очікуванням. Реалізація світоглядного, виховного, рефлексивного та катарсисного потенціалу арт-педагогіки з її можливостями формувати ціннісний світогляд особистості, забезпечить потребу студентів вищих педагогічних навчальних закладів у пізнанні світу, себе, смислу і призначення свого життя, сприятиме формуванню у них суб'єктивного досвіду мистецтва життєтворчості через життєтворчий самопрояв, самовираження, самопізнання та самотворення, що є проявом пробудження вищої духовної природи людини.

Література:

1. Амонашвілі Ш. Школа життя / Ш. Амонашвілі. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітительський центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 172 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
3. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : Навч. пос. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
5. Єрмаков І.Г., Нечипоренко В.В., Пузіков Д.О. Життєтворчі компетенції у системі компетентісно спрямованої освіти : Практико зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 272 с.
6. Подласый И.П. Энергоинформационная педагогика : Учебное пособие / И.П. Подласый. – М. : Дата Сквер, 2010. – 424 с. – (Серія : Clever Pedagogy)
7. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е.О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.
8. 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.
9. Тарасова Е.Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы: Методическое пособие / Е.Г. Тарасова. – Тамбов : ТОИПКРО, 2006. – 49 с.
10. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.

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

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Соціально цінною і внутрішньо вільною у всіх сферах суспільного й особистого життя людину роблять моральні якості. Вони визначають її рівень соціальної активності й зрілості, виступають найсуттєвішими внутрішніми механізмами, що лежать в основі морального вибору й саморегуляції поведінки. На соціальному рівні інтерес представляють, насамперед, зміст і форми прояву соціально-нормативних типів доброти та здійснення добродійності, а також прояв припустимих з погляду суспільної моралі їхніх варіацій. Як стверджує Г.Тарасенко, етична норма завжди була і буде одним з найважливіших регуляторів поведінки людини. “Поряд з добром та істиною, краса завжди була могутнім засобом упорядкування дійсності, адже духовні рівні моральної та естетичної довершеності є тотожними” [14, 54-55].

Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що добродійність – це складне інтегративне структурно-особистісне утворення, яке передбачає наявність позитивних духовно-моральних якостей особистості; стійкого діяльнісного альтруїстично-ціннісного ставлення до себе, до інших людей, до навколишнього світу та забезпечує свідоме, вільне, особистісно вмотивоване (не детерміноване зовнішніми силовими чинниками) самовизначення власної світоглядної позиції через здійснення морально виправданими засобами добродійних вчинків, які відповідають власним інтересам, потребам суб'єкта і водночас спрямовані на досягнення моральної мети (спільного блага для себе й для інших, добра та вільного цілісного розвитку особистості), супроводжуються емоційним станом задоволення від результатів учиненого, зумовлюють позитивну ціннісну динаміку в свідомості особистості, стають способом її особистісного існування у світі, тобто стилем життєдіяльності.

Добродійність молодшого школяра розуміємо як складне інтегративне структурно-особистісне утворення, яке зумовлює стійке прагнення дитини, що набуло ознаки поведінкової звички, до добровільного, самостійного, особистісно вмотивованого та гуманістично спрямованого вчинку з метою безкорисливої допомоги тим, хто її потребує.

Актуальне завдання формування добродійності молодших школярів вимагає не тільки визначення сутності добродійності як особистісного утворення, а також виявлення можливостей педагогічного процесу щодо реалізації цього завдання, визначення теоретико-методологічних засад розробки відповідної педагогічної системи, як множини взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління [10, 10].

Застосування моделювання в реалізації виховних технологій дозволяє вивчати їх як цілісне педагогічне явище так і його окремі елементи. За допомогою моделювання вдається звести складні для практичного застосування елементи виховної технології до простих, невидимі до відчутних. А це дозволяє поглибити теоретичне розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності різних компонентів виховної діяльності педагога [9, 100-102].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що єдиної усталеної методології розробки моделей педагогічних систем та апарату формалізації педагогічних явищ поки ще не створено [7]. Однак, є досвід моделювання соціально-педагогічних систем, використовуючи загальнонаукові підходи і методи для вирішення суто педагогічних завдань. В педагогічній науці вже склалася наукова традиція розробки, використання моделей та поступово формуються наукові уявлення про методологію власне педагогічного моделювання (В.Афанасьєв, І.Бех, А.Богатирьов, Н.Гафурова, Б.Глинський, М.Горячова, О.Дахін, В.Загвязінський, Н.Катахова, Н.Кулікова, І.Лебедева, Л.Лур'є, Є.Лодатко, І.Новик, Ю.Тарський, В.Тестов, Г.Травников, І.Устінова, В.Штофф, Г.Ягафарова та інші дослідники).

Зокрема, В.Радіонов доводить, що моделювання є інструментом педагогічного проектування – як засіб представлення й перетворення об'єкта, якого ще не існує в реальності, тобто моделювання дає можливість оперування об'єктами, відносно яких ми ще не маємо повного знання [11, 37-38]. А.Богатирев, І.Устинова, Н.Функтікова виходить з розуміння педагогічного проектування як діяльності, спрямованої на конструювання моделей перетворення педагогічної дійсності, діяльності, що полягає у виявленні, аналізі педагогічних проблем та причин їх виникнення, побудові ціннісних основ і стратегій перетворювальної діяльності, визначенні цілей, завдань, методів і засобів реалізації педагогічного проекту [3, 15]. І.Лебедева зазначає, що моделювання педагогічних систем, як правило, обмежується творенням концептуальної моделі, яка певною мірою має гіпотетичний характер і містить конструктивні припущення "... для перетворення практики і прогнозування оптимальних шляхів розвитку соціально-педагогічної системи", що вимагають експериментальної перевірки [8, 30-31]. У процесі побудови концептуальної моделі використовуються найактуальніші методологічні концепти, засади, поняття й теоретичні уявлення, зафіксовані в певній науковій теорії або концепції.

Метою статті є аналіз концептуальних підходів до моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів.

У означенні терміну "педагогічна система" важливим є тлумачення поняття "підхід", як вирішальної позиції в визначенні інших концептуальних положень. Адже урізноманітнення педагогічних систем обумовлене саме підходом до визначення мети, змісту, вибору методів, засобів та організаційних форм тощо.

У контексті нашого дослідження поняття "підхід" трактуємо як вирішальну позицію в розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень й певну стратегію дії щодо вибору єдиноспрямованих за змістом принципів, методів, форм, засобів вироблення цілісної моделі виховної системи освітнього закладу.

Особливостями моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів є врахування найактуальніших методологічних концепт, що корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних координат дітей, а саме: культурологічний, аксіологічний, вчинковий, особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, системно-синергетичний, системно-творчий, комплексний підходи.

Для формування добродійності молодших школярів принципове методологічне значення, на нашу думку, має комплексний підхід до організації виховної системи школи першого ступеня. Комплексний підхід (від лат. complex – зв'язок, сполучення) розглядаємо як концептуальну позицію організації навчально-виховного процесу, що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сміслових доміант (наприклад, етичних, патріотичних, естетичних та ін.).

Знаменно, що елементи комплексного підходу впроваджувалися у провідних країнах Західної Європи, США, Росії та в Україні ще на початку ХХ ст. у діяльності педагогів, незадоволених "школою навчання". Активними прибічниками комплексного навчання були А.Фер'єр (Швейцарія), О.Декролі (Бельгія), Б.Шульц (Німеччина). Підґрунтям комплексності була система принципів, серед яких одним із основних виділяли принцип індивідуального підходу, педоцентризм як система поглядів, що ставила в центр усієї освітньо-виховної діяльності дитину з її потребами, інтересами, прагненнями та вимагала врахування вікових індивідуальних можливостей і забезпечення реалізації права свободи, об'єднувала концепції Е.Кей, М.Монтессорі, Д.Дьюї, Я.Мамонтова, Я.Чепіги, С.Ананьїна, О.Музиченка, А.Володимирського, В.Дурдуківського.

Практична реалізація даного принципу особливо яскраво виявилася у теоріях, що акцентували увагу на формуванні особистості через її творчий саморозвиток методами активної пізнавальної діяльності та засобами мистецтв: концепція естетизації особистості (Е.Зальвюрк. Л.Ліхтварк, Я.Мамонтов), концепція комплексного естетичного виховання на основі єдності природно-прекрасного та його мистецького образу (С.Жупанин, Л.Печко, Г.Тарасенко, Т.Цвелих); міжжанрового зв'язку різних видів мистецтва (Б.Асаф'єв, Т.Крижанівська, Л.Масол, Н.Миропольська, Г.Падалка, Г.Шевченко). Були створені авторські вітчизняні концепції

комплексного навчання (технології), розроблені такі нові підходи до організації та змісту освіти, як: реформаторське крило “школи виховання” (П.Каптерев, В.Вахтаров, М. Чехов); “вільне виховання” (Е.Кей, М.Монтессорі, І.Горбунов-Посадов, Я.Чепіга, С.Русова), експериментальна педагогіка (А.Лай, Е.Мейман, А.Біне, Е.Торндайк), прагматична педагогіка (Д.Дьюї, Е.Паркхерст.), педагогіка особистості (Г.Гаудіг, Е.Лінде.), соціальна педагогіка (Е.Дюкргейм, П.Наторп, Р.Зейдель), трудове й громадянське виховання (Г.Кершенштейнер), теорія “школи природного розвитку” (А.Лай, Д.Дьюї, А.Владимирський), індивідуальна педагогіка (О.Музиченко).

Наше дослідження звернене до реалізації комплексного підходу в морально-етичному вихованні молодших школярів і здійснене на матеріалах багаторічного досвіду роботи в школах України та зарубіжжя. Саме досвід роботи переконує, що навчальний заклад як соціальний організм може стати тим виховним середовищем, моральна атмосфера якого обумовить необхідні ціннісні установки й забезпечить оволодіння особистістю життєвою компетентністю за умови, що до його педагогічної канви буде вплетена комплексна виховна морально-етична система – така синергетична виховна система, яка цементує та актуалізує ціннісні основи всіх компонентів шкільного життя: навчальну діяльність, перерву як продуману організацію міжурочного простору, позаурочну та позакласну діяльність, наповнюючи її моральним змістом на трикомпонентній емпатійній основі (включає емоціональну, когнітивну та поведінкову складові). Синергетика (від грец. “енергія спільної дії”) переносить домінанти педагогічного процесу з матеріальних на ціннісні імперативи.

У процесі дослідження була 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.

Структура комплексної виховної системи містить такі компоненти: *орієнтаційно-цільовий* (принципи виховання, стратегічна ціль, генеральна мета виховання; конкретизація цілей виховання); *організаційно-педагогічний* (педагогічні умови ефективності виховного процесу); *суб’єкт-суб’єктний компонент* (педагоги, учні, батьки, дорослі, які беруть участь у діяльності навчального закладу); *діагностико-результативний компонент* (очікувані результати, критерії ефективності, оцінка й аналіз функціонування відповідно до стадій виховного впливу); *особистісно-акмеологічний* (психолого-педагогічні умови оптимальної самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей; побудови системи та ієрархії внутрішніх цінностей, яка є джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки); *гносеологічно-аксіологічний* або *змістовий компонент* (пізнання цінностей, стійкі “ціннісні ставлення”, що структуруються у “ціннісні орієнтації” добродійної особистості за напрями виховного впливу); *емоційно-комунікативний* (тактика та стиль виховної роботи; гуманізація, фасилітація, природовідповідність, самоврядування); *практично-діяльнісний* (стратегії та методи виховної роботи, організаційні форми – індивідуальні, групові, колективні, масові; спілкування); *системно-сенергетичний компонент* (система роботи, де однаково важливі виховання, самовиховання й позитивний вплив соціально-педагогічної інфраструктури, функції, керування); *факторно-проективний* (проектування дій педагога й вихованців, врахування мікро-, мезо- та макрофакторів, які впливають на вихованців, проектування повноцінного виховного середовища; простору).

Створюючи модель, ми виходили з того, що центральним моментом цілепокладання діяльності означеної системи є виховання добродійності молодших школярів й упровадження принципово нової моделі організації такої роботи, яка будується на закономірностях організації дитячого дозвілля в процесі позакласної роботи і тісно пов’язана з навчальним процесом. 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. Крім того, враховуємо, що основу системно-синергетичної теорії виховання становить положення про те, що розвиток і формування особистості відбувається не лінійно, а як системно-синергетичний процес, у якому однаково важливі виховання, самовиховання й позитивний вплив соціально-педагогічної інфраструктури. Ефект виховання досягається не впливом, а синергетизмом виховної взаємодії [1, 53-56].

Для ефективного функціонування запропонованої комплексної виховної системи важливо враховувати, що сучасні наукові концепти, методологічні підходи не ізольовані один від одного і мають інтегрований характер, що викликає появу похідних (синтезованих) підходів. Це зумовлене тим, що будь-яке педагогічне явище багатогранне тому важливо дослідити його властивості як загалом, так у різних конкретних складових. Крім того, моделювання в виховній технології має два аспекти: моделювання змісту, який вихованці повинні засвоїти, та моделювання виховної взаємодії суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, без якого неможливе повноцінне виховання.

Зокрема, системний підхід дозволяє побачити об'єкт дослідження як комплекс взаємопов'язаних підсистем, об'єднаних спільною метою, розкрити його інтегративні властивості, а також внутрішні та зовнішні зв'язки. Щодо педагогічного моделювання – забезпечує розгляд об'єкта моделювання, процесу моделювання та його результату (моделі) як системних об'єктів. С.Смирнов вважає, що сутність системного підходу полягає у виокремленні класу об'єктів, явищ, що відповідають поняттю “система”, тобто комплексне утворення, така організація елементів, що не є простою сумою, а певною цілісністю. “Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру” [12, 54].

В контексті дослідження поділяємо погляди С. Шацького про те, що системний підхід до вивчення виховних явищ (щодо їх впливу на моральне виховання особистості) містить: організацію виховного процесу в школі з урахуванням впливів навколишнього середовища на шкільний колектив; активну його участь в удосконаленні навколишнього середовища; всебічне використання виховних можливостей шкільного колективу в ролі головного організатора дитячого життя в стінах навчально-виховного закладу і поза його межами. А також, підтримуємо В.Кушніра, який розширюючи системний підхід до системно-синергетичного, використовує поняття “поле можливостей”, що являє собою розмаїття, як прояв будь-чого єдиного за своєю сутністю в різних видах і формах. В педагогічних системах – це кількісна та якісна невизначеність елементів, складність і специфічність зв'язків, взаємодій різних за природою компонентів системи. Воно характеризується ознаками нелінійності, випадковості, невизначеності педагогічної системи й саме в цьому його цінність [6, 54-58]. Системно-синергетичний підхід до виховання добродійності молодших школярів в умовах функціонування освітнього середовища передбачає можливості впливати на характер відносин із оточенням, а не тільки прагнути до підтримки вже сформованих. Він передбачає проектування освітніх систем на основі врахування кількості та якості розвивальних середовищ (за принципом “талант – це синтез талантів”), які синергійним чином взаємно потенціюють одне одного й здатні активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців [4].

Творчий підхід розглядаємо як один із гуманістичних принципів організації освіти, орієнтації навчально-виховного процесу на розвиток особистісної творчості через стимулювання творчого потенціалу, активізацію творчих здібностей особистості, враховуючи психологічний вік як основний критерій визначення змісту, темпів розвитку дитини. Поняття “психологічний вік” уведено Л.Виготським для реалізації ідеї системного підходу до розвитку особистості. Ним позначається новий на тому чи іншому відрізку життєвого шляху дитини тип будови її особистості, вид діяльності, яких не існувало на попередньому етапі і які визначають характер свідомості дитини, систему її ставлень до світу та власного “Я”, особистості її внутрішнього і зовнішнього життя, співвідношення в її розвитку потенційного й актуального. Основними складниками триєдиного утворення під назвою *психологічний вік* виступають соціальна ситуація розвитку (специфічні зв'язки дитини з дорослим як значущою особою, авторитетом, носієм суспільних функцій і вимог); діяльність (характер, структура, ієрархія видів діяльності, провідна діяльність); новоутворення (особливості свідомості та особистості, яких не було раніше) [5].

Системно-творчий підхід тлумачимо як стратегію побудови виховного процесу в площині особистісної концепти, який орієнтований на психологічний вік вихованця (у центрі – особистість дитини з її потребами, інтересами та життєвими проблемами, віковими можливостями), активізацію його творчих здібностей (індивідуально-психологічних здібностей, що відповідають вимогам творчої діяльності) та є цілісною комплексною системою (дозволяє уникнути великої

кількості не завжди пов'язаних між собою виховних впливів), що забезпечує міждисциплінарний синтез, інтеграцію виховних впливів, в основі яких самостійна творча діяльність вихованця (самостійне прийняття позитивного морального рішення й одержання задоволення від здійсненого), яка веде до особистісної творчості (механізму розвитку особистості) – самостійного акту творення нового в собі (суб'єктивно творче прийняття нових цінностей, смислів, відтворення досягнень культури людства), забезпечує досягнення конкретного очікуваного виховного результату (сформованої добродійності) й генеральної мети виховання (заданих цілей у вихованні та розвитку особистості), оскільки розвивається відповідно до синергетичних засад (ефект виховання досягається синергізмом виховної взаємодії, коли однаково важливі виховання, самовиховання й позитивний вплив соціально-педагогічної інфраструктури).

Методологія системно-творчого підходу передбачає розроблення такого змісту виховання, коли до нього долучаються не тільки знання про гуманістичні цінності, а й такі знання та вміння, які потрібні вихованцю для того, щоб усвідомлювати мотиви своєї поведінки та оточення, оцінювати будь-які ситуації, планувати свою діяльність відповідно до прийнятих цінностей. Крім того, за І.Бехом стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли переважно використовувані методи заохочення чи покарання маскують складні виховні проблеми. Це дійсно так, оскільки за культивуванням таких методів педагог лише змушує дітей коритися, а не вільно й свідомо діяти. Цим самим він штучно утримує вихованця на елементарних стадіях морального розвитку і не піднімає до рівня, коли вихованість ґрунтується на перетворенні загальних етичних принципів у систему його особистісних смислів [2].

Отже, альтернативою директивному підходу до виховання має виступити філософія особистісно зорієнтованого виховання, яка забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя загалом, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Особистісно зорієнтоване виховання – 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 [2].

Інтеграцію особистісно зорієнтованого і діяльнісного підходів забезпечує особистісно-діяльнісний підхід, як шлях формування особистості. В особистісно-діяльнісній концепції виховання підкреслюється, що виховання є дієвим лише тоді, коли дитина включається в різноманітні види діяльності і оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності у цій діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми формування добродійності молодших школярів та результати експериментального дослідження дозволили констатувати, що особливостями моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів є врахування найактуальніших методологічних концепт, які корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних координат дітей, а саме: культурологічний, аксіологічний, вчинковий, особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, системно-синергетичний, системно-творчий, комплексний підходи. По-перше, мораль як форма суспільної свідомості набуває дієвого характеру лише в контексті розвиненої культури як суспільства, так і окремої особистості. По-друге, моральна норма може повноцінно функціонувати лише в умовах ціннісно опосередкованих людських стосунків, які народжують вчинкову культуру. По-третє, моральні норми не можна нав'язувати – вони повинні бути привласнені вихованцем добровільно внаслідок грамотної інструментовки виховного процесу на засадах його особистісної орієнтації [13].

Комплексний підхід визначили як концептуальну засаду в організації комплексної виховної системи школи першого ступеня (“Добродій”), що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сислової домінанти “Формування добродійності молодших школярів”. А також є інтегратором виховної взаємодії, всіх виховних впливів, що спрямовані на дитину в цілісному педагогічному процесі й дозволяють реалізовувати цілі і завдання виховання за конкретних соціально-педагогічних умовах, з

урахуванням специфіки кожного навчального закладу.

Література:

1. Бабич И. Н. Синергетический подход к созданию электронного пособия по курсу социальной информатики для старших классов школы / И. Н. Бабич // Материалы Всероссийского социологического конгресса / под ред. В. И. Добренькова. – М. : Альфа-М, 2006. – Т. 5. – С. 53-56.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Стратегія проектування / І. Бех. – Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1999. – № 3. – С. 42-43.
3. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность / А. И. Богатырев, И. М. Устинова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev
4. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості в системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
6. Кушнір В. А. Системно-синергетичні уявлення про управління педагогічним процесом / В. А. Кушнір // Освіта і управління. – 2001. – № 4. – С. 54-58.
7. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников ; Отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с. – С. 29-36.
8. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Є. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
9. Мартинюк І.В. Національне виховання : теорія і методологія: методичний посібник. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
10. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л., 1980. – 180 с.
11. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб. : СПб. гос. техн. ун-т, 1996. – 237 с.
12. Смирнов С. Н. Элементы философского содержания понятия “система” как ступени развития познания и общественной практики / С. Н. Смирнов // Системный анализ и научное знание. – М., 1978. – С. 60-81.
13. Тарасенко Г. С. Нові підходи до виховання дітей і молоді в контексті культурологічної парадигми освіти / Г. С. Тарасенко // Наук. вісник Чернівецького університету. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248. – С. 167-172. – (Серія “Педагогіка та психологія”).
14. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 367 с.
15. Фунтікова Н.В. Теоретичні засади моделювання процесу виховання інтелігентності у студентів вищих навчальних закладів // Духовність особистості : методологія теорія і практика : Зб. наук. пр. – Вип. 3 (50) – Луганськ : СУНУ ім. В.Даля, 2012. – С. 181-193.

Галина Кім,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ В УКРАЇНІ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Освіта є основою особистісного і суспільного розвитку, фактором забезпечення державності, запорукою майбутнього України. Вона є визначальним чинником соціально-економічного і духовного життя суспільства. Водночас стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють суспільні потреби. Тому головним пріоритетом розвитку національної системи освіти є курс на модернізацію, перетворення її в ґрунтовну та якісну галузь. На сьогодні вважається край важливим наблизити українську освіту до міжнародних стандартів, збагатити її дієвими теоретичними і практичними розробками, оптимізувати структуру, забезпечити високоякісними кадрами.

Нормативною базою функціонування освіти є система стандартів. Стандарти, які попередньо отримали поширення виключно в сфері виробництва, стали об'єктивною реальністю в галузі освіти. Сучасне реформування освіти в Україні, яка традиційно була централізованою, вимагає перегляду і визначення освітніх стандартів, які мають відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги освіти як основи

соціокультурного становлення молодшої людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль. Освітні реформи потребують підвищеної уваги і до проблем, які означають поняттям “стандартизація”, тобто встановлення стандарту, що на перетині науки і практики лише за умови зваженого, науково обґрунтованого підходу сприятимуть розв’язанню завдань розвитку.

Стандартизація галузі освіти вимагає серйозного концептуального обґрунтування. На перший погляд, зауважує Б.Гершунський, будь-яка стандартизація суперечить самій сутності творчої, нестандартної педагогічної діяльності, у зв’язку з чим і поняття стандарт серед педагогів аж ніяк не користується популярністю. Саме це поняття звичайно асоціюється з жорстким адміністративним стилем керування, з канонами і догмами авторитарної педагогіки й іншими настільки ж негативними поняттями і явищами, ними породженими. Існують думки педагогів про те, що стандарт і педагогічна творчість не сумісні, що стандартизація в освіті приведе лише до механічної, формальної процедури оцінки результатів освіти [3, 312]. Однак стандартизація не знищує творчий початок у будь-якій цілеспрямованій діяльності, вона не зводиться до твердого регламентування й алгоритмізації усього. Стандартизація виступає лише як засіб організації діяльності, а стандарт як могутній засіб підвищення якості предметної діяльності, що приводить до очікуваного результату. Тобто, стандарт можна розглядати і як мету, досягнення якої треба прагнути, і як результат, що має бути зіставлений з метою.

Стандартизація як одна із сучасних тенденцій розвитку змісту освіти обумовлена двома обставинами. Насамперед, необхідністю створення в країні єдиного педагогічного простору, завдяки якому буде забезпечений єдиний рівень освіти, який буде отримувати молодь в різних типах освітніх закладів. З іншого боку, стандартизація освіти обумовлена стратегічним завданням входження України в систему світової культури, що вимагає врахування тенденцій розвитку змісту освіти у міжнародній освітній практиці.

Без застосування засобів і методів стандартизації на сучасному етапі неможливо здійснити удосконалення освіти на різних її ступенях, розвиток міжнародного співробітництва в освітній сфері. Розробка сучасних стандартів середньої і вищої освіти, розрахованих на майбутнє, є найважливішим завданням забезпечення якості освіти.

Проблема стандартизації має загальнодержавне, політичне значення, тому що держава залишається основним замовником кадрів різних галузей та дбає про збереження єдиного освітнього простору країни. Тому, вона несе відповідальність за змістовне ядро освіти, реалізацію освітніх програм, кадрове, фінансове, матеріально-технічне забезпечення, що в результаті й обумовлює розвиток суспільства.

Стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до результатів освітньої діяльності в однотипних навчальних закладах, не виключаючи різноманіття способів їх досягнення. Державний стандарт освіти є засобом формування єдиного освітнього простору в умовах розширення свобод освітніх закладів, розвитку варіативності і гнучкості змісту освіти, підвищення вимог до рівня освіченості, професійної мобільності і конкурентоздатності випускників.

Основними завданнями стандартизації в освіті є створення системи нормативної документації, яка визначає прогресивні вимоги до рівня і якості освіти, а також забезпечення контролю за виконанням і правильністю використання документів.

Стандартизація розглядається дослідниками як доволі широка філософська, педагогічна, соціальна, економічна категорія, залежно від впливу, який вона здійснює на освітні процеси. Вивчення наукових джерел довело, що проблема стандартизації висвітлювалася вченими у різних напрямках: методологія розробки освітніх стандартів (А.Валицька, Є.Заїр-Бек, В.Максімова, В.Ямпольський; А.Симак); концептуальні засади стандарту загальної середньої освіти (В.Леднев, І.Лернер, С.Гончаренко, О.Савченко); понятійно-методологічний аспект узгодження освітніх і професійних стандартів (О.Новіков); концептуальні засади і теорія стандартизації професійної освіти (В.Беспалько, Л.Гаранін, Б.Гершунський, В.Краєвський, В.Полонський, Н.Ничкало, В.Томашенко, О.Щербак); контролю за дотриманням стандарту (А.Клим); порівняльний аналіз стандартів та освітніх систем зарубіжних країн (Ю.Дик, Н.Абашкіна, М.Скиба); дослідження

ключових компетенцій і компетентностей (І.Зимня, Н.Бібік, О.Овчарук, І.Родигіна, А.Хуторський); відношення стандарту та творчості (В.Айнштейн, Е.Алгазінов, В.Болочагіна, М.Долгов, В.Кузнецова, Ю.Татур, В.Харабет).

За останні роки все частіше досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору (В.Андрущенко, В.Байденко, В.Беспалько, І.Бех, І.Зязюн, В.Лутай, Н.Ничкало, В.Петренко, Н.Фоменко) і набуває дедалі більшої актуальності проблема стандартів у вищій освіті. Стратегічним завданням вищої освіти є максимальне узгодження дії таких важливих вимог, як: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення у контексті розвитку світових освітніх систем; забезпечення інноваційності, здатності рухатись на випередження, передчувати обриси майбутнього.

Стандарти є доволі новим освітнім утворенням. Тому, недостатня дослідна діяльність призводить до того, що на практиці загострюються проблеми щодо їхньої розробки та реалізації, які доволі часто вирішуються шляхом спроб і помилок. На наш погляд, проблема стандартизації постала предметом педагогічного, соціального, методологічного, філософського аналізу і має актуальне значення за певних чинників.

Сьогодні, стандарти розпочинають порівнювати з наріжним каменем забезпечення соціальної норми якості освітніх послуг, адекватних вимогам держави, суспільства та особистості. Звідси доречною є думка (С.Клепко), що стандарт – це консенсус, угода між державою, освітою і суспільством, в якому значна увага приділяється демократичним процедурам його укладання та експертним оцінкам.

С.Гончаренко вважає, що стандарт є результатом освіти, який відображає громадський ідеал і який приймається як державна норма освіченості [4]. Освітній стандарт, за визначенням В.Полонського, – це еталонний рівень освіти, необхідний для суспільства у певний проміжок часу, а також правила, вимоги, принципи для загального і багаторазового використання у сфері освіти [9]. Стандартизація освіти – це процес встановлення єдиних вимог щодо освітньої діяльності в однотипних навчальних закладах, що є комплексною державною нормою якості, яка прийнята до виконання на території країни. Часто поняття стандартизації тлумачиться як діяльність, спрямована на досягнення оптимальної рівноваги під час вирішення типових завдань, пов'язаних з навчальним процесом.

Поняття стандартів освіти перебуває у тісному зв'язку з такими категоріями, як “якість освіти”, “ефективність професійної діяльності”, “моніторинг якості освіти”, що, таким чином, підкреслює стратегічне завдання удосконалення системи контролю й оцінки якості освіти та наголошує на необхідності порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відведена стандарту освіти.

Звернемося до аналізу наявних сьогодні підходів як до встановлення, так і до власне розуміння освітніх стандартів.

Поняття **стандарт** (від англійського *standart*) означає норму, зразок, мірило. У широкому значенні – взірць, еталон, модель, що застосовуються як вихідні для зіставлення з ними інших подібних об'єктів.

За даними енциклопедичного словника, стандарт як нормативно-технічний документ встановлює комплекс норм, правил, вимог до об'єкту стандартизації й затверджується компетентним органом. Стандарт може бути розроблений як на матеріальні речі (продукцію, еталони), також і на норми, правила, вимоги різноманітного характеру [10, 1278].

Державний освітній стандарт – комплекс нормативних, організаційних і методичних документів, які визначають структуру і зміст освіти і створюють основу для забезпечення необхідної якості підготовки спеціалістів. У вітчизняних педагогічних словниках поняття стандарту освіти тлумачиться як “система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу” [5, 318].

Отже, стандарт – це документ, що встановлює певні норми реалізації освітнього процесу. Аналіз літературних джерел свідчить про багатозначність використання цього

поняття внаслідок переносу з технічної сфери в соціальну. Освітні стандарти ні в якому разі не можна ототожнювати з тими, котрі прийняті в техніці і виробництві вже тому, що технічні стандарти задають максимально досяжний рівень виконавчої діяльності, а освітні – мінімальний, нижче якого освіта, як набута здатність до діяльності, не виявляється. Крім того, для технічних стандартів вже давно існують загальноприйняті поняття, вимірники, процедури контролю й інші елементи апарату їхнього створення [2].

Водночас, орієнтуючись на мінімальність освітнього стандарту, слід пам'ятати, як зауважує С.Клепко, що це не рівень посередності, “це та сума знань і компетенцій, яка необхідна суспільству для збільшення його ВВП у кілька, а краще в десять разів. Освітній стандарт – не те, що всі можуть досягти, а те, чого потрібно всім досягти!” [7, 10].

Освітній стандарт найчастіше розглядають як:

- офіційний документ, який описує норми, правила, вимоги до освіти (в Україні, залежно від рівня органа чи організації, що затверджує стандарт, розрізняють державні, галузеві й стандарти освіти навчальних закладів);

- “рівень майстерності в опануванні та застосуванні змісту освіти” (Організація економічної співпраці та розвитку OECD); “критерії, встановлені навчальним закладом для визначення успішності студентів” (Тезаурус ЮНЕСКО); певний набір засобів навчання для реалізації змісту навчання (Всесвітня декларація з освіти для всіх ЮНЕСКО); визначений рівень вимог та умов, згідно з якими оцінюється якість діяльності навчального закладу та які ставляться до навчальних програм у межах акредитації (Європейський центр вищої освіти); “вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки” (ст. 15. “Державні стандарти освіти” Закону України “Про освіту”);

- “засіб переосмислення на сучасному етапі цілей і змісту освіти”; “метод рефлексії суспільства щодо призначення і ролі освіти”; “шлях підтримки освітньої різноманітності”; “фактор динамічного зростання освіченості громадян”; “спосіб прогностичного проектування національного освітнього продукту”; “засіб підтримки загальноцивілізаційного рівня освіченості”; “основа типологізації освітніх закладів за типами, видами і категоріями”; “один із шляхів упорядкування академічного і професійного визнання документів про освіту”.

Основне призначення стандартів освіти полягає в такій організації регулювання відносин і діяльності людей, яка направлена на виробництво продукції з певними якостями і властивостями, які задовольняють потреби суспільства.

“Основними об'єктами стандартизації в освіті, – зазначає С.Гончаренко, – є її структура, зміст, обсяг навчального навантаження й рівень підготовки учнів. Стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальний обсяг навчального навантаження учнів чи студентів, вимоги до рівня підготовки випускників і є основою для створення ряду нормативних документів (навчальних планів, положень про акредитацію навчальних закладів, атестації кадрів тощо). Існують як стандарти загальної середньої чи вищої освіти, так і стандарти знань з окремих наукових галузей (стандарти мовної, математичної, літературної, фізичної освіти” [5, 318].

Освітній стандарт є підставою таких регулюючих механізмів і оцінних технологій як державна атестація й акредитація освітніх установ.

До основних **ознак** стандарту як загальнопедагогічної категорії відносяться:

- 1) рівень загальної і професійної культури суспільства;
- 2) формування в учнів картини світу, адекватної сучасному рівневі знань і рівневі освітньої програми (ступені навчання);
- 3) інтеграція особистості в національну і світову культуру;
- 4) формування людини і громадянина, інтегрованого в сучасне йому суспільство і націленого на вдосконалювання цього суспільства;
- 5) відтворення і розвиток кадрового потенціалу суспільства.

Освітній стандарт як загальнопедагогічна категорія концентровано вміщує в собі такі категорії загальної педагогіки, як мета, цінності, зміст освіти, навчальний план і навчальна програма. Один з підходів до стандартизації освіти визначає елементи педагогічної системи,

яка поєднує в собі:

- елементи, що формулюють завдання;
- елементи, що описують технологію [2, 19].

Педагогічні технології, що суб'єктивно визначаються формами і методами навчання, особистістю педагога і наявними засобами навчання, загалом не можуть підлягати стандартизації і залишаються на вибір конкретного педагога. Елементи, що формулюють завдання, містять у собі три компоненти:

Суб'єкт освітнього процесу – власне тих, кого навчають. Даний компонент визначає вимоги до вихідної підготовленості учнів (інтелектуальної, моральної, фізичної, соціальної і т.д.), мотивованість навчання, матеріальне забезпечення і т.п.

Мету навчання (освіти). Цей компонент визначає кінцеву мету навчання (освіти) і формулюється у професіограмі, моделі фахівця – суб'єкту навчання, що відповідає пропонованим вимогам, обумовленим, з одного боку, практичним споживачем, з іншого боку, загальною системою неперервної освіти.

Зміст навчання (освіти). Компонент змісту навчання розкривається навчальним планом, що визначає обсяг теоретичних і практичних знань, умінь, співвідношення різних видів занять і вимог, що забезпечують якість освіти.

Сутність стандарту освіти розкривається через його *функції*, які охоплюють різні аспекти функціонування освіти і тісно пов'язані між собою. Функції освітнього стандарту це способи його впливу на освіту як на систему, на суб'єкти освітнього процесу, а також інтегративні форми взаємодії “споживачів” освіти. Серед них виділяють такі функції, як організаційно-управлінська, розвивальна, прогностична, наступності, конвертувальна (В.Байденко), соціального регулювання, гуманізації освіти, управління, підвищення якості освіти (В.Огнев'юк), фіксації обсягу і рівня повноцінної базової освіти (В.Ледньов), формування єдиного освітнього простору України, забезпечення доступу до якісної освіти для всіх громадян, критеріально-оцінювальна та ін.

Функції, які мають виконувати освітні стандарти, є прямим підтвердженням, на думку В.Огнев'юка, того, що “стандартизація в освіті – це відповідь філософії освіти та педагогіки на процеси глобалізації, звернені до сучасної освіти” [8, 3]. Реалізація основних функцій освітніх стандартів сприяє забезпеченню єдності освітнього простору в умовах різноманіття освітніх закладів, національних і регіональних моделей освіти; формування в учнів та студентів позитивної мотивації учіння завдяки підвищенню доступності навчального матеріалу, нормалізації навчального навантаження, знання вимог до рівня освіти і критеріїв його оцінки; переходу до оцінки результатів праці викладача на основі відповідності навчальних досягнень учнів стандарту освіти; прийняття обґрунтованих управлінських рішень; гарантованому виділенню в навчальних планах часу для занять за вибором учнів (студентів) у відповідності до їхніх здібностей, інтересів і нахилів.

Хоча сам термін “стандарт” по відношенню до освіти став використовуватися порівняно недавно, стандартизація освіти в розвинутих країнах здійснювалась давно шляхом розробки навчальних планів і програм, встановлення певного рівня освіти тощо. Процес становлення і запровадження державних стандартів освіти – сукупності норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня – відбувається і в Україні. Стандартизація як цілеспрямована система розробки і використання стандартів є об'єктивно необхідною діяльністю по упорядкуванню практики, її стабілізації як цілісної системи, яка відповідає потребам суспільства, що історично змінюються.

Як зауважує Ж.Таланова, в Україні до перебудови, тобто за умови централізації й уніфікації всього суспільного життя, включаючи освітню сферу, проблема стандартів “не виникала” через тотальну стандартизацію будь-якої діяльності. Демократизація, плюралізм думок, свобода творчості громадян, ринкові й конкурентні відносини, зрівняння у правах державного і приватного секторів економіки загострили питання стандартів якості будь-яких продуктів та послуг. Тому в 90-х роках минулого століття відбувався активний пошук правил і процедур унормування різних видів діяльності, включаючи освітню. У вищій школі цей процес стимулювався масовою появою

навчальних закладів недержавної форми власності та різким збільшенням прийому студентів на навчання на платній основі, комерціалізацією вищої освіти [11].

Одним із перших кроків на цьому шляху було прийняття у 1996 р. “Концепції державного стандарту загальної середньої освіти в Україні” – унормованої системи показників про освіченість особи. Реалізується вона у нормативних документах, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, вимоги та гарантії держави щодо її одержання громадянами.

Державний стандарт загальної середньої освіти розробляють Міністерство освіти України разом з Національною академією наук України та Академією педагогічних наук України. До розробки державних стандартів вищої освіти для кожного освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня та напрямку підготовки (спеціальності) залучаються також галузеві міністерства, провідні наукові установи та вищі навчальні заклади. Затверджує стандарти Кабінет Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на десять років. Пригадаймо, що у світі первинним загальним освітнім стандартом останнього часу стала оновлена версія Міжнародної стандартної класифікації освіти (1997), а спільна декларація міністрів освіти Європи (Болонья 1999) визначила двоциклову організацію вищої освіти.

Питання стандартизації нерозривно пов’язані з підвищенням уваги до якості освіти. Посилюється компетентнісна орієнтація освітнього стандарту, перетворення його в норму якості результатів освіти. Процес стандартизації освітніх систем відбувається через пошук найоптимальніших співвідношень між суспільно обумовленим інваріантним “ядром” (державним компонентом) освіти, який і визначається стандартом, та диференційованими навчальними курсами (регіональними і компонентами навчальних закладів).

Стандартизація освіти має базуватись на наступних підходах (за С.Філоновичем):

- стандарти мають визначати мінімальні вимоги, залишаючи простір для творчості в проектуванні навчальних планів та програм згідно з профілем навчального закладу;
- стандарти вищої освіти мають враховувати стан і характер стандартів середньої освіти;
- структура і зміст стандартів повинні бути різними для різних рівнів освіти;
- стандарти повинні відображати соціально-економічні реалії функціонування системи освіти в країні [12].

Усе виразнішим стає *гуманістичне спрямування* стандартів освіти. Зокрема, нормативна частина змісту освіти гарантує обов’язкове вивчення гуманітарних дисциплін, дисциплін людинознавчого, народознавчого характеру. Всі інші дисципліни також набувають гуманістичної спрямованості. Тобто, окрім набуття знань та формування навичок, наголос робиться на вихованні громадянина, гармонійно розвиненої, соціально-активної людини, здатної до самовдосконалення, з високими духовними якостями, гуманністю та толерантністю.

Водночас стандартизація освіти має і низку істотних *недоліків*. Так, з одного боку, стандарти в галузі освіти дозволяють сформулювати єдині вимоги, які пред’являються до випускників, домогтися високого ступеня сумісності навчальних планів, що в свою чергу веде до сумісності, уніфікації та визнання документів про освіту як в національному, так і в міжнародному масштабах. З іншого боку, стандартизація зобов’язує всіх учасників навчального процесу слідувати єдиним правилам, що пригнічує творчу ініціативу і позбавляє свободи вибору як навчальні заклади, так і окремих педагогів, не дозволяє їм оперативно реагувати на зміни зовнішнього і внутрішнього середовища.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що будучи невід’ємним атрибутом освітніх систем усіх розвинених країн, процеси стандартизації впевнено входять і в освітній простір України. Однак, основне призначення стандартизації – її спрямованість на досягнення належного рівня якості в будь-якій сфері людської діяльності. В освітній галузі стандартизація є ефективним засобом, що стимулює властиві освіті якості: здатність до саморозвитку і самовдосконалення. Зміст освіти, виступаючи оптимальним об’єктом стандартизації, є тим унікальним основним стрижнем, що досить міцно й у той же час досить гнучко з’єднує всі рівні системи освіти, визначає їхню послідовність і наступність. Дотримання основних ідей і положень стандартизації освіти зробить освітній простір більш ефективним і результативним, дасть змогу потужніше впливати на

соціальні процеси, розвиток суспільства в цілому.

Література:

1. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы : монография / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 210 с.
2. Беспалько В. П. Стандартизация образования. Основные идеи и понятия / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 10-19.
3. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
4. Гончаренко С. У. Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактична концепція) / С. У. Гончаренко // Професійна освіта : педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Білльш, Н. Ничкало. – Ченстохова : Wydawnictwo Czenstochowa, 1999. – С. 29-37.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь. 1997 – 376 с.
6. Дупак Н.В. Стандартизація в галузі освіти як комплексна проблема / Н.В.Дупак // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 52. Педагогічні науки. – 2010. – С. 53-57.
7. Клепко Сергій. Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів / С.Клепко // Управління освітою. Спеціальний випуск. – Серпень, 2003. – № 15-16. – С. 10-24.
8. Огнев'юк Віктор. До обговорення проекту Державних стандартів базової і повної середньої освіти / В. Огнев'юк // Управління освітою. Спеціальний випуск. – Серпень, 2003. – № 15-16. – С. 3-4.
9. Полонський В.Г. Українській освіті – європейський стандарт : входження України у світовий освітній простір / В.Г. Полянський // Актуальні проблеми економіки. – 2007. – № 5(71). – С. 76-81.
10. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1630 с.
11. Таланова Ж.В. Стандартизація фахової підготовки з державного управління в країнах Північної Америки і Європи : автореф. дис... канд. наук з держ. упр. : 25.00.03 / Національна академія держ. управління при Президентові України. – К., 2004. – 20 с.
12. Филонович С.Р. Стандарты высшего образования : достижения и проблемы // URL http://www.rabe.ru/new/rus/m32_3.htm (1 грудня 2006).

*Наталія Лазаренко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Формування комунікативної культури майбутніх студентів детермінується сьогодні соціальним замовленням на певний рівень професійної компетентності фахівця. Майбутньому випускнику вищого навчального закладу, який прагне стати затребуваним і успішним на європейському ринку праці, треба не тільки постійно опановувати нову техніку, технології і методики, але й змінювати види своєї діяльності, володіти сукупністю конкурентоспроможних здібностей. Зазначені причини формують пріоритети у навчанні студентів і способи вирішення реальних проблемних ситуацій на засадах розвиненої комунікативної культури, а саме: вміння знаходити і ефективно використовувати нову інформацію з різних джерел, володіти кількома іноземними мовами; швидко опановувати різні технологічні процеси, приймати адекватні рішення у різних нештатних ситуаціях, успішно працювати у наукових колективах.

Комунікативна культура є важливим компонентом інноваційних педагогічних технологій. В умовах демократизації, розширення сфери морального регулювання людських відносин і морального вибору, політичних змін у суспільстві, розвитку різних жанрів та стилів мовного спілкування, розширення інтегральних зв'язків, міжетнічного та міжсоціального спілкування відбувається переоцінка цінностей, виникає необхідність формування комунікативної культури майбутнього вчителя з урахуванням суспільно значущих ціннісних орієнтацій і напрямів.

Провідні науковці у галузі педагогіки вищої школи визначають такі орієнтири для випускників ВНЗ: високий професіоналізм, особистісні якості, гуманістичне мислення, володіння універсальними нормами культури, що базуються на загальнолюдських моральних цінностях.

Очевидно, що жодна із цих якостей не може бути повноцінно реалізованою без оволодіння молодими фахівцями мистецтвом мовлення та навичками продуктивної комунікації [3].

Сучасному суспільству потрібний не просто фахівець, а “людина культури”, професіонал, який інтегрує культуру знань, відчуттів, спілкування, творчої дії. Недоліки ж комунікативного розвитку перешкоджають професійному та особистісному зростанню фахівця, оскільки для успішної професійної діяльності йому необхідний високий рівень культуральності.

Увага до формування комунікативної культури зумовлена також зростаючим обсягом соціально-культурної інформації, яку необхідно передавати й засвоювати на заняттях вищої школи. Вищою цінністю комунікативної культури виступає вільна, повноправна, відповідальна, розвинена, високодуховна особистість.

Комунікативна культура – це знання, уміння, навички в сфері організації взаємодії людей, що дозволяють встановлювати психологічний контакт з комунікантами, добиватися точного сприйняття і розуміння в процесі спілкування, прогнозувати поведінку співрозмовників, спрямовувати їхню поведінку до бажаного результату. В основі комунікації лежать загальноприйняті етичні вимоги до спілкування, що орієнтовані на визнання неповторності і цінності кожної особистості [5].

Високий рівень комунікативної культури визначається наявністю в суб'єкта спілкування низки особистісних якостей:

- емпатія – вміння бачити світ очима інших, розуміти його так само як вони;
- доброзичливість – пошана, симпатія, уміння розуміти людей;
- автентичність – здатність бути самим собою в контактах з іншими людьми;
- ініціативність – здатність встановлювати контакти, готовність братися за справу в ситуації, що вимагає активного втручання, а не просто чекати, коли почнуть діяти інші.

Очевидно, що всі ці якості мають бути притаманними передусім учителю, якості професійної діяльності якого чи не найбільшою мірою залежить від його комунікативної культури [2].

Різні аспекти проблеми формування комунікативної культури вчителя завжди привертали увагу науковців. Значний внесок мають роботи авторів, які досліджували культуру взаємостосунків учителя і школярів, характер педагогічної взаємодії в системі “вчитель-учень”, засоби гуманізації навчального спілкування (Н.Анікеєва, Ш.Амонашвілі, Ю.Гагін, О.Петровський, Л.Петровська, Л.Рувінський, В.Семиченко, М.Тутушкіна та ін.).

Комунікативні якості педагога складаються з комунікативних здібностей і комунікативних умінь. Перелік і опис цих здібностей і умінь широко представлений у психологічній та педагогічній літературі. Комунікативні здібності та вміння розглядають О.Бодальов, Ф.Гоноболін, І.Зимняя, В.Кан-Калік, М.Скаткін та інші. Аналіз досліджень, що розглядають становлення комунікативної культури (В.Кан-Калік, А.Мудрик, М.Рудь та ін.), дозволяє збудувати деяку ієрархію цілей: соціально-психологічних, комунікативно-організаторських, інтеграційно-комунікативних.

Незважаючи на численні публікації з проблем комунікативної культури педагога у практиці вищих навчальних педагогічних закладів недостатньо уваги приділяється вирішенню цієї проблеми. Відсутня методологія формування комунікативної культури майбутнього педагога, яка враховувала б соціально-духовні аспекти цього феномену.

Тому проблема формування комунікативної культури майбутніх фахівців передбачає введення спеціальних моделей та технологій та їх реалізацію в ході професійної підготовки. Розробки в галузі професійних комунікацій представлено в працях таких науковців, як Л.Авраменко, Л.Байбородова, А.Вербицький (групово комунікативна взаємодія), Ю.Акаймова (міжкультурна комунікація), С.Горбачова, Н.Дьоміна, М.Дигун, Л.Єспринцева, С.Єфремова, О.Мещерякова (педагогічна взаємодія), В.Казанська (співробітництво у навчанні), І.Кобзарєва (особистісно орієнтована комунікативна взаємодія), Ю.Костюшко, М.Рібакова (конфлікт та комунікативна взаємодія в освітньому процесі), В.Семиченко (проблеми взаєморозуміння в комунікації), Т.Устименко (міжкультурна взаємодія), Г.Хайрулін (технологія комунікативної взаємодії). Останнім часом збільшується кількість робіт, присвячених формуванню комунікативної культури фахівців як важливого чинника їхнього професіоналізму (В.Галузинський, В.Гриньова, М.Євтух, Л.Калашнікова, К.Левітан, Г.Мелхорн, Л.Мітіна, Є.Пасов, У.Ріверста ін.).

Процес формування комунікативної культури майбутніх педагогів має відповідати провідним принципам, що забезпечуватимуть її ефективність та дієвість, а саме: практично-професійна спрямованість фахової підготовки студента-педагога; орієнтація на аксіологічний розвиток особистості майбутнього фахівця; особистісна свобода та самостійність в опануванні комунікативними знаннями, вміннями й навичками під час навчання у ВНЗ; соціально-культурна детермінованість процесу формування комунікативної культури студента; взаємозумовленість традиційних та інноваційних форм і методів формування комунікативної культури фахівця [3].

У основі комунікативної культури будь-якого фахівця лежить його комунікативна компетенція. Комунікативна компетенція – це знання, вміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовної поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

У поняття комунікативної компетенції майбутнього вчителя початкових класів включаємо такі показники: обізнаність у лінгвістичній теорії, усвідомлення її як системи правил і загальних положень, що регулюють вживання засобів мови в мовленні; знання теорії мови, володіння основними видами мовної діяльності; здатність аналізувати мовну ситуацію і відповідно до неї вибирати програму мовної поведінки стосовно різних сфер і ситуацій спілкування, з урахуванням адресата, мети [1].

Комунікативна культура педагога виступає соціально-значущим показником його здібностей, умінь вибудовувати свої взаємини з іншими людьми, вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати думки, відчуття, прагнення у вирішенні конкретних завдань навчання та виховання. Комунікативна культура педагога формується на основі певних умов реалізації педагогічної діяльності і тому включає всі її особливості.

У процесі спілкування педагог контактує з особливим матеріалом – свідомістю кожного окремого учня. Тому комунікативна культура має бути орієнтована на вирішення певного завдання: вислухати, зрозуміти, навчити, підказати, проконтролювати, переконати, пояснити, поправити тощо.

Проаналізуємо зміст та головні структурні компоненти моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців. Так, цільовий компонент моделі передбачає формування комунікативної культури. Він має виражене емоційно-ціннісне забарвлення, оскільки передбачає сформованість стійких мотивів на формування й розвиток комунікативної культури студента упродовж навчання у ВНЗ і після завершення професійної підготовки. Виявом реалізації цільового компоненту стає сформованість потреби розвитку особистісно комунікативної культури, вміння визначати мету формування комунікативних знань, умінь та навичок, розвинений пізнавальний інтерес до занять, що формують комунікативну культуру, прагнення до самовдосконалення у процесі формування комунікативної культури тощо.

Цільовий компонент, на нашу думку, детермінує також успішність процесу формування комунікативної культури, починаючи з першого року навчання у ВНЗ. Якщо студент уникає активної участі у формах роботи, пов'язаних з формуванням комунікативної культури, то з часом потреба у таких заняттях і мотивація до зростання рівня комунікативної культури спадають, натомість на перше місце виходить мотивація уникання невдачі, а значить, студент замикається в своєму комунікативному полі і не бажає розвивати комунікативну культуру із залученням потенціалу навколишнього комунікативного середовища.

Змістовий компонент моделі формування комунікативної культури студентів є, на нашу думку, найбільшим за обсягом і передбачає передачу й засвоєння знань, умінь та навичок комунікативної взаємодії як основи професійної підготовленості й формування особистісного рівня комунікативної культури через гуманітарні (в т.ч. психолого-педагогічні) й спеціальні дисципліни. У межах цього блоку моделі відбувається опанування студентами основами комунікативної взаємодії, теоретичними й практичними засадами її організації, формується система комунікативних умінь, розвивається професійне спілкування. Змістовий блок забезпечує вибір оптимальних форм, методів і засобів формування комунікативної культури залежно від мети, конкретного виду навчальної діяльності, навчальної дисципліни.

Змістовий компонент моделі ґрунтується на комунікативних можливостях змісту освіти у педагогічному ВНЗ. Аналізуючи зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, ми виділяємо в ньому блок спеціальних та соціально-гуманітарних (у т.ч. мовних і психолого-педагогічних) дисциплін, які несуть різне навантаження у контексті досліджуваної нами проблеми. Крім того, існує поділ змісту навчання на традиційний (нормативні спеціальні та гуманітарні дисципліни) та вибіркового (спецкурси й спецсемінари, факультативи за вибором студента).

Основою організаційного компонента моделі формування комунікативної культури студентів є добір найбільш ефективних форм та методів організації навчального процесу, що сприятимуть розвитку й засвоєнню комунікативних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців. Тому для аналізу моделі процесу формування комунікативної культури майбутніх фахівців важливо представити місце і роль різних форм навчального процесу у розвитку професійних комунікативних якостей фахівця – лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, різних форм самостійної роботи студентів. Формування комунікативної культури особистості майбутнього фахівця має при цьому декілька джерел розвитку: трансляція комунікативних знань, умінь та навичок у процесі міжособистісної взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу; оволодіння культурною спадщиною – переважно у ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу; спостереження за поведінкою інших учасників комунікативної взаємодії й аналіз актів комунікації, програвання в ході професійної підготовки реальних чи уявних комунікативних ситуацій.

Результативний компонент моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців може бути представлений у вигляді сформованих аксіологічних характеристик їх професійної комунікативної діяльності, які виокремлюються, виходячи із загальної теорії цінностей у певній ієрархії.

Отже, комунікативна культура педагога охоплює такі його професійні та особистісні якості, знання й уміння:

- здібності до педагогічно доцільного спілкування, поведінки, уміння знайти відповідний стиль спілкування;
- здатність швидко встановлювати контакти, знаходити спільну мову з учнями, відвертість, комунікабельність;
- знання загальних і специфічних особливостей професійного спілкування;
- володіння певною системою різних, безперервно змінних, але й одночасно апробованих, закріплених, значущих взаємин педагога з учнями, колегами, яка відрізняється характерними особливостями, закономірностями і рівнями розвитку;
- володіння високим рівнем педагогічного спілкування, що передбачає продуманість, послідовність і ґрунтовність усіх стратегічних і тактичних засобів і прийомів;
- уміння знайти до кожного учня особливий підхід за допомогою певних форм і прийомів навчання та виховання, здатність адекватно реагувати на поведінку учнів, застосовувати систему методів виховання, найбільш відповідну їх індивідуальним особливостям;
- систематична робота над собою (накопичення та оновлення знань, оволодіння новими технологіями, набуття нових умінь і навичок);
- побудова своїх відносин з іншими людьми на основі пошани, доброзичливості, чуйності;
- наявність педагогічного мислення, заснованого на підході до учня як суб'єкта навчально-виховного процесу з орієнтацією на його інтереси, потреби та розвиток.

Отже, в умовах демократизації, розширення сфери морального регулювання людських відносин і морального вибору відбувається переоцінка цінностей, виникає необхідність формування комунікативної культури майбутнього вчителя на засадах духовності, суспільно значущих ціннісних орієнтацій і напрямів. Формування комунікативної культури зумовлене обсягом соціально-культурної інформації, що швидко збільшується, а тому проблеми духовності, їх зміст і раціональне вирішення виступають умовою формування основ комунікативної культури майбутнього вчителя.

Література:

1. Залібовська-Ільницька З.В. Різні підходи до дослідження комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – С. 159-163.
2. Климова К.Я. Психологічні особливості формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів / К.Я. Климова // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 1998. – № 3 (20). – С. 179-184.
3. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. – Житомир : ПП «РУТА», 2010. – 560 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
5. Кузьмінський А.І. Високий рівень мовної культури – вимога часу / А.І. Кузьмінський // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : Зб. матеріалів міжн. наук.-практ. конф. – 22-24 квітня, 2009 р., Київ-Житомир ; За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 167-173.
6. Русанівський В.М. Культура мови, думки, почуттів / В.М. Русанівський // Культура української мови. – К. : Либідь, 1990.

*Тетяна Галич,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

На початку ХХІ століття радикально змінюється державна освітня політика в Україні. Відбувається становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації, гуманізації та особистісно орієнтованої освіти. З'являються терміни «дітоцентризм», або «дитиноцентризм», які вказують на пріоритети розвитку педагогічної думки. Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна орієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю.

Особистісно орієнтовану педагогіку називають інноваційною, але гуманістичну традицію – прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті – було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу.

Аналіз витоків становлення гуманістичної парадигми показав, що її зародження відбулося в античній філософії. Особистість, її вчинки та пізнавальні можливості, вимоги до вчителя-наставника вивчались у контексті філософсько-педагогічних поглядів найбільш відомих мислителів (Сократа, Платона, Аристотеля, Демокріта, Квінтіліана та ін.) Антична філософія обґрунтувала положення про самодостатність людини, визначила людину як суб'єкт виховної діяльності.

Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем середньовіччя, що зумовило виникнення нового напрямку в педагогіці – педагогіки гуманізму, представники якої (М.Монтель, Ф.Рабле, Е.Роттердамський, В.-да-Фельтре та ін.) пропагували увагу до дитини, турботу про її здоров'я та фізичний розвиток, заборону жорстокості, насилля, примусу, приниження, фізичних покарань тощо. Вони стверджували, що успіх у справі виховання залежить від гуманістичної культури вчителя, його поблажливості, милосердя до своїх дітей.

З ХVІІ століття відбувається активне прогресування гуманістичних ідей (Я.А.Коменський, Д.Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег та ін.): посилюються антропоцентричні тенденції та здійснюється переорієнтація соціальної свідомості на пріоритети цінностей гуманізму,

звертається увага на значення соціуму як одного з провідних чинників виховного впливу. Я.А.Коменський [3] усвідомлював, що далеко не кожен педагог знаходиться на рівні необхідного гуманного ставлення до дитини. Він підкреслював, що вчителями повинні бути люди набожні, чесні, діяльні та працьовиті не лише ззовні. Вони насправді мають бути живим зразком доброчесності, яку зобов'язані прищеплювати іншим.

Психологічна та педагогічна науки, представлені працями вітчизняних та зарубіжних дослідників, неодноразово зверталися до вивчення питань самореалізації особистості. Зарубіжні дослідники значно раніше приступили до вивчення цієї проблеми в контексті гуманістичної психології та педагогіки (У.Глассер, А.Маслоу, С.Х.Патерсон, К.Роджерс та ін.). В основі моделі виховання гуманістичної психології та педагогіки лежить визнання активної творчої природи індивіда. Об'єднані спільним напрямком гуманістичного характеру теорія недирективної педагогіки К.Роджерса, теорія самоактуалізації А.Маслоу [5], теорія «терапії реальністю» У.Глассера – єдині в своєму ставленні до особистості учня, людини. Створюється враження, ніби у людства є єдина кінцева, віддалена мета, до якої прагнуть всі люди. Різні автори називають її по-різному: самоактуалізація, самореалізація, автономія, креативність, - але всі вони згодні з тим, що все це – синоніми реалізації потенціалу індивіда, становлення людини в певному розумінні цього слова, становлення тим, ким вона може стати.

Однією зі спроб розв'язати цю проблему було створення вальдорфських шкіл. Засновником вальдорфської педагогіки, яка може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двоєдності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла, можна по праву вважати мислителя, філософа, літературознавця, творця антропософії – Р.Штайнера.

З особистісно орієнтованим вихованням перекликаються провідні положення педагогіки М.Монтессорі, феномен якої полягає у її вірі в природу дитини, в її прагненні виключити будь-який авторитарний тиск на людину, яка формується, в її орієнтації на ідеал вільної, самостійної, активної особистості [7].

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох. Не зупиняючись на класичних роботах К.Ушинського та пізнішого С.Шацького, виокремимо декілька ідей П.Каптерева, цікавих для сьогоденних педагогічних дискусій. Істинно наукова педагогіка, вважав він, не може бути служницею державно-політичної системи: вона виступає як захисниця інтересів людини. Є різниця у двох поглядах на освіту – державному та педагогічному. Опікуючись освітою, держава має на увазі громадян певної держави, а педагогіка – перш за все громадян світу, тобто людей та їх загальний гуманітарний розвиток. Педагогічна справа є справою совісті, різнобічного духовного збагачення особистості, а держава стежить і може стежити лише за зовнішнім порядком [2].

Радянська психолого-педагогічна наука 70-х – початку 90-х років ХХ століття розглядала особистість учня з позиції мети комуністичного виховання – «виховання всебічно та гармонійно розвинутої особистості». Вона об'єктивно відображала державний монополізм у вирішенні питань виховання людини. Але також очевидно, що радянська педагогіка, в межах такого концептуального підходу, розробила надзвичайно важливі теоретичні й практичні принципи та положення «цілісного педагогічного процесу» в роботах Ю.Бабанського, В.Сластеніна; розвивального навчання – в працях В.Давидова; самовиховання – в дослідженнях Л.Рувинського, В.Сухомлинського; комунарської методики, колективної творчої діяльності – в роботах А.Макаренка, І.Іванова, С.Соловейчика. А.Макаренко розробив принцип і методи виховання через колектив, які стали незаперечним надбанням технології виховної роботи: систему перспектив, мажорний тон життя дитячого колективу, змінність доручень тощо. Незалежно від ідеологічного фону, на якому розгорталася діяльність А.Макаренка, його досягнення визнаються у всьому світі [8, 41].

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виокремився в 50-ті роки ХХ століття, коли людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Гуманістичний підхід розглядав людину як відкриту можливість самоактуалізації,

притаманну тільки людині.

Вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися в дослідженнях психологів (К.Абульханової-Славської, В.Давидова, В.Моляко, Л.Проклієнко, І.Якиманської, О.Асмолова, В.Століна, В.Татенко, Т.Титаренко та ін.).

На сучасному етапі (останні 20 років) підсилюється інтерес до особистості учня, формується таке важливе педагогічне поняття, як «траєкторія розвитку особистості», яке вказує на унікальність життєвого шляху кожного та визнання індивідуальності й неповторності особистості.

Історіографічний аналіз науково-методичної літератури вказує на те, що науково-теоретичні основи особистісно орієнтованої освіти достатньо глибоко розробляє Є.Бондаревська. Вона вважає, що нова якість особистісно орієнтованої освіти визначається принципом культуурообразності.

С.Подмазін наголошує, що особистісно орієнтована педагогіка має власні психологічні властивості. Психологічна саморегуляція вчителя є однією з основних складових ефективного виховного процесу.

Найбільш переконливо, на нашу думку, методологію особистісно орієнтованої освіти розроблено І.Якиманською. Дослідниця вважає, що під час навчання потрібно мати за мету особистість учня та фактор освітнього досвіду. За І.Якиманською, визнання учня головною дійовою особою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

В.Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного об'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Сьогодні найбільш активно проблемами особистісно орієнтованого виховання займається І.Бех, який вважає, що особистісно орієнтоване виховання має за мету формування і розвиток у дитини особистісних цінностей. Лише вони, завдяки своїм сутнісним показникам, здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення [1, 6].

Методам і засобам особистісно орієнтованого виховання молоді присвятили свої праці І.Білецька, О.Коберник, Г.Тарасенко та інші дослідники.

Сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює, що зумовлює потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі.

Література:

1. Виховання особистості. У 2 кн. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Навч.-метод. видання / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Материнская школа. Избр. пед. соч. В 2-х т. / Я. А. Коменский ; пер. с нем. – М., 1982. – Т. 1. – С. 229-237.
4. Константинов Н. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н. Константинов, Е. Медынский, М. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Маслоу А. Самореализация / А. Маслоу; пер. с англ. – М. : Просвещение, 1982. – 132 с.
6. Ронкин В. Призрак вальдорфської педагогіки / В. Ронкин // Частная школа. – 1994. - № 3. – С. 42.
7. Стрюк К. Система Марії Монтессорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошк. виховання. – 1996. – № 3. – С. 10-11.
8. Трухін І. Основи шкільного виховання : навч. посібник / І. Трухін, О. Шпак. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 368 с.

ВИКОРИСТАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДУХОВНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ РАКУРС

На всіх етапах розвитку педагогічної науки неабиякого значення набувала проблема використання патріотичних цінностей у духовному становленні особистості. Про це свідчить аналіз історико-педагогічних, філософських, соціологічних, культурологічних, етнографічних джерел, наукових праць вітчизняних та зарубіжних педагогів. Проте, сьогодні ця проблема є не менш актуальною, адже формування справжнього громадянина своєї держави з притаманними йому менталітетом та самосвідомістю повинно здійснюватись на засадах національно-патріотичних цінностей українського народу. Тому патріотичне виховання молоді сьогодні є одним з найголовніших пріоритетів гуманітарної політики в Україні. Метою національно-патріотичного виховання є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, пошани до видатних вітчизняних історичних діячів, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків.

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.).

Цінності відображають основні нормативні засади суспільства. Вони об'єднують людську спільноту, допомагаючи їй окремим представникам поводитися відповідно до соціальних очікувань. Сукупність цінностей виступає духовною основою культури, у якій сконцентровані потреби, погляди й інтереси окремих людей та їхніх угруповань.

Сьогодні актуальними у вітчизняній науці та практиці стали патріотичні цінності. Оскільки для нашої держави сьогодні надзвичайно важливо сформувати у молодого покоління почуття патріотизму як невід'ємної позиції духовної соціальної істоти, яке б виражалось в активній громадянській позиції, уболіванні за свою родину, близьких, народ, Україну, самореалізації на її благо та в ім'я її процвітання, захисті її незалежності та недоторканності.

Тому метою статті є аналіз історико-педагогічних джерел стосовно висвітлення генези використання патріотичних цінностей у духовному вихованні дітей та молоді.

У сучасній філософській, політичній та педагогічній літературі патріотизм трактується як специфічне почуття, що досить глибоко переживається громадянами як любов до своєї країни, свого народу, усвідомлення себе як частини його історії та культури, повага до традицій та вболівання за майбутнє своїх співгромадян та Батьківщини. Патріотизм як соціально-історичне явище виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Його елементи стали наслідком усвідомлення людиною своїх родинних зв'язків та традиційної поведінки предків, що виражалася у дотриманні звичаїв та обрядів [5, 134-156].

Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчив, що основи формування патріотичних цінностей молодих поколінь у вітчизняній науці закладалися ще у дохристиянський період зародження України-Русі. Етнічний досвід виховання молодому поколінню передавався через розвинуті народні традиції та звичаї, фольклор, міфологію, різноманітні народні мистецтва. Діти брали участь у різних родинних подіях, тому, спостерігаючи за дорослими, вони переймали цінності рідного народу. Все це систематично поглиблювалось, вивчалось, передавалось з покоління в покоління, і було надійним фундаментом для формування в дітей етнічного світогляду, народної моралі, патріотичних цінностей.

В період становлення Київської Русі важливість патріотично-ціннісних орієнтирів молодих поколінь чітко відображена у пам'ятках писемності: Статути Володимира

Святославича і Ярослава Володимировича, “Ізборник Святослава”, “Літопис Нестора”, “Повчання Володимира дітям своїм”. Патріотичні цінності українського суспільства в цей період були спрямовані на збереження та примноження етнічних, культурних та духовних традицій, ствердження моральних цінностей добра, рівності усіх перед Богом.

Великого значення надавали патріотизму братські школи, де виховання дітей здійснювалось у суворому моральному та національному дусі. Головним критерієм виховного процесу являлось глибоко національне виховання, що ґрунтувалось на духовно-моральних цінностях українського народу. Братські школи не тільки сприяли високому піднесенню національного виховання, але й вплинули на формування національної свідомості українського народу, розвитку його духовної культури. Видатними просвітителами цього періоду являлись П.Могила, С.Зизаній і Л.Зизаній, І.Вишенський, Є.Славинецький, Ф.Прокопович, С.Яворський, М.Смотрицький та ін.

Значну роль у справі патріотично свідомого зростання української нації відіграло козацтво. Відтак козацька духовність у контексті патріотичних цінностей розглядається як історично сформована система національних багатств лицарської верстви українського народу, яка виробила у своєму бутті й способі життя відобразила найвищі цінності його національної душі, характеру, світогляду, ідеології, моралі [9, 96].

Зокрема, сучасний дослідник козацької педагогіки Ю.Руденко вважає, що козацька духовність має свою самобутню систему цінностей. Їй притаманні цілісність і гармонійність, віра, надія і любов до всього батьківського і материнського, свого родоводу, ідея Бога як захисника народу, повага до загальнолюдських здобутків, єдність істини, добра і краси. Козацька система виховання базувалася на філософській системі, яка найвищими цінностями визначала людину, родину, народ, Українську державу. Важливо підкреслити, що козацька філософія визнавала Батьківщину – Україну пріоритетною цінністю, а кожну людину її невід’ємною частиною [7, 195-200].

Духовно-ціннісне сприйняття світу людиною і себе в цьому світі – провідна ідея філософсько-педагогічної концепції Г.Сковороди [1, 128]. Головну мету виховання він вбачав не лише в умінні знаходити істину, пізнавати явища природи, а, насамперед, у формуванні духовно-ціннісних засад – мудрості, добра, честі, справедливості та патріотичних чеснот, що є основоположними для життя і діяльності “истинного человека” [6, 61].

Ідея народності у вихованні була провідною у педагогічній спадщині О.Духновича. Він вважав мову головною ознакою народності і виступав за те, щоб систему виховання було створено відповідно до історичних і національних традицій народу. О.Духнович підкреслював, що засвоєння релігійної і народної моралі як основи патріотичних ставлень має відбуватись протягом навчання дітей. Саме у школі їм має бути прищеплена любов до рідного краю, яка може запобігти втраті рідного коріння, не дозволить “вбиратися у чуже пір’я” [4, 176]. Він був переконаний в тому, що завдяки народності у вихованні покращаться національно-патріотичні виміри суспільства, що призведе до злагоди та згоди в ньому. Крім того, у своєму педагогічному творі “Народная педагогіка” О.Духнович обґрунтував ідею єдності сімейного та шкільного виховання, при цьому слушно зауважив, що висока ефективність формування патріотичних цінностей особистості залежить саме від виховних цінностей сім’ї. Головними засобами формування патріотичних чеснот дітей вважав мову, народну творчість, звичаї, традиції, історію свого краю.

Яскравим представником педагогіки народності був К.Ушинський. В основу його педагогічної концепції покладено народність як основу розвитку системи виховання. Він вважав, що у кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим. К.Ушинський вважав, що зміст патріотично-ціннісного виховання особистості слід визначати з погляду загальнолюдських, народних і національних культурних цінностей, враховуючи вимоги народних чеснот і норм християнської моралі. Вчений тлумачив патріотичні цінності як основу розвитку в дитини гуманізму, почуття національної і власної гідності. Зокрема К.Ушинський стверджував, що формування патріотичних цінностей особистості, та й народу в цілому, здійснюється не лише школою, а й

кількома великими вихователями: рідним краєм, природою, життям, наукою і релігією, тому виховання на основах християнської релігії він вважав невід'ємним компонентом національно-патріотичного виховання особистості [13, 56].

Основою патріотичних почуттів людства може бути тільки національна культура, вважав М.Драгоманов. Учений зробив значний внесок в україністику, етнокультуру, історіографію, український менталітет, а народознавство М.Драгоманов вважав основним критерієм національного відродження. Він був занепокоєний тим, що в зросійщених школах учні не вивчали правдивої історії свого народу. Тому великого значення педагог надавав ознайомленню дітей і молоді з народним фольклором, у якому відбиті національні скарби народу, його багатовікова історія.

Філософія патріотично-ціннісного становлення особистості знайшла своє відображення в художньо-публіцистичній спадщині великих українських письменників і освітніх діячів (С.Васильченко, Л.Глібов, П.Грабовський, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Коцюбинський, Т.Лубенець, Л.Українка, Ю.Федькович, І.Франко, Т.Шевченко та ін.). Виховний ідеал – самовіддане служіння людям та власній державі. Мету національного виховання просвітники вбачали в осягненні власної державності, задля чинної творчої участі у розбудові рідної духовної й матеріальної культури.

Надзвичайно цінною для педагогічної науки є розробка концепції національної системи освіти й виховання, яку здійснила С.Русова. Вона зуміла обґрунтувати цінність традиційного народного виховання українців, зокрема його зорієнтованість на національну психологію і світобачення, гуманізм, спрямованість на гармонізацію взаємин людини з природою, високу патріотичну культуру. С.Русова неодноразово зазначала, що виховання слід розпочинати з народження дитини, використовуючи засоби народної педагогіки. У процесі такої роботи педагог найдієвішим засобом визнавала рідне слово, бо саме через нього дитина сприймає патріотичні цінності свого народу. С.Русова вважала, що осередком національно-патріотичного виховання мусить бути для дитини вдало організована школа, де панує атмосфера добра і розуміння, де кожна дитина може реалізувати себе, відповідно до своєї природи [8, 17].

Гармонію національно-патріотичних та загальнолюдських цінностей вважав основою виховання Я.Чепіга. На його думку, школа має бути глибоко національною, що веде до духовного самовдосконалення, тому не повинна ухилятися від виховання національних рис, аби не знизити творчу енергію дитини. Пріоритетним завданням національної школи вважав процес патріотично-ціннісного самоусвідомлення дітьми своєї нації, розвиток та збереження етнокультурної своєрідності українського народу.

Помітну роль у проблемі формування патріотичних цінностей особистості відіграв І.Огієнко. У контексті аксіологічного підходу до виховання вчений окреслив низку природних, соціальних і духовних явищ для розвитку ціннісно-зорієнтованої особистості. Він вважав, що формування любові до своєї держави, Бога, рідної землі, мови, історії, залучення до національної культури свого народу, сприяє патріотично свідомому розвитку молодого покоління. В контексті національно-патріотичного підходу до формування ціннісного світу молодих людей, І.Огієнком було обґрунтовано духовні принципи виховання особистості: духовна спрямованість виховання; спадкоємність християнського ідеалу; ідейність; корисність для суспільства; самовдосконалення особистості [9, 250]. Вчений вважав, що ці принципи відображають головні протиріччя та тенденції становлення особистості в молодшому та старшому шкільному віці і є основою для мети та змісту процесу виховання.

Значний внесок у розвитку проблеми патріотично-ціннісного виховання молоді належить Г.Ващенко. У своїх працях “Виховний ідеал”, “Виховання любові до Батьківщини”, “Виховна роль мистецтва” та інших педагог приділяв значну увагу проблемам виховного ідеалу, в основу якого він заклав загальнолюдські та національні цінності, моральні закони творення добра, справедливості. Усі патріотичні цінності вчений виводить з християнської віри й релігії. Критикуючи “чужі” українській духовності виховні і філософські системи, він вибудовує виховний ідеал українця, оснований на принципах виховання людини на засадах християнської моралі та на здобутках патріотизму українського народу.

Цінною, на наш погляд, є науково-практична діяльність В.Сухомлинського у царині патріотичного виховання молоді. У багатьох педагогічних працях педагог зазначає, що найголовніше завдання школи – виховати патріотів, безмежно відданих Батьківщині. Тільки та людина може бути щасливою й давати щастя іншим, яка залишила свій корінь у рідній землі, зробила для рідного села, міста, Батьківщини щось значне і вагоме [11, 171].

Аналізуючи творчу спадщину В.Сухомлинського, зазначимо, що у ній чітко простежується реалізація аксіологічного підходу до патріотичного виховання. Любов до Батьківщини, – наголошував В.Сухомлинський, – починається із захоплення красою того, що бачить перед собою дитина, чим вона милується, в що вкладає частину своєї душі. В.Сухомлинський стверджував: “Перш ніж розповісти про те, якою дорогою ціною завоювали старші покоління радості дитинства, треба відкрити дітям очі на красу рідної природи. Нехай у серці малюка на все життя залишаться спогади про маленький куточок далекого дитинства, нехай з цим куточком пов’язується образ великої Батьківщини” [12, 256].

На теренах розбудови сучасної української держави яскраво вирізняються педагогічні ідеї М.Стельмаховича, внесок якого в розвиток патріотичного виховання є неоціненним. Він вперше здійснив спробу всебічно, комплексно і системно дослідити народну педагогіку. Звертаючись до народної мудрості, вчений був твердо переконаний у тому, що основні ідеї, патріотичні цінності народної педагогіки є основою формування патріотично-ціннісних орієнтирів молодих поколінь. Досліджуючи духовні цінності українського народу М.Стельмахович обґрунтував ідеали Любові, Добра, Краси, Гідності, Правди і Справедливості, які є загальнолюдськими. Крім того, він зумів утвердити культ сім’ї як могутнього духовного осередку української нації. М.Стельмахович зазначає, що народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини. Виховний ідеал, цілі, завдання, зміст, принципи і засоби народної педагогіки знайшли своє відображення і втілення у рідній мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, святах, обрядах, символах і різних видах народного мистецтва, у дитячих народних іграх та іграшках, у живій практиці трудового і сімейного виховання [10].

Значну увагу теоретико-практичній розробці проблеми патріотичних цінностей уже в наш час приділив відомий педагог-новатор сучасності О.Захаренко. Управлінська діяльність на базі Сахнівської школи, дозволила йому глибоко дослідити педагогічні аспекти національно-патріотичного відродження сільської школи. Вся система виховних заходів у педагогічній діяльності вченого була спрямована на формування духовності особистості, становлення вихованця як громадянина, патріота своєї Батьківщини. О.Захаренко був переконаний, що ефективним засобом формування в учнів громадянськості та патріотизму є ознайомлення з найкращими зразками людської поведінки, моральних вчинків, героїчних подвигів [3, 41]. Крім того, значну роль у системі формування патріотичних цінностей учнів відігравали створені під керівництвом О.Захаренка музей бойової і трудової слави, дошка пошани, дошка пам’яті, галерея слави, галявина пам’яті, криниця совісті, що є своєрідними атрибутами високої духовності.

Значний науковий доробок належить О.Вишневському, який у своїх педагогічних поглядах прагне до необхідності побудови системи українського виховання на засадах традиційно-християнських цінностей. Створений ним “Кодекс цінностей сучасного українського виховання” включає цінності, які є незаперечними для більшості людей (абсолютні, вічні цінності); для певного народу чи нації (національні, громадянські); для сім’ї та окремого індивіда [2, 19]. Перераховуючи вищезазначені цінності зазначимо, що О.Вишневський вважає патріотизм одним із п’яти фундаментальних якостей людини. Педагог зазначає, що без патріотизму не мислимо собі справжньої моральності, дійсної демократії, родинності тощо [2, 21].

Цінними в аспекті практичної реалізації основних завдань щодо формування патріотичних цінностей молоді є праці П.Кононенка, А.Погрібного та ін., які розвивають педагогіку віри у вічні цінності, високі національні та патріотичні цінності. Чималий внесок для творчого відродження українського національного виховання зробили А.Алексюк, В.Каюков, Є.Сявавко, Д.Тхоржевський та ін. Вплив українських народних традицій на формування патріотичних

цінностей особистості досліджують Т.Дем'янюк, Ю.Руденко, О.Столяренко та ін.

Неабиякого значення набуває в сучасній педагогічній науці та практиці питання впливу родинного виховання на розвиток патріотичних установок молоді (І.Артюхова, О.Докукіна, М.Стельмахович, В.Постовий, В.Федяєва, О.Ярмоленко та ін.). Вчені відводять сім'ї вагому роль у збереженні та примноженні культурної та духовної спадщини народу, зокрема його національних цінностей. Також у працях науковців простежується взаємозв'язок загальнолюдських і національно-патріотичних ціннісних орієнтацій молодих поколінь (Т.Бутківська, В.Бутенко, І.Зязюн, В.Єрмоленко, Г.Кіт, Ж.Омельченко, В.Струманський, Г.Тарасенко та ін.).

Отже, як бачимо, проблема використання патріотичних цінностей у духовному вихованні молодих поколінь свідчить про заострення інтересу впродовж багатьох років до дослідження різних її аспектів. Аналіз історико-педагогічних джерел переконує, що виховання на основі патріотичних цінностей – це провідний шлях формування особистості, її світогляду, громадянської позиції. Відтак головною складовою патріотичного виховання стає формування у молоді любові до рідної країни, поваги до культурних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань, готовності до захисту Вітчизни, поваги до чинного законодавства та засад демократичної, правової держави, поваги до української історії, видатних пам'яток культури.

Література:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Вишневецький О. Природа цінностей виховання / О. Вишневецький // Педагогічна думка. – 2006. – № 2. – С. 11-23.
3. Захаренко О. А. Школа над Россю / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – 149 с.
4. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
5. Мала енциклопедія державознавства / НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Довіра ; Генеза, 1996. – 942 с.
6. Попов П. М. Григорій Сковорода : життя і творчість : нарис. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1960. – 171 с.
7. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання / Ю. Руденко. – К. : Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. – 328 с.
8. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
9. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навчальний посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
10. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : навчально-методичний посібник для студ. пед. навч. закладів, держ. ун-тів / М. Г. Стельмахович ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : [б. в.], 1997. – 232 с.
11. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 55-202.
12. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7-385.
13. Ушинський К. Питання про народні школи / К. Ушинський // Вибрані пед. твори : у 2-х т. / К. Ушинський. – К., 1983. – Т. 2. – С. 56.

Наталія Гончар,

м. Хмельницький, Україна,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

Зі вступом України до єдиного європейського простору освіти у сфері державної політики відбувається реформування вищої освіти. Основною вимогою є формування творчої, інтелектуально розвиненої особистості, здатної до нестандартного мислення.

Інструментом становлення такої особистості є впровадження інноваційних педагогічних технологій, пошук нових концепцій, принципів, підходів до освіти, форм і методів навчання, виховання тощо. Застосування інтерактивних технологій освітньої діяльності в навчальному процесі вищого навчального закладу дозволить реалізувати

поставлені перед сучасної освітою завдання.

Однак вирішення означених завдань наштовхується на проблему – теорія інтерактивних технологій освітньої діяльності на сьогодні не достатньо обґрунтована. Тому для вирішення проблеми використання інтерактивних технологій доцільно на теоретичному рівні дослідити генезу становлення даних технологій в психолого-педагогічній літературі.

Узагальнюючи педагогічні праці, у яких розкриваються питання теорії і практики інтерактивних технологій, виділимо декілька напрямів здійснення наукових досліджень: філософський аспект дослідження (В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Кремень та ін.); управлінський (В.Бондар, О.Єльнікова, В.Луговий, В.Маслов та ін.); андрагогічний (В.Олійник, Н.Протасова, В.Пуцов, В.Семиченко, М.Скрипник, Т.Сорочан, Т.Сущенко та ін.); дидактичний (С.Гончаренко, Р.Гуревич, О.Савченко, В.Сластьонін та ін.); креативний (О.Акімова, О.Куцевол, С.Сисоєва, Г.Тарасенко та ін.); концептуальні дослідження проблеми упровадження інтерактивних технологій (М.Кларін, Є.Коротаєва, О.Пометун, Г.Селевко та ін.).

Метою даної статті є визначення генези становлення та розвитку використання інтерактивних технологій.

У своїх дослідженнях Н.Павленко, Т.Сердюк, В.Симоненко, А.Смолкін, Н.Фомін, Н.Шолохова визначають інтерактивні технології, як складову активних технологій. У свою чергу, М.Вінокурова, М.Кларін, І.Пешня, Л.Пироженко та О.Пометун стверджують, що дані технології відображають оптимальну педагогічну взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу. Білоруські науковці В. Симоненко та Н. Фомін включають інтерактивні технології до складу активних технологій навчання разом із технологіями проблемного навчання, технологіями навчального співробітництва, ігровими та комп'ютерними технологіями [9]. Такої думки притримуються й Т.Сердюк, Н.Павленко, А.Смолкін та Н.Шолохова, які доповнюють думку білоруських учених, зазначають, що інтерактивні технології – це педагогічні технології, спрямовані «на досягнення запланованих педагогічних результатів, шляхом «стимулювання позитивної рефлексії» та активізації навчально-виховного процесу [7; 9].

Вперше поняття «інтерація» (від англ. interaction – взаємодія) з'явилося у Америці, ввів його у соціологію та соціальну психологію американський філософ Дж. Мід [4]. Концепцію Міда називають «символічним інтераціонізмом», оскільки вона розглядає символічні елементи взаємодії людей в суспільстві. Одна із важливих позицій інтераціонізму – принцип отримання спільності в розмові – передбачає, що особистість утворюється лише в процесі соціальної взаємодії, насамперед мовленнєвої, але не до і не після неї, тобто поза мовленнєвої взаємодії особистість «не народжується» [4; 5]. У дослідженнях М.Скрипник зазначено, що «для теорії символічного інтераціонізму характерним є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми» [10, 37]. Виходячи з цього В.Зінченко, Т.Паніна та М.Скрипник визначають поняття «інтерація» як «...здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу» [10, 37].

Проаналізувавши педагогічну та методичну літературу, ми визначили, що генезис інтерактивних технологій досліджується з двох позицій: з точки зору методологічних змін у науці та з погляду методологічних змін у дидактиці.

Адептом першого підходу до вивчення генези інтерактивних технологій є М.Скрипник. Науковець у своїх дослідженнях зазначає, що поява самого поняття та зростання інтересу до інтерактивних технологій пов'язані, насамперед, із методологічними змінами у науці, зокрема актуалізації співвідношення об'єкта і суб'єкта пізнання, представленого класичним, некласичним та посткласичним етапами розвитку. Період класичної раціональності (XVII – XIX ст.) розглядали Р.Декарт, Б.Спіноза, Г.Лейбніц, І.Кант, І.Г.Фіхте, В.І.Шеллінг, Г.В.Ф.Гегель, які намагалися пізнати світ, не досліджуючи його в умовах існування; суб'єкт виступав в ролі спостерігача [10].

Некласична раціональність (перша половина XX ст.) – стала підґрунтям для становлення інтерактивних технологій. Адже за цим підходом відкидалась теорія класичної раціональності, доводилось, що без безпосередньої участі суб'єкта об'єкт визначити не

можливо. Як зазначає М.Скрипник, даний період зароджувався у соціально-філософській та психологічній концепціях М.Вебера та К.Поппера. Основними ідеями становлення інтерактивних технологій стали: становлення діяльнісної, активної особистості, «Я», що можливе у випадку «прийняття на себе ролі [10, 12-13].

Здійснений аналіз психологічних концепцій, які стали основою інтерактивних технологій, доводить, що такими провідними ідеями є положення гуманістичної психології, зокрема:

– чотири «стадії» (або «прошарки») психодрами Я.Морено, які розміщуються послідовно й містяться у загальному вигляді на всіх наступних «стадіях» [5; 10];

– людиноцентрований підхід К.Роджерса (безоцінне прийняття кожного почуття, кожної думки, кожного смислу, кожної зміни у спрямованості особистості; глибоке розуміння почуттів та особистісних смислів, що віднаходяться у своєму досвіді, вимагають від партнера по спілкуванню усієї сенситивності, на яку він тільки здатний; дружнє спілкування в процесі пошуку самого себе; довіра до «мудрості організму», що веде до ядра проблеми; допомога співрозмовнику в тому, щоб він усвідомив свої почуття) [8; 10];

– чотири якості розвивального спілкування К.Роджерса (конгруентність як позначення точної відповідності нашого досвіду і його усвідомлення; прийняття себе такими, якими ми є; прийняття іншої людини; емпатійне ставлення, як специфічна установка на внутрішнє вислуховування, особливий спосіб проживання («стати на місце будь-якої людини»), що характеризується «процесуальною» манерою функціонування» [8; 10];

– ідеї А.Маслоу про: особистість, яка самоактуалізується, як повне використання талантів, здібностей; ієрархія потреб; пік-переживань (особливо радісні та хвилюючі моменти життя); плато-переживання (стійкі переживання, що спонукають особистість до нового і глибшого способу бачення і переживання світу); еупсихологію (гарне психологічне управління, як просвітницьке управління); буттєву любов, як любов до сутності іншого [10];

– концепція американського психолога Г.Оллпорта про унікальну особистість, зокрема, одну з її складових – пропріум, як тип поведінки особистості та особистісні риси, важливі для самоідентифікації та самозростання [6; 10].

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. з'явилась постнекласична раціональність, головна ідея якої полягає у діалогічній взаємодії і вибудовується на інформаційно-комунікаційних методах, засобах тощо.

Генезис інтерактивних технологій з позиції методологічних змін у дидактиці доводить, що поява досліджуваного поняття активізується пошуками дидактичних можливостей індивідуалізації навчання наприкінці ХІХ – початок ХХ ст. Зокрема, у цей період у США виникли дальтон-план (Є.Паркхерст), батавіа-план (Дж.Кеннеді), в Англії – говард-план (М.О'Брай-ен-Харріс), у Німеччині – ієна-план (П.Петерсен) [1]. Ці методи були спрямовані на індивідуальні завдання для кожної дитини. Діти могли обирати завдання для себе, вони працювали кожен у своїй лабораторії. Звідси й назва – лабораторний метод.

Продовжуючи починання закордонних учених, на теренах колишнього Радянського Союзу в 30–40-х рр. ХХ ст. з'являється бригадно-лабораторний метод [1]. Він полягає у тому, що дітям пропонували завдання, які вони виконували у групах-бригадах. В порівнянні із даль тон-планом, бригадно-лабораторний метод полягає у груповому навчанні. Хоча недоліки цих методів схожі: зниження ролі вчителя, відсутність в учнів мотивації навчання, неекономне використання часу.

У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Лернер, Х.Лійметс) [1].

На жаль, у психолого-педагогічній літературі того часу не було єдиного визначення групової навчальної діяльності, яка ґрунтувалася на роботі об'єднаних загальною навчальною метою груп за опосередкованого керівництва вчителем і в співпраці з учнями. І тільки у 90-х роках дані форми роботи почали називати інтерактивними.

Наступна хвиля (90–тих рр. ХХ ст. – дотепер) – активізується інтерес до інтерактивних технологій, що пов'язано із інформатизацією та комп'ютеризацією навчання.

Таким чином, генезис інтерактивних технологій з позиції методологічних змін у дидактиці доводить існування таких етапів: початкового (кінець XIX – 90-тих рр. XX ст.) – пошук оптимальних методів, спрямованих на організацію індивідуальних завдань для кожної дитини шляхом пошукової діяльності (дальтон-план, батавіа-план, говард-план, існа-план, бригадно-лабораторний метод); основного (90-тих рр. XX ст. – дотепер) – вивчення дидактичних можливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі за допомогою організації освітнього простору та підготовки педагогів до взаємодії, що спрямована на саморозвиток та самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що інтерактивні технології ґрунтуються на ідеях вітчизняних та зарубіжних вчених щодо використання інноваційних технологій навчання та виховання в дошкільній освіті. Так, «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі полягає в створенні предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки, вміння працювати самостійно, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Педагог використовує у роботі самонавчальні засоби – матеріали, з якими вихованець працює, наслідуючи педагога, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до їхнього виконання. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей [3].

Технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера (ТРВЗ) спрямована на навчання розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань, розвиток творчої уваги та логічного мислення. Основна ідея технології полягає у тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Успішна реалізація даної технології полягає у вмінні дитини виявляти проблеми, з'ясовувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. У роботі з дітьми дошкільного віку використовують колективні ігри, ігри-заняття, метод фокальних об'єктів, метод мозкового штурму, метод синектики під час яких діти вчаться спостерігати навколишню дійсність, виявляти суперечливі властивості предметів, явищ, шукати відповіді на поставлені питання. Педагог орієнтується на вільний та самостійний вибір дитини – предмета, матеріалу, виду діяльності [3; 4].

Вальдорфський дитячий садок (Р.Штайнер) спрямований на те, щоб діяльність дитини мала вільний творчий характер. Такий підхід є конструктивною альтернативою авторитарному вихованню. Р.Штайнер вважав, що дитині необхідно надати можливість набувати власного досвіду спілкування з навколишнім самостійно. Реалізувати цей підхід можливо за допомогою вільної гри – провідного виду дитячої діяльності. Типові дитячі ігри «Доньки-матері», «Лікарня», «Крамниця», «Подорож потягом», що цілком побудовані через наслідування дорослих, надають дитині можливість переживати найрізноманітніші ігрові ситуації [2; 3].

Отже, аналіз інноваційних технологій дошкільної освіти свідчить, що вони є початками до створення інтерактивних технологій. В основу цих технологій покладені ідеї зарубіжних і вітчизняних педагогів-класиків.

Історичний аналіз становлення та розвитку інтерактивних технологій засвідчив, що саме ці технології сприяють саморозвитку суб'єктів учіння, формуванню навичок самостійного, системного мислення, вмінь творчого застосування знань. У подальших дослідженнях планується вивчення особливостей використання інтерактивних технологій для підвищення якості освітньої діяльності.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Грюнелиус Э. Вальдорфский детский сад / Э. Грюнелиус. – М. : МЦВП, 1992. – 72 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Мид Дж. От жеста к символу. Интернализированные другие и самость. Азия. Психология пунитивного правосудия / Дж. Мид // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 213-221.
5. Морено Я. Л. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. – М. : Академический проект, 2001. – 384 с.
6. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Оллпорт. – М. : Новая школа, 1998. – 346 с.

7. Павленко Н.О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Олександрівна Павленко. – Полтава, 2008. – 332 с.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию : становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. И. Сениной. – М. : Прогресс, 1994. – С. 234-247.
9. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии: уч. пособ. / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск : Из-во БГПУ, 2001. – 395 с.
10. Скрипник М. І. Інтерактивні технології в післядипломному навчанні : довідник / М. І. Скрипник. – К. : ДВНЗ «Ун-т менеджм. осв.», 2013. – 202 с.

*Тетяна Сіваш,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педуніверситет
імені Михайла Коцюбинського*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Глобальна інформатизація суспільства, упровадження нових педагогічних технологій з використанням найрізноманітніших електронних ресурсів забезпечує широкий доступ до інформації різної якості, зокрема й такої, що не відповідає загальнолюдським етичним і естетичним ідеалам. Особливо небезпечними наслідками, що пов'язані з поширенням мас-медіа, зазначають дослідники, є „артизована” передача насильства, жорстокості, споживацтва тощо, яку діти зі свідомістю, що ще не сформована, і відсутністю імунітету до несмаку сприймають як справжнє мистецтво. Отже, наголошують учені, суттєве оновлення освітніх систем і педагогічних технологій може бути пов'язане не стільки з інформатизацією, скільки з естетизацією освітнього середовища [5, 2].

Сучасний світовий досвід упровадження освітніх реформ, суттєва роль у реалізації освітніх концепцій яких відводиться саме предметам художньо-естетичного циклу, підтверджує цю думку. Наприклад, у навчальних планах Великої Британії кількість годин, яку відведено на предмети художньо-естетичного циклу, є досить значною: предмети „Мистецтво” й „Музика” викладаються в граматичних школах у перші три роки навчання по 2 години на тиждень; у школах Німеччини на цикл предметів „Художнє виховання”, „Музика”, „Праця” виділяється разом по 3 години на тиждень у 1-му класі, по 4 години на тиждень у 2-4 класах [9]. У США та Канаді в початковій школі на предмети естетичного циклу відводиться 7 годин на тиждень. У Японії кількість навчального навантаження на художньо-естетичний компонент (разом з літературою) досягає майже 50%. В Угорщині відповідно до державного освітнього стандарту предмети музичного, візуального, хореографічного, театрального, екранного мистецтва обіймають 16% загального годинного обсягу навчального навантаження в початковій школі. Зокрема, порівняння вітчизняного досвіду з угорським показує, що в українській початковій школі музика та образотворче мистецтво складають близько 7% навчального навантаження [5, 3].

Світовий досвід навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку активно досліджується багатьма вченими. Так, загальними питаннями школи зарубіжжя опікуються В.Андреєв, Л.Ващенко, В.Веселова, Б.Вульфсон, О.Вознесенська, Г.Єгоров, Б.Жебровський, З.Малькова, Н.Ничкало, Л.Парамонова, О.Протасова, Л.Пуховська, Т.Харченко, А.Шевченко та ін. Питання мистецької освіти та естетичного виховання вивчають Р.Беланова, Н.Вишневіська, Л.Волинець, Н.Желєзняк, Л.Зязюн, І.Іванюк, Л.Масол, В.Полтавець, Г.Тарасенко, В.Фролкін та ін.

Отже, світовий досвід організації естетичного освітнього середовища, що накопичений дослідниками, має бути узагальненим та систематизованим. Тому метою статті є висвітлення провідних напрямів художньо-творчого розвитку учнів початкової школи засобами естетизації освітнього середовища у світі, виявлення основних ідей та підходів, що є конструктивними для української освітньої системи.

Загальна характеристика світових концепцій художньо-естетичного виховання дітей дозволяє зробити висновок про те, що мистецька освіта розглядається педагогами різних країн як природний шлях розвитку творчого гармонійного мислення людини й відіграє важливу роль не лише в мистецькій, а й у повсякденній праці та в наукових пошуках. Розвинуте в такий спосіб мислення сприяє знаходженню конструктивних творчих розв'язань практичних проблем – економічних, екологічних, соціально-культурних тощо [11].

Так, наприклад, загальновідома у світі гуманістична життєва філософія, що характеризує стиль життя в скандинавських країнах. Ця філософія виявляє себе в турботливому ставленні до людини і, зокрема, до освіти як важливого чинника становлення особистості. Отже, у національному навчальному плані, наприклад, Норвегії, визначено, що метою освіти є надихання кожного на самореалізацію в ім'я спільного добробуту, тому сучасна концепція загальної освіти в Норвегії ґрунтується на ідеї поєднання особистих потреб людини в її творчому різнобічному розвитку та суспільних інтересів, їх взаємовідповідності. Підкреслимо, що „потреба у творчому розвитку кожної особистості мислиться норвезькими педагогами великою суспільною цінністю, оскільки неповторність кожного стає загальним надбанням” [2, 21].

Безумовно, така освіта має прищеплювати почуття відповідальності за збереження та розвиток національної культурної спадщини, розуміння її цінності як самобутньої складової загальнолюдської мистецько-культурної скарбниці, виховувати толерантне ставлення до інших культур, здатність до спілкування та співробітництва на засадах рівності [11].

Мистецька освіта в Норвегії як важлива складова технології художньо-творчого розвитку школярів є органічною частиною загальної шкільної підготовки. Важливо, що філософія норвезької освіти не протиставляє мистецтва наукам, тому мистецтва вивчаються і як самостійні предмети, і як естетична складова змісту інших дисциплін та навчальних тем, використовуються як метод навчально-виховного процесу [11]. Наприклад, норвезькі педагоги вважають, що можливість дитини виразити свої почуття та донести їх різними художніми засобами, радість від усвідомлення можливості самореалізації сприяє розвитку почуття людської гідності, самоствердження, позитивної самооцінки, задіює особистісні механізми самодисципліни, розвиває здатність до напруженої праці, бажання набути певні навички й уміння заради самовираження. Усе це, відзначає Л.Волинець, є психологічною основою реалізації важливого принципу норвезької освіти – принципу навчання, що виховує [2, 21].

Технології художньо-естетичного розвитку дітей у Швеції є надзвичайно важливою складовою в реалізації актуального завдання сучасної освіти – формування в учнів ціннісного ставлення до культурного розмаїття, що виявляє себе в різномасштабних контекстах: на рівні власної країни, Європи, усього людства. Зокрема, згідно з розробленими навчальними планами школа має призвичаїти учнів не лише до спілкування іноземними мовами, а й до обізнаності з визначними здобутками шведської, північноєвропейської, загальноєвропейської та світової культур [3, 10].

Значний вплив на дітей молодіжної музичної культури зумовлює увагу шведського суспільства до музичної освіти підрастаючого покоління. Наголошується на тому, що молодіжна музична культура формується в умовах складного сучасного музичного життя, характерними рисами якого є використання різноманітних нових технологій створення музичних творів і полікультурність творчості молодих музикантів, що дедалі зростає. Водночас, якість молодіжної музичної культури значною мірою зумовлена результатами загальної музичної освіти в школі. Отже, за загальну мету музичної освіти школярів у Швеції вбачається, перш за все, створення відповідної культурної атмосфери як у навчальному закладі, так і в суспільстві загалом. Тому обов'язкова музична освіта розглядається державою як один з важливих засобів соціалізації та саморозвитку учнів, підвищення рівня культури й гуманізації суспільства [10]. Реалізація названої мети передбачає посилення уваги в навчальних програмах з музики до тих видів діяльності, оволодіння якими дозволяє використовувати музику як засіб інтелектуально-художнього самовираження особистості та взаєморозуміння, тобто актуалізувати комунікативну, креативну та естетичну функції музики [3, 12].

Заслугове на увагу надання учням шведської загальноосвітньої школи медіа-освіти (обов'язкова з 1994 року). Усвідомлення впливу реклами та засобів масової інформації на свідомість і підсвідомість людини саме через візуальні образи сприяло посиленню уваги уряду та педагогів до цієї проблеми. Розвиток уміння критично інтерпретувати зміст інформаційних повідомлень, їх мету, виховувати в дітей власне ставлення до кінопродукції (телевізійні програми, художні фільми), уміння розуміти сутнісний зміст подібних художніх образів, формувати власну естетичну оцінку – усі названі завдання стали офіційною стратегією освітньої політики Швеції в педагогічній галузі. Важливо додати, що загальноосвітня школа ознайомлює учнів із сучасними електронними технологіями та навчає користуватися деякими з них [3].

Оновлення змісту освіти в Данії було розпочато реформою 1987 року, де одним з основних пріоритетів було визначено сприяння розвитку креативності учнів, тобто художньо-естетичному розвитку молоді [7, 2]. Для реалізації цього завдання в датських навчальних програмах Folkescole (9-річна школа для дітей 7-16 років) передбачено обов'язкове вивчення низки предметів художньо-естетичного циклу. Це такі предмети, як: музика, мистецтво (візуальні мистецтва), ремесла (рукоділля, художня обробка деревини, металу тощо), текстильний дизайн. Обов'язковим є також вивчення релігійного мистецтва та його символіки (духової музики, візуальних зображень, культових архітектурних споруд), що вивчається в рамках предмета релігієзнавства [1, 26]. Художньо-естетичне виховання дітей в Данії спрямоване на формування людини-співтворця, тому значну частину навчального часу з мистецьких дисциплін присвячено практичній художній діяльності. Так, наприклад, загальна музична освіта, на думку датських педагогів, має розвивати в дітей здатність відчувати музику й виражати себе за допомогою звуків [9].

Загальною метою вивчення в датській школі, наприклад, предмета „Мистецтво”, є набуття учнями „зображувальної компетентності”, що відіграє велику роль у культурі сучасного суспільства. Формування цієї здібності відбувається через художню творчість, що розуміється датськими педагогами як засіб комунікації та самовираження особистості. Отже, через творчість, практику, художній аналіз, вивчення зображувальних форм та візуальних образів масової культури в школярів розвивається повноцінне візуальне сприйняття та навички художньої творчості, тобто дитина виховується як співтворець культури [1, 27; 7].

Досвід французького уряду та педагогічної спільноти в проблемі естетизації освітнього середовища заслугове на особливу увагу вітчизняних спеціалістів. Так, у грудні 2000 року зусиллями двох міністерств – Міністерства освіти і Міністерства культури – у Франції розроблено план „Мистецтво і культура в школі”, а мистецька освіта була визнана одним з пріоритетних освітніх напрямів. Головною ідеєю програми „Мистецтво і культура в школі” стало включення до блоку „фундаментальних дисциплін” розділу „Художнє виховання”, предмети якого відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі й допомагають засвоюванню інших дисциплін. Так, наприклад, музика сприяє вивченню математики, пластичні мистецтва стають у нагоді при вивченні математики, природознавства, театральне мистецтво допомагає опанувати літературу тощо [8, 20-21].

Планом передбачено низку новацій у створенні естетичного освітнього середовища: поглиблене викладання предметів художнього циклу (із збільшенням навчального щотижневого навантаження), підтримка вже існуючих факультативних мистецько-культурних програм („культурні класи”, художньо-творчі ательє), сприяння розвитку хорового співу (кожна школа повинна мати хор), обов'язкова співпраця із закладами культури (забезпечення всім дітям рівного доступу до культурної спадщини людства: музеїв, центрів сучасного мистецтва, художніх галерей, концертних залів, бібліотек, кінозалів, консерваторій тощо).

Заслугове на особливу увагу модель художньо-естетичної освіти в Японії, що ґрунтується на ідеї здатності кожної людини відчувати природну красу. Традиційно в цій країні вважають, що можливо й необхідно розвивати не лише інтелект, а й емоційність, що є основою естетичного сприйняття, тому здібності поета, художника й музиканта можна й потрібно розвивати в кожній дитині.

Дослідники відзначають, що японцям притаманне традиційне для Далекого Сходу світорозуміння, сутнісною характеристикою якого є відчуття людиною своєї єдності та гармонійної взаємодії з Природою. Мистецтво, на думку японців, покликане виявляти красу й робити її відчутною. Саме тому, уважають японські педагоги, дітей треба вчити відчувати красу, учити сприйняття прекрасного, тому що вони переконані, що ніякий науковий і технічний поступ не здатний змінити естетичну та етичну складові людського життя [4, 28].

Відзначимо особливе місце й роль викладання каліграфії в художньо-естетичному розвитку школярів. Каліграфія в Японії вважається мистецтвом. Отже, засвоєння певних каліграфічних навичок дозволяє людині вже не писати, а малювати, до того ж не пером, а пензлем. Ієрогліфічне письмо розвиває в людини бездоганне відчуття пропорцій, динаміки, руху, здатність цінувати простоту й вишуканість лінії. Не дивно, що практично кожен японець може професійно, точними штрихами зобразити пагін бамбука чи гілку квітучої сакури [4].

Значна увага в японській системі формування естетичного освітнього середовища приділяється розвитку в учнів колірної чутливості зору. Уважається, що тонке сприйняття кольорів, уміння гармонійно їх поєднувати сприяє розвитку „художнього” рівня культури праці в усіх сферах, збагачує світобачення, розвиває емоційність особистості та її здатність відчувати найтонші кольорові й емоційні нюанси, стани й настрої, що зумовлені впливом кольорів та їх відтінків.

Особливою рисою японської системи художньо-естетичної освіти є ставлення до музичного мистецтва. Навчання музики може починатися в досить ранньому віці, у дитячих садочках, що працюють за системою відомого японського скрипаля й педагога Шініці Судзукі, педагогічна концепція якого ґрунтується на ідеї сенситивності раннього дошкільного періоду для емоційного та чуттєвого розвитку дитини [4].

Головною метою естетичного виховання учнів у школах США є формування всебічно розвиненої, гуманної, творчої особистості. Дослідники відзначають три основні складові частини естетичного освітнього середовища в школах Америки: 1) загальні заняття мистецтвом, що є обов'язковими для всіх учнів; 2) виконавча майстерність (виконання вокальної та інструментальної музики, сценічна гра, художній дизайн, танок, музикування); 3) загальна естетизація атмосфери школи – класної кімнати, шкільної будівлі та пришкільних майданів. Так, наприклад, пріоритетними тенденціями естетизації педагогічного процесу в школах Америки є: залучення до викладацької діяльності в школах майстрів мистецтв, їх співробітництво з учителями; виховання полікультурної особистості з духовно багатим світоглядом. Естетизація педагогічного процесу в школах англomовних країн – США, Канаді, Великій Британії – здійснюється за технологією створення естетичного поля, одним із шляхів реалізації якого передбачає доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом (“естетика мовлення”, “естетика математики”, “естетика природознавства” тощо) і водночас диференційоване вивчення предметів мистецтвознавчого циклу [6].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що сучасні технології художньо-творчого розвитку мають за мету формування особистісно-ціннісного ставлення дітей до мистецтва, їхніх світоглядних уявлень, розвиток загальних та спеціальних здібностей особистості, художньо-образного мислення. Світові технології мистецької освіти спрямовані на стимулювання творчого потенціалу особистості, виховання потреби й здатності молоді до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

Отже, провідні напрями естетизації освітнього середовища ґрунтуються на таких складових компонентах, як мистецька освіта школярів (набуття в навчальному процесі знань, розвиток навички аналізу, інтерпретації та оцінювання художніх творів, творча художня діяльність), інтегрований підхід до проведення занять (використання естетичного компоненту у вивченні навчальних предметів), позанавчальна соціально-культурна діяльність (участь школярів у мистецько-культурних проектах, програмах тощо), загальна естетизація середовища школи. Зокрема, досвід соціально-культурної діяльності, що набувають учні за період навчання, сприяє формуванню в них почуття відповідальності за збереження мистецько-культурного середовища та співтворчості в його відтворенні.

Інтеграція України до європейського простору вимагає вивчення світового досвіду, який, безперечно, може збагатити вітчизняну педагогічну теорію і практику. Відзначимо, що досвід естетизації освітнього середовища, організації активної художньо-творчої діяльності учнів заслуговують на подальше вивчення та впровадження в педагогічну практику української освітньої системи.

Література:

1. Волинець Л. Загальна мистецька освіта в середній школі Данії / Л. Волинець // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 2. – С. 25-28.
2. Волинець Л. Загальна мистецька освіта в школах Норвегії / Л. Волинець // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 21-25.
3. Волинець Л. Загальна мистецька освіта у школах Швеції / Л. Волинець // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 10-14.
4. Волинець Л. Художньо-естетична освіта в Японії / Л. Волинець // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 28-30.
5. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2-5.
6. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах // <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/pozashkilnaosvitaukraini/npb/>
7. Петрова Н. Вот где сказка стала былью. Гимназия – одно из звеньев в системе образования Дании / Н. Петрова // Чужая Азбука. – 1996. – № 35-38. – С. 2.
8. Полтавець В. Інноваційні проекти мистецько-культурних програм у школах Франції / В. Полтавець // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 20-22.
9. Сравнительная педагогика : школьное образование за рубежом : сб. науч. ст. / под ред. В. Андреева. – Минск : НИО, 1999. – 119 с.
10. The Education System in Sweden (2000-2001) // Eurybase 2001. The information data base on Education Systems in Europe [Електронний ресурс] // <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm>.
11. The Education System in Norway (2000-2001) // Eurybase 2001. The information data base on Education Systems in Europe [Електронний ресурс] // <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application>.

*Анна Хіля,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЦІ

Розвиток освітньої сфери, що відповідає основним тенденціям загального розвитку світу, сьогодні характеризується утвердженням нового, особистісно орієнтованого підходу, за якого у центр освітньої системи ставиться цінність особистості кожної дитини, забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, формування необхідних життєвих компетентностей. Такі трансформації освітнього процесу є важливим підґрунтям формування умов для соціокультурної адаптації та життєвої самореалізації дітей з функціональними обмеженнями, оволодіння ними соціально прийнятними та культурно обумовленими формами взаємодії на основі засвоєння загальнолюдських і національних духовних цінностей.

Аналіз наявного досвіду у галузі навчання та виховання дітей з функціональними обмеженнями засвідчує, що ще до середини минулого століття уся робота, що так чи інакше була спрямована на задоволення їх потреб, із самого початку носила медичний характер і майже повністю нівелювала їх права та потреби у навчанні, вихованні, розвитку та соціалізації. У більшості випадків права людей з функціональними обмеженнями взагалі не враховувалися (аж до закликів до їх знищення [13]). Проте, починаючи із 1965 року, так чи інакше, але у всіх країнах світу розпочалася компанія щодо внесення законодавчих ініціатив по реалізації прав на якісне життя та освіту людей з особливими потребами, що сприяло пошуку шляхів залучення дітей з функціональними обмеженнями до процесу навчання у

початковій та середній ланках освіти.

Найбільш серйозні дослідження, пов'язані із життям та вихованням дітей з функціональними обмеженнями, розпочалися у 70-х роках ХХ століття, оскільки наявність такої дитини у сім'ї призводила до серйозних наслідків. Проте, як зазначають П.діДжуліо, Д.Філіпов та І.Ясчінські, більшість цих досліджень було присвячене розв'язанню означених проблем у контексті лише таких країн, як США, Великобританія чи інших окремих регіонів країн Західної Європи, і вони «не брали до уваги культурні та соціальні відмінності, що можуть вплинути на благополуччя сімей з дітьми-інвалідами в інших країнах» [11].

На сьогодні, під впливом ідей гуманізації та самоцінності людського життя, люди з функціональними обмеженнями отримують все більше можливостей «творити свою історію та власну культурну спадщину». Підставою для цього стали, з одного боку, ті законодавчі зміни, що дали можливість отримати їм рівні права на життєву самореалізацію, тоді як з іншого – їх нестримне прагнення до колективної ідентичності. Як зазначає К.Джилл, «вони шукають підтримки та визнання у суспільстві – сім'ї та з іншими особами з функціональними обмеженнями» [14].

Проте аналіз особливостей реального життя дітей з функціональними обмеженнями в Україні засвідчує, що сьогодні переважна більшість таких дітей продовжують традиційно перебувати у досить замкнутому просторі сім'ї, медичних установ, інтернатних закладів чи центрів соціально-психологічної реабілітації. Відповідно, ставлення до себе, оточуючого світу та процесу пошуку свого місця у цьому світі формується під впливом досить малої групи оточуючих людей (переважно рідних, які обтяжені клопотами по утриманню такої дитини). У таких умовах дитина із функціональними обмеженнями не має можливостей для повноцінної самореалізації, через що існує загроза спотвореного сприйняття оточуючого світу, небажання спілкуватися та пізнавати цей світ, втрати сенсу життя та відсутності бажання жити взагалі.

У цьому світлі процес формування у дитини з функціональними обмеженнями позиції активного та ціннісного ставлення до світу, оточуючих людей, самої себе та власного життя потребує особливої уваги та спеціального психолого-педагогічного супроводу. З метою вивчення сутності та специфіки даного процесу в межах даної публікації ми спробуємо розглянути основні аспекти ціннісного виховання школярів взагалі та формування ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями зокрема.

Проблема цінностей та ціннісного виховання дітей та молоді завжди знаходилася в полі зору провідних педагогів минулого та сьогодення. Згідно означення, запропонованого авторами праці «Мистецтво життєтворчості особистості» (В.Доній, Г.Несен, Л.Сохань, І.Єрмаков), цінності завжди пов'язані з людськими потребами та інтересами у системі їх багатогранних суспільних відносин і виявляються в єдності об'єктивного і суб'єктивного, абсолютного і відносного. У спрощеному вигляді кожний індивід самостійно вирішує, що є цінністю, а що – ні. Все, що для людей цінніше і значуще, вписується в систему цінностей, яка є стрижнем їх світосприймання і поведінки [5, 192].

Вивчення генези і еволюції системи гуманістичних цінностей людства дозволило обґрунтувати змістове наповнення ціннісно-орієнтаційного підходу у сучасній виховній практиці. Наукові дослідження з розвитку педагогічної думки минулого свідчать, що традиції теоретичних та практичних досліджень гуманістичного виховання, започатковані ще в епоху Відродження, відіграли важливу роль у формуванні нового гуманістичного світогляду. Саме великі гуманісти минулого – Боккаччо, Леонардо да Вінчі, Бруно, Рабле, Бекон та ін. – проголосили свободу людської особистості, права людини на задоволення земних потреб. Становлення системи гуманістичних цінностей пов'язано також і з іменами французьких матеріалістів ХVІІ ст. Так, не зважаючи на те, що Гельвецій, Гольбах, Дідро, Ламетрі та ін. у своїх творах не використовували термін «гуманістичні цінності», проте саме вони своїми працями заклали підвалини гуманістичного світогляду, найвищою цінністю якого є людина та її щастя [7, 5].

У загальному вимірі, аналіз суспільної практики доводить, що кожне суспільство будує своє життя відповідно до цінностей, які приймає і в які вірить. У них втілені його погляди на життя і суспільні інституції, місце і роль людини, життя сім'ї, громади, нації, всього людства.

Виховання підростаючого покоління завжди базується на світоглядних ціннісних системах, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал, дають відповіді на фундаментальні запитання щодо орієнтації виховного процесу: на добро чи на зло слід орієнтувати молодь, на культ сили чи розуму, на віру в духовні чи матеріальні блага, зазначає О.Столяренко [8, 428-429].

Як зазначає Д.Хілдебрант, представники європейського суспільства переконані, що моральні цінності завжди є цінностями особисті. Вони можуть належати лише людині, і реалізуватися лише людиною. Матеріальні речі, такі як камінь або будинок, не можуть бути носіями моральності, так само як моральність не може бути якістю дерева або собаки. Крім того, результати роботи людського розуму (відкриття, наукові книжки, твори мистецтва), теж не можуть бути носіями моральних цінностей. Вони, у кращому випадку, відображають лише цінності особистості. Тільки людина, як вільна істота, відповідальна за свої вчинки, може бути моральною та відповідати критеріям «добра» чи «зла»: «Набагато вище культурних здобутків людини підноситься важливість власного буття людини – особистість, що випромінює моральні цінності: скромність, чистоту, правдивість, чесність та любов» [12].

Окремої уваги заслуговує європейська практика досліджень становлення особистості дитини, що має безпосередній вплив на її розвиток через матеріалістичні цінності, які беруть свій початок із теорії матеріалістичного світогляду. У цьому випадку, як зазначає Г.Аченрейнер, важливо розуміти, що «в дитячому віці відбуваються фундаментальні зміни у плані пізнавального, психосоціального та соціального розвитку зокрема. Споживчі процеси соціалізації, в якому діти розвивають навички та вміння, пов'язані із споживацьким відносинами,... зі споживацьким навчання, як правило, зосереджені на когнітивному розвитку та соціально схвальному пізнанні.». Саме тому прихильники когнітивної теорії розвитку особливу увагу звертають на вплив таких агентів соціалізації дитини, як батьки, школа, церква, однолітки та засоби масової інформації, які через різноманітні способи взаємодії формують її матеріалістичний світогляд і відповідні цінності [10].

Життєві цілі і цінності особистості безпосереднім чином взаємопов'язані, адже досягнення життєвих цілей підсилює сенс життя і висуває нові перспективи. Фундаментально проблема виховних цінностей на пострадянському просторі розроблялася Б.Лихачовим, який проаналізував сутність власне поняття «цінності», виявив джерела їх формування та здійснив оригінальну класифікацію цінностей виховної системи. З погляду Б.Лихачова, виховні цінності – це духовні і матеріальні феномени, що позитивно впливають на людину в силу суб'єктивно-об'єктивних суспільних умов, обставин, стосунків. Одним з важливих аспектів, що розшифровує сутність виховних цінностей, є наявність ідеалу особистості, сучасних уявлень про сутність і призначення людини, що обумовлює розвиток особистості. Виховні цінності в системі Б.Лихачова являють собою такі якості, властивості та прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні за певних соціальних умов зробили людину щасливою і корисною для суспільства. Принциповою також є ідея Б.Лихачова про те, що виховні цінності «складають духовний базисний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу, що є духовним ядром особистості та виявляється у спрямованості і світогляді людини, у її знаннях, уміннях і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності і спілкуванні» [Цит. за: 1, 10].

На сьогодні питання ціннісного виховання широко представлено у багатому доробку українських теоретиків і практиків, що ґрунтується на ідеях гуманізму та філософії серця таких представників української демократичної думки, як Г.Сковорода, М.Коцюбинський, І.Франко, Т.Шевченко, П.Юркевич та ін. Представники сучасної психолого-педагогічної науки і практики одностайно тлумачать ціннісні орієнтації як моральні та естетичні імперативи залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності (В.Бутенко, Є.Бондаревська, З.Васильєва, А.Войскобойніков, В.Дряпіка, М.Казакіна, П.Лейзеров, Т.Мальковська, В.Півоев, О.Семашко, О.Сухомлинська). Належну увагу проявам ціннісних орієнтацій крізь призму почуттів, потреб, свідомості, учинку та взаємодії у своїх працях приділяють І.Бех, О.Киричук, І.Кульчицька, В.Москалець та ін. Окрему увагу приділено і питанню формування ціннісних

орієнтацій молодших школярів (Н.Бібік, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, А.Щербо та ін.). Вплив українських народних традицій на формування ціннісних орієнтацій особистості досліджують Т.Дем'янюк, О.Красовська, Н.Пташнік, Ю.Руденко, О.Столяренко та ін.

В основі формування цінностей лежить нагальна потреба суспільства у формуванні власного ідеалу кожної людини. Важливим завданням сьогодні є визначення концептуальних основ, які були б адекватними сучасному баченню людини, суспільства, світу та їх взаємодії. Очевидно, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання існує взаємна залежність. Цінності визначають зміст виховання, а стратегія і методи мають на меті прищепити дітям молодшого шкільного віку віру в прийнятті суспільством цінності. Яку систему обирає держава, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, в країні в цілому. Адже виховання, як зазначає В.Омеляненко, це не що інше, як «приєднання до ієрархії вартостей, добровільно обраної, засвоєної і реалізованої шляхом відповідної діяльності» [6, 307].

Чи не найкраще виховні цінності розкрив у своїй праці «Серце віддаю дітям» видатний син українського народу – В.Сухомлинський. У відповідності до педагогічної концепції Василя Олександровича, до них належать:

- розуміння і переживання сенсу життя;
- гармонійна єдність суспільного і особистого, великого і малого в духовному житті людини;
- багатство духовного світу, духовних інтересів, духовних запитів і потреб;
- потреба людини в людині як у носіїві духовних цінностей;
- активне ставлення до добра і зла; уміння не тільки бачити добро і зло, а й близько брати до серця все, що відбувається навколо;
- почуття людської гідності – поваги до самого себе, уміння дорожити своєю особистою честю, своїм ім'ям;
- чутливість до оцінки власної поведінки, власного духовного світу колективом і товаришами;
- постійне прагнення до моральної досконалості, до ідеального, високоморального бажання стати сьогодні кращим ніж учора;
- інтелектуальне багатство, творчий розум, прагнення жити в дусі думки; постійне бажання збагачувати і розвивати свій розум;
- естетичне багатство, тонка розвинена потреба в прекрасному;
- любов до праці, висока моральність трудових відносин, закоханість у конкретну справу тощо [9, 149-151].

Саме на такі моральні імперативи маємо орієнтуватися сьогодні ми, «вихователі душ людських» у своїх прагненнях прищепити дітям ті чи інші світоглядні цінності.

Та, не зважаючи на зростання кількості наукових досліджень у сфері ціннісного виховання та їх широке впровадження у педагогічну практику, мусимо констатувати обмеженість праць, спрямованих на формування світогляду та системи ціннісних орієнтацій дітей з функціональними обмеженнями. Натомість, і досі організація навчально-виховного процесу для таких дітей «відбувається за принципом одноманітності цілей, форм і методів навчання, мінімальної активності та обмеження вибору у суб'єктів освітнього процесу». Важливі запити особистості: бути творцем свого життєвого шляху, ініціативно та відповідально здійснювати всі специфічні види активності (пізнавальної, інтелектуальної, творчої, моральної, побутової тощо), самостійно здійснювати вибір змісту, цілей, способів діяльності, презентацію її результатів, реалізувати власні освітні проекти у традиційній системі навчання дітей з функціональними обмеженнями ігноруються [2, 131]. Таким чином, теоретичним підґрунтям побудови виховної взаємодії з дітьми, що мають функціональні обмеження, повинні стати наявні концепції виховання підростаючого покоління, створені такими провідними науковцями України та близького зарубіжжя, як: Ш.Амонашвілі, І.Бех, А.Бойко, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Моляко, М.Рожков, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська та ін.

Центральним утворенням у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями має стати виховання у них ціннісного ставлення до власного життя. Саме тому, на глибоке переконання провідних вітчизняних фахівців, головним завданням є попередження уникнення втрати такою

дитиною «смісложитєвих орієнтирів, зниження ціннісно-мотиваційних чинників щодо праці, соціально-творчої діяльності» [4, 90-91]. Адже така «загроза» не лише актуальна, вона, накладаючись на вже існуючі «проблеми» розвитку (інтелектуального, фізіологічного чи/та психічного), адаптації та соціалізації, створює безприцидентну ситуацію, в якій без сторонньої підтримки, без сформованого внутрішнього «стрижня» дитина стає не лише заручником ситуації, а й може повністю зневіритися у цивілізації, соціумі та, що найгірше – у самій собі. Це і є моментом зневіри та знецінення власного життя.

Як тут не згадати слова українського філософа-життєлюбця Г.Сковороди, про те, що «людина перш за все повинна зрозуміти своє «моральне ядро», своє вічне серце» [Цит. за: 3, 173]. Саме тому нашої безпосередньої уваги потребує процес формування цінностей, які і є тим «ядром», «стрижнем» особистості та відіграють роль стратегічних орієнтирів у становленні, розвитку і функціонуванні ціннісної системи особливої дитини. Ми глибоко переконані, що такий ціннісний підхід сприятиме життєтворчій самореалізації дитини з функціональними обмеженнями шляхом гармонізації її взаємодії і самою собою, суспільством та світом.

Таким чином, постає потреба переосмислення існуючих тенденцій у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. Зокрема, назріла нагальна потреба у чіткому визначенні головних завдань, принципів та шляхів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей з функціональними обмеженнями. Аналіз наукових джерел дозволяє розглядати *ціннісне ставлення до життя як складне та багатогранне утворення, що охоплює усі сфери життя особистості і включає її ставлення до оточуючого світу та до себе, яке формується на основі існуючої системи уявлень про оточуючий світ та життя взагалі і проявляється у системі дій та вчинків.*

Відповідно, *виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя доречно розглядати як процес формування світоглядно-ціннісних та поведінкових засад особистості на основі загальнолюдських духовних цінностей*, що має реалізовуватися у відповідності до основних чотирьох компонентів, а саме:

- *особистісний або «Я»-компонент*, що включає: виховання усвідомленого та ціннісного ставлення до самого себе (власного здоров'я, емоцій та почуттів, чеснот та вад, інтересів та потреб, прагнення до саморозвитку та самореалізації тощо); пізнання власного образу «Я» у контексті гендерних, соціальних, національних, економічних та ін. ідентифікацій; пізнання своїх реальних та ідеальних можливостей, ресурсів, прагнень та шляхів їх реалізації тощо;
- *компонент «соціум»*, що включає у себе виховання усвідомленого та ціннісного ставлення до різних соціальних кіл (сім'ї, друзів, значимих дорослих, малозначимих та ситуативних знайомих, віддалених у просторі та часі малознайомих або незнайомих людей);
- *компонент «природа»*, що включає у себе виховання усвідомленого та ціннісного ставлення до природи як невід'ємної частини існування людини у світі;
- *компонент «культура»*, що включає у себе виховання усвідомленого та ціннісного ставлення до мистецтва, релігії, науки, масової культури.

Запропоновані компоненти є важливими складовими виховання ціннісного ставлення до життя, адже пізнання та подальше усвідомлення власної цінності, цінності оточуючих людей, світу природи та соціокультурного середовища, у якому виховується особистість, є необхідною сходинкою до формування гармонійно розвиненої особистості.

Таким чином, одним із пріоритетних завдань сучасної освіти у контексті виховання та розвитку дітей з функціональними обмеженнями має стати збільшення уваги до питання виховання ціннісного ставлення до життя, складовими якого є усвідомлення цінності власного життя, оточуючих людей, природи та культурного середовища; засвоєння основних механізмів та формування практичних навичок ефективної та позитивної взаємодії між власним «Я» дитини та оточуючим її світом. Потребують подальшого дослідження питання визначення концептуальних засад процесу виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя та розробки відповідного організаційно-методичного забезпечення даного процесу. Лише розкривши усю ціннісну багатогранність

життя та сформувавши потребу у творчій взаємодії із оточуючим світом, ми закладемо ціннісні підвалини у свідомості такої дитини, що сприятиме якісній організації її власного життєвого простору, успішній самореалізації та інтеграції у навколишній світ.

Література:

1. Борбич Н.В. Соціалізація особистості – необхідна умова виховання свідомого громадянина держави / Н.В.Борбич // Шкільний світ. – 2004. – Березень (№ 10). – С. 8-15.
2. Генкал С.Е. Педагогічний супровід учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів / С.Е. Генкал // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінниця. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Київ; Вінниця : Планер, 2009. – Вип. 21. – С. 129-134.
3. Лошиц Ю. Сковорода / Ю. Лошиц. – М. : Молодая гвардия, 1972. – 224 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібн. : У 2 ч. Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості особистості / Ред. рада : В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (кер. авторського колективу) та ін. – К., 1997. – 392 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості : Наук.-метод. посібн. : У 2 ч. Ч.2 : Життєтворчий потенціал нової школи / Ред. рада : В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (кер. авторського колективу) та ін. – К. : ІЗМН, 1997.– 936 с.
6. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання : Навч. посібн. / В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2008. – 415 с.
7. Панов М.І., Лазової В.О., Стасевська О.А. Етика : Навчальний посібник / За ред. проф. В.О.Лозового. – К. : Рінком Інтер, 2002. – 220 с.
8. Столяренко О.В. Гуманістичні цінності та інновації у виховній роботі з учнями / О.В. Столяренко // Наукові записки ВДПУ. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 34 / Редкол. : В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця : Планер, 2011. – С. 428-432.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти томах. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-282.
10. Achenreiner, Gwen Bachmann. Materialistic Values and Susceptibility to Influence in Children // Робочий ресурс: <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=8016>.
11. DiGiulio, P., Philipov, D., Jaschinski, I. Families with disabled children in different European countries // Робочий ресурс: <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2014/12/WP23GiulioEtAl.pdf>.
12. Hildebrand, Dietrich Vo . Fundamental moral attitudes / Translated from the German by Alice M. Jourdain, Ph.D. // Робочий ресурс: www.ewtn.com/library/THEOLOGY/FUNMOR.HTM
13. History of disability in Brief // Робочий ресурс: <http://www.pacer.org/C3/curriculum/session1/handouts/History%20of%20Disability%20in%20Brief.pdf>.
14. The Disability Rights Movement: a Brief History // Робочий ресурс: <http://www.4uth.gov.ua/usa/english/society/ijse0199/history.htm>

*Антоніна Альошина,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РЕЛІГІЙНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ВИКЛИК ЧАСУ І ТЕНДЕНЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У третьому тисячолітті як державні, так і приватні школи у країнах Європейського Союзу стикаються із загальною проблемою: необхідністю зміцнення потенціалу для трансляції основних моральних цінностей задля досягнення одного з основних завдань освіти – навчитися жити разом у багатокультурному суспільстві. Сьогодні релігійне виховання як джерело морального виховання молодого покоління поширюється у школі як горизонтально (кількість країн, у яких знання основ релігії включено до шкільних програм, постійно зростає), так і вертикально (все частіше релігійне виховання розпочинається у початковій школі і продовжується у середній). Європейське суспільство очікує, що релігійне виховання сприятиме розв'язанню соціальних конфліктів і зробить свій внесок у мирне співіснування представників різних релігій та культур.

Стратегічний курс України у XXI столітті пов'язаний із залученням її до світового і, в першу чергу, європейського культурно-історичного та освітнього простору, що робить доцільним аналіз особливостей релігійного компонента в освітніх системах країн Європейського Союзу.

Починаючи з 90-х рр. XX століття, ставлення до релігійного виховання з боку європейських політиків і освітян поступово змінювалося у напрямі розуміння важливості й обов'язкової присутності цієї складової у навчанні та вихованні майбутніх поколінь. Зайнявши з початку місце серед факультативних дисциплін, релігійне виховання сьогодні має підтримку з боку держави, школи та батьків. Головним аргументом за включення вивчення релігій і вірувань у державну освіту є акцент на правах людини. Свобода релігії або переконань є ознакою плюралізму, який, у свою чергу, вимагає терпимості громадян задля суспільної злагоди. У 2008 р. Рада Європи розробила рекомендації щодо вивчення школярами релігій і нерелігійних переконань у контексті міжкультурної освіти.

Предмет навчального плану початкової школи, який виділений для релігійної освіти, має різні назви у різних країнах: релігія (Бельгія, Болгарія, Німеччина, Греція, Кіпр, Фінляндія, Угорщина, Румунія, Словаччина), основи християнства (Данія), основи релігії (Австрія, Ірландія), християнська віра (Латвія), знання про релігію (Швеція), релігійна освіта у школі (Іспанія), моральне та релігійне виховання (Португалія), навчання католицької релігії (Італія), релігійне виховання (Великобританія), релігія та етика (Люксембург), релігійні та філософські рухи (Нідерланди), етична освіта (релігія або етика) (Литва). У програмах початкової школи більшості країн Євросоюзу на уроки релігії у середньому виділено 2 години щотижня.

У школах офіційно введений і реалізується самими школами навчальний курс релігійної освіти. Надається можливість заміни даного курсу альтернативний навчальний курс іншої конфесійної спрямованості або етичним курсом нерелігійної спрямованості. Як приклади, можна навести Німеччину, Швейцарію, Фінляндію, Великобританію, Бельгію, Грецію, Іспанію, Італію, Ірландію, Румунію, Польщу, Естонію. Релігійна освіта фінансується державою і може здійснюватися як штатними учителями, так і фахівцями, яких світська адміністрація освітнього закладу або органу управління освітою вибирає зі списку кандидатів, представлених релігійною організацією (Іспанія, Італія).

Викладання знань про релігії здійснюється переважно в межах обов'язкових гуманітарних курсів. Навчання релігійними організаціями учнів державних шкіл релігії дозволяється у спеціально виділений день поза обов'язковою освітньою програмою, затвердженою державою. Прикладом можуть бути Франція та Угорщина. Проте і в цих країнах обговорюється можливість уведення курсу поглибленого вивчення релігії, не спрямованого на катехизацію.

Міністерство освіти Франції офіційно визнало свою позицію розуміння того, що майбутнє французької нації неможливо без збереження національно-культурних, у тому числі релігійних, традицій. Знаходження оптимального співвідношення релігійної та світської освіти в державних освітніх закладах забезпечить збереження культурного та освітнього простору, виключить дискримінацію віруючих громадян щодо невіруючих і не допустить розвалу єдиного національного освітнього простору.

Релігійна освіта Австрії врегульована законами 1949 і 1988 рр., а також Конкордатом від 1962 р. Релігійна освіта є обов'язковою, організується і контролюється релігійними громадами, які беруть на себе підготовку, відбір і сертифікацію викладачів, визначення програм і апробацію підручників. Держава дотримується нейтральної позиції по відношенню до релігії і відповідає лише за забезпечення умов навчального процесу. У розкладі учнів 1-4 класів початкової школи 2 години релігійного виховання. Загальний підхід до релігійного виховання в австрійській школі – конфесійний, проте важливою частиною змісту навчання є теми екуменізму та світових релігій.

Усі навчальні заклади в Іспанії зобов'язані пропонувати курс релігійної освіти, починаючи з першого року початкового циклу (6 років) і до першого циклу середньої освіти (17 років). У школах курс релігійної освіти викладається учителями, які призначаються з числа кандидатур, представлених Католицькою церквою, і які отримують зарплату від держави.

В Італії повсюдно релігійне виховання реалізується в державних школах. У дитячих садках і початковій школі вивчення релігійної освіти триває 2 години на тиждень. Програма для католицької релігійної освіти укладається за угодою між Міністерством громадської освіти та головою італійської Єпископської конференції. Якщо батьки не хочуть, щоб їхні діти відвідували уроки релігії, вони мають право відмовитися, написавши заяву.

Стаття 12.1 Закону Республіки Польщі про освіту від 07.09.1991 встановлює, що, визнаючи право батьків на релігійне виховання дітей, державні школи початкової освіти організують катехізичне навчання на прохання батьків. Навчальний курс релігійної освіти фінансується Міністерством народної освіти.

У початковій школі Словаччини релігія та етика (як альтернатива) з 2004 р. мають статус обов'язкового предмета за вибором. Згідно з опитуванням, учні початкових класів обирають курс релігії вдвічі частіше, ніж етику. За цілі релігійної освіти, зміст програм та підручників відповідають деномінації. У конфесійній моделі релігійної освіти Словаччини до останнього часу знання про інші релігії займали дуже незначне місце у програмах, проте сьогодні вчителі й батьки висловлюються за необхідність упровадження мультирелігійного підходу.

Релігія – обов'язковий предмет у всіх бельгійських школах. Законодавством встановлена норма – 2 години на тиждень, починаючи з 1-го класу. Учні мають можливість обирати релігійне виховання в межах визнаних релігій. Міністерство освіти не втручається в організацію релігійної освіти: конфесії несуть відповідальність за програми і призначають інспекторів, які контролюють учителів, оцінюють зміст і методiku навчання. Успішність учнів з релігійного виховання оцінюється від 1 до 12 балів і фіксується у таблиці, хоча не включається у середній бал по завершенні 12-го класу.

Початкова школа Нідерландів (8 класів для учнів 4-12 років) з 1985 р. зобов'язана приділяти увагу світовим релігіям та переконанням. Церкви та інші релігійні групи мають можливість проводити релігійні заняття у державних початкових школах на добровільній основі. Школа відповідає за надання приміщень і часу у розкладі. Головною організаційною проблемою для Нідерландів залишається професіоналізм учителів релігії та їхній позаштатний статус у початковій школі. Конфесійний характер релігійного виховання, через те, що населення Нідерландів стає все більш змішаним (у країні працює 48 ісламських початкових шкіл), поступово змінюється на міжрелігійний.

У Німеччині у кожній федеральній землі своя освітня програма, тому основне правове регулювання релігійного виховання і відповідальність за її практику лягають на земельне законодавство і владу федеральних земель. Питання мусульманської релігійної освіти є досить актуальним для Німеччини, де проживає близько 2,7 млн. мусульман. У 1989 р. Ісламською федерацією Берліна була відкрита перша визнана місцевою владою мусульманська початкова школа, яка в листопаді 1995 р. отримала державне фінансування.

У Данії «Основи християнства» є обов'язковою дисципліною на всіх рівнях навчальної системи з одним уроком на тиждень. З 1975 р. предмет перестав бути конфесійним і набув інформативного та наукового характеру. На додаток до уроків релігії у загальноосвітній школі для учнів 3-го та 4-го року навчання по всій країні пропонуються так звані класи підготовки до конфірмації. Програми релігійної освіти контролюються Парламентом, а не церквами, представляючи собою результат взаємодії Міністерства народної освіти та асоціації викладачів. Сьогодні уряд Данії виступає за зміни в релігійній освіті спрямовані на підвищення професіоналізму вчителів релігії, введення екзамену з «Основ християнства» та переосмислення завдань школи у напрямі підготовки учнів до подальшої освіти.

У державних школах Ірландії релігійне виховання реалізується як факультатив: тут проголошено конституційне право батьків звільнити дітей від релігійного навчання, давати їм секулярну освіту. І в той же час нормативні документи вимагають від початкових шкіл наявності в них релігійної атмосфери, тобто обов'язкової взаємодії релігії та інших предметів в інтегрованому навчальному плані. У розкладі молодших школярів на релігійну освіту повинно бути виділено мінімум 30 хвилин щодня.

У 1998-99 рр. уперше після демократичних змін релігія була введена в болгарських школах як додатковий предмет, і, починаючи з 2003/04 навчального року, вона стала обов'язковим непрофільним предметом. У початковій школі Болгарії релігійна освіта інтегрована у блок «Соціальні науки, суспільствознавство та релігія» і викладається з 3-го класу.

На Кіпрі молодші школярі вивчають релігію з 1-го по 6-й клас 2 години на тиждень. Предмет є обов'язковим. У Конституції Республіки Кіпр записано, що на грецьку і турецьку

громади покладається обов'язок забезпечити безкоштовну початкову релігійну освіту.

З вересня 2013 р. на основі нового закону про народну освіту учні початкових класів Угорщини повинні відвідувати один раз на тиждень урок етики або релігії – за вибором. Уроки релігії проводять, як правило, священники з усіх офіційно зареєстрованих в Угорщині релігійних громад, що дозволяє батькам обрати релігійне виховання тієї чи іншої конфесії. Релігійна освіта в школах фінансується за рахунок держави та навчальних закладів.

Учні початкових класів Румунії з першого року навчання вивчають релігію (переважно Православ'я) одну годину на тиждень у блоці «Людина і суспільство» разом з історією, географією та суспільствознавством. Шкільна програма затверджується Міністерством освіти.

У Чехії релігія може викладатися відповідно до принципів і цілей загальної освіти. Релігія викладається як факультатив, якщо принаймні 7 учнів висловлять бажання отримувати релігійне виховання. Учні різного віку з однієї або більше шкіл можуть бути об'єднані в одному класі, поки кількість учнів не перевищить 30 осіб.

Відповідно до Закону Естонської Республіки про народну освіту (2001 р.) релігійне навчання здійснюється на не конфесійній основі. Школа повинна забезпечити релігійне навчання, якщо в межах одного шкільного шабля налічується не менше 15 учнів, які бажають брати участь у такому навчанні. Релігійне навчання є добровільним. Учителі, які ведуть уроки релігії, повинні мати як релігійну, так і педагогічну освіту.

Отже, практика релігійної освіти у державах – членах Євросоюзу знаходиться в залежності від складної специфіки кожної окремої країни, і реалізація існуючих моделей релігійного виховання стикається з проблемами, обумовленими нещодавніми змінами у соціальному контексті Європи.

Аналіз даних про організацію релігійної освіти у країнах ЄС дозволяє виділити дві основні моделі релігійного виховання: конфесійну та неконфесійну. Різниця між ними визначається змістом релігійного виховання, процесом підготовки учителів, розробкою навчальних програм та дидактичного забезпечення, за що відповідальність покладається або на релігійні об'єднання, або на державу. Поступовий перехід шкіл від конфесійних на не конфесійні моделі навчання релігії дозволяє представити учням усе розмаїття світових релігій, посилити розвиваючу функцію релігійної освіти та акцентувати екуменістичне й міжрелігійне навчання заради взаєморозуміння та розвитку поваги до інших конфесійних традицій і світогляду.

Європейська спільнота переконана, що загальноосвітня школа мусить бути плюралістичною, а вивчення предметів, які містять елементи релігійного світогляду, може ґрунтуватися виключно на партнерських стосунках між різними конфесіями, державою і церквою, через діалог з батьками та учнями.

Література:

1. Жуковський В. Християнська етика – важливе стратегічне завдання української школи [Електронний ресурс] / Василь Жуковський. – Режим доступу : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L-3e08WfPr4Jxhercassy-rvo. aї. иа/Іоай/0-0-0-175- 20+&cd=1&Ы=uk&d=dnk&g!ш>
2. Куик Э. Религиозное образование в школах Европы / Куик Э. и др. ; пер. з англ. - К. : Дух і Літера, 2013. – 416 с.
3. Понкин И. В. Преподавание знаний о религии в светской школе: европейский опыт правового регулирования / И. В. Понкин // Религиозная культура в светской школе : сборник материалов / отв. ред. и сост. Л. С. Гармаш и И. В. Понкин. – Москва : Институт государственноконфессиональных отношений и права, 2007. – С. 6-38.
4. Решетніков Ю. Викладання предметів духовно-морального спрямування у державній школі : український та закордонний досвід [Електронний ресурс] / Юрій Решетніков // Демократичне врядування : електрон. наук. фах. вид. / Львів. регіонал. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. - Л. : [б. в.], 2012. - Вип. 9. - Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/DeVr_2012_9_6.pdf
5. Council of Europe. Recommendation CM/Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM> (accessed 25 January 2014)
6. Council of Europe. 1999. Recommendation 1396 (1999) of the Parliamentary Assembly : Religion and democracy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.assembly.coe.int/Main.asp?link=http://www.assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta99/erec1396.htm#1>
7. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurypedia. European Encyclopedia on National Education Systems 2013. Primary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Primary_Education

8. Jackson R. Some European Developments in Religious Education [Електронний ресурс] / Robert Jackson. – Режим доступу: <http://www.theewc.org/uploads/content/R%20Jackson%20-%20EuropeanX20Developments.pdf>
9. Pepin L. Teaching about religions in European school systems / Luce Pepin. - London : Alliance Publishing Trust, Network of European Foundations, 2009. – 92 p.
10. Primary Religious Education A New Approach: Conceptual Enquiry in Primary RE / Edited by Clive Erricker, Judith Lowndes, Elaine Bellchambers. – London : Routledge, 2011. – 224 p.
11. Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools / Edited by John Keast. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007. – 143 p.
12. Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools : Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. – Warsaw : OSCE / ODIHR, 2007. – 129 p.

*Оксана Вольська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського*

ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДНЗ ІЗ ВПРОВАДЖЕННЯ МОНТЕССОРІ-ПЕДАГОГІКИ

Система М.Монтессорі, яка користується світовим визнанням і одержала широке розповсюдження, – чудовий приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання, могутнього гуманістично орієнтованого педагогічного напрямку, який виник в Європі й Америці на межі XIX-XX ст. Теорія М.Монтессорі за порівняно короткий період набула світової популярності. У розвитку інтересу до системи Монтессорі можна виділити декілька кульмінаційних періодів.

Перший період (початок XX століття – кінець 40-х рр.) був пов'язаний з діяльністю самої М.Монтессорі, яка не тільки пропагувала свій метод, але й сприяла створенню багатьох шкіл і дошкільних закладів, що працювали за її системою. Такі заклади на початку XX століття діяли в різних місцевостях Італії, Голландії, Швейцарії, Франції, Англії, в Америці і навіть в Австралії, Індії і Японії.

Англія була першою за відкриттям «Будинків дитини», що працювали за системою Монтессорі. Р.Ландсберг, описуючи досвід англійських шкіл, прослідковує, як за порівняно несприятливих зовнішніх умов закладів, що працюють за принципами М.Монтессорі, вирішувалося питання про «повну емансипацію дитини і вчителя», поєднуючись з турботами про виховання кращого в дитині – «відчуття краси, добра, можливості свободи індивідуального розвитку, руху вперед таким кроком, який якнайбільше підходить кожному» [1, 38-39].

З Англії досвід поширився в інші країни Європи. В Іспанії існувало безліч дитячих садків і шкіл, що використовували систему М.Монтессорі; зокрема у школах Барселони була організована робота з дітьми до 14 років. Видавався також журнал, що висвітлював теоретичні й практичні питання системи М.Монтессорі. У Франції система М.Монтессорі отримала значне поширення в період до 1-ої світової війни. Особливо цікаво була організована робота виховних закладів у кантоні Теччіно. У листах С.Шацького ми знаходимо оцінку роботи швейцарських дошкільних закладів за методом М.Монтессорі, з роботою яких він знайомився на прохання Л.Шлегера. Цінним є те, що він першим висловив ідею співвіднесення зарубіжного досвіду з вітчизняною теорією і практикою дошкільного виховання. В Італії в 20-ті роки існувало близько двохсот дитячих садків М.Монтессорі і декілька шкіл у Римі і Неаполі, хоча тут спостерігалось найпасивніше ставлення до методу.

Значна робота проводилася у Голандії. Перша школа М.Монтессорі була відкрита у вересні 1914 р. в Гале. Кількість шкіл щороку збільшувалася і до початку 1924 р. їх налічувалося вже близько тридцяти. Головними містами зосередження цих виховних установ були Амстердам, Амерсфорт, Арнхейм, Гаага, Роттердам.

Після бурхливого захоплення новою системою виховання настав період переоцінки і помітного охолодження інтересу теоретиків і практиків до методу М.Монтессорі. Другий кульмінаційний період творчого розвитку ідей М.Монтессорі (кінець 50-х років) зумовлений

зміною педагогічного менталітету американського суспільства, зневірою у власній освітній системі.

У 1969 р. була офіційно заснована Міжнародна Асоціація Прогресивних Монтессоріанців (IAPM), яка сьогодні має представницькі школи в Британії, Франції, Іспанії, Японії, Південній Америці і США. Ця організація встановлює стандарти підготовки та видачі випускних сертифікатів Монтессорі-вчителів. До компетенції IAPM входить також забезпечення умов для організації академічних досліджень у Монтессорі-освіті, використання сучасних педагогічних технологій відповідно до принципів і практики Монтессорі.

Х.Гіттер, австрійська послідовниця Монтессорі, навчаючи Монтессорі-методу в своєму рідному Відні, проводила дослідження в галузі раннього дитинства. Вона висвітлювала підходи М.Монтессорі в програмах, призначених для перепідготовки вчителів, директорів та інспекторів шкіл. Грунтуючись на своєму власному досвіді як мати і як бабуса, Гіттер також приділяла багато уваги проведенню семінарів для батьків, метою яких була підготовка дітей до школи.

Отже, результатами другого кульмінаційного періоду розвитку Монтессорі-педагогіки за кордоном були теоретичні роботи, цінні порівняльним аналізом теорії М.Монтессорі та інших прогресивних теорій виховання і розвитку, а також створення низки важливих міжнародних Монтессорі-організацій. Третій – сучасний етап зростання інтересу до методу М.Монтессорі в світовій педагогіці пов'язаний із двома чинниками. По-перше, високого рівня розвитку досягла соціальна педіатрія. Звідси зрозуміла інтеграція зусиль теоретиків-педагогів, психологів, дефектологів, соціальних педіатрів і практиків різних країн у справі освоєння методу М.Монтессорі і його широкого використання. Другий чинник зростання світового педагогічного інтересу до методу М.Монтессорі – активне залучення до нього дослідників і практиків країн колишнього соціалістичного табору, що пов'язано з розпадом авторитарної соціальної системи і відповідного розкріпачення системи освіти. Зауважимо, що саме в цих країнах склалися найбільш розвинуті, відомі й авторитетні у світі системи дошкільної освіти.

Немало прихильників здобула педагогічна система М. Монтессорі й серед вітчизняних спеціалістів, які започаткували суспільне дошкільне виховання в Україні. Найактивнішими і найпослідовнішими серед них були О.Дорошенко, Н.Лубенець, С.Русова. Н.Лубенець і С.Русова відзначали новаторство і користь принципів виховання дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання М.Монтессорі. Особливе схвалення висловлене на адресу розроблених М.Монтессорі дидактичних матеріалів. Ідеї М.Монтессорі пропитувались на сторінках журналу «Дошкольное воспитание», що виходив того часу в Києві.

У 1915 р. побачила світ книга «Фребель і Монтессорі» Н.Лубенець – одного з перших педагогів-«дошкільників» України, організатора Київського Товариства народних дитячих садків. «Роботи Монтессорі, - відзначала Н.Лубенець, - становлять еру в історії дошкільного виховання і доводять, що це – найважливіше і благородніше завдання, яке вимагає інтелігентності і великої душі» [2, 112]. Особливий талант М.Монтессорі Н.Лубенець вбачала у визнанні свободи дитини: «У цій палкій проповіді свободи і самостійності дитини відображається не лише глибока науково обґрунтована думка видатного педагога, а й певний світогляд, вихований філософією та соціологією нашого часу».

С.Русова майже у кожному розділі книги «Дошкільне виховання» (1918) апелювала до авторитету М.Монтессорі. Високо оцінювала вона «уроки номенклатури», які «готують дитину до абстрактного мислення», «новий дитячий садок», як і головні принципи її педагогічної системи. Поділяла С.Русова погляди М.Монтессорі на педагога як на уважного спостерігача і вдумливого дослідника дитячої душі.

Протягом 20-30-х років ХХ сторіччя багато навчально-виховних установ України широко застосовували елементи технології М.Монтессорі. Аналіз документів діяльності дошкільних закладів України того часу засвідчує, що вони досить активно застосовували методіку М.Монтессорі і результати цієї роботи схвально оцінювалися педагогами, батьками і громадськістю. У 20-ті роки досвід М.Монтессорі висвітлювався в керівних документах щодо організації роботи у дошкільних закладах нового типу. Зокрема до нього звертається організатор дошкільної освіти О.Дорошенко.

Значне поширення ідеї Монтесорі отримали в Росії. До педагогіки М.Монтесорі звернулися педагоги-«дошкільники», а також фахівці з початкової освіти. Перший практичний крок на шляху реалізації ідей М.Монтесорі в Росії зробила Ю.Фаусек [4].

У 1915 р. в Петербурзі відбулася виставка «Дитячий садок», яку організувало Товариство сприяння дошкільному вихованню. На ній був представлений повний набір дидактичного матеріалу М.Монтесорі. Під час проведення Виставки читалися доповіді провідних фахівців з дошкільного виховання, серед яких великий інтерес викликала доповідь Ю.Фаусек і С.Созонова «Система Монтесорі».

У 1918 р. при Наркомпросі був створений Музей дошкільного виховання, який очолив Ю.Аркін. В історичному відділі Музею були представлені матеріали, що знайомили з ідеями великих педагогів, у тому числі і М.Монтесорі. В інших відділах експонувалися зразки меблів, дидактичних посібників, щоденників керівників дитячих садків, осередків, майданчиків та інших дошкільних закладів, серед яких значне місце займали ті, які працювали за цією системою.

Пізніше метод М.Монтесорі, як і інші течії вільного виховання, починає суперечити ідеологічним канонам, що складаються в педагогіці. Особливо боротьба за право на різні підходи у вихованні розгорнулася в Петрограді. Садки, що працювали за цими методами, спільно боролися за своє право на існування в нових умовах. Ці методи зустрічали підтримку з боку Інституту Дошкільної Освіти, академічні працівники якого вбачали в них той методично продуманий матеріал, який давав педагогічним кадрам певну школу, тоді як нова радянська система була ще не оформлена остаточно. Ці установки інституту засвідчила збірка «Дошкільна справа» (1922 р.), в якій зроблена спроба підвести перші підсумки дошкільної роботи та подано матеріал, що висвітлював постановку питання про системи в Інституті Дошкільної Освіти (статті Є.Тихеевої, Ю.Фаусек, М.Герке). Разом з тим при районних об'єднаннях народної освіти створювалися гуртки, які відповідно до керівних установок Наркомпроса намагалися аналізувати роботу «старих виховних систем». Система М.Монтесорі визнавалася ідеологічно і педагогічно неприйнятною для радянських дошкільників. У 1928 р. система Монтесорі була остаточно заборонена.

Новітня історія відродження системи Монтесорі пов'язана зі створенням Монтесорі-центрів і асоціацій у столицях держав колишнього Радянського Союзу. У 1993 р. в Москві була створена Міжрегіональна Альтернативна Монтесорі-асоціація (МАМА), яка об'єднала близько 200 учених і педагогів з Росії, Білорусі, України, Казахстану, що вивчають і використовують в роботі з дітьми систему італійського педагога-гуманіста. У Києві відкрита перша українська Монтесорі-школа, де виховуються і навчаються діти від 3-х до 7-ми років.

У наш час «бум» Монтесорі-педагогіки переміщується із заходу до Східної Європи. Зокрема, у країнах СНД це знаходить прояв у таких явищах, як некритичні запозичення окремих елементів американського, німецького і інших досвідів Монтесорі-педагогіки і пов'язаний з цим опір прихильників традиційної педагогіки; проводяться дискусії щодо недостатнього рівня компетентності тощо [3].

Аналіз використання ідей М.Монтесорі у зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці освіти засвідчує, що теорія і практична робота засновників суспільного виховання була орієнтована на систему М.Монтесорі як зразок здійснення індивідуального виховання в умовах навчально-виховних закладів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У світі існують десятки тисяч шкіл Монтесорі (дитячих садків, початкових шкіл, гімназій, ліцеїв), у деяких університетах та інститутах є відділення, які готують Монтесорі-вчителів. У США, Голландії налагоджено випуск дидактичного матеріалу М.Монтесорі.

Література:

1. Основні аспекти філософії та педагогіки М.Монтесорі : за матеріалами різних публікацій // Дитина. – 2002. – лют. (№ 2). – С. 6.
2. Сорокова М.Г. "Жизненная практика" и сенсорное воспитание дошкольников по методу Монтесорри : учеб. пособие / М.Г. Сорокова ; Под ред. Сорокова Д.Г. ; Моск. пед. гос. ун-т. - Москва : [б. и.], 1998. – 316 с.
3. Стрюк К. Система М.Монтесорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3. – С. 10-11.
4. Таубман В.В., Фаусек Ю.И. Теория и практика детского сада Монтесорри / В.В. Таубман, Ю.И. Фаусек. – Ленинград – Москва : Мысль, 1923. – 133 с.

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

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОБРАЗНОГО СПРИЙМАННЯ СЛОВА В КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

Сучасна освіта і особливо загальноосвітня школа під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей. Необхідність докорінної зміни освітньої парадигми на етапі переходу до постіндустріального суспільства, економіка якого базуватиметься на інформаційних технологіях, ще тільки починає усвідомлюватися освітою. В той же час реальні психологічні процеси у житті нинішніх поколінь, особливо молоді, яка стоїть на порозі самостійного професійного життя, свідчать про те, що освіта серйозно відстає від потреб життя. Зумовлено це тим, що сучасна освітня парадигма, сформована в умовах, коли доступ до нової інформації був обмеженим для широкого кола і, як наслідок, стимулює переважно репродуктивні форми учіння.

Інноваційний підхід до формування у молодших школярів образного сприймання слова слід розуміти як комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики [7, 240].

Реальністю є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого. Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох педагогів, які в ній працюють. Прагнення до змін, у формуванні образу слова сприяли зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти. Сучасна школа стоїть на позиціях розвивального навчання і робить багато, щоб підготувати творчу, мислячу особистість. Тому виховання активної життєвої позиції особи органічно пов'язане з формуванням її образного мислення, розвитком та удосконаленням усіх якостей розуму.

В.Сухомлинський, зокрема писав «образ слова – це дискретна робота мозку: мозок вмить відключається від однієї думки і переключається на іншу, потім знову повертається до першої і т.д.» [5, 47]. Ця особливість мозку і є механізмом, вважав він. Педагог зауважує: «Дитина мислить... Це означає, що відповідна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи (картини, предмети, явища, слова) навколишнього світу і через найтонші нервові клітини – як через канали зв'язку – ідуть сигнали. Нейрони «обробляють» цю інформацію, систематизують її, групують, зіставляють, порівнюють, а нова інформація в цей час надходить, її потрібно знову і знову сприймати, «обробляти» » [5, 33-34].

Поступово дитячий мозок засвоює більш складну операцію – викликавши почуття, він закріплює його у вигляді образу. Як відомо, художні твори впливають на думки та почуття дитини за допомогою образності. Накопичення дитиною неусвідомленої словесної інформації, позбавленої природного зв'язку з почуттями, емоційно-образною пам'яттю, уявою, мисленням, перетворює дитячу психіку у примітивний механізм.

Таким чином, переключення думки, яке є суттю мислення, можливе лише тоді, коли перед дитиною або наочний, реальний образ, або настільки яскраво створений словесний образ, що дитина ніби бачить, чує, відчуває те, про що розповідають (ось чому діти так люблять казки)» [5, 32].

У молодших школярів образне 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, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, розвивається довільна регуляція поведінки, закладаються основи особистості. Слово образ – найперший матеріал, комбінуючи та видозмінюючи який, малює формує власну образну оцінку навколишнього [6, 21].

Інноваційний підхід до формування у молодших школярів образного сприймання слова передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових організаційних та психолого-педагогічних засадах. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим формування образу слова в роботі неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Дослідники підраховали, що до моменту, коли дитина, яка народилася сьогодні, закінчить інститут, об'єм інформації зросте в 4 рази, а коли їй буде 50 років – в 32 рази. Причому 97% усіх знань буде отримано після її народження. На даний час за 40 хвилин в світ надходить стільки інформації, скільки її знаходиться в «Британській енциклопедії». Відповідно до існуючих підрахунків, за останні 10-15 років об'єм наукової інформації та відкриттів перевищив все, що було створено наукою за тисячоліття її існування. 90% вчених, які коли-небудь працювали або працюють на нашій планеті, виявилися нашими сучасниками. І тому сьогодні лише люди, що мають високий інтелектуальний рівень, вміють його творчо підвищувати та розвивати, можуть більш раціонально та швидко сприймати інформацію, розвивати та впроваджувати прогресивні технології, будуть успішними.

Інноваційність у формуванні образу слова необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи [3, 26].

І тому чинники педагогічної діяльності у формуванні образного сприймання слова можна вважати:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

- Визначальними ознаками інноваційного супроводу навчально-виховного процесу у формуванні образу слова є:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;

- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;

- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;

- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;

- синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження.

Інноваційний підхід до формування у молодших школярів образного сприймання слова в освітній практиці позначили такі основні методи посилення суб'єктності педагогічних процесів:

- «збагачення» **функціонального змісту** діяльності головних суб'єктів педагогічного

процесу (учня і вчителя) за рахунок розширення якості та складу виконуваних операцій і функцій, заміни одних операцій іншими (наприклад, розширення функції контролю до моніторингової функції в умовах 12-бальної системи оцінювання);

- **зміна організації** діяльності: режиму, інтенсивності, умов діяльності (наприклад, введення так званого «вільного розкладу», коли учню дозволяється «самостійно», «вільно» визначати інтенсивність і режим роботи при обов'язковому виконанні всього необхідного об'єму завдань за певний проміжок часу);

- **зміна форм організації** педагогічного процесу: зменшення ваги фронтальних форм діяльності, надання пріоритетності індивідуальній груповій, кооперативній, колективній формам, що об'єктивно сприяє самовираженню, саморозвиткові учасників педагогічного процесу, приводить до соціальної відповідальності за результати діяльності і, відповідно – до появи синергетичного ефекту;

- **зміни соціально-психологічного клімату** на основі психотехнічних прийомів, коли знижується психологічна напруга всіх учасників освітнього процесу.

У педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і формування у дітей образного мислення органічно поєднані між собою (рис.1).

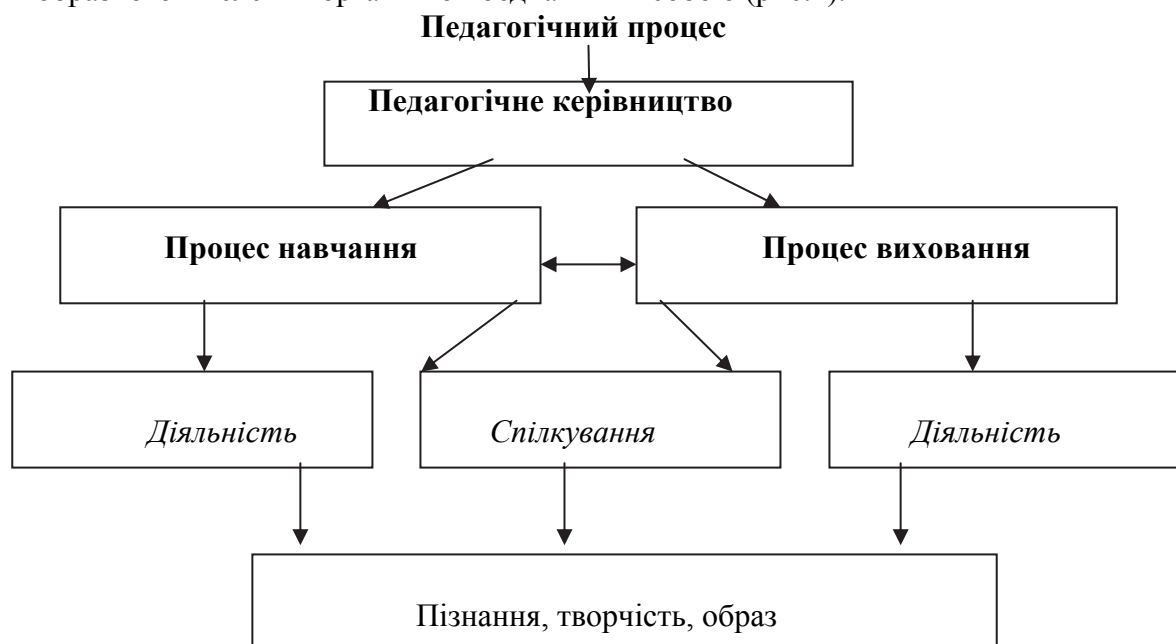


Рис.1. Взаємозв'язки між навчально-пізнавальною діяльністю і формуванням у дітей образного мислення

З метою формування у молодших школярів образного сприймання слова пропонуємо використання інноваційних прийомів роботи на уроках і в позаурочній роботі:

1. «*Біном фантазії*». Новий образ може з'явитися, якщо взяти два слова, між якими є певна змістова дистанція. Це вимушено активізує уяву, а в результаті виходить єдине фантастичне ціле. У «біномі фантазії» слова використовуються не в їх звичайному значенні, а звільненими з мовного ряду, в якому вони звично фігурують.

2. «*Фантастичні гіпотези*». Ця техніка виражена у формі запитання: «Що було б, якби...?»

3. «*Довільне додавання префіксів*». Одним із способів словотворчості є деформування слова за рахунок підключення фантазії і образу. Наприклад: бінокль – тринокль, антипарасолька, трикорова, замкіт, віце-пес, супер-сірник. Особливо продуктивними є нові префікси: макро-, міні-, максі- (мікропотам, максі-ковдра).

4. «*Конструювання загадки*». Цей прийом стимулювання дитячої творчості у концентрованій формі відображає дитячий досвід пізнання дійсності.

5. «*Придумування історії з шостим словом*». Дітям пропонують слова, на основі яких вони вигадують яку-небудь історію. Наприклад: п'ять слів, що підказують сюжет казки «Червона Шапочка»: дівчина, ліс, квіти, вовк, бабуся; з шостим словом, наприклад, вертоліт.

(Історія може бути такою: коли вовк стукав до бабусі, його помітив вертоліт ДАІ й почав переслідувати злочинця, поки той не потрапив до рук мисливців).

6. «Створення "вінегрету" з казок». Суть цього методу полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Цей метод дасть задоволення дитині від фантазування і образу засобами слова.

Технологія формування та розвитку образного мислення є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти України щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, увага переноситься на процес набуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції. Інноваційна парадигма застосування образу у молодшого школяра передбачає застосування різноманітних методів та їх варіативність залежно від вікових та індивідуальних особливостей; урахування рівня розвитку дитячого колективу; єдність мети й завдань, змісту виховання; взаємозв'язок форм, методів і прийомів виховання; співпрацю школи, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, соціального середовища в забезпеченні ефективності та неперервності виховного процесу; взаємозв'язок виховання й самовиховання; оптимізацію навчально-виховного процесу, впровадження ефективних педагогічних технологій; постійне вивчення педагогами рівня вихованості дітей задля коригування й удосконалення освітньої діяльності; прогнозування можливих результатів виховання; визначення шляхів удосконалення професійної підготовки педагогів.

Література:

1. Гинзбург Л. Я. О лирике / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Совет, 1974. – 88 с.
2. Матішак М. Етнокультурна складова змісту початкової освіти в умовах її оновлення / М. Матішак // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. - Вип. XL. – 2011. – С. 172-176.
3. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? / З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
4. 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. – 21 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибрані твори : В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 78.
6. Тарасенко Г.С. Запрограмувати на успіх : мовленнєвотворча робота з обдарованими дітьми / Г. С. Тарасенко, Н.М. Заболотна // Дошкільне виховання. – 2002. – № 8. – С. 20-23.
7. Чернявська Ю. Реалізація сучасних міжнародних освітніх проєктів у країнах зарубіжжя / Ю.Чернявська // Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти : світові тенденції : [колективна монографія]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 230-251.

*Людмила Матола,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У сучасному світі особливо актуальною і гострою стає об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи. В реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню. Але, які б новаторські ідеї не застосовувались вчителем, їх відокремлене втілення у шкільну практику не призведе до бажаного результату. Досягти значних успіхів у вихованні творчої особистості неможливо без уважного вивчення та строгого обліку властивостей та особливостей кожного учня, темпу розвитку його творчих здібностей. Саме діагностика надає корисні відомості про особливості розвитку та становлення творчої особистості дитини, а врахування цих даних дозволяє виявити недоліки попередніх дій, конкретніше спрямувати свою подальшу діяльність та спрогнозувати очікувані результати.

Методика подібного діагностичного дослідження вкрай необхідна сучасному вчителю,

який прагне творчо реалізуватись у своїй діяльності. Ми пропонуємо один з можливих варіантів діагностики результатів творчого пошуку вчителя у процесі навчання: діагностику творчих здібностей молодших школярів. Дана методика допомагає отримати повну картину тенденції розвитку окремих компонентів творчих здібностей та з'ясувати їх вплив на результативність навчання молодшого школяра. Володіючи такою інформацією, вчитель зможе свідомо впливати на розвиток творчих здібностей і одночасно сприяти підвищенню загальної успішності учнів [3, 368].

Значний внесок у розробку проблеми діагностування здібностей здійснили В.Андреев, О.Лук, В.Моляко, Я.Пономарьов, К.Тарасова та ін. Серед зарубіжних дослідників – М.Воллах, Дж.Гілфорд, Н.Коган, С.Медник, Е.Торренс, Д.Харгрівс. Розроблено методики для діагностики творчих здібностей (методика Д.Богоявленської, експрес-методика А.Азарян та ін.). Крім вищезгаданих науковців проблемою діагностики творчих здібностей переймалися Ф.Баррон, К.Бейттел, Ф.Беррон, А.Біне, В.Гордон, Ф.Джексон, Є.Мейман, Г.Мессик, Т.Сімон, Ч.Спірмен, Ж.Торндайк, Д.Томпсон, В.Лоуенфельд, Дж.Уелш, та багато інших. Пошук нових підходів до розробки даного питання пов'язується з модифікаціями існуючих тестів (Т.Галкіна, В.Дружинін, О.Дяченко, В.Кудрявцев, А.Матюшкін, Н.Хазратова, Л.Хуснутдінова, С.Чурбанова та інші) [2]. Але на сьогоднішній день визначення критеріїв оцінки творчих здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв'язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми дитячої творчості.

Пошук нових підходів до розробки діагностичного дослідження творчих здібностей людини пов'язується з модифікаціями існуючих тестів. Проте визначення критеріїв оцінки творчих здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв'язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми дитячої творчості.

Виділяють ряд ознак прояву *творчих здібностей*: оригінальність ідей і продуктів, гнучкість словесного і образного мислення, здатність знаходити ідеї в складних і обмежених ситуаціях. Ці ознаки також характеризують і дитячу творчість, яка хоча й не дає об'єктивно значущих продуктів, але за своєю психологічною сутністю і суб'єктивним переживанням не відрізняється від “дорослої”.

На сьогоднішній день вивчення і вимірювання креативних здібностей в психологічній науці відбувається за такими основними напрямками, як: *особистісний* (вплив особистісних рис на розвиток креативності) і *пізнавальний* (вплив інтелектуальних і пізнавальних особливостей на розвиток креативних здібностей).

Перші тести креативності з'явилися в 50-х роках ХХ століття. Їх розвиток поступово визначав один з провідних напрямків психодіагностики, пов'язаний з вивченням механізмів розвитку творчих здібностей. Найбільш сильним стимулом розвитку даного напрямку є результати багаточисельних досліджень, які вказують на невідповідність між успішністю виконання традиційних тестів інтелекту і творчими здібностями. Здатність висувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблемних задач була відокремлена від інших здібностей і названа креативністю.

Засновники психометричного підходу щодо дослідження креативності Дж.Гілфорд і Е.П.Торренс у розробці теорій і тестів розумових і творчих здібностей виділяли два типи мислення: *конвергентне* й *дивергентне* [4]. Слід зазначити, що сучасна педагогіка передусім орієнтована саме на конвергентне мислення, при якому учням пропонується пригадати певну фактичну інформацію. Більшість психодіагностичних тестів креативності орієнтована на виявлення здібностей до дивергентного мислення. *Дивергентні здібності (або креативність)* – це здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності [5]. При дивергентному мисленні учень надає багато різних відповідей на питання, при чому правильність відповіді є дещо суб'єктивне. Серед тестів Гілфорда найбільш популярними є “Тест на легкість слововживання”, “Тест на використання предмета”, “Тест складання зображень з певного набору фігур” [1]. Поширення набули також вербальні та фігурні тести Торренса, які на відміну від тестів Гілфорда розраховані на більш широкий віковий спектр: від дітей дошкільного віку до дорослих.

Існує інша концепція креативності, розроблена С.Медніком, у відповідності з якою творчій процес включає як конвергентні, так й дивергентні складові. На її основі був розроблений діагностичний тест і виділені параметри креативності: *продуктивність* (визначається кількістю відповідей); *оригінальність* (визначається частотою використання відповіді у виборці); *унікальність* (дорівнює відношенню кількості унікальних відповідей до загального числа відповідей); *селективність (вибірковість)* (визначається порівнянням вибору досліджуваного з вибором експертів) [3].

Критерії креативності визначаються комплексом певних властивостей інтелектуальної діяльності: *оригінальність* (статистична рідкість); *усвідомленість* (наприклад, рідкий спосіб використання певної речі); *трансформація* (ступінь перетворення вихідного матеріалу на основі подолання конвенційних обмежень); *об'єднання* (утворення єдності і зв'язності елементів досвіду, що дозволяє виразити нову ідею в концентрованій формі) (П.Джексон і С.Мессік) [5].

У психологічній літературі висвітлені два погляди на процес визначення творчості. Один з них базується на системі єдиної оцінки, тобто оцінки діагностичних даних за конкретною методикою. Другий – заснований на комплексній оцінці, яка включає значну кількість оціночних процедур (тестування, опитування батьків й вчителів...). Однак, навіть кваліфіковане використання найкращих тестів не гарантує відсутність “помилки” при виявленні творчих здібностей. Перш за все пов'язано це з тим, що жоден з існуючих тестів не охоплює всіх видів творчості (технічної, художньої, вербальної, музичної, математичної та ін.). Тому не можна перебільшувати можливості тестів і недооцінювати роль неекспериментального вивчення особливостей розвитку творчих здібностей особистості.

Внаслідок визнання недостатності традиційних тестів креативності відбулось підвищення інтересу до менш формалізованих методів діагностики. Значний інтерес для вивчення творчості представляє так званий *біографічний метод*. За останній час вивчення життєвого шляху почали розглядати як досить ефективний підхід до з'ясування і виявлення творчих можливостей дитини в даний період, а також як прогноз на майбутнє. В психології розвитку зростає інтерес до загальновікового підходу, який охоплює весь життєвий цикл. Такі дослідження кожний раз підтверджують: процеси розвитку характеризуються не лише підйомами, але й спадами.

Розробка біографічного методу пов'язана з використанням таких способів отримання інформації, як *опитувальники*, звернені до самого досліджуваного, бесіди та інтерв'ю з ним, а також опитувальники для осіб, які супроводжують його в той чи інший віковий період або при виконанні тієї чи іншої діяльності. Значна увага приділяється вивченню продуктів діяльності, щоденників, листів та ін. Коли мова йде про дітей, біографічний метод передбачає спостереження, бесіди з батьками, вчителями, ознайомлення з письмовими роботами, малюнками. Таке комплексне неформалізоване вивчення, як правило, повинно завершитися психологічною характеристикою, яка включає аналіз і заключення з приводу того, що вдалося побачити і про що дізнатися. Але не завжди відокремлене використання біографічного методу зможе забезпечити повне надання необхідної інформації для індивідуального прогнозу.

Щоб зробити висновок стосовно наявності чи відсутності екстраординарних творчих можливостей дитини, необхідно виявити те сполучення психологічних властивостей, яке притаманне саме їй, тобто потрібна цілісна характеристика, яка може бути отримана шляхом цілеспрямованого *спостереження*. Перевага спостереження в тому, що воно може відбуватися в природних умовах і надавати величезну кількість додаткової інформації.

Ефективним методом вивчення творчих здібностей учнів в умовах сучасної школи є *природний експеримент*, який потребує створення необхідних досліднику умов для спостереження процесу творчої діяльності і фіксації її проміжних та остаточних результатів. З цією ж метою нерідко використовують й *включене спостереження*, що надає можливість досліднику отримати інформацію саме про переживання учнем ситуації невизначеності, яка не завжди доступна зовнішньому спостерігачу.

Творчі здібності дитини важливо спостерігати і вивчати у розвитку. Для їх оцінки необхідно досить тривале спостереження змін, які виникають при переході від одного

вікового періоду до іншого, систематичне спостереження за досліджуваним впродовж декількох років (лонгітудне дослідження). Вивчення може продовжуватися безперервно (кожного дня), а може бути з перервами (“зрізи”).

Отже, кардинальні зміни в суспільстві, які спричиняють потребу в розвитку і використанні на благо суспільства творчі здібності особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Одним з пріоритетних її напрямів має стати формування творчої особистості, здатної до гнучкої адаптації в будь-яких умовах. Проте на сьогодні діагностування рівня розвитку творчих здібностей залишається однією з найбільш складних процедур, що пов’язано з нечіткістю визначення дефініції творчих здібностей, їх критеріїв і, як наслідок, відсутністю оптимальних методик для їх діагностики. Саме тому існує потреба у вдосконаленні існуючих діагностичних систем та психологічних підходів до встановлення рівня творчого розвитку дітей.

Література:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 83-93.
3. Крапівіна О.В. Діагностика творчих здібностей молодших школярів у контексті творчої самореалізації вчителя / О.В. Крапівіна // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць / Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред.) та ін. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – Вип. 3. – С. 368-374.
4. Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 12-14.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

*Олена Опалінська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТІВ ОСВІТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ

Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства і інтеграція української системи вищої професійної освіти в світовий освітній простір поставили перед педагогічною наукою завдання приведення традиційного наукового апарату у відповідність із загальноприйнятою у Європі системою педагогічних понять. Особливістю соціального, психологічного і культурного середовища України є поліетнічний характер суспільства, що зумовлено наявністю багатьох культур, національних мов, різних релігій, звичаїв, укладів і традицій. Здатність людини до активної та ефективної життєдіяльності в полікультурному середовищі формується завдяки полікультурній освіті.

Українському суспільству, що розвивається, потрібні освічені, етичні, заповзятливі люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки, здібні до співпраці, які відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, розвиненим почуттям відповідальності за долю країни. Рішення і програми, спрямовані на втілення наукових досягнень, цивілізаційно-культурних тенденцій, реалізуються через діяльність сприймаючих їх суб’єктів. У зв’язку з цим підвищується рівень вимог сучасного суспільства до діяльності і підготовки професіоналів освітньої сфери. Посилення інтегративно-культурного статусу освіти диктує необхідність підготовки педагогічних кадрів, здатних реалізувати її культурну спрямованість. Потреби сучасної освітньої практики породжують необхідність у полікультурній підготовці педагога, який не тільки виступає посередником між учнем і культурою, але і сприяє формуванню у молодого покоління готовності жити і діяти у відкритому загальноцивілізаційному культурному просторі.

У контексті проблем освіти в полікультурному середовищі одним з актуальних питань

визнається підготовка педагогів, які здатні здійснювати професійно-педагогічну діяльність у навчальних закладах з поліетнічним складом учнів. Науковці приділяють увагу визначенню змісту й шляхів формування культури міжетнічних стосунків студентської молоді (А.Абсалямова, Я.Довгополова), міжнаціонального спілкування (Н.Асипова), формування у педагогів етнокультурної (О.Гуренко) та полікультурної (О.Проворов, О.Смолянінова) компетентностей, готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища (Л.Гончаренко, В.Кузьменко, О.Щукін). В Україні значна кількість дисертацій присвячена проблемам полікультурного виховання учнів (В.Бойченко, Є.Бубнов, І.Васютенкова, Л.Волик, Л.Воротняк, Л.Перетяга, І.Соколова та ін.).

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти у XXI столітті підкреслено, що одна з найважливіших функцій вчителя – навчити людей жити разом, допомогти перетворити існуючий взаємозв'язок держав і етносів у свідому солідарність. У цих цілях освіта повинна сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і тим самим могла визначити те місце, яке вона займає у світі, а з іншого – прищепити їй повагу до інших культур, тобто освіта повинна бути полікультурною. Полікультурна освіта, спираючись на компетентнісний підхід, спрямована на розвиток полікультурної компетентності.

У контексті дослідження проблеми, заявленої у даній статті, вважаємо доцільним, по-перше, акцентувати увагу на проблемі формування поняття «полікультурна компетентність», по-друге, розглянути питання щодо структури полікультурної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Теоретичний аналіз джерел дозволяє констатувати існування різних поглядів щодо вищевказаного поняття. Так, В.Кузьменко та Л.Гончаренко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багатокультурному суспільстві [4, 91]. Дослідники вважають, що полікультурна компетентність – це індивідуальна характеристика міри відповідності потребам професії, базовий компонент поняття «педагогічна культура», що сприяє формуванню спеціаліста високої культури (О.Проворов, О.Смолянінова). Інші дотримуються думки про те, що формування полікультурної компетентності є безперервним процесом, значущим чинником якого є освіта (О.Щукін). На думку І.Соколової, полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти [6]. Учені розглядають досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі професійної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, що й проявляється в здатності розв'язку професійних завдань конструктивною взаємодією із представниками інших культурних груп (О.Щеглова). І.Васютенкова визначає феномен полікультурної компетентності як інтегративну характеристику, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі. Учена вважає полікультурну компетентність системою якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної і іншомовної країни, та забезпечують досягнення мети виховання людини-культури [1, 19]. Л.Воротняк аналізує полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір [3, 4].

Отже, узагальнюючи найбільш значимі, на наш погляд, думки вітчизняних і зарубіжних авторів, ми здійснили спробу сформулювати інтегральне визначення феномену полікультурної компетентності педагога, яке поєднує погляди вчених на заявлену проблему: *полікультурна компетентність майбутнього вчителя початкових класів – це інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності у сучасному полікультурному суспільстві, що*

реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання педагогічної діяльності в ході позитивної взаємодії із суб'єктами освітнього процесу – представниками різних культур.

Узагальнюючи погляди наукових діячів на питання про структуру полікультурної компетентності студентів, ми доходимо висновку про те, що в структурі полікультурної компетентності майбутніх учителів необхідно виокремити наступні компоненти: *когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний*. Кожному структурному компонентові ми даємо характеристику, виходячи з ідеї компетентнісного підходу у посиленні особистісної спрямованості освіти.

Так, **когнітивний** компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості у полікультурному суспільстві.

Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у полікультурному суспільстві.

Діяльнісний компонент відображає сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки у полікультурному середовищі, наявність досвіду позитивної взаємодії із представниками різних культур (рис. 1).



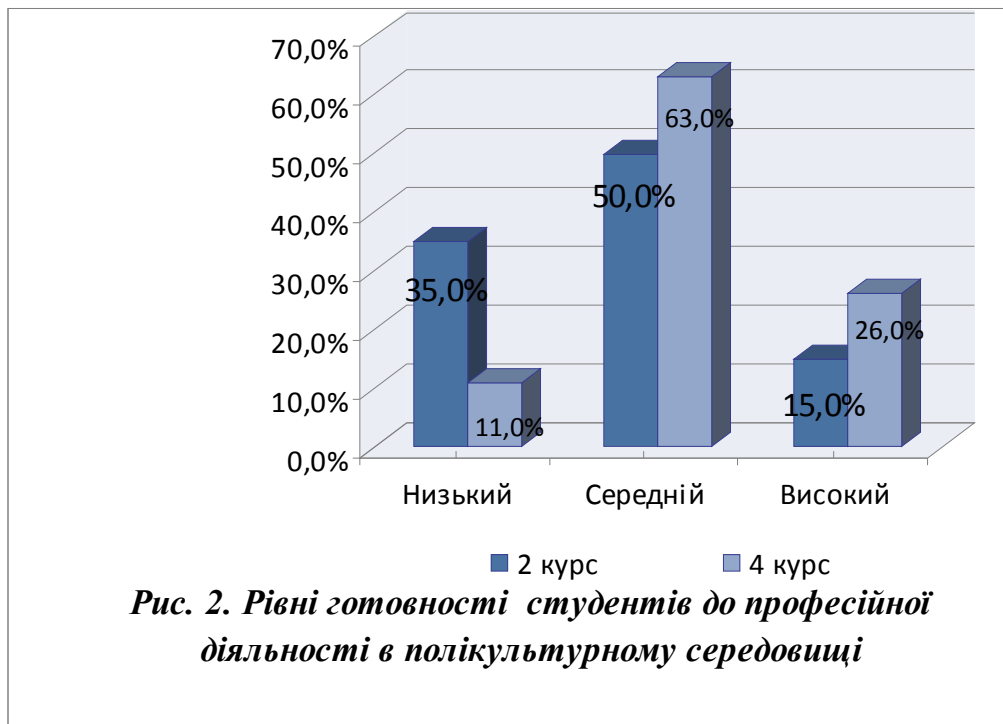
Рис. 1. Структурно-компонентний склад полікультурної компетентності студентів

Вищезазначені компоненти є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток у майбутніх вчителів початкових класів полікультурної компетентності. Когнітивний компонент вважаємо провідним у структурі полікультурної компетентності студента, тому що на його основі формуються й розвиваються наступні компоненти структури.

Так, аналіз особистісної та мотиваційної сфер студентів другого курсу (26 осіб) ВДПУ ім. Коцюбинського (спеціальність – початкова освіта) засвідчив, що для більшості респондентів властиві низький та середній рівні готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, що дозволяє зробити висновок про недостатню підготовку до роботи в класах з поліетнічним складом. Натомість студенти четвертого курсу (20 осіб) спрямовані на ефективну майбутню педагогічну діяльність, мають добре розвинені полікультурні якості, зокрема толерантність, емпатійність, комунікабельність, відповідальність. Їхня поведінка характеризується вмінням будувати відносини в різних етноконтактних ситуаціях (рис. 2).

Ефективність роботи з формування готовності педагогів до діяльності в умовах етнічного розмаїття буде залежати від правильно підібраних форм роботи. Так, позитивного результату у визначеному напрямку вдасться досягти й за умови розробки й впровадження в систему професійної підготовки спеціальних курсів (варіативних дисциплін), що дають можливість не лише поглибити рівень знань студентів, удосконалити їх вміння та навички, а й сформувати нові, сприятимуть усвідомленню студентами багатоманітності навколишнього світу, вихованню поважного ставлення до культурних цінностей свого та інших народів, розвитку вмінь і навичок міжкультурної взаємодії, а також зроблять значний внесок у професійному становленні майбутнього фахівця. Такі спецкурси повинні поєднувати теоретичну й практичну підготовку майбутніх учителів, що є необхідною умовою при їх складанні. Так, проведення лекторіїв сприяє

розширенню знань майбутніх учителів з полікультурної проблематики, знайомству з національною своєрідністю народів, що проживають поруч, з характером та специфікою полікультурної роботи у школі, а проведення практичних занять націлене на формування та розвиток умінь, навичок, що забезпечують успішність професійної діяльності й поведінки в полікультурно насиченому середовищі. Таким чином, інтеграція теорії та практики допоможе сформувати високий рівень готовності до діяльності в полікультурному середовищі.



Крім того, поміж існуючих форми роботи у вищому навчальному закладі у процесі формування полікультурної компетентності вчителів початкових класів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, важливою є педагогічна практика, під час якої студенти матимуть можливість спостерігати за організацією навчально-виховного процесу в умовах полікультурного середовища, коректувати власні прояви щодо ситуацій взаємодії з учнями, які належать до різних етнічних груп, удосконалювати ті знання, вміння та якості, які цього потребують. А також це надасть можливості майбутнім учителям перейняти досвід роботи в полікультурному середовищі у досвідчених фахівців.

Також уваги заслуговує й професійна самоосвіта, яка спрямована на пошук й вивчення матеріалу щодо організації полікультурного навчально-виховного процесу у школі, самопізнання своїх можливостей, поглиблення професійної та загальної культури тощо.

Організація самоосвіти з питань полікультурної грамотності має пов'язуватися із практичною діяльністю майбутнього педагога, бути систематичною й послідовною, постійно повинні вдосконалюватися її зміст і форми.

Таким чином, у процесі дослідження проблеми полікультурної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в контексті відповідності професійної підготовки вимогам освіти європейського виміру ми дійшли наступного висновку: незважаючи на різні погляди вітчизняних й зарубіжних дослідників щодо змісту поняття «полікультурна компетентність», структури полікультурної компетентності сучасної молоді, науковці одноголосно вказують на принципово важливе значення полікультурної підготовки сучасного вчителя, рівень якої повинен відповідати європейським стандартам освіти.

У висновку зазначимо, що полікультурна підготовка вчителя – це актуальне і важливе питання, що вимагає досконалого методологічного та методичного дослідження. Розробка і

апробація конкретних механізмів формування полікультурної компетентності у студентів має велику наукову і соціальну затребуваність.

Література:

1. Васютенкова І.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
2. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В.Л.Волик. – К., 2005. – 229 с.
3. Воротняк Л.І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Воротняк ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельниц., 2008. – 20 с.
4. Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник для студентів / Л.А. Гончаренко. В.В. Кузьменко. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
5. Дорохова В.И. Поликультурные аспекты подготовки учителя начальных классов / В.И. Дорохова, А. А. Ткачук // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве: сб. материалов Междунар. конгресса «IV Слов'янські педагогічні читання». – Черкаси, 2005. – С. 223-225.
6. Соколова І.В. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/

Юлія Радковська,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ

У наш час проблеми збереження та примноження здоров'я дітей до школи набули особливої актуальності, тому у дошкільних навчальних закладах використовується значна кількість оздоровчих технологій, варіативних та додаткових програм. Обсяг пізнавальної інформації постійно збільшується, через що ущільнюється сітка навчальних занять та зростає ступінь розумового навантаження у режимі дня. Внаслідок цього нерідко спостерігається втома дітей, зниження їх функціональних можливостей, що негативно впливає не тільки на стан здоров'я дошкільників, але й на перспективи їх подальшого розвитку. Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить сьогодні в площині вирішення проблем збереження та примноження здоров'я дитини, в технологізації цього процесу. У сучасних умовах технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. Освітня політика держав акцентує увагу на розвитку особистості, її якостей, талантів і здібностей. Як слушно зауважує Г.Тарасенко, сучасна освіта потребує соціокультурних пріоритетів, і настав час щільно враховувати роль естетичного фактора як детермінанти соціальних позицій та професійної стратегії вчителя [9, 4-5].

Питанням розвитку теорії фізичного виховання та впровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій присвячені численні праці науковців (Є.Вільчковський, О.Дубогай, Т.Круцевич, Н.Денисенко, Л.Калуська, К.Козлова, Н.Москаленко, В.Сухар, Б.Шиян та ін.) Філософсько-педагогічні засади технологізації освітньо-виховного процесу досліджують І.Бех, Н.Бібік, О.Бугрій, В.Буряк, В.Вербицький, С.Гончаренко, О.Глузман, Л.Кондрашова, В.Корнеєв, В.Кремень, В.Лозова, В.Огнев'юк, О.Пехота, І.Підласий, О.Савченко, А.Сологуб, О.Сухомлинська, Г.Тарасенко та ін.

В умовах ДНЗ на нинішньому етапі розвитку педагогічної інноватики активно використовують такі вітчизняні та зарубіжні оздоровчі технології: точковий масаж, комплекси вправ з профілактики порушень зору під час занять, гімнастику з елементами хатха-йога, кольоротерапія, дихальну гімнастику, казкотерапію, імунна гімнастика, аерофітотерапію, «етюди для душі», валеокорекцію, бестінг, мудри та ін. Також, серед здоров'язбережувальних,

оздоровчих та здоров'яформувальних технологій виокремлюють «Театр фізичного виховання й оздоровлення дітей» Миколи Єфименка; освітньо-оздоровчі програми з валеології; психогімнастику; оздоровчо-коригувальна гімнастику «Богатир» (Юрія Кожа) для дітей старшого дошкільного та молодшого дошкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату, еколого-оздоровчу роботу з дітьми в дошкільному навчальному закладі Михайла Курика; остеопатичну гімнастику як систему нейтралізації впливу сучасної екології та стресів, калланетику, ботмерівську гімнастику тощо.

На думку вчених [1; 2; 4; 7-8 та ін.], дитина краще запам'ятовує матеріал, коли вона стоїть чи рухається. Найефективнішою є фонові рухи активності, під час якої у вихованців виникають асоціації, тобто включається образно-рухове сприйняття. Передача знань під час гри дає змогу залучати не лише довільну, а й мимовільну пам'ять, його проміжне асоціативне мислення між руховими і ментальними процесами. Концепція розвитку розумових здібностей у тісному зв'язку з руховою активністю дитини покладена в основу **системи оздоровчої педагогіки пізнавально-рухового навчання української дослідниці Олександри Дубогай**. Ідея включення рухів під час подавання нового матеріалу може бути успішно реалізована в роботі з дошкільниками, що допоможе дітям краще та легше засвоїти інформацію і зберегти здоров'я. О.Дубогай підкреслює, що заняття варто організувати як дидактичну гру, щоб діти сприймали новий матеріал не як теоретичний виклад фактів, а несвідомо під час рухових дій. Необхідно підбирати рухи, що будуть чітко відтворювати інформацію, яку необхідно засвоїти. Завдяки фізичним вправам знімається розумова втома, відбувається корекція зору, постави, поліпшується функція дихання, емоційний стан дитини [4]. Дослідниця підкреслює, що «руховий досвід дитини, набутий нею до школи і пов'язаний із шаблоном розвитку почуття ритму, рівноваги, спроможності орієнтуватися в просторі й у власному тілі, найбільшою мірою опосередковують ті навчальні навички, які найтісніше пов'язані з почуттям рухового ритму (рахунок і таблиця множення в математиці, симетричні й асиметричні літери та цифри в письмі та ін.)» [5, 37]. Окреслимо етапи рухового відтворення навчального матеріалу:

1 етап. Для формування умінь і навичок рухового відтворення математичного і мовного матеріалу проводяться ігри з поступовим нарощуванням самостійної рухової діяльності (відтворення у вигляді рухів або певних тіл фігур літер алфавіту, героїв прочитаних сюжетів, ігор на розпізнавання частин мови або правильної відповіді на приклад чи задачу у вигляді обумовлених заздалегідь конкретних рухів, фонетична ритміка та ін.).

2 етап. Вправи на синхронне вимовляння слів іноземною мовою, явищ природи тощо і, відповідно, рухові дії у кількісній і якісній аналогії.

3 етап. Формування вмінь використовувати засвоєний матеріал в усній формі в ігрових ситуаціях як сидячи, так і, безпосередньо під час виконання рухів, стоячи, йдучи на місці або до школи, на рухових перервах, тематичних заняттях фізичної культури тощо [5, 54].

Наведемо приклади рухових завдань:

1. Написати в повітрі певну інформацію рукою, очима, носом, ногою (коліном чи ступнею). Доцільно пропонувати оригінальні дії типу «напишіть цифру 6 плечовими суглобами» тощо. Це сприятиме зменшенню втоми з шийного та грудного відділів хребта, які несуть найбільше статичне навантаження під час тривалого сидіння.

2. Виконання додаткових рухів за кожну правильну відповідь (оберти, присідання тощо).

3. Відповідь на запитання із мішечком на голові.

4. Відобразити певну інформацію у вигляді імпровізованих рухів тощо [5, 55].

5. Виконання ритмічного дихання (під час ходьби). Зміст вправи: кроки рівномірні, м'язи обличчя і рук розслаблені. Вдих і видих робити спочатку на рівну кількість кроків, а потім поступово переходити на співвідношення кроків до дихання 1:2, 1:3. Наприклад: два кроки – вдих, два – видих, а потім два кроки – вдих, чотири – видих тощо. Необхідно вибрати найзручніший ритм, дихати рівномірно, спокійно [5, 101].

Технологія українського дослідника-практика Миколи Єфименка вперше була представлена 1999 року в програмі «Театр фізичного розвитку й оздоровлення». Вона розрахована на дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та спирається на об'єктивні закони розвитку

дитячого організму. У цій технології автор сформулював основні, принципово нові положення системи фізичного виховання та оздоровлення дітей перших 10 років життя, як-от:

1. Дотримуйтесь логіки природи (за «принципом повторно-кільцевої побудови занять», що передбачає природну послідовність становлення рухових навичок дитини: від вправ у положенні лежачи на спині, на животі, через перевертання, повзання, рухи в позі сидячи, а потім стоячи, до ходьби, лазіння, бігу, стрибків, потім метань і складно координованих рухів).

2. Руховий розвиток дошкільників повинен відбуватися за розвивальною спіраллю.

3. Так звані загальнорозвивальні вправи – це випадкове, безлике «рукомахання», підбирати підготовчу частину заняття слід відповідно до еволюційної гімнастики.

4. Розподіл занять на три частини повинен бути не формальним, а фізіологічним за своєю суттю (спочатку розминка, потім основне навантаження і на завершення заспокійливі вправи).

5. «Театр фізичного виховання дошкільників»: граючи – оздоровляти, граючи – виховувати, граючи – розвивати, граючи – навчати.

6. Фізичне виховання повинне заряджати дітей позитивною, світлою енергією задоволення, не слід гнатися за високою моторною щільністю.

7. Створюйте тренажери самі.

8. Здоров'я здорових вимагає профілактики й корекції (до яких у першу чергу слід віднести корекцію порушень постави, плоскостопості і положень кінцівок, регулювання м'язового тону, оптимізацію рухів у суглобах, корекцію діяльності серцево-судинної і дихальної систем, вдосконалення вестибулярного апарату, покращання орієнтування у просторі, подолання надмірної ваги тіла тощо).

9. Через рух і гру – до виховання людини майбутнього (фізичне виховання як основний напрям загального розвитку дитини, що включає у себе психічну, інтелектуальну, емоційну та інші сфери) [10].

Інноваційною здоров'язбережувальною технологією є **технологія розкутого розвитку дітей, яку розробив російський фізіолог Володимир Базарний**. Відповідно до цієї технології навчально-виховний процес слід організувати так, щоб запобігати негативним проявам у здоров'ї дитини. Окреслимо особливості визначеної технології:

1. Робота з наочним матеріалом, який максимально віддалений від дітей. Так, під час занять використовують «сенсорні хрести» – дерев'яні дощечки, які підвішують у чотирьох кутах навчального кабінету. На цих дощечках розміщують різнокольорові картки з дидактичними матеріалами. Отримавши певне завдання, діти починають вглядатися у ці матеріали, а отже, концентрують зір на віддалених точках. Це дає змогу зняти напруження з очей.

2. Методика сенсорних координаційних вправ. У кутах навчального кабінету розміщують яскраві зображення фігур, сюжетів казок, пейзажі, картки зі словами, числами чи формулами. На цих зображеннях діти мають концентрувати свою увагу, виконуючи протягом 3-4 хв. рухи різними частинами тіла. Виконання сенсорних координаційних вправ дає змогу тренувати м'язи та зір учнів, розвивати увагу і швидкість, підвищувати фізичну та психічну активність.

3. Методика зорових координаційних вправ. При використанні цієї методики на стелю навчального кабінету розміщують різнокольорову схему-тренажер. Діти мають пробігати цю схему очима, рухаючи різними частинами тіла та виконуючи вправи для розминки м'язів.

4. Методика розширення горизонтів. Відповідно до цієї методики у навчальних кабінетах вішають панно, до якого прикріплюють картки з темою заняття, завданням тощо. Зазвичай на панно зображено сільський пейзаж, наприклад, безкрайне поле). З настанням нової пори року панно змінюють тощо [1].

До оздоровчих технологій відноситься також **остеопатична гімнастика**, як 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 [7]. Комплекс був розроблений у 1990 р. в Росії під керівництвом директора «Російської академії остеопатичної медицини» Лариси Ласовецької в межах 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 45x110 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:

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.

В комплекс остеопатичної гімнастики також включаються вправи «синхронне перехресне повзання», «потягування навскіс», «діафрагмальне дихання», «витягування сидячи і стоячи», «витягування у ходьбі».

Ще одним видом оздоровчих технологій 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 [8, 423]. Калланетика розроблена **американкою Каллан Пінкней** на початку 60-х років ХХ 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. У роботі з дітьми старшого дошкільного віку доцільно використовувати 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.

Нервово-м'язова (прогресивна) релаксація – це техніка зниження нервово-м'язової напруги, яка була розроблена в 30-х роках минулого сторіччя **чикагським лікарем Едмундом Джекобсоном (Якобсоном)** і описана в його книзі «Прогресивна релаксація» (1929).

Нервово-м'язова релаксація, починається з однієї групи м'язів, потім до неї приєднується інша, в той час як перша вже розслаблена, і так продовжується до тих пір, поки не досягається повного розслаблення тіла (саме тому ця техніка називається прогресивною релаксацією). Починається вона з м'язів кінцівок – рук і ніг, поступово просувається до центру – голові і тулубу. Розслаблення свідомості в даному випадку досягається через розслаблення тіла. Крім того, нервово-м'язова релаксація позитивно впливає як на фізіологічний, так і на психологічний стан людини. Наведемо приклади вправ, які можна виконувати з дітьми дошкільного віку за технікою прогресивної релаксації Джекобсона:

1. Вправа «Бурулька». Необхідно стиснути в кулак пальці правої руки та відчути

напругу (наче сильно стискаєте бурульку). Потім розслабити та відзначити різницю у відчуттях. Те саме зробити з лівою рукою. Повторити вправу з двома руками одночасно.

2. Вправа «Зірочка». Пальці на руці розведіть до такої міри, щоб відчувати напругу без больових відчуттів. Рука в цій вправі перетворюється в «зірочку».

3. Вправа «Привіт». Напружуємо кисть, заводячи долоню до тіла. Таким чином, щоб кисть і зап'ястя утворювали прямий кут. Пальці дивляться вгору. Повторити вправу, коли пальці нахилені вниз.

У Європі набирає популярність новий вид гімнастики – **нейробіка** [6], яку винайшли **американський письменник Меннінг Рубін і нейробіолог Лоренс Кац**. Вони довели, що за умов систематичного виконання однієї і тієї ж роботи, людині все важче стає зосереджуватися на новій справі, навчальному матеріалі або проблемі. Однотипне заняття призводить до падіння концентрації уваги і послаблення пам'яті. В результаті знижуються розумові здібності, тому що погіршується зв'язок між нервовими клітинами (нейронами) головного мозку. Суть нейробіки полягає в зміні звичного ходу подій, унесенні новизни.

Наведемо приклади вправ із означеної гімнастики.

1. Вправа «Змінюємо руки». Необхідно виконувати вправи не лише правою рукою для правшів (лівою – для лівшів), а навпаки. Такі вправи активізують моторну кору правої півкулі. А це благотворно впливає на нестандартне мислення та творчі здібності.

2. Вправа «Рухаємося на дотик». Пересування в просторі, який добре знайомий, із закритими очима. Таким чином активізуються сенсорні ділянки мозку, які в звичайному житті мало задіяні або взагалі не працюють.

3. Вправа «Відхилення від маршруту». Змінювати звичний маршрут на роботу, в магазин, на навчання тощо. Із дітьми дошкільного віку можна змінювати добре вивчені комплекси загально розвивальних вправ. Змінювати напрям руку в обхід майданчика, направляючого та замикаючого впродовж заняття тощо.

За допомогою комплексу спеціальних «кінезіологічних вправ», які були розроблені та апробовані **американським доктором філософії Полом Деннісон**, засновником вчення «освітня кінезіологія» (від грецького «кінесіс» – рух, «логос» – наука). Пол і його дружина Гейл Деннісон виявили величезні можливості природних фізичних рухів, які можуть бути використані для успішного розвитку та навчання, як дитину, так і дорослого. Їх відкриття лягли в основу програми під назвою «**Гімнастика мозку**» [3]. Ця програма являє собою комплекс вправ, які сприяють розвитку міжпівкульної спеціалізації і міжпівкульної взаємодії.

При створенні комплексів «Гімнастики мозку» суміщені два навчальних принципа: вплив на зберігання ланки регуляції психофізіологічних функцій; вплив на порушені ланки регуляції психофізіологічних функцій. Всі рухи комплексів гімнастики мозку впливають на різні системи правління організмом. Усі їх можна розділити на три блоки:

1. Вправи, що збільшують тонус кори головного мозку (дихальні вправи, масаж біологічно-активних точок.) Мета: підвищення енергетики кори головного мозку.

2. Вправи, що поліпшують можливості прийому і переробки інформації (рухи кінцівками перехресно-латерального характеру). Мета: відновлення порушених міжпівкульна зв'язків та функціональної асиметрії мозку.

3. Вправи, які поліпшують контроль і регуляцію діяльності (рухи і пози перехресного характеру).

Наведемо приклад вправи з «Гімнастики мозку».

Вправа «Сова» знімає напругу шиї, поліпшує приток крові до головного мозку, сприяє розвитку таких навичок, як мовлення, слухання і математичні обрахунки.

1. Права рука захоплює лівий надостний м'яз (між шиєю і плечем). Долоня повинна бути м'якою, ніби «приклеєною» до м'яза.

2. Стискайте м'яз і поволі повертайте голову зліва направо. Дійшовши до крайньої зручної точки, починаємо рух у зворотний бік. При цьому губи складено трубочкою і на видиху вимовляємо: «ух». Шия легенько витягується, підборіддя рухається вперед, а очі за кожного «ухання» округляються, як у сови. Зазвичай на один поворот голови припадає 5

звуків. Усі рухи виконуються синхронно! Виконайте вправу не менше 3 разів.

3. Поміняйте руки і повторіть, розслаблюючи правий надостний м'яз.

Завдяки «куханню» знімаються щелепні стискання, що поліпшує мовлення.

Отже, кінесіологічні вправи дозволяють дітям зосередитися, скоординувати свою діяльність, позбутися стресу, долати мовленнєві вади і вчитися легше та природніше, оскільки мозок продуктивний лише тоді, коли гармонійно працюють і права, і ліва його півкулі.

Осмишленій взаємодії з власним тілом допомагає також й **ботмерівська гімнастика** або гімнастика Ботмера, яка названа по імені її творця – **графа Альхайдиса фон Ботмера** (1883-1941), учителя фізичного виховання в першій вальдорфській школі. Головний її зміст – це взаємодія людини з просторовими силами, які її оточують. Ідея про прямостоячу людину стала джерелом виникнення цієї гімнастики. Ботмерівська гімнастика включає систему вправ, кожна з яких є закінченою просторовою метаморфозою прямостоячої людини. Так, кожна вправа починається і закінчується в положенні стоячи. Таке положення називається ще «нульовою точкою», врівноваженим станом просторових сил. Метаморфоза полягає в дослідженні людиною можливості руху в безмежному просторі [2, 11-12].

Окреслимо вихідні положення ботмерівської гімнастики:

1. Рух – це перехід від точки спокою до якого-небудь напрямку простору; від одного напрямку до іншого; від однієї фігури, розгорнутої в просторових вимірах, до іншої. Рухи у фізичних вправах завжди плавні, сповнені глибинної символіки, часто відображають геометрію навколишнього. Наприклад, при виконанні вправи «Трикутник» утворюється відповідна геометрична фігура.

2. Тіло не є кордоном для людини. Під час виконання вправ відбувається «з'єднання» з навколишнім простором, пізнання простору не головою, а тілом. Мета ботмерівської гімнастики – навчитись відчувати себе гармонійно в просторі. Долоні у переважній більшості фізичних вправ не стискаються в кулаки (адже так відбувається обмеження тіла людини), а завжди розкриті всьому навколишньому та Космосу. Розкриваючи руки, людина відкриває себе назустріч світу, як-от: в.п. – ноги нарізно, руки вниз, тіло ненапружене; 1 – повільно підняти руки в сторони; стати навшпиньки; уявити, що руки – це промені, які не закінчуються пальцями, а йдуть далеко за межі тіла; 2 – повільно повернутись у в.п. Повторити 4 рази.

3. Відчуття внутрішнього ритму організму і співвіднесення його з ритмами простору. Ботмерівська гімнастика орієнтується на ритми людського пульсу та дихання. Так, значна частина вправ виконується з певним ритмічним малюнком, як-от:

В.п.: ноги разом, руки вниз. Перший такт: 1 – стрибок у широку стійку, руки в сторони; 2-3 – стрибок у зімкнуту стійку, руки вниз. Повторити 2 рази. Другий такт: 1 – стрибок у широку стійку, руки в сторони; 2 – стрибок у зімкнуту стійку, руки вгору долонями вперед; 3 – повторити стрибок у положенні зімкнутої стійки, руки вгору долонями вперед. Повторити 2 рази. Третій такт: так само як перший такт. Повторити 2 рази.

Також можна виконувати інші види стрибків у русі. Так, А.Ботмер виокремлює такі ритми стрибків:

1. Короткий, короткий, довгий. Необхідно звернути увагу дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів, щоб стрибки були не лише короткими за часом, але й за відстанню. Цей ритм стрибків можна виконувати індивідуально, у парі, групою.

2. Стрибки галопом. На противагу «повітряному» стрибку «короткий, короткий, довгий» стрибок галопом – більш короткий і високий. Він починається із сильного кроку назад. Одночасно з енергійним кроком назад відводяться назад і руки. Під час стрибка руки рухаються махом вперед-вверх, а потім знову махом назад. Спина при цьому згинається, округлюється. Стрибок можна виконувати індивідуально, в групах одночасно або каноном тощо.

3. Комбінований (короткий – довгий, короткий – короткий, довгий – короткий) [2, 35-36].

Цілісне заняття з ботмерівської гімнастики може проводити лише сертифікований фахівець, що пройшов спеціальний курс навчання. В даний час такий курс являє собою чотирирічне очно-заочне навчання в міжнародній школі *bothmer-movement-international*, по закінченні якої видається відповідний міжнародний сертифікат. На заняттях з фізичної

культури в ДНЗ та в початковій школі можна використовувати елементи ботмерівської гімнастики, загальні підходи до організації рухової активності дітей. А.Ботмер підкреслював, що гармонізуючи рухи людини, «вписуючи» їх у ритми Всесвіту, можна вилікувати численні хвороби, зміцнити людський організм.

Таким чином, інноваційні процеси в освіті передусім передбачають розробку й упровадження в навчально-виховний процес педагогічних технологій. Цілісне і системне впровадження сучасних навчальних технологій доцільно розглядати як ознаку інноватики в діяльності ДНЗ, що дозволяє максимально підвищити ефективність фізкультурно-оздоровчого впливу на організм дитини.

Література:

1. Базарный В.Ф. Методология и методика раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса / В.Ф. Базарный. – Сергиев Посад, 1995. – 45 с.
2. Ботмер А. Ботмеровская гимнастика. Педагогические и терапевтические возможности применения / Альхайдис фон Ботмер. – М., 2012. – 135 с.
3. Деннисон П.И. Гимнастика мозга / Пол. И.Деннисон, Г. Деннисон. – М. : Инкорпорация Образоват. Кинестетики, 1997. – 49 с.
4. Дубогай О. Навчання в русі / О. Дубогай // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 14.
5. Дубогай О. Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі / Олександра Дубогай. – К. : Шкільний світ, 2005. – 112 с.
6. Кац Л. Нейробика. Фитнес для мезга / Лоренц Кац, Мэннинг Рубин. – М. : Попурри, 2009. – 192 с.
7. Коваленко В.С. Руководство по подготовке родителей к рождению и воспитанию здорового ребёнка / В.С. Коваленко. – СПб. : Фоллиант, 2004. – С. 269-288.
8. Пахальчук Н. Використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку / Н.Пахальчук // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. – Вип. 3. – С. 422-424.
9. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти / Г. С.Тарасенко. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.
10. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят : авторський стиль роботи : методичні рекомендації / авт.-укл. М.М. Єфименко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.

**Розділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ І БІЛОРУСІ**

*Katarzyna Wasilewska-Ostrowska,
Toruń, Poland,
Nicolaus Copernicus University in Toruń*

**SUPERVISION OF SOCIAL WORK – TOWARDS
PROFESSIONALIZATION OF ASSISTANCE ACTIONS**

Introduction

Social work is one of the tasks of social assistance. Its aim is to help in solving the problems of individuals, groups and communities, compensating for their insufficiency, inducing activity and developing various forms of environmental self-help [3, 94]. The Social Assistance Act defines social work as a professional activity, which aims at "helping individuals and families in strengthening or recovering of the ability to function in society by performing appropriate social roles, and creating conditions conducive to this goal" [14].

It is an occupation which on the one hand requires a lot of profession, on the other hand can be very rewarding. Every day a social worker encounters people in need of assistance, interest and attention. The costumers of social assistance usually face many problems, which they can not handle, so they ask professionals for support. The effectiveness of assistance depends on the professional training of the employees who are to help, as well as on the fulfilling of the tasks imposed on them, among which there are: identification of the problems and needs of individuals, groups and local communities, preparation of social projects, social forecasting, evaluation of the actions, choosing environments demanding urgent intervention, cooperation with other institutions working for individuals and families, organizing and initiating various leisure activities, mediation and intervention, promoting broader social work, as well as motivating customers to work on themselves and to solve problems independently [12]. However, the most important issue is to do no harm to customers. So the point is that the actions of social workers bring certain benefits, and do not cause further problems to the wards. Carrying these tasks out, social workers must follow the ethic code, which is the ethical accountability to the customer, co-workers, employers, communities, and the profession itself [12]. Social workers are required to be experts on socio-emotional (sometimes moral-spiritual) problems and gave effective help. In order to do so one needs proper knowledge which students of social work acquire at university. However, the theory is insufficient for this profession, both functional (e.g. honesty, respect for the other person, self-control, empathy, objectivity) and instrumental (e.g. consequence, tact, responsibility, confidence, manners) skills are crucial [12], as well as relevant competence: social (relationship with others), personal (self-awareness), cultural (awareness of other cultures, culture of organization management) and vocational [6, 132-143].

A social worker can not be left to himself, he must have the support of more experienced people, improve his education and discuss the difficulties encountered at work. Otherwise, he will quickly reach professional burnout. Supervision, which is a method of professional vocational and personal development of social workers, may become helpful.

Supervision of social work

Supervision is a consulting – supporting method, consisting in meetings of the supervisor and the one being supervised and bringing reflection on their own professional experiences. The word comes from English (supervision), and it literally means supervision. However, it is not the only of its aspects. Supervision combines elements of consultation (employee counseling, assistance in solving difficult problems and evaluation of actions), coaching (giving support in individual development, uncovering resources), therapy (helps resolving employee's emotional difficulties associated with the performed work, looking for the causes of dissatisfaction with the profession and building motivation), mentoring (the relationship of both parts, where one teaches the other, is an expert, an authority, has enormous knowledge which he shares with the employee), training

(social skills training) [13, 53].

Supervision is treated as a process, a method of learning, a tool for Professional development, interpersonal relation [7, 6]. Here are presented selected definitions of this concept:

- "opportunity for professional development, the development of competence – knowledge, skills and attitudes. That means – not always easy – way to expand self-awareness and a better understanding ... understanding each other, understanding customers, and in the case of social work - also understanding the principles of functioning of social welfare institutions" [7, 5].

- "the process of learning and ongoing vocational development used to strengthen professional competencies by searching for sources of difficulties at work and possibilities to overcome them. It is a professional dialogue in which cognitive, emotional and ethical issues, resulting from the tripartite relationship between the customer, the employee and the institution, are discussed, enabling practitioners to reflect on the quality of their work" [7, 7].

- "it is not the same as management, nor is it similar to working directly with customers, patients or service users. It requires various frameworks of thinking and different skills. Supervision is an advisory relationship, aiming at identifying, in a non judging way, what can the supervised person do" [4, 28].

- "it is a method of learning based on experience, which is carried out through conversation, asking questions, reflection and critical analysis of the work, referred to as a "reflection on action" and leading to "reflection for action" [6, 118].

- a method of "supervision, coordination, support, training and monitoring of professional functioning of social services – In order to improve the quality of their work" [16, 67].

The history of supervision dates back to 1878 when the concept of this process was outlined at the congress of Voluntary Societies (Charity Organization Societies – COS) in the USA. The first book on supervision by Jeffrey Richardson Brackett "Supervision and Education in Charity," and it was published in New York in 1903. Eight years later, Mary Richmond prepared the first course on supervision for social workers [10, 5-7]. In Poland, the supervision of social assistance was introduced in the second half of the 90's of the 20th century [17, 129]. Its main function has become education and support of social workers. However, the beginnings of social assistance consultation have already emerged in the late 60s, when centers of a social worker were established. They employed social workers and consultants (pedagogues, sociologists, psychologists, lawyers) [17, 130]. In 1993, Victoria Biederman and Tomasz Kazmierczak initiated introducing supervision to training programs of social workers. A large part in promoting this method was also played in Warsaw by the Institute of Social Services Development [16, 67].

Supervision plays an important role in social assistance, and therefore it is justified to look at this method more closely. In literature there are two models of supervision – formal, in which practical theory, structural-functional, and interaction process models are distinguished as well as feminist model of partnership and theoretical models, which include: supervision of group dynamics, customer focused, a Gestalt type, based on organization theory, systems theory, behavioral therapy, using psychodrama, transactional analysis, topic focused interaction, psychoanalytically oriented [7, 12]. Moreover, there are four types of supervision: caring (the supervisor does not take full responsibility for the supervision process, and his role is mainly to educate and to support the supervised emotionally), training (the supervisor takes responsibility for the supervision process, makes a development plan for the supervised suggests participation in training and practice), consulting (full responsibility for the work is taken by the supervised and supervisors provide advice, guidance for difficult situations), management (the relationship between the supervisor and the supervised is more managerial than training, the supervisor acts as a supervisor, not a coach) [7, 13-14].

Supervision can be carried out individually or collectively. The first one is a "double relationship, built during long-term, regular contacts between the two partners of interaction – the supervised and the supervisor. It is a process of improving the workshop and personal competence of supervising people by giving them space for personal reflection and opportunity to look from a metalevel at their own work and their commitment in the relationships with customers and colleagues" [7, 25]. The second type of supervision can be divided into a group (groups of 4-7 come together and learn from each other, the

group is formally directed by a supervisor), a collegial (social workers in a team discuss difficulties at work, there is no one charging the function of a supervisor), team (differs from the previous ones in that the participation of employees is compulsory) [7, 25-42].

Supervision is related with the objectives of a particular social welfare institution and there are four entities that occur: a supervisor, a supervised, a customer client and an institution of social assistance [7, 9-10]. This method is characterized by a specific relationship between the supervisor and the social worker (the supervised), the process of knowledge transfer occurs, accompanied by emotions, the supervisor acts as a mentor, is an authority in the field of social work, must respect the values and ethics of social work, teaches the skills and gives professional psychological support, also undertakes evaluation. Supervision plays administrative (introducing the standards of social services), educational (training of social workers), and supportive role (teaching the social worker mental skills, coping with stress, emotions, and relations with difficult customers) [7, 15]. Its tasks can be divided into three groups: normative – concerning the rules and principles related to the course of this process, developing – supervision allows to acquire the knowledge, skills and competence, and thus, enables mental, and emotional development of social worker, and strengthening – acquisition of stronger professional confidence and self-awareness of [4, 62-65].

Several stages can be distinguished in supervision: a case report, problem analysis, interpretation, possible solutions, plan of action and evaluation [19, 39-41]. This method must always be preceded by a contract, an agreement which in each phase can be varied depending on the needs [2, 324]. The contract between the supervisor and the supervised should include: establishing relation, specifying the type of supervision, establishing organizational framework, confidentiality, conscious responsibility for the process of supervision and evaluation [7, 58-60].

The subject of supervision is a defined case (customer and his situation), or the relationship between a social worker and a ward [7, 23]. Sometimes the method of "seven-eye" in the supervisory practice is used:

- eye 1: selected client – the supervisor asks for recalling from professional practice one customer and his situation,
- eye 2: analysis of actions – the supervisor asks the supervised to describe what action did he take in case of this customer, how did he carry a diagnosis and evaluation of own actions,
- eye 3: relations – a conversation about ways of communication of a social worker with a customer, what was bothering, and what was effective,
- eye 4: internal reception of a customer – the supervised wonders how he was affected by the customer, what emotions, thoughts, physiological conditions did he experience having contact with him,
- eye 5: the relation between the supervisor and the supervised – the social worker together with his supervisor discusses mutual cooperation,
- eye 6: internal reception of the supervisor – the supervisor states how does the relation with the supervised pan out, what emotions and thoughts are brought about, and what attitude does he have towards him,
- eye 7: systems – stating professional, family, social, local and ethical contexts which influence the supervisor's work [4, 76-78].

The supervisor must have good knowledge on social assistance, the skills needed to work with the customer, practical competence, as well as the ability to convey this knowledge and to motivate for reflection on own professional work [7, 43]. However, the most important are communication skills and establishing interpersonal relations with the supervised. We can not forget about the normative skills (communication, discussion, giving feedback, careful listening, asking specific questions), supporting (building right atmosphere of mutual trust, being open to talk about problems, motivating for reflection on their work, using the knowledge they have already possessed) [4, 68-69].

Andrew Niesporek carried a nationwide survey of managers of social welfare institutions. According to the data obtained supervision is carried out mainly in urban centers of social assistance, more rarely in municipal and urban-communal. According to more than 80% of managers in the institutions in which they work, there is no supervision, of which 66.7% of respondents believe that it should be mandatory. The research shows that supervision is carried out primarily by persons from outside the

facility (supervisors, therapists, trainers – 41.3%), managers of social assistance (22.5%), social workers (20%), consultants (12.5 %). According to majority of the managers surveyed supervision brings positive results (72.1%). Among its advantages there were mentioned:

- deepening knowledge and skills (58.1%),
- working on even more efficient relationship with customers and other stakeholders of social assistance (54.1%),
- personal development (44.6%),
- developing new concepts and methods of working with customers (39.6%),
- ability to make decisions (39.6%),
- increasing motivation and commitment (32%),
- assistance in identifying and achieving goals (30.6%).

The opinion on standardization of supervision in social assistance is divided, 57.7% believe that it should be introduced, while 42.3% has different point of view [11, 145-154].

Arkadiusz Karwacki examined 2050 social workers – the representatives of all provinces. The data shows that 66.9% of them haven't experienced supervision in their work. Most often the respondents pointed to the fact that this method was theoretically learned by them - during training, studies, specialization and during interdisciplinary team meetings. However, some social workers (33.1%) who practically learned what supervision is, more often participated in a group (76.4%) than individual (21.7%) supervision. Most of those who have used this method, were satisfied with it and found that it met their expectations. The supervisors were mostly people from outside the institution (as in the previous study): psychiatrists, psychologists, psychotherapists and social workers not employed in the institution, superiors, employees or consultants from their workplace were pointed less frequently. According to 74.9% supervision is currently not carried out in their institutions. According to 55.8% supervision is a method that helps to solve the problems of the employees, 54.8% of the respondents think that it is a way to evaluate their work. Notably, up to 71.5% of social workers is for the introduction of supervision in social assistance [5, 156-166]. It is thus clear that the representatives of the social services see the need to promote this method as to permanently etch it in their profession.

For several years, steps have been taken in Poland in favor of social work supervision. The Social Welfare Act 2004 added article 121a, which entered into force on the 31st December 2013. (Gazette of 2011. No. 81, item. 440) [14]. According to this provision, each social worker has the right to take advantage of supervision, which aims at "preserving and strengthening professional competence, maintaining high level of service and counteracting the phenomenon of professional burnout, with the agreement with the employer regarding the choice of form and the person giving advice" [14]. Social work supervisor may be a person who has completed certain training and received a certificate. There is currently consultation being held on the Regulation of the Minister of Labour and Social Policy on social work supervision (draft dated 21st March 2014) [1]. This document is to provide guidelines and standards for social work supervision, as well as the rules and conduct of training of supervisors. It is assumed here that the purpose of supervision is to strengthen the professional capacity of social workers, the effectiveness of their actions, to provide support and prevent burnout, to diagnose problems at work and strengthening own skills. The training is to cover five thematic sections: interpersonal and social skills, methods of social work, the theoretical basis of social work supervision, supervision training, practice and supervision of own work.

Conclusion

According to Dobroniega Trawkowska supervision has become "service for social work support in obtaining professional status, it well established and strengthened its position in the social welfare system" [17, 128]. According to Monika Makowiecka this method contributes to "improving the functioning of the institution, indicating critical areas for work, which encourages the use of this method in the work of both the employees and entire institutions" [9, 219].

Supervision has many advantages: it allows personal and professional development of social workers, encourages to reflect on the practice of social work, the discussion on own emotions and dilemmas that arise in work, to keep professional standards, better quality of work with customers, to

learn new assistance strategies, insight into the source of difficulties, to learn new ways of coping with stress and preventing burnout. It also enables more effective management of social welfare institutions, deepens awareness and self-awareness of people involved in supervision, increases self-esteem, developing positive attitude to work with the customer [16, 72-75; 7, 8]. However, there are also employees who show reluctance to supervision. This may result from their habit of specific methods and techniques which is difficult to change (mainly people with many years of experience in social assistance), not perceiving the need to make changes or benefits they bring, negative experiences with the introduction of changes, fear of evaluation, criticism, fear of greater demands from management (increasing responsibilities), fear of the unknown, dismissal, reduction in salary, alteration being too quick [13, 62-63]. Unfortunately, the practice itself without specialist knowledge "does not allow for professional work in this profession, a social worker can not only be a person who understands the suffering of others, who in good will tries to help everybody. Life experience must be accompanied by reliable expertise" [8, 83]. A person who has a belief that life experience is sufficient in this work will never be a specialist in this field, "a social worker should assist in accordance with the principles and standards of social work, not personal standards and principles that stem from his life experience" [8, 86]. Therefore, I believe that supervision is a key condition for the professionalization of the social welfare system. So I recommend the need for supervisors' training based on established standards, ensuring the financing of this process and taking actions aimed at raising social workers' awareness about the need for introducing supervision in their institutions. I also suggest creating four types of social work supervisions, depending on who it is directed to:

- type A: supervision addressed to supervisors,
- type B: supervision for the management of social assistance,
- type C: supervision for social workers,
- type D: supervision for students of social work, after the apprenticeship.

Dobroniega Trawkowska [18, 99] states that social workers often experience the feeling of helplessness, which consequently leads to the action of an apparent relief. To avoid this, it is worth investing in supervision, which gives a chance to even greater professionalization of social work, and helps specialists to help in dealing with their own problems while working with dysfunctional family.

Bibliography:

1. A draft of the regulation of the Minister of Labour and Social Policy on social work supervision of 21st March 2014, [http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-rozporzadzen-i-zarzadzen/pomoc-spoleczna/projekt-rozporzadzenia-ministra-pracy-i-polityki-spolecznej-w-sprawie-supervizji-pracy-socjalnej-/](http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-rozporzadzen-i-zarzadzen/pomoc-spoleczna/projekt-rozporzadzenia-ministra-pracy-i-polityki-spolecznej-w-sprawie-supervizji-pracy-socjalnej/) (20.01.2015).
2. Błobiska B., Supervision contract [in:] Grewiecki M., Skrzypczak B. (ed.), Social work supervision, Janusz Korczak College of Education Publishers in Warsaw, Warsaw 2014.
3. Biecko M., Dilemmas of the profession and the role in a reflective project of identity of a contemporary social worker on the example of county employees of family assistance centers [in:] Rymysz M. (ed.), Social workers and social work in Poland. Between social service and an office, Public Affairs Institute, Warsaw 2012.
4. Henderson P., Holloway J., Millar A., Supervision in practice. How to become a supervisor in professions directed at supporting and assistance, Human Resources Development Center, Warsaw 2014.
5. Karwacki A., Supervision in the judgment of social workers [in:] Grewiecki M., Skrzypczak B. (ed.), Social work supervision, Janusz Korczak College of Education Publishers in Warsaw, Warsaw 2014.
6. Low H., Ireland S., Hussain Z., Psychology of coaching, Scientific Publishers PWN, Warsaw 2010.
7. Juczyska M., Olech A., Introduction to social work supervision, Human Resources Development Center, Warsaw 2013.
8. Juczyska M., Social workers in the process of changes – on the basis of the researches from 1988, 1995 and 2010 [in:] Rymysz M. (ed.), Social workers and social work in Poland. Between social service and offices, Public Affairs Institute, Warsaw 2012.
9. Makowiecka M., Supervision experience on the basis of activity of the Supporting Local Activity Center CAL [in:] Grewiecki M., Skrzypczak B. (ed.), Social work supervision, Janusz Korczak College of Education Publishers in Warsaw, Warsaw 2014.
10. Markiewicz Z., A few reflections about the history of social work supervision [in:] „Empowerment”. A quarterly magazine of Opole Silesia social workers no. 2(4)/ 2012.
11. Niesporek A., Supervision of social work in the institutions of social help and integration. A research of the managers of the institutions [in:] Grewiecki M., Skrzypczak B. (ed.), Social work supervision, Janusz Korczak College of Education Publishers in Warsaw, Warsaw 2014.
12. Rybczyńska D. Selected issues of social work, ORGANON Publishers, Zielona Góra 1996.
13. Skowrońska A., Coaching in social work [in:] Skowrońska A. (ed.), New directions and tendencies in organisation

- and management of social work, Human Resources Development Center, Warsaw 2013.
14. The Social Assistance Act of 12th March 2004 (Gazette 2004 No. 64, item. 593).
 15. Thorpe S., Clifford J., (trans. Sawicka-Chrapkiewicz A.), Coaching Manual, Rebis Publishers, Poznań 2007.
 16. Trafiaiek E., Gwydy B., Supervision in social assistance and prevention of professional burnout of social workers [in:] Teodorczyk M. (ed.), Seeing - understanding - helping. Examples of solutions used in the daily work of a social worker, Human Resources Development Centre, Warsaw 2013.
 17. Trawkowska D., Are we already creating Polish school of social work supervision? [in:] Grewicki M., Skrzypczak B. (ed.), Social work supervision, Janusz Korczak College of Education Publishers in Warsaw, Warsaw 2014.
 18. Trawkowska D., In the search for ways to improve the effectiveness and relevance of social assistance activities [in:] Hryniewiecka A. (ed.), Different dimensions of effectiveness in social assistance, <http://irss.pl/2011/06/publikacja-rozne-wymiary-skuteczności-w-pomocy-społecznej/> (2.02.2015).
 19. Wydz K., Leśniak-Berek E., Supervision in social help [in:] Social work to contemporary social problems, Pawlak-Czyż S. (ed.), Akapit Educational Publishers, Toruń 2007.

Wojciech Gulin,
Toruń, Polska,
Kolegium Jagiellońskie
Toruńska Szkoła Wyższa w Toruniu

POSTAWY RODZICIELSKIE WOBEC DZIECKA A EFEKTYWNOŚĆ PRACY PEDAGOGA

Wyzwania cywilizacyjne wymuszają nie tylko nowe wcześniej nieznanne sposoby zachowań, powodują również dynamiczne dostosowywanie procesu edukacyjnego do obecnych uwarunkowań społecznych czy gospodarczych. Nauczyciel chcąc osiągać wysoką efektywność pracy musi być profesjonalistą, znającym wszystkie uwarunkowania swojego zawodu lecz również posiadający umiejętność szybkiej i trafnej diagnozy ucznia od strony jego cech indywidualnych oraz uwarunkowań społecznych. W niniejszym opracowaniu poruszone będzie zagadnienie społecznych uwarunkowań ucznia poprzez prezentację teorii wskazującej na postawy rodziców wobec własnego dziecka, które jednocześnie jest uczniem. Tematyka jest szczególnie ważna dla nauczycieli nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, gdyż ono właśnie jest fundamentem dla dalszych osiągnięć ucznia w późniejszych etapach edukacji. Postawa rodzicielska będzie bowiem wzmacniać pracę nauczyciela bądź ją osłabiać. W wyniku działania środowiska rodzinnego uczeń może prezentować zachowania będące efektem otwartości, kreatywności i równowagi emocjonalnej lub też przeciwnie będzie osobą nadmiernie pobudzoną, izolującą się, lękliwą, dystansującą się od wymagań szkolnych. Rodzice więc wpływają mobilizująco lub też demobilizująco na swoje dziecko. Nauczyciel mający orientację w występowaniu konkretnych postaw rodziców jest w stanie dostosować własną pracę edukacyjną do możliwości ucznia. Opracowanie można więc potraktować jako propozycję w pogłębianiu diagnozy ucznia w pracy nauczyciela.

Jednym z ważniejszych zagadnień w procesie edukacji i wychowania są postawy rodzicielskie, czemu będzie poświęcone niniejsze opracowanie. Szerzej zaś będzie ukazana teoria M.Ziemskiej, wraz z jej typologią postaw rodzicielskich oraz propozycją jej wykorzystania w pracy pedagoga. Zanim jednak ukazę tę teorię warto przypomnieć kilka podstawowych pojęć, takie jak rodzina czy wychowanie.

Rodzina jest zagadnieniem poddawany licznym badaniom. Pojawia się wiele teorii czy koncepcji na jej temat. Można jednak przyjąć, że granica pełnego poznania rodziny wraz z jej uwarunkowaniami będzie się ciągle przesuwac i zapewne nigdy nie osiągniemy przekonania o uzyskaniu całkowitej wiedzy na jej temat.

Przeгляд sposobów określania pojęcia „rodzina” daje się ująć w dwa nurty: dawniejszy i współczesny. W myśl współczesnego podejścia rodzina tworzy strukturę złożoną z systemów wzajemnych interakcji. Wcześniejsze podejścia akcentowały znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego, w którym rodzice wpływając na dzieci wychowywali je [1, 9]. Połączenie obu sposobów ujmowania rodziny jest możliwe i stwarza większą perspektywę badania znaczenia

rodziny. Spróbujmy więc spojrzeć na rodzinę jako środowisko, w którym dokonywany jest proces wychowania w relacji „rodzice-dziecko”. Jednocześnie rodzina ma strukturę wraz z systemem wzajemnych interakcji. Zastosowanie tak szerokiego podejścia jest uzasadnione w niniejszym opracowaniu gdyż postawy rodzicielskie zawierają w sobie wszystkie wymienione wyżej aspekty. Według M.Plopy [8, 17] każdy z członków rodziny na wpływ na wspólnie tworzony system rodzinny. Każda zmiana zachowania jednostki wpływa na funkcjonowanie systemu rodzinnego.

Innym ważnym zagadnieniem jest wychowanie. Istnieje wiele poglądów na temat sposobów definiowania wychowania. Ewoluuowały można rzec cywilizacyjnie. Inne były poglądy na to zagadnienie przed wiekami, inne w XIX wieku, w czasach obecnych również dają się wyróżnić podejścia podejmujące próbę określania terminu „wychowanie”. T.Pilch i T.Wujek [7, 74] wskazują na zależność między rozwojem człowieka a procesem jego wychowywania. Według T.Kukołowicz [5, 411] „wychowanie to działalność, której ostateczny cel wyraża się w pomocy człowiekowi w usprawnianiu i realizacji życia, którego kształt będzie wypełnieniem jego zasadniczego sensu”. M.Gogacz [3, 30] definiuje wychowanie jako proces kierowania rozwojem człowieka ku osiągnięciu wolności. Z kolei M.Łobocki [6] mówi, iż w procesie wychowania należy uwzględniać indywidualne predyspozycje jednostki, wynikające z naturalnego rozwoju. Efektem procesu wychowania powinna stać się ukształtowana tożsamość młodego człowieka, co z kolei jest podstawowym warunkiem życia wśród ludzi dorosłych [8, 17].

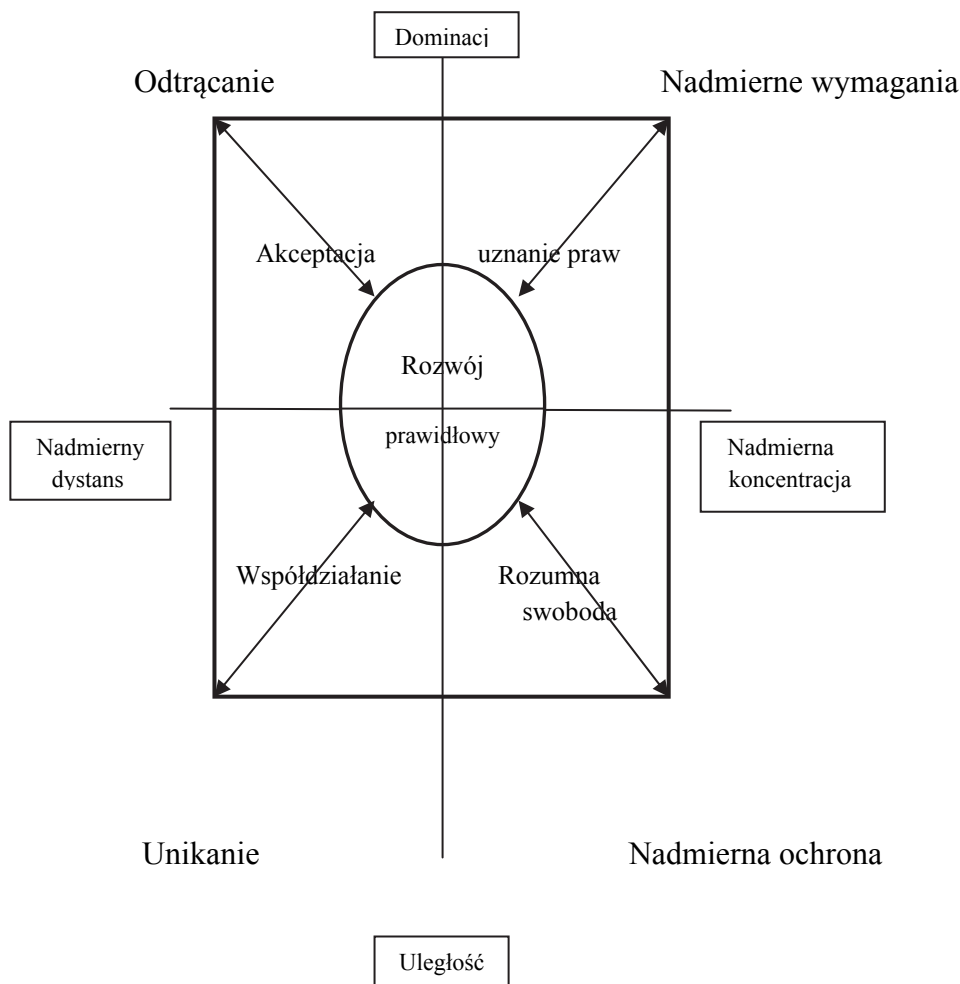
Innym ważnym zagadnieniem, związanym z tematyką życia społecznego człowieka jest termin „postawa”. Psychologowie i pedagodzy widzą w postawach ludzi czynnik wpływający na ich zachowanie. Doceniając więc znaczenie pojęcia „postawa” starają się określać nie tylko jej rolę w zachowaniach jednostek czy grup ale również podejmują wysiłki nakierowane na poznanie mechanizmów czy procesów składających się na postawę. Mimo podejmowania wielu badań nad postawami nadal zauważalne są różnice w sposobach definiowania ich. Jedną z przyczyn jest specyfika poszczególnych nauk a uwzględnianie jej powoduje wspomniane trudności. W niniejszym opracowaniu chciałbym posłużyć się definicją przywołaną przez Z.Chlewińskiego a zaproponowaną przez W.Prężynę, otóż „postawa jest to względnie trwałe ustosunkowanie, które wyraża się w gotowości podmiotu do pozytywnych lub negatywnych reakcji intelektualno-orientacyjnych, emocjonalno-motywacyjnych oraz behawioralnych wobec jej przedmiotu” [2, 11]. W przytoczonej definicji dają się wyróżnić trzy ważne elementy, są nimi: poznanie, emocje i zachowanie. One właśnie wpływają na powstawanie postaw. Jeszcze jeden aspekt wymaga podkreślenia, otóż z definicji wynika, iż postawa jest względnie trwała czyli może podlegać zmianom. Zauważmy również, że w wyniku postawy mogą wystąpić reakcje pozytywne lub negatywne. W ten sposób zbliżamy się do definicji postaw rodzicielskich, zaproponowanej przez M.Ziemską. Według niej bowiem „postawa rodzicielska jest nabytą strukturą poznawczo- drażeniowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie się rodziców wobec dziecka” [9, 33]. Zauważalna jest zbieżność obu definicji.

Przejdźmy więc do prezentacji modelu zawierającego typologię postaw rodzicielskich M.Ziemskiej. Rozwój dziecka poprzez wychowanie daje efekt w postaci pojawienia się określonych cech osobowościowych. Wychowanie jest procesem uspołecznienia dziecka. Jednostka w relacji z otoczeniem społecznym rozwija swoją osobowość, uczy się zachowania w konkretnych sytuacjach. Rodzina jest pierwszym środowiskiem społecznym człowieka. Według M. Ziemskiej rodzice mogą wpływać pobudzająco lub zakłócająco na rozwój dziecka [9, 5]. W tym miejscu należy odnieść się do potocznego rozumienia terminu „wychowanie”. Przyjęło się potoczne stosowanie tego pojęcia wobec osób pozytywnie funkcjonujących w społeczeństwie. Wobec jednak ludzi prezentujących zachowania negatywne potocznie określa się je jako „niewychowane”. Bazując na komunikacji potocznej można odnieść mylne przekonanie, że są osoby wychowane i niewychowane. Nauczyciel jednak kontaktuje się z rodzicami operującymi terminami potocznymi, co z kolei może powodować nieporozumienia natury terminologicznej. Naukowe podejście do prezentowanego zagadnienia traktuje wychowanie jako proces, natomiast wspomniane pozytywne czy też negatywne zachowanie jest efektem procesu. Lapidarnie można stwierdzić, iż złodzieja i przestępcę też ktoś wychował [4].

Opis przedstawionego modelu należy rozpocząć od wskazania podstawowych wymiarów, „których krańce charakteryzują niepożądane wychowawczo nastawienia rodziców, zaś środek-

optimum” [9, 55]. Jednym wymiarem (linia pionowa na schemacie) jest dominacja, której przeciwieństwem jest uległość. Drugi z wymiarów (linia pozioma na schemacie) dotyczy dystansu, w którym biegunami wobec siebie przeciwnymi są: nadmierny dystans i nadmierna koncentracja. Za autorką chciałbym ukazać kilka określeń właściwych dla opisu każdego ze skrajnych biegunów obu wymiarów. Rodzic dominujący chce pod każdym względem górować nad dzieckiem, które musi być jemu we wszystkim podporządkowane. Dominacja jest dziecku narzucana. Wobec braku uległości dziecko jest karane. Rodzic uległy to raczej rodzic nieudolny, niezdolny do kierowania dzieckiem. Można nawet stwierdzić, że rodzic uległy boi się mieć jakieś oczekiwania wobec dziecka. Z kolei nadmierny dystans wskazuje na obojętność rodziców wobec własnego dziecka. Mogą również pojawić się zachowania wskazujące niemal na wrogość. Nie przejawiają pozytywnych uczuć wobec dzieci. Unikają kontaktu, gdyż jest dla nich przykrym odczuciem. Przeciwieństwem nadmiernego dystansu jest nadmierna koncentracja. Dziecko jest w każdym aspekcie zależne od rodziców. Nie ma żadnej swobody, gdyż rodzice wypełniają jemu cały czas. Sprawy rodziny to praktycznie wyłącznie sprawy związane z dzieckiem.

Typologia postaw rodzicielskich według Marii Ziemskiej-obraz graficzny



Schemat nr 1. Model typologii postaw rodzicielskich według Marii Ziemskiej [9, 60]

Kąty kwadratu symbolizują postawy negatywne. Koło w centrum kwadratu zawiera główne cechy prawidłowego rozwoju dziecka, będącego wynikiem czterech postaw pozytywnych-strzałki, których wektory skierowane są ku okręgowi noszą nazwy kolejnych postaw pozytywnych.

Zacznę prezentację postaw od ukazania społecznie oczekiwanego, prawidłowego rozwoju dziecka, będącego skutkiem postaw pozytywnych. Jak już wyżej wspomnieliśmy kluczowe dla

ujęcia omawianej teorii postaw rodzicielskich jest odniesienie do dwóch podstawowych wymiarów, ukazanych na schemacie (graficznie przedstawiony przez linie: pionową i poziomą). Dwa wymiary w postaci optymalnej powinny prezentować środkowe nasilenie, nie zaś ekstremalnie przeciwne. Kontakt rodziców z dzieckiem nie powinien więc być dominujący, jak również nie uległy. Pewna stanowczość ze strony matki czy ojca wskazuje na konsekwencję w postępowaniu, nie ogranicza jednak poczucia autonomii dziecka. Wspomniana konsekwencja może być dla dziecka oparciem. Dobry kontakt w rodzinie jest podstawą do wymiany uczuć-dawanie dziecku uczucia miłości i otrzymywanie jej [9, 57].

Prześledźmy więc pozytywne postawy rodziców wobec dziecka.

Akceptacja – dziecko akceptowane czyli takie jakim jest ze swoimi wadami i zaletami. Rodzice znają i zaspokajają rzeczywiste potrzeby dziecka.

Współdziałanie – dziecko bierze aktywny udział w życiu rodziny, ma łatwość w nawiązywaniu i realizowaniu wzajemnych kontaktów.

Rozumna swoboda – w zależności od etapu rozwojowego dziecko ma margines swobody, mimo tego rodzice są autorytetem i kierują zachowaniem dziecka.

Uznanie praw – dziecko ma nie tylko przywileje ale również prawa i rodzice akceptują ten stan. Wykształca się w ten sposób poczucie odpowiedzialności u dziecka [9, 57-59]

Przejrzyjmy w sposób syntetyczny postawy negatywne:

Odtrącanie – dziecko jest ciężarem dla rodziców, jest niema wrogiem. Rodzice chętnie umieściliby dziecko w jakimś zakładzie.

Unikanie – dziecko traktowane jak powietrze, obojętność uczuciowa rodziców, ze strony matki i ojca udawanie przez innymi ludźmi bardzo dobrych relacji,

Nadmierna ochrona – odejście bezkrytyczne, symbiotyczne, dziecko i rodzice a zwłaszcza matka funkcjonują tak jakby to był jeden organizm,

Nadmierne wymagania – rodzice narzucają dziecku wymagania z zmuszają je do dostosowania, dziecko pozbawiane samodzielności, nadmierny krytycyzm [9,62-63].

Istnieje wiele propozycji ujmowania postaw rodzicielskich w typologii (między innymi: Kanner, Slatery, Roe, Schaefera [9, 41-46] jednak zaletą modelu zaproponowanego przez M.Ziemską jest jego przydatność dla pedagogów i nauczycieli. Znajomość bowiem czterech rodzicielskich postaw pozytywnych i czterech negatywnych może znacząco wzbogacić diagnozę pedagogiczną. Poznanie bowiem funkcjonowania rodziny ucznia, ich postaw wobec własnego dziecka daje ważną informację będącą odpowiedzią na pytania: jak będzie funkcjonował uczeń w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej? Jak będzie pracował jako jednostka? Oraz jakiego rodzaju współpracy można się spodziewać po rodzicach? Uzyskanie odpowiedzi na postawione wyżej pytania uczyni działalność edukacyjną nauczyciela bardziej efektywną. Dobrze sporządzona diagnoza pedagogiczna wpłynie na bardziej przewidywalne prognozowanie, zwiększając prawdopodobieństwo uzyskania oczekiwanego wyniku w procesie edukacji. Przyjrzyjmy się szczegółowo poszczególnym postawom w teorii M.Ziemskiej pod kątem ich praktycznego wykorzystania. Każdy z nauczycieli potwierdzi występowanie różnorodnych zachowań rodziców wobec swoich dzieci, będących jednocześnie uczniami- od ich akceptacji po odrzucenie. Zauważalne są więc postawy pozytywne, jak również negatywne. My jednak chcielibyśmy odnieść poruszaną tematykę do pracy pedagoga- nauczyciela lub wychowawcy, w kontekście diagnozy pedagogicznej.

Wymienione wyżej postawy rodziców wobec własnych dzieci dają się wprawdzie ująć obserwacyjnie, co jest jednym ze sposobów zbierania informacji o uczniu-ważną lecz niewystarczającą. Znajomość postaw z proponowanej typologii może posłużyć nauczycielowi do skonstruowania wielu pytań kierowanych do rodziców. Każda z ośmiu postaw może być podstawą do określenia np. czterech pytań na każdą z nich. W ten sposób uzyskujemy schemat wywiadu Uzyskane odpowiedzi na pytania pozwolą na wskazanie rodzaju postawy. Ważne w prognozowanym działaniu jest to, że postawa jest względnie trwała czyli rodzice dziecka rozpoczynającego naukę szkolną będą prezentowali taką samą postawę gdy ono będzie kończyło edukację szkolną. Warto więc podjąć trud zdiagnozowania pedagogicznego uwarunkowań rodzinnych ucznia.

Bibliografia:

1. Braun-Galkowska M., Poznanwanie systemu rodzinnego, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
2. Chlewiński Z., Postawy a cechy osobowości, TNKUL, Lublin 1987.
3. Gogacz M., Wprowadzenie do etyki chronienia osób, Warszawa 1995.
4. Gulin W., Rozwój psychiczny dzieci w rodzinach społecznie patologicznych. w: Nauki Edukacyjne, 4. Wydawnictwo Kujawsko – Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, S. 161-177, Bydgoszcz 2009.
5. Kukołowicz T., Wartość w wychowaniu, [w:] K.Popielski (red.). Człowiek – wartość - sens. Studia z psychologii egzystencji, Lublin 1996.
6. Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, Warszawa 1978.
7. Pilch T., Wujek T., Metody i techniki badań w pedagogice: [w:] Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T.,(red.) „Pedagogika - podręcznik akademicki.”, s.74-75, Warszawa 1974.
8. Plopa M., Psychologia rodziny. Teoria i badania, Elbląg 2004.
9. Ziemska M., Postawy rodzicielskie, Wiedza Powszechna, Warszawa 2009.

*Bogumiła Gulin,
Włocławek, Polska,
Szkoła Podstawowa № 20
we Włocławku*

UWARUNKOWANIA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ W KONTEKŚCIE ROZPOCZĘCIA PROCESU EDUKACJI PRZEZ DZIECKO

Zagadnienie rozpoczęcia nauki szkolnej przez dziecko budzi wiele kontrowersji. Zauważalne są tendencje do obniżania wieku życia, w którym uczeń powinien podjąć naukę w szkole. Wiele lat temu w siódmym roku życia rozpoczynano edukację szkolną, potem w szóstym-obecnie w wielu krajach jest to piąty rok. Nie wdając się w uzasadnianie poszczególnych poglądów głównym kryterium jest gotowość szkolna, zależna od cech indywidualnych dziecka lecz również od aspektu społecznego jego życia. Dziecko bowiem może prezentować cechy wrodzone, uprawniające do inauguracji nauki w szkole, rodzice jednak mogą stworzyć środowisko niewydolne wychowawczo i ich dziecko nie poradzi sobie w szkole.

Rozpoczynanie nauki szkolnej budzi wiele emocji wśród rodziców. Część z nich opowiada się za wcześniejszym inni zaś za późniejszym wiekiem życia dzieci, które powinny podjąć naukę szkolną. Gotowość szkolna a zwłaszcza jej jakość pozwala przewidywać powodzenia lub niepowodzenia szkolne. Dziecko, które nie osiągnęło gotowości szkolnej niemal już na starcie może odnosić niepowodzenia. Każda ze sfer składających się na gotowość może generować niepowodzenia. Dzieci rozpoczynając naukę w klasie pierwszej z niepełną gotowością szkolną, mają mniejsze szanse na osiągnięcie sukcesów w nauce.

Niepowodzenia, porażki, których przyczyn dziecko nie może zrozumieć, osłabiają jego motywację do wysiłku intelektualnego, osłabiają wiarę we własne siły, sprawiają, że dziecko wytwarza negatywne przeświadczenie na swój temat, doznaje wstydu i upokorzeń.

Przyjrzyjmy się sposobom definiowania pojęcia „gotowość szkolna”. Dodać należy, iż w literaturze pojawiało się również określenie „dojrzałość szkolna”, przyjmijmy jednak, że te terminy są wobec siebie synonimami.

Gotowość szkolna należy do zagadnień interdyscyplinarnych. Składają się bowiem na nią aspekty pochodzące z psychologii, pedagogiki i medycyny. W podejmowanych badaniach chodzi o uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jaki poziom rozwoju umożliwi dziecku sprostanie wymaganiom szkoły. Jak twierdzi M.Przetacznikowa „dojrzałość szkolna nie jest uwarunkowanym biologicznie etapem samorzutnego rozwoju, lecz składają się na nią różnorodne doświadczenia dziecka w sferze motorycznej, umysłowej, emocjonalnej i społecznej” [3, 512]. Autorka jest zdania, że ocena stopnia dojrzałości szkolnej jest zarazem oceną poziomu rozwoju dziecka w danym momencie: ocena ta dokonana jest jednak z określonego punktu widzenia – gotowości do rozpoczęcia nauki w szkole, uzależnionej między innymi od doświadczeń dziecka, od tego, czy dorośli zaspokajali jego potrzeby poznawcze i uczuciowe, czy stawiano mu wymagania dostosowane do jego możliwości, a jednocześnie

rozwijające pożądane społecznie formy zachowania. Tak więc gotowość szkolna nie przychodzi samorzutnie wraz z osiągnięciem pewnego wieku. Jest ona wynikiem pracy włożonej przez opiekunów w rozwój i wychowanie dziecka w okresie poprzedzającym jego wstąpienie do szkoły.

Współcześni badacze próbowali odpowiedzieć na pytanie o strukturę dojrzałości szkolnej tzn. które czynniki przede wszystkim warunkują powodzenie w nauce. Badania podjęte w latach sześćdziesiątych przez Niemiecki Instytut Międzynarodowy Badań Pedagogicznych we Frankfurcie nad Menem wykazały, że czynnikiem tym jest zdolność do porządkowania, jako podstawa percepcji materiału symbolicznego, jego analizy i syntezy. Zwolennicy teorii wieloczynnikowych uwzględniają szereg zmiennych składających się na dojrzałość szkolną. Przykład takiego podejścia, jak podaje M.Przetacznikowa [3, 516] prezentuje szwedzki psycholog B.Johanson. W wyniku analizy 36 zmiennych autor wyodrębnił sześć względnie niezależnych czynników warunkujących dojrzałość szkolną i powodzenie w nauce:

1. rozwój mowy,
2. dojrzałość społeczno – emocjonalna,
3. wykonywanie działań arytmetycznych,
4. sprawność motoryczna,
5. przystosowanie się do warunków szkoły,
6. bezsłowne czynności poznawcze.

Jak więc widać na podstawie poglądów dotyczących dojrzałości szkolnej można stwierdzić, iż od chwili pojawienia się tego terminu istniała tendencja do rozszerzania jego zakresu, który obecnie uwzględnia całokształt rozwoju dziecka.

Propozycja B.Johansona narzuca niemal konieczność uwzględniania w zagadnieniu gotowości szkolnej kilku ważnych aspektów: rozwoju fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i społecznego. Syntetycznie ukażemy znaczenie kilku z nich.

Pierwszym zagadnieniem jest rozwój fizyczny. Przyjrzyjmy się kilku uwarunkowaniom związanym z rozwojem fizycznym dziecka. Pod koniec okresu przedszkolnego wydatnie wzmacnia się cały kościec i muskulatura [7]. Płuca i serce pracują wydajnie, ale nieekonomicznie. Im dziecko starsze, tym mniejsza liczba oddechów na minutę (u 3-latka 30, u 6-latka 23). Około 5 roku życia, na skutek rozrostu masy ciała i dużych grup mięśniowych, pojemność płuc wzrasta i oddech staje się głębszy [4].

Układ nerwowy rozwija się w wieku przedszkolnym w wolniejszym tempie niż w pierwszych trzech latach życia, stale doskonali się jednak jego budowa i funkcje [1]. Wzrasta waga mózgu do 80% u dziecka 4 letniego, a do 90% wagi mózgu dorosłego u 6-latka [3].

W ciągu 4 lub 5 lat życia dziecko osiąga kontrolę w zakresie dużej motoryki która dotyczy wielkich powierzchni ciała, używanych przy chodzeniu, bieganiu, skakaniu, pływaniu.

Po 5 roku życia główny kierunek rozwoju obejmuje sferę kontroli bardziej precyzyjnych ruchów angażujących mniejsze grupy mięśni, które biorą udział w takich czynnościach jak np. pisanie, chwytanie piłki, rzucanie. W przypadku normalnego rozwoju ruchowego dziecko 6-letnie osiąga gotowość do tego, by przystosować się do wymagań szkoły [1]. Obserwuje się wyraźny rozwój procesu kostnienia, który najsilniej zaznacza się w kościach nadgarstka. Przyczynia się to do usprawnienia dłoni i przygotowania jej do funkcji pisania [3].

Dziecko coraz sprawniej wykonuje rozmaite czynności, co wpływa na jego rosnącą zaradność i samodzielność a więc na cechy mające swój wymiar psychiczny. Jeżeli więc rozwój konkretnego dziecka przebiega zgodnie z obrazem optymalnym to pierwszy warunek podjęcia nauki szkolnej zdaje się być spełniony.

Następny aspekt odnosi się do rozwoju sfery poznawczej. Pod koniec wieku przedszkolnego dziecko osiąga wyższy jakościowo poziom rozwoju psychicznego dzięki doskonaleniu się funkcji poznawczych i czynności umysłowych.

W wieku od 3 do 6 lat rozwojowi podlegają oba rodzaje pamięci: pamięć krótkotrwała i pamięć długotrwała. Doświadczenie dziecka kształtuje się przede wszystkim dzięki pamięci długotrwałej. Dziecko lepiej pamięta materiał obrazkowy oraz różne czynności ruchowe i manipulacyjne. Podobnie jak przy procesach spostrzegania, tak i w procesach pamięci dużą rolę odgrywają emocje. Czynności i zdarzenia zabarwione emocjonalnie zostają zapamiętane przez

dzieci bardziej trwale. Trwałość pamięci oraz inne jej cechy: wierność, pojemność i gotowość nie są jeszcze u dzieci w pełni ukształtowane, jednak między 3 a 7 roku życia obserwuje się duże postępy w tej dziedzinie. Szczególnie ważną rolę w nabywaniu przez dziecko doświadczenia spełnia według [3] zmysł wzroku i słuchu. Wzrasta zdolność rozróżniania odcieni barwnych wraz ze zwiększaniem się wrażliwości wzrokowej. Rozwija się także wrażliwość słuchowa – na dźwięki mowy ludzkiej czyli słuch werbalny oraz następuje rozwój słuchu muzycznego, co wyraża się w coraz lepszej umiejętności rozróżniania tonów pod względem ich wysokości, siły, barwy. Wraz z wiekiem wydłuża się czas trwania wykonywanych przez dziecko czynności. Świadczy to o tym, że skupiają one coraz trwalej uwagę na tym co robią. Kształtują się też zaczątki uwagi dowolnej. Dzieci zatem nie tylko potrafią coraz dłużej zajmować się jedną czynnością na polecenie wychowawcy lecz także rzadziej odrywają uwagę od swego zajęcia, aby skupić ją na bodźcach z otoczenia [4].

W trakcie opisywanej fazy rozwojowej dziecko zwiększa zasób słownictwa: biernego i czynnego. W wieku 6-7 lat posługuje się już swobodnie mową potoczną, zależną i niezależną. Porozumiewa się bez trudu z innymi ludźmi, przekazując im za pomocą języka dźwiękowego myśli, uczucia, pragnienia, wprowadzając do swoich wypowiedzi nowe wyrazy i pojęcia, co świadczy o dalszym rozszerzaniu się ich orientacji w świecie [6].

Jedynie wtedy, gdy dziecko podejmuje chętnie i często trud dociekań umysłowych, osiągając określone pozytywne rezultaty, jego inteligencja rozwija się i osiąga coraz wyższy poziom [2].

Ważną rolę w podjęciu nauki szkolnej przez dziecko pełnią emocje. W literaturze psychologicznej można spotkać różne rodzaje definiowania tego procesu. Jednym z nich jest ujmowanie emocji jako "przeżywania stosunku do otoczenia, jak również do siebie samego" [4, 208]. Dzięki nawiązywaniu kontaktów społecznych i stałemu powiększaniu się liczby doświadczeń następuje różnicowanie życia emocjonalnego dziecka. Mniej więcej do 6 roku życia zachowanie dzieci cechuje afektywność i impulsywność. Dziecko nie umie maskować i tłumić swych stanów emocjonalnych, wyraźnie zaznacza swoją niechęć, gniew, strach, radość, wstyd czy też zazdrość, którym towarzyszą gesty, ruchy całego ciała, okrzyki. Ta żywa, nieopanowana gra uczuć ma swoje źródło w pobudliwości emocjonalnej, wywołanej przewagą procesów pobudzenia nad procesami hamowania [1]. Jest również zmiennie w swoich uczuciach i nastrojach. Dziecko niemal w jednej chwili przechodzi od śmiechu do łez. Charakteryzuje się labilnością i nietrwałością przeżywania emocji, co objawia się szybką ich zmianą [7].

Kolejnym ważnym zagadnieniem mającym znaczenie w podejmowaniu nauki szkolnej przez dziecko jest jego sfera społeczna. Dostosowanie zachowania dziecka do wymogów społeczeństwa stanowi ważny moment w jego uspołecznianiu. Dziecko przechodzi głęboką ewolucję, staje się osobą na tyle społecznie dostosowaną do otoczenia, że zdolne jest do uczestnictwa we wspólnych grach, zabawach oraz przygotowane do włączenia się w społeczność klasy szkolnej [3]. Głównym środowiskiem społecznym jest rodzina, a jej dopełnieniem przedszkole. Przed dzieckiem pojawia się kolejne niejako wyzwanie, jakim jest rozpoczęcie nauki szkolnej. Kontakty społeczne w obrębie rodziny to przede wszystkim kontakty z rodzicami i rodzeństwem, krewnymi i osobami odwiedzającymi dom. Wpływają one w znacznym stopniu na rozwój osobowości dziecka. W tym czasie kształtują się podstawowe nawyki i sposoby zachowania się, podstawowe potrzeby i skala uczuć, ważne wzory osobowościowe, z którymi dziecko chce się utożsamiać. W zakresie kontaktów społecznych między dzieckiem a jego rodzeństwem obserwuje się ważne zależności związane z kolejnością urodzenia i płcią rodzeństwa [5]. Stosunki w rodzeństwie są jeszcze niestałe, zależne od przeważającego w danym okresie nastroju uczuciowego. W zakresie rozwoju społecznego dostrzegane są zmiany polegające na stopniowym wzroście potrzeby kontaktów rówieśniczych. Okazją natomiast do kontaktów z rówieśnikami jest zabawa, która nadal pozostaje podstawową formą aktywności. Od zabaw indywidualnych dzieci przechodzą do zabaw zespołowych, bawią się w grupie, ucząc się stopniowo podporządkowywać swoje życzenia i chęci propozycjom i postępowaniu innych dzieci oraz przyjętym regułom wspólnej zabawy. Najbardziej typowe zachowania w grupie polegają na wzajemnym obserwowaniu się i rozmawianiu ze sobą. Badania nad dziećmi w wieku przedszkolnym wykazały, że z wiekiem wzrasta przyjazne podejście do

innych dzieci, a zmniejszają się interakcje wrogie. Z roku na rok zwłaszcza chłopcy podchodzą do innych dzieci coraz bardziej przyjaźnie, jak również coraz bardziej wrogo [1].

Gotowość dziecka do podjęcia nauki szkolnej będzie zawsze budziła wiele kontrowersji. Będą bowiem zwolennicy, wskazujący na konkretny wiek życia dziecka, będą również przeciwnicy. Jak twierdzą M.Przetacznik-Gierowska i Z.Włodarski nie da się jednoznacznie wskazać wieku życia, w jakim dziecko powinno rozpocząć naukę szkolną. Jest jednak według nich możliwość pośredniego odniesienia się do opisywanego zjawiska na podstawie analizy środowiska społecznego dziecka, jak również działania instytucji je kształcących [5].

W opracowaniu ukazano kilka podstawowych aspektów związanych z rozpoczęciem nauki przez ucznia. Każdy z nich może stać się powodem sukcesu ucznia lub też jego porażki. Optymalnym rozwiązaniem byłoby osiągnięcie zbieżności między złożonym rozwojem dziecka a uwarunkowaniami szkoły i jej wymogami. Obserwując jednak różnego rodzaju dyskusje chciałoby się aby osiągnięto rozwiązanie będące arystotelesowskim „złotym środkiem”.

Bibliografia:

1. Hurlock E.B. Rozwój dziecka, Warszawa 1985, PWN.
2. Piaget J., Inhelder B., Psychologia dziecka, Wrocław 1993, Wydawnictwo Siedmiogród.
3. Przetacznikowa M., Wiek przedszkolny, w: M.Zebrowska (red.), Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1979, PWN.
4. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1992, WSiP.
5. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, Warszawa 1998, PWN.
6. Szuman S., O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich, w: L. Wołoszynowa (red.), Materiały do nauczania psychologii, seria II, t.5, Warszawa 1970, PWN.
7. Zebrowska M., Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1979, PWN.

*Галина Казаручик,
г. Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современной дошкольной педагогике весьма актуальным является вопрос о совершенствовании системы работы учреждений дошкольного образования по экологическому образованию детей, которое предполагает подбор и использование адекватных форм организации, методов и средств воспитания и обучения дошкольников. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях гуманизации образовательного процесса, предусматривающего применение демократического стиля общения педагога и воспитанников, способствующего развитию познавательного интереса, самостоятельности детей, успешному усвоению ими знаний, свободному ориентированию в окружающей действительности.

Большие возможности для решения указанных задач заложены в игре – ведущем виде деятельности в дошкольном возрасте. Через игру ребенок познает окружающий мир, овладевает духовными ценностями, усваивает предшествующий социальный опыт. Благодаря взаимодействию воспитателя и воспитанников в игровой деятельности происходит отказ от авторитарного стиля воспитания и обучения детей.

В последние годы проблема использования игровой деятельности в целях экологического образования дошкольников изучалась И.А.Комаровой, Л.П.Молодовой, С.Н.Николаевой, А.А.Петрикевич. Процесс экологического образования детей дошкольного возраста с использованием дидактических игр не был предметом специального исследования и требует рассмотрения. Несомненная актуальность и значимость этой проблемы для теории и практики, недостаточная ее разработанность определили цель исследования: выявить педагогический потенциал дидактической игры как средства экологического образования

детей дошкольного возраста.

Дидактическая игра как средство экологического образования детей дошкольного возраста. Игра – один из тех видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. Среди многообразия игр для дошкольников особое место принадлежит дидактическим играм. «Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях воспитания и обучения детей» (Е.В.Карпова) [4, 12]. Эти игры направлены на решение конкретных задач обучения детей, но в то же время в них проявляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

В немногих исследованиях изучаются вопросы воспитательного значения дидактических игр: показана их роль во всестороннем развитии личности (А.К.Бондаренко); воспитании социальной активности (А.К.Бондаренко); развитии воли и произвольности дошкольника (Е.О.Смирнова); усвоении правил поведения (Л.В.Артемова), обеспечении эмоционального характера деятельности (А.И.Сорокина, Е.И.Удальцова).

А.В.Запорожец, оценивая роль дидактической игры, справедливо указывал: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей» [2, 347]. А.Н.Леонтьев дал аксиологический анализ значения дидактических игр для развития основных черт личности ребенка. Ученый указывает на два момента, определяющих роль этого вида игровой деятельности. Первый заключается в том, что игры создают условия, в которых впервые появляется «самостоятельная сознательная оценка ребенком своих конкретных возможностей, умений» [5, 321]. Второй относится к содержащимся в играх с двойной задачей (дидактической и воспитательной) моральным моментам. «И здесь ... важно то, что этот моральный момент выступает в деятельности самого ребенка, т. е. активно и практически для него, а не в форме отвлеченной, выслушиваемой им моральной сентенции» [5, 321]. Отмеченное А.Н.Леонтьевым значение дидактических игр открывает возможность для использования их с целью воспитания детей.

В исследовании Г.Н.Толкачевой была выявлена возможность использования игр с целью коррекции поведения дошкольников. Эта задача решалась в играх, коррегирующих характер самооценки детей; играх, направленных на познание детьми друг друга (описаниях, загадках, пожеланиях, фантазиях); играх, знакомящих детей со способами социально полезного самоутверждения (инсценировках, загадках) [7, 15-16].

Исходя из констатации факта, что дидактические игры в дошкольной педагогике являются важным средством воспитания, обучения и развития, мы смогли предположить, что данный вид игровой деятельности будет выступать эффективным средством экологического образования дошкольников. Включение дидактических игр в процесс экологического образования создает эмоциональный фон, который обеспечивает более эффективный результат усвоения знаний, умений навыков. На это указывал еще А.В.Запорожец, подчеркивая, что эмоциональные проявления влияют не только на уровень интеллектуального развития ребенка, но и на его умственную активность, на его творческие способности. Эту мысль подтверждает и исследование Л.А.Абрамян и А.Д.Кошелевой, в котором отмечается, что посредством игры легко налаживается позитивное отношение к окружающим людям, формируются новые положительные эмоции и чувства.

Исходя из этих высказываний, можно предположить: дидактическая игра, вызывающая эмоциональную реакцию, будет формировать у детей положительное отношение к растительному, животному миру и к людям, которые живут рядом. В целом, посредством дидактических игр могут в комплексе решаться задачи экологического образования: обогащение экологических знаний и представлений, воспитание эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологической деятельности.

Обладая специфическими особенностями (сочетание познавательного и занимательного начал), дидактические игры экологического содержания предоставляют детям возможность оперировать заключенными в их содержании знаниями, способствуя,

таким образом, уточнению, закреплению и обобщению полученных ранее представлений и расширению кругозора. Играя, дошкольник учится устанавливать существующие в природе взаимосвязи между объектами и явлениями, средой обитания и особенностями питания, поведения и повадок животных, экосистемой и приспособлением растений и животных к условиям среды, последовательной сменой сезонов и адекватными изменениями, происходящими в живой и неживой природе. Дидактические игры экологического содержания помогают ребенку увидеть неповторимость и целостность не только определенного живого организма, но и экосистемы, осознать невозможность нарушения ее целостности, понять, что неразумное вмешательство в природу может повлечь за собой существенные изменения как внутри самой экосистемы, так и за ее пределами.

В процессе общения с природой в игровой форме у детей воспитывается эмоциональная отзывчивость, формируются умение и желание активно беречь и защищать природу, видеть живые объекты во всем многообразии их свойств и качеств, особенностей и проявлений; участвовать в создании необходимых условий для нормальной жизнедеятельности живых существ, находящихся в сфере детской досягаемости; понимать важность охраны природы, осознанно выполнять нормы поведения в природе.

Соблюдение детьми старшего дошкольного возраста норм поведения, в том числе в природе, требует проявления определенных волевых усилий. Использование же дидактических игр в образовательном процессе оказывает значительное влияние на развитие воли и произвольности детей. Это подтверждают результаты исследования Е.О.Смирновой. Так, автором установлено, что в ходе проведения игр с правилами, в том числе дидактических, дети научаются сдерживать непосредственные импульсивные движения, становятся более дисциплинированными, лучше контролируют свои поступки, охотно принимают и увлеченно выполняют задания и поручения взрослого, стремятся соблюдать правила поведения.

Действительно, способность к волевым усилиям в условиях проведения дидактических игр экологического содержания позволяет детям старшего дошкольного возраста, во-первых, сосредоточивать и поддерживать произвольное внимание в процессе познания природы, наблюдать, запоминать, активно мыслить при установлении причин происходящих в природе явлений. Во-вторых, в игре дошкольникам легче осуществить некоторый контроль над своим поведением в природе, не причиняя при этом ей вреда. В известных пределах дети могут подчинять свою деятельность поставленным целям. Так, выполняя задания по уходу за растением или животным в игре, ребенок становится в большей степени способен выполнить поручение качественно, отказаться от различных приятных занятий, не окончив работу.

Е.О.Смирнова такое поведение дошкольников объясняет наличием в дидактической игре заданных правил. Именно они становятся предметом деятельности детей – предметом их сознания и мотивом, побуждающим деятельность. Выделение же дошкольниками правил как предмета деятельности, их осознание, по данным исследования Е.О.Смирновой, становится возможным благодаря специфическому участию взрослого (воспитателя) в игре, который выполняет сразу две роли: участника и организатора игры, а также присутствию и участию в ней сверстников. Реакция и отношение других детей, по мнению автора, помогает ребенку чувствовать свое действие, знать, что и как он делает. Участие сверстников в игре дает возможность «узнать и почувствовать свое действие» [6, 73].

Исходя из этого, мы можем предположить, что экологические дидактические игры обеспечивают не только эффективность усвоения старшими дошкольниками представлений о правилах поведения в природе, но и их выполнение в реальном взаимодействии с природой. Наличие в этих играх правил, а также контроля за их выполнением со стороны взрослого и, главное, сверстников, способствуют предупреждению негативных поступков детей в природном окружении и, следовательно, воспитанию у них осознанного отношения к живому.

Ситуации, представленные во многих дидактических играх экологического содержания, позволяют воспитанникам общаться друг с другом, проявляя при этом те качества, которые не доступны им в повседневной жизни. Общение детей в игровых ситуациях дает им ощущение реальности, усиливает мотивацию к экологической

деятельности. При этом в игре мотивация приобретает целый комплекс познавательных, эстетических, нравственных, социальных побуждений, требующих от участников принятия решений, что особенно важно в экологическом образовании.

Участник общения в игровых ситуациях выступает в «...двойной, субъект-субъектной позиции: относясь к другому, воздействуя на него, он в то же время отражает партнера в своем сознании, воспринимает его идеи, суждения, чувства, вырабатывая и свое к ним отношение» [1, 65]. В результате происходит самоутверждение личности ребенка. Общение в игровой ситуации позволяет детям не только получить соответствующую информацию, но и посредством подражания и заимствования сопереживать, развивать эмоции, усваивать нравственные нормы поведения, в том числе в природе. Участие воспитанников в дидактических играх экологического содержания расширяет продуктивные, созидательные возможности детей при последующем взаимодействии с миром природы. В игре дети начинают активно действовать, размышлять, переживать, оценивать экологическую ситуацию, искать выход, принимать решение.

Все вышесказанное позволило нам выявить педагогический потенциал дидактической игры как средства экологического образования дошкольников: 1) обеспечение возможностей для усвоения экологических представлений, пробуждения интереса и развития ценностного отношения к природе, формирования мотивов экологически целесообразной деятельности и соответствующих практических умений, обуславливающих становление у дошкольников экологической образованности, как важнейшего личностного качества; 2) нацеленность на овладение детьми навыками культуры поведения и деятельности в окружающей природной среде, на внедрение их в повседневную практику взаимодействия с природой; 3) вовлечение дошкольников в процесс активного познания, предоставление возможностей для проявления самостоятельности, инициативности, сотрудничества, ответственности и способности принимать экологически правильные решения; 4) формирование готовности и способности постоянно открывать и исследовать окружающую природную среду, обеспечение реального вклада в поддержание ее экологически благоприятного состояния; 5) развитие способности анализировать взаимодействие сверстников и взрослых с природой, контролировать и оценивать результаты собственной экологически ориентированной деятельности; 6) обеспечение прямых контактов дошкольников с природной средой, их эмоционально насыщенного общения с природой [3, 18-19].

Несмотря на то, что педагогика издавна использует дидактическую игру для воспитания и обучения детей разного возраста, изучение литературы показало, что в немногих имеющихся исследованиях, методических пособиях, посвященных данным играм, уделено внимание экологическому образованию, ознакомлению с природой.

Предпринятое нами исследование нацелено на восполнение этого пробела. В ходе экспериментальной работы была разработана и апробирована программа использования дидактических игр в процессе экологического образования детей старшего дошкольного возраста. В соответствии с содержанием экологического образования, предусматривающего расширение и углубление экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности, нами были разработаны, подобраны и модифицированы дидактические игры, объединенные в три группы: 1) дидактические игры для расширения и углубления экологических представлений; 2) дидактические игры для воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе; 3) дидактические игры, направленные на приобщение к экологически ориентированной деятельности.

Наши исследования показывают, что использование дидактических игр в экологическом образовании дошкольников приводит к значимым положительным результатам:

во-первых, дошкольники значительно расширяют запас своих экологических представлений; овладевают познавательными умениями, соответствующими содержанию представлений; накапливают эмоционально-позитивный опыт общения с природой; овладевают качественными умениями и навыками в доступной им экологической деятельности;

во-вторых, существенные изменения происходят в развитии личностных качеств

дошкольников, а именно: а) интеллектуальной инициативности, проявляющейся в стремлении дошкольников находить альтернативные решения при постановке педагогом проблемных экологических ситуаций, а также в любознательном отношении и желании общаться с объектами природы; б) социальной компетентности в мотивационном, когнитивном и поведенческом аспектах, которая проявляется в умении осуществлять взаимодействие с любым живым существом на основе признания его самоценности и права на жизнь, в уважении принципов милосердия как нормы отношения, понимании его значения для жизни других природных объектов; в) самостоятельности дошкольников, заключающейся в умении наблюдать за природными объектами, а также в умении при необходимости качественно оказывать им помощь; г) самооценки, которая проявляется в способности детей не только оценивать поступки других в природе, но и приложить этические нормы к себе, в умении проанализировать свою деятельность, увидеть достижения и недостатки, найти ошибки и пути их исправления.

Использование дидактических игр обеспечивает не только повышение уровня экологической образованности детей, но и их разностороннее развитие. Экологические игры позволяют сместить акцент с усвоения дошкольниками готовых знаний на самостоятельный поиск решений предложенных игровых задач, что способствует умственному воспитанию. Использование в дидактических играх природных объектов, их изображений создает положительный эмоциональный фон для формирования эстетических чувств детей. Соотнесение дошкольниками своих действий в природном окружении с этическими эталонами, представленными в игровых заданиях, способствует нравственному воспитанию. Осознание себя как части природы, ценностное отношение к себе, равно как и к другим живым организмам, содействует физическому развитию. Посредством дидактических игр, направленных на приобщение детей к природоохранной деятельности, обеспечивается трудовое воспитание.

В заключении следует подчеркнуть, что дидактические игры содействуют эффективному решению задач экологического образования детей дошкольного возраста при соблюдении следующих условий.

Во-первых, при реализации комплексного подхода в использовании дидактических игр экологического содержания, который предусматривает: а) подбор и использование игр с учетом задач экологического образования, предполагающих формирование представлений, развитие эмоционально-чувственного восприятия природы, приобщение к природоохранной деятельности; б) применение экологических игр с учетом содержания каждого конкретного занятия и дидактических возможностей самих игр; в) вариативное использование игр, которое обеспечивает постоянное обновление и постепенное усложнение познавательной деятельности детей (введение нового игрового материала, игровых элементов, смена наглядного материала на вербальный); г) оптимальное сочетание экологических игр с другими средствами, методами, которое обеспечивает взаимосвязь направлений образовательной работы по целям и задачам, а также по характеру деятельности (эмоциональной, познавательной) дошкольников.

Во-вторых, при обеспечении сочетания интеллектуального и эмоционального восприятия старшими дошкольниками материала дидактических игр и разнообразных практических действий (манипуляций с природным и иллюстрационным материалом).

В-третьих, при реализации лично ориентированного подхода при взаимодействии взрослого с детьми в процессе проведения дидактических игр. Такой подход обеспечивается дифференцированным и индивидуальным подбором игровых заданий для дошкольников с учетом уровня сформированности у них экологических знаний, умений и навыков деятельности в природе.

В-четвертых, при создании развивающей предметно-пространственной среды с включением атрибутики для самостоятельной организации детьми игровой деятельности экологического содержания [3].

Проведенное нами исследование показало, что в условиях дошкольных учреждений существует реальная возможность органичного и эффективного включения дидактических игр в процесс экологического образования детей, осуществляемый на специальных занятиях, экскурсиях и деятельности детей вне занятий. Дальнейшие экспериментальные поиски

помогут отыскать новые стороны и возможности использования дидактических игр в работе по экологическому образованию дошкольников.

Таким образом, дидактическая игра, будучи эффективным способом воспитания и обучения, является ценным средством экологического образования дошкольников. Игры экологического содержания расширяют представления детей о взаимоотношении человека и природы, о деятельности людей в окружающей среде, о взаимосвязях, существующих в природе; способствуют развитию эмоционально-ценностного отношения к природе, выработке навыков культуры поведения и деятельности в окружающей среде.

Литература:

1. Добрецова А.В. Игра как средство экологического образования / А.В. Добрецова // Биология в школе. – 1989. – № 3. – С. 64–67.
2. Запорожец А.В. Игра в развитии ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М. : Педагогика, 1966. – С. 97–139.
3. Казаручик Г.Н. Дидактические игры в экологическом воспитании дошкольников (старший дошкольный возраст) : пособие для педагогов дошк. учреждений / Г.Н. Казаручик. – 2-е изд. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2007. – 88 с.
4. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения : популярное пособие для родителей и педагогов / Е.В. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 238 с.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 303–323.
6. Смирнова Е.О. Игра с правилом как средство развития воли и произвольности дошкольника / Е.О. Смирнова // Мир психологии. – 1998. – № 4. – С. 64–74.
7. Толкачева Г.Н. Формирование потребности в самоутверждении у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.Н. Толкачева ; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1990. – 16 с.

*Зинаида Железнякова,
г. Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА (результаты экспериментального исследования)

Анализ психолого-педагогических исследований детей раннего возраста показывает, что в данный период происходит интенсивное развитие основных форм активности ребенка – деятельности и общения. В связи с этим особую значимость приобретает проблема организации педагогического взаимодействия взрослого с ребенком, начиная с первых лет его жизни. В педагогике раннего возраста накоплен богатый теоретический и экспериментальный материал, раскрывающий задачи, принципы, методы и формы работы с детьми 1-3 лет. Вместе с тем ряд важных проблем остается еще слабо разработанными. Прежде всего, учет собственной активности ребенка, его ведущих потребностей, избирательного отношения к воздействиям окружающей среды, в том числе и к педагогу. Н.Я.Михайленко, Н.А.Короткова, Р.Б.Стеркина, Л.Н.Башлакова констатируют, что в практике воспитания отсутствуют гуманистические педагогические технологии, воспитатели практически не владеют навыками личностно-ориентированного взаимодействия с детьми. Это приводит к заимствованию западных неадаптированных образцов, к внедрению в практику отдельных фрагментов из общих концептуальных положений. А.И.Фельдштейн, рассматривая детство как особое состояние социального развития, пишет, что до сих пор проблема субъект-субъектных отношений лишь только провозглашается.

В научно-методической литературе проблема развития активности детей рассматривается с позиции руководства взрослым деятельностью ребенка. При этом предполагается, что дети готовы к восприятию и усвоению материала, предлагаемого взрослым. В таких ситуациях реальный уровень развития конкретного ребенка, его желания, интересы не могут быть учтены. Не рассматриваются случаи встречной активности ребенка

и взрослого. Следовательно, выбор средств и способов взаимодействия случайный, формальный. Более того, ориентация воспитателей на развитие отдельных психических функций, а не на развитие целостных форм активности, присущих данному возрасту, затрудняет выделение главных задач развития ребенка.

Исходя из вышеизложенного, особо значимым представляется вопрос о том, как должен действовать педагог, чтобы обеспечивать активность каждого ребенка в процессе взаимодействия с ним.

Характеристика процесса овладения воспитателями технологией развивающего взаимодействия с детьми. Организуя исследование данной проблемы, мы исходили из сущностных характеристик педагогической деятельности и категории взаимодействия, а также закономерностей психического развития дошкольников. В данном сообщении мы представим экспериментальную работу с воспитателями, на основании которой выявлены и научно обоснованы условия овладения воспитателями развивающей технологией взаимодействия с детьми третьего года жизни. Исследование причин, существующих особенностей взаимодействия воспитателей с детьми, позволило выделить основные направления работы с воспитателями, а именно: формирование ориентации на ребенка; развитие у воспитателей рефлексии как базисного личностного качества; развитие комплекса умений: исследовательских, коммуникативных, игровых; поиск оптимальных вариантов планирования воспитательно-образовательного процесса на диагностической основе; внедрение новых форм и способов организации деятельности детей в группе; максимальное включение каждого ребенка в значимые для данного возраста виды деятельности (прежде всего предметную, и формируемые в рамках предметной другие виды деятельности – продуктивные, игровую) и общения.

Вовлечение воспитателей в совместную работу осуществлялось постепенно. Последовательность решения задач и длительность работы по каждому направлению определялась логикой воспитательной работы с детьми и тем, какие проблемы выступали на первый план. Следует отметить, что в начале нашей работы воспитатели внимательно относились к нашим предложениям, рекомендациям, тщательно готовились к занятиям, но собственной инициативы не проявляли. Чувствовалась некоторая скованность, боязнь ошибиться. При обсуждении вопросов, касающихся взаимодействия с детьми, они соглашались с мнением экспериментатора. Стремления к сотрудничеству не проявляли. Опишем систему работы с воспитателями в рамках выделенных нами направлений.

Ориентация на ребенка предполагает наличие у воспитателей четких представлений о ключевых задачах воспитания детей. На основе анализа психического развития детей раннего возраста нами выделены следующие основные задачи: - развитие активности, самостоятельности, инициативы детей во всех видах деятельности; - формирование навыков положительных взаимоотношений, культуры общения; - развитие интереса к окружающему миру и речевой активности; - развитие игровой деятельности; - формирование основ здорового образа жизни.

Для реализации основных задач необходимо знание возможностей детей данного возраста. Нами была разработана карта-схема наблюдения и анализа развития ребенка третьего года жизни. Она позволяет зафиксировать актуальный уровень развития ребенка, то есть его интересы, уровень развития разных видов деятельности, потребности и средства общения со взрослыми и сверстниками; поставить задачи его ближайшего развития, так как в схеме эти задачи описаны в форме указания на те качества, которые у ребенка еще не развиты; увидеть динамику развития.

Формирование ориентации на ребенка предполагает знание закономерностей психического развития детей. Воспитатель должен уметь видеть за различными фактами поведения ребенка существенные для его психического развития, фиксировать их, отличать от случайных и обратимых. Работа по обучению воспитателей умению наблюдать и анализировать поведение детей строилась следующим образом. Воспитателю давалась инструкция подробно фиксировать все действия и высказывания ребенка, его эмоциональное состояние. Экспериментатор вел наблюдение за тем же ребенком и одновременно наблюдал за воспитателем. Затем организовывалось совместное обсуждение.

Следует отметить, что воспитатели испытывают значительные затруднения в интерпретации наблюдаемых фактов. Они чаще перечисляют то, что делает ребенок “играет в больницу, играет с кубиками” и т.п., но не фиксируют, как ребенок осуществляет действия; выделяют яркие, привлекательные, курьезные факты поведения; обращают внимание на порядок в игрушечном “хозяйстве”, а не на содержание действий детей и т.п. Постепенно воспитатели научились выделять те факты поведения, которые являются показателями возрастных изменений в психике ребенка: Н.Н.: “Маша живо откликается на любое предложение взрослых и детей, участвует в совместной деятельности, но сама организовать не может, не умеет еще ставить цель. Речь окружающих понимает, но говорит плохо, невнятно” и др. Наиболее эффективными способами в работе с воспитателями, способствующими развитию понимания детей, явились самостоятельное выполнение воспитателями практических заданий, регулярный анализ поводов обращений каждого ребенка к воспитателям, который позволяет определить ведущие мотивы поведения детей, уровень сформированности потребности в общении со взрослыми. Воспитатели стремились понять, что побуждает ребенка обращаться к воспитателю, что ему нужно от взрослого в данный момент, как построить взаимодействие с ребенком, чтобы удовлетворить сиюминутные потребности и обеспечить формирование новых.

Наши наблюдения за поведением воспитателей показали, что, как правило, воспитатели оставляют без внимания малообщительных и малоактивных детей. Мы предложили воспитателям следующую тактику поведения: в течение некоторого времени предлагать ребенку различные виды деятельности, вовлекать ребенка в совместную деятельность, поддерживать и стимулировать его действия, выделить, в каких ситуациях ребенок действует дольше, что привлекает его внимание. В дальнейшем развивать ту деятельность, которая интересна ребенку. Дать конкретные рекомендации родителям. Работа в данном направлении оказала эффективное влияние на поведение детей. Они стали более открытыми, раскованными, появился интерес к деятельности, дети чувствовали себя комфортно в общении со взрослыми и детьми, наравне с другими включались в любую деятельность, организуемую воспитателями, сами могли организовать свою деятельность. Изменилось и отношение воспитателей к этим детям. Воспитатели уже не относили их к “трудным”, а давали объективную оценку поведения и деятельности, связывали результаты развития с собственными воздействиями. Экспериментальная работа в данном направлении позволила повысить у воспитателей уровень мотивации педагогической деятельности, которая основывается на желании и стремлении воспитателей произвести значимые изменения в ребенке. Воспитатели научились наблюдать за ребенком, фиксировать содержание его деятельности, анализировать полученные факты, выделять показатели развития ребенка, адекватно реагировать на обращение каждого ребенка.

Важным направлением нашей работы с воспитателями явилось развитие рефлексии как базисного личностного качества. Мы считаем, что самоанализ, направленный на выявление взаимосвязей между своим актуальным поведением и результатами деятельности, лежит в основе развития не только детей, но и самого воспитателя. Вначале воспитатели, анализируя поведение детей, склонны были объяснять причины положительных либо отрицательных фактов материальными условиями, условиями воспитания в семье и пр.

Результативным способом формирования у воспитателей рефлексии явилось совместное обсуждение наблюдаемого нами взаимодействия воспитателя с детьми, выяснение того, соответствовало ли поведение воспитателя потребностям детей, их желаниям, интересам, перспективам развития. Воспитателям предлагалось описать свои чувства, впечатления, определить причины трудностей и конкретный вид помощи, которая им необходима. При обсуждении способов решения возникшей проблемы мы не давали прямых указаний, что делать и как, а предлагали проследить за реакцией ребенка на воздействие воспитателя, экспериментатора. Оказывали практическую помощь в организации совместной деятельности с ребенком, с которым у воспитателя возникают трудности, в составлении плана работы с целью четкой организации своей деятельности. Такая работа способствовала становлению критического отношения к своим действиям, потребности изменить некоторые способы воздействия. Анализируя ситуации взаимодействия (эффективного и неэффективного) воспитатели убеждались, что хорошая

организация жизни детей путем умелого направления их желаний, утверждением положительного в детях предупреждает нежелательные проявления в поведении детей. Значительное влияние на формирование способности осуществлять выбор способов взаимодействия с ребенком, соотносить свои воздействия с результатами развития детей оказал регулярный анализ изменений поведения и психики каждого ребенка группы. В результате воспитатели более адекватно стали реагировать на обращения детей. В организации взаимодействия учитывали потребности ребенка в деловом сотрудничестве. Воспитатели практически преодолели стремление давать детям указания, замечания, чаще стали организовывать совместную деятельность с ребенком. Задача по формированию у воспитателей рефлексии тесно связана с другими задачами и требует комплексного подхода к ее решению.

Познание ребенка невозможно без овладения воспитателем психологическими методами изучения ребенка. Мы ставили задачу обучить воспитателей умению наблюдать и анализировать поведение детей, чтобы создать у них объективное представление о ребенке. Для воспитателей было характерно стремление организовать всех детей сразу, дать игрушки, пособия, не анализируя при этом, что получает каждый ребенок от такой организации деятельности. Мы порекомендовали воспитателям не торопиться чем-либо занять ребенка, а понаблюдать, что его интересует, чем занимается ребенок, а главное – как он это делает, кому из детей в первую очередь нужна помощь воспитателя. Регулярное обсуждение поведения и развития каждого ребенка в различных видах деятельности давало возможность своевременно замечать проблемы в развитии ребенка. Особое внимание воспитателей и методистов акцентировалось на подробной фиксации действий ребенка, на его эмоциональном состоянии.

Обязательным условием было изучение семьи. Такая информация, при использовании ее в последующем обсуждении, помогает выявить причины отставания ребенка, определить конкретный вид помощи ребенку со стороны воспитателей и родителей. Следует указать, что коррекционная работа органично входила в воспитательно-образовательный процесс, она не воспринималась воспитателями как дополнительная работа с детьми. В целом, работа по данному направлению формирует опыт сотрудничества воспитателей и методистов, дает возможность по-новому осмыслить функцию контроля в деятельности методистов. В центре внимания педагогов становится ребенок и его развитие.

Необходимыми умениями, способствующими организации развивающего взаимодействия с ребенком, являются игровые умения. Как показали результаты исследования, воспитатели испытывают особую трудность при организации совместной игры с детьми. Система работы по формированию у воспитателей умений играть с детьми включала задачу формирования у воспитателей понимания сущности сюжетно-ролевой игры и предпосылок ее становления в раннем возрасте. С этой целью были проведены семинарские и практические занятия. Большую помощь в овладении умениями играть вместе с ребенком оказали разработанные нами (в соавторстве с Л.Г.Лысюк.), методические рекомендации «Как развивать игру детей раннего возраста». Использовались также деловые игры, практический показ совместной игры экспериментатора с детьми, обсуждение и решение педагогических ситуаций и др. Разные виды помощи воспитателям оказали существенное влияние на овладение ими умениями совместной игры с ребенком.

Важное значение в формировании активности ребенка имеет оценка взрослым его поведения. С целью углубления знаний воспитателей о содержательно-оценочной основе взаимодействия с ребенком и выработки практических умений давать оценку поведения и деятельности детей был проведен семинар-практикум на тему: «Влияние педагогической оценки на формирование детской активности». В результате проведенного занятия было сформулировано правило, соблюдение которого необходимо при организации жизни детей в группе: «Поощрять и одобрять любое проявление инициативы, самостоятельности, кроме тех случаев, когда ребенку или окружающим его людям грозит опасность. Не давать детям отрицательные оценки». Следовать данному правилу в реальной работе с детьми оказалось для воспитателей сложным в силу отсутствия ряда умений, в частности, умения осуществлять совместно-разделенные действия с ребенком. Отсутствие у воспитателей этого умения затрудняет усвоение ребенком функций предметов, тормозит развитие психических

процессов. Не имея опыта разнообразных действий с предметами, игрушками ребенок направляет свою активность в нежелательное русло. Воспитатель пытается сдерживать ее.

Согласно положениям Л.С.Выготского, совместно-разделенная деятельность осуществляется в «зоне ближайшего развития» ребенка. Экспериментатор демонстрировал воспитателю совместно-разделенную деятельность с ребенком. Внимание воспитателя акцентировалось на способах организации следующих действий: поочередность действий взрослого и ребенка, обозначение каждого своего действия и ребенка речью, выделение результата для ребенка, создании условий для дальнейшего их закрепления и развития.

Наблюдения также показали, что воспитатели не умеют разрешать конфликты, возникающие между детьми. Формирование у детей положительного опыта поведения осуществлялось на основе усвоения доступных им пониманию нравственных норм на уровне действия. Для воспитателей определили алгоритм действий в конфликтных ситуациях: - воспитатель сосредоточивает свое внимание на обиженном ребенке, жалеет, утешает его, привлекает других детей и обидчика тоже, побуждает к сочувствию, выслушивает жалобы детей; - воспитатель побуждает детей к позитивному решению ситуации, используя стремление детей действовать как взрослый: «Ты, Денис, уже большой и умеешь попросить игрушку. А Саша тебе обязательно даст». В большинстве случаев ситуация разрешается тем, что ребенок делится игрушкой; - воспитатель обязательно хвалит его. Важно постоянно замечать и поощрять проявления положительного отношения детей друг к другу.

По мере овладения новыми принципами и способами взаимодействия с детьми воспитатели убеждались в необходимости иного подхода к планированию. Им предложена была система планирования на диагностической основе. Суть ее заключается в том, что воспитатели, ставя задачи, ориентируются, в первую очередь, на реальный уровень развития каждого ребенка. Соотнося полученную о ребенке информацию с нормами развития, они имеют возможность определить точные ближайшие цели работы с детьми. В процессе осуществления плана анализируются достижения ребенка в соответствии с поставленными задачами и определяются новые задачи воспитания и развития.

Обучая воспитателей умениям организации развивающего взаимодействия с детьми, возникала необходимость внедрения новых форм и способов организации деятельности детей в группе. Мы убедили воспитателей в том, что не следует организовывать всех детей сразу, необходимо научиться работать целенаправленно с одним ребенком или небольшой группой детей, формируя у них мотивацию к деятельности. Для воспитателей были даны следующие рекомендации: - отказаться от традиционных фронтальных форм организации жизнедеятельности детей как несоответствующих возрастным особенностям детей третьего года жизни; - внося новое содержание в деятельность детей, начинать деятельность самому и обязательно сопровождать свои действия речью, владеть способами создания у детей мотивации к деятельности и уметь поддерживать и стимулировать активность ребенка; - воспитатель может внести во взаимодействие с детьми любое содержание, с помощью которого будут реализованы основные задачи и которое соответствует возможностям конкретных детей; - если ребенок не проявляет интереса к тому, что делает воспитатель необходимо попытаться понять, почему для ребенка это неинтересно и найти способы вовлечения его в деятельность; - если воспитатель обнаруживает, что кто-либо из детей развивается менее благополучно, необходимо проанализировать свое взаимодействие с этим ребенком и перестроить его; - любую активность ребенка необходимо наполнить адекватным его потребностям содержанием, придать ей целенаправленный характер. Заметив, что дети начинают терять интерес к самостоятельным занятиям, он должен включиться в деятельность, показать новые способы действий с игрушками, пособиями, постоянно усложняя задачи.

Таким образом, значимые изменения в деятельности воспитателей и позитивные результаты развития детей, полученные в ходе экспериментальной работы, позволили определить условия эффективного педагогического взаимодействия взрослого с детьми: формирование у воспитателей потребности в самоизменении через активное включение в совместную работу по развитию ребенка; ориентация в основных задачах и показателях развития детей определенного возраста; понимание потребностей, мотивов поведения и деятельности ребенка и умение адекватно строить

свои воздействия на ребенка в различных ситуациях взаимодействия; регулярный анализ изменений в поведении и психике ребенка, фиксация результатов его развития, планирования на этой основе дальнейших задач развития, дифференцированных способов построения взаимодействия с детьми; развитие у педагогов способности анализировать собственные воздействия на ребенка с учетом обратной реакции ребенка, связывать их с результатами развития детей, находить причины своих педагогических ошибок; овладение основными принципами организации развивающего взаимодействия с детьми; знание закономерностей становления основных, присущих данному возрасту видов деятельности и овладение приемами вовлечения детей в разнообразные виды деятельности с учетом их желаний и интересов; овладение умениями организации совместно-разделенной деятельности с ребёнком.

*Татьяна Горностай,
г. Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Дошкольное детство – важный период жизни человека, в котором идёт формирование основ базовой культуры личности, освоение системы общечеловеческих ценностей. Это время особой восприимчивости ребёнка к воспитательным воздействиям, которое нельзя упустить.

Современные исследования проблем нравственного воспитания детей дошкольного возраста строятся на основе комплекса методологических подходов: онтологического, аксиологического, культурологического, антропологического, социокультурного.

Онтологический подход даёт возможность обратиться к сущностной, бытийной характеристике исследуемого явления. Н.М.Борытко указывает, что данный подход позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание в трёх аспектах бытия человека:

- социокультурное (контекстность выбора и осуществления определённого образа жизни и поведения);
- индивидуальное (самостоятельное человека субъектом деятельности, поведения, отношений, культуры);
- сопряжённое бытие вместе со значимыми другими (межсубъектное ценностно-смысловое диалогическое взаимодействие) [1, 5].

В онтологическом понимании нравственное воспитание может быть представлено как содействие растущему человеку в обретении полноты личностного бытия через «предстояние» общечеловеческим ценностям, восхождения к себе – обретение «самостояния» – и «событие» со значимыми другими. В онтологическом ракурсе помощь ребёнку в освоении базовых ценностей и жизненных смыслов, реализация целей, содержания и других компонентов воспитательного процесса непосредственно вытекают из глубинного соприкосновения воспитателя со структурой растущего человека. Характеристики этого бытия меняются в зависимости от возраста ребёнка, социокультурной и событийной наполненности жизни.

В целом онтологический подход ориентирует на восприятие жизненного пространства воспитания, субъектности воспитанников и воспитателей в их бытийной целостности. Исходя из этого, задачей нравственного воспитания является содействие становлению человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с другими, как индивидуальности.

Как считают учёные (В.И.Слободчиков, Н.М.Борытко, И.В.Метлик, О.М.Потаповская и др.), с онтологическим подходом в преемственной связи находятся все другие гуманитарные методологические подходы, в том числе *аксиологический*. Известно, что в дошкольном возрасте

осваивается система нравственных эталонов: ценностей и смыслов человеческой деятельности, общественно значимых нормативов и установок, способов понимания и объяснения эмоционального состояния другого человека, осознания собственных переживаний. Период дошкольного детства является сензитивным в отношении присвоения социальных и культурных ценностей, норм деятельности и превращения их в собственные потребности в индивидуальной самореализации. Из этого следует, что ценности культуры в контексте аксиологического подхода выступают средством развития ценностно-смысловой сферы ребёнка как базовой основы личности.

Культурологический подход позволяет теоретически обосновать механизмы преобразования культуры во внутренний план личности и возникновение в процессе индивидуального развития новых форм культуры. В.И.Слободчиков отмечает, что личностное бытие в контексте культурологического подхода представляет собой ответственное принятие и следование высшим образцам человеческой культуры, усвоение высших ценностей родового бытия человека как своих собственных [2, 127].

По мере развития ребёнка происходит наследование культурной традиции, ценностных ориентиров и способов взаимодействия с социокультурным окружением, включение в культуротворческую деятельность своего народа. Исходя из данного подхода понятие «воспитание» рассматривается как особая сфера культуры, связанная не только с усвоением подрастающим поколением культурных норм и ценностей, но и с включением детей в деятельность по творческому преобразованию социокультурной среды.

Современные исследователи обосновывают теоретические и организационно-технологические условия процесса приобщения детей к отечественной культурной традиции как педагогической поддержке ребёнка в его духовно-нравственном самоопределении. Средствами нравственного воспитания в этой связи выступают: семейные народные традиции, разнообразные культурные практики детства (коммуникативные, игровые, учебно-познавательные, трудовые, художественно-продуктивные), тексты культуры, озвучиваемые взрослыми в соответствии с возрастными возможностями восприятия ребёнка. Важно, чтобы мир дошкольника наполнялся в первую очередь образцами культуры того народа, наследником традиций которого ребенок является, что будет способствовать формированию основ национального самосознания, патриотизма, мировоззрения, основанного на традиционном понимании связи человека с материальным миром, своей семьёй, социумом.

Антропологический подход позволяет опираться в процессе воспитания на комплекс знаний о человеке. Предлагает исследователю сосредоточить внимание на ребёнке, как субъекте индивидуального развития, на его внутреннем мире, его готовности к восприятию духовно-нравственного содержания и воплощению этого содержания в собственной жизни. Механизмом преобразования природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в средство развития и саморазвития ребёнка является его событие – содержательное и построенное на взаимном участии проживание жизненных событий вместе со значимыми взрослыми, сверстниками, старшими и младшими детьми в семье и детско-взрослом сообществе образовательного учреждения.

В контексте антропологического подхода понятие «воспитание» определяется как содействие становлению и развитию «собственно человеческого в человеке», помощь индивиду в обретении «родовых способностей, позволяющих ему быть человеком и отстаивать собственную человечность», быть «подлинным субъектом культуры и исторического действия» [2, 133].

Построенная на основе принципов педагогической антропологии современная теория нравственного воспитания предполагает поиск средств и условий становления человека «как субъекта собственной жизни», как «личности во встрече с другими» и как «индивидуальности», что созвучно логике онтологического подхода.

Сущность *социокультурного* подхода состоит в рассмотрении общества как единства культуры и социальности. Под культурой в данном случае понимается система способов и результатов человеческой деятельности (в том числе идеи, ценности, нормы, образцы), а под социальностью – совокупность взаимоотношений социальных субъектов.

При социокультурном подходе в центре внимания исследователя находится человек (являющийся социокультурным существом и субъектом действия) и нравственная культура человека, составляющая основание общей культуры. Воспитание в логике данного подхода является процессом целенаправленного и последовательного изменения отношений воспитанника и воспитателя с социокультурной средой, непрерывным творческим взаимодействием взрослых и детей на основе усвоения социокультурного опыта, связанного с духовными устоями, историей и культурой народа. Следует отметить, что в нравственном воспитании значимым является опыт не только в его культурно-историческом аспекте, но и личный жизненный опыт как средство активизации субъектности ребёнка.

Методологическое обоснование процесса нравственного воспитания приобретает особую значимость при разработке теории и технологий воспитательного взаимодействия педагога и детей.

Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без инновационных педагогических технологий. Инновационные технологии представляют собой систему методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях.

Под педагогической технологией в дошкольном образовании понимается совокупность действий педагога, психологически обоснованных и целенаправленных, обеспечивающих эффективный результат в воспитании, обучении и развитии личности. Под этими действиями подразумеваются методы, средства и приемы педагогической деятельности.

Технология воспитания рассматривается учеными как составная часть педагогической технологии. Российские ученые В.П.Беспалько, И.П.Иванов, Г.К.Селевко определяют воспитательные технологии как компонент педагогического мастерства. Он представляет собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребенка, в контексте его взаимодействия с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму.

Как человековедческая и гуманитарная технология воспитания имеет свои особенности:

- успех в решении воспитательных проблем зачастую связан с мастерством, личностью самого педагога, а не с отработанной технологией;
- это наукоемкая технология, требующая анализа и отбора большого объема научной информации из всех областей человекознания;
- она не гарантирует обязательного успеха в развитии личности конкретного ребенка, поскольку не обеспечивает многогранного влияния на воспитанника, результат можно увидеть в отдаленном будущем.

В настоящее время прослеживается некоторое противостояние во взглядах на проблему технологизации воспитания, на несовместимость тонкого личностного процесса воспитания с алгоритмизацией и стандартизацией. Так, С.А.Козлова считает, что в основе технологий нравственного воспитания для детей дошкольного возраста должны лежать методы, позволяющие формировать механизм нравственного воспитания. «Нравственное становится нравственным, а не только моральным в том случае, если педагог учитывает и организует комплекс воздействий, способных формировать во взаимосвязи представления, чувства, отношения, привычки, нравственное поведение. Исключение одного из компонентов механизма приводит к формализму в воспитании, и тогда не может идти речь об истинно нравственном развитии личности» [3, 101].

На основании аксиологического подхода И.П.Подласый предложил классифицировать технологии воспитания исходя из критерия жизненных ценностей: свобода, истина, добро. Соответственно степени свободы воспитанника он выделил технологии, отличающиеся между собой направленностью, организацией процесса, достигнутыми результатами воспитания [4, 210-211]:

- принудительного воспитания (с полным ограничением прав и свободы);
- манипуляции (с ограничением важнейших частей свободы);

- коллективного воспитания (с умеренным предоставлением свободы);
- свободного воспитания (расширенной умеренной свободы);
- самореализации (повышенной свободы);
- бесконтрольной самореализации (без ограничений свободы).

Принципиально важной стороной в педагогической технологии, на наш взгляд, является отношение к ребенку, позиция ребенка в образовательном процессе. В этой связи выделяется несколько типов технологий. Авторитарные технологии, в которых педагог является единоличным субъектом учебно-воспитательного процесса, а ребенок лишь «объект». Они отличаются жесткой организацией жизни, подавлением инициативы и самостоятельности ребенка, применением требований и принуждения. Высокой степенью невнимания к личности воспитанника отличаются дидактоцентрические технологии, в которых также господствуют субъект-объектные отношения педагога и ребенка, а самыми главными факторами формирования личности считаются дидактические средства.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий её развития, реализацию её природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии – субъект приоритетный, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Данные технологии называют еще антропоцентрическими. В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания.

Гуманно-личностные технологии отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они пропагандируют идеи уважения к личности ребенка, оптимизма, веры в его творческие силы, неприменения принуждения.

Технологии сотрудничества реализуют принципы демократизма, равенства, партнерства в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка.

Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия. Происходит формирование ответственности за свой выбор.

Современная воспитательная практика переживает переходный период – педагоги еще не работают по хорошо отлаженной научной технологии, но уже постепенно отходят от замкнутого на индивидуальность интуитивного решения воспитательных задач. Исследователи считают, что сегодня можно говорить только об элементах технологизации воспитания, использование которых делает воспитательный процесс более эффективным. Нельзя не согласиться с мнением И.П.Подласого о том, что в воспитании мы всегда будем иметь дело с индивидуальным мастерством, опирающимся на общую технологию.

Для системы дошкольного образования, на наш взгляд, представляют интерес следующие педагогические технологии: личностно-ориентированные (Вальдорфская педагогика, технология личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми), гуманно-личностные (технология Ш.А.Амонашвили), технологии сотрудничества, технологии свободного воспитания (технология саморазвития и самовоспитания М.Монтессори), информационно-коммуникативные технологии, игровые, технологии формирования нравственных качеств личности ребенка-дошкольника.

Литература:

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
2. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире / С.А. Козлова // Дошкольное

воспитание. – 2001. – № 9. – С. 98-101.

4. Подласый И.П. Педагогика : в 3-х кн., кн. 3 : Теория и технология воспитания / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 463 с.

*Мария Ковалевич,
г. Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

На современном этапе развития Европейский Союз оказался перед необходимостью разрешения комплекса проблем социального и экономического характера, связанных с глобализацией. Зависимость увеличения темпов экономического роста от повышения качества рынка труда заставляет политиков обращать пристальное внимание на систему образования и ее соответствие современным требованиям. Вместе с этим стало очевидно, что экономическая и политическая интеграции ЕС невозможны без *интеграции социальной*, где образование играет определяющую роль как основной инструмент социализации личности.

Под образованием понимаются все процессы, которые способствуют развитию личности, подготовке специалистов с глубоким знанием культуры, богатыми специальными знаниями, яркой креативностью. Готовить такие кадры можно только, используя качественные мировые образовательные ресурсы и в то же время усиливая подготовку у себя специалистов с интернациональным кругозором, которые хорошо осознают мир и себя в этом мире, международные правила, имеют коммуникативные способности общения с мировым научным сообществом.

Международная ассоциация университетов при ЮНЕСКО определила понятие «интернационализация высшего образования» как такой процесс, где сочетаются межнациональные и межкультурные концепции и атмосфера с такими функциями вуза, как обучение, научное исследование и инфраструктура. В этом понятии подчёркиваются такие аспекты, как общедоступность международных образовательных ресурсов, активные международные контакты и сотрудничество, непрерывное осуществление реформы высшего образования, самостоятельное урегулирование образовательных концепций, содержания и методов обучения в соответствии с международными контактами и развитием. На таком фоне элитарные вузы в большинстве своём считают коэффициент интернационализации реализацией своей научной мощи, важным показателем уровня обучения и своего международного влияния.

В Болонской декларации были определены три основные цели: а) международная конкурентоспособность; б) мобильность студентов и преподавателей; в) востребованность выпускников на рынке труда. Планируется реализовать такие основные цели, как создание единого европейского пространства высшего образования и повышение престижа европейской системы высшего образования в мире. В Болонской декларации закреплены основные положения процесса образовательной интеграции [1].

В Республике Беларусь повышение качества образования наряду с расширением его доступности является одним из важнейших приоритетов социальной политики государства. Национальной стратегией устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года предусмотрено выведение системы образования Беларуси «на уровень, соответствующий мировым стандартам» [6]. Решение данной задачи предполагает существенное повышение качества образовательной деятельности учреждений, обеспечивающих получение высшего образования, переподготовку и повышение квалификации, а также подготовку специалистов высшей научной квалификации и её сертификацию на соответствие требованиям стандартов в области качества серии ISO 9000.

Высшее образование Беларуси переходит на международную систему менеджмента качества, основанную на международных стандартах: «Повышение качества через

интернационализацию» (Enhancing quality through internationalisation). Вуз, внедривший СМК, становится более привлекательным для абитуриента. Привлекательность получения образования в вузе заключается в том, что система обучения вуза ориентирована прежде всего на потребителя услуг и на те факторы, которые получают оценку с его стороны. Внедрение системы менеджмента качества учебному заведению позволяет достичь качества подготовки выпускников вуза на самом высоком международном уровне, повысить степень взаимодействия между отдельными подразделениями университета и улучшить систему управления вуза в целом, расширить рынки экспорта образовательных услуг, а также повысить рейтинг вуза в регионе, отрасли, у потенциальных партнеров за рубежом.

Включаясь в Болонские процессы развития технологических компетенций, Беларусь приводит цели, содержание и технологии высшего образования в соответствие с требованиями рыночной экономики, не забывая о собственных национальных интересах, сохраняя надежные традиции преподавания фундаментальных дисциплин.

Один из принципов Всеобщего менеджмента качества, положенных в основу новой версии серии стандартов ISO 9000, основывается на процессном подходе к управлению качеством образования. Согласно данному принципу желаемый результат более эффективен, если деятельностью и соответствующими ресурсами управляют как процессом. Сущность внедрения *процессного подхода* заключается в том, что университет рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих процессов, а управление учреждением образования осуществляется посредством управления этими процессами.

Болонский процесс – это реализация принципов *демократизации и гуманитаризации*, которые осуществляются через определенную педагогическую технологию. В первую очередь это проявляется в необходимости студентом *самому проектировать свою личную образовательную траекторию, формировать заказ на образование*. Университетское образование в этом контексте – это не просто учебный процесс, это образовательная услуга высокого качества, имеющая *содержательный, квалификационный и культурный стандарт*. В современной образовательной технологии радикальным образом сменяется тип отношений между преподавателем и студентом, между университетом как социальной организацией и студентами как гражданами единой Европы. Это уже не просто отношения трансляции новых знаний от преподавателя к студенту, а *отношения сложного сотрудничества и содержательной коммуникации* с привлечением современных компьютерных и гуманитарных технологий. Для культивирования таких сложных отношений необходима организация особого рода технологической среды и модернизация системы управления образованием как внутри университета, так и в целом по Европе.

В этой ситуации необходима, безусловно, разносторонняя работа по дальнейшей подготовке профессорско-преподавательского состава, включающая мероприятия как по разъяснению сущности и содержания интеграционных мероприятий в международном образовательном пространстве, так и по непосредственному обучению соответствующим образовательным и организационным технологиям реализации учебно-воспитательного и научного процесса в вузе в условиях глобализации.

Реализуя цели и политику Брестского государственного университета имени А.С.Пушкина в области качества, кафедра дошкольного образования сформировалась как кафедра с самым высоким на факультете показателем оценок преподавателей, преподающими основные дисциплины кафедры по собственным грифованным учебникам и учебным пособиям (М.С.Ковалевич, Г.Н.Казаручик, Т.Л.Горностай). Сотрудниками кафедры создана хрестоматия по дошкольной педагогике (коллективный автор), ЭУМК «Основы профориентации», УМК по педагогической синергетике (М.С.Ковалевич), управлению дошкольным образованием (Г.Н.Казаручик), креативному развитию личности (Т.В.Александрович).

Сотрудники кафедры дошкольного образования исходят из того, что обеспечение перспективности и безопасности детства – это сегодня главная социально-экономическая задача общества. Безопасность детства ученые связывают с созданием для детей содержательной и наполненной общественной жизни, свободной от навязанных примитивных представлений и образов. Перспективность детства – это вырастание

подростающего человека в гражданина, способного жить достойно [3, 33].

Первые шаги в этом направлении в Беларуси уже делаются – ученые предлагают создать экспериментальный центр начального образования «Фольварок». Современных исследователей привлекают большие возможности «Фольварка» в становлении, развитии, самоопределении и самореализации личности. «Фольварок» – это гарантия Свободы ребенка, место возвращения будущего Беларуси, место, где подрастающий человек может оставить свой след на Земле, познакомиться с национальными ремеслами, место, где есть возможность узнать себя и окружающий мир, проявить и развить разнообразные способности и склонности детей, место, где обеспечивается уверенность самих детей и их родителей за судьбы детей.

Представляет интерес и Концепция развития ребенка в условиях экспериментального центра начального образования «Фольварок». Начальное образование детей от 0 до 11 лет создается заботливыми взрослыми на фундаменте антропологической парадигмы. Появляется возможность удержать исходную целостность человека как природного индивида, социокультурного существа и духовно-практического субъекта на этапе начального образования, задавая тем самым старт настоящему самоопределению и самореализации личности [5, 65].

Существенно новое представление о *норме развития ребенка*. В поле антропоцентрической парадигмы норма – не то среднее, что есть, а то наилучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях [5, 18].

По-новому рассматривается *роль игры* в развитии личности: она представляется как феномен становления и формирования человеческой свободы (Ф.Ницше). В.И.Слободчиков, оценивая роль игры в традиционной дошкольной педагогической практике, называет ее средством «социальной дрессуры». Игра превращается в средство манипуляции ребенком, подавляет его свободу и индивидуальность и направленно превращает его чувства, свободу и ум в нужном данному социуму направлении. В результате вырастает человек, жизнь которого превращается в игру или демонстрацию необходимого, ожидаемого поведения, «маски», «личины». «И совсем другое дело, когда в игре ребенок смотрит на вещи сквозь призму собственных потребностей и тем самым узнает не мир, а самого себя, закономерности своего бытия, а понимание им действительности неразрывно связано с пониманием самого себя, тех ценностей, каких он придерживается и которые определяют личностный смысл его действий и поведения ...» [4, 11-12]. Подчеркивается роль игры не только в дошкольном детстве, а и в течение всего периода образования человека.

Игра как зона свободного выбора человека теснейшими узами связана с *творчеством*. Творческим характером должны быть наполнены все виды человеческой деятельности. Творчество – это проявление свободы человека в отношениях к цели, средствам, способам деятельности.

Результаты исследований по общекафедральной теме опубликованы в сборнике научных трудов преподавателей. Ученые кафедры имеют возможность знакомить будущих специалистов с результатами своих исследований в процессе преподаваемых курсов.

На базе учебного кабинета создается банк завершенных научных исследований преподавателей и студентов факультета, имеющих практическую значимость. В банке размещены результаты исследования ученых кафедры по общекафедральной теме, а также сборник научных трудов преподавателей, где можно ознакомиться с новейшими разработками в области педагогической поддержки личности.

Доцент кафедры М.С.Ковалевич приняла участие в разработке и реализации Европейского образовательного проекта Темпус-4 «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента». В результате создан дистанционный курс «Международные системы качества» (совместно с С.Г.Рачевским). Курс разработан как модульный элемент вариативного модуля «Менеджмент качества в образовательном учреждении» [2].

В разделе «*Качество как категория, используемая в современных системах образования*» качество представлено как сложная, многоаспектная и одновременно универсальная категория объекта, а качество образования – как способ универсального развития человеческих возможностей.

В разделе *«Международные системы менеджмента качества»* система менеджмента качества TQM (Total Quality Management) характеризуется как национальная идея и философия всеобщего управления качеством. Наличие сертификата системы менеджмента качества по стандарту ISO 9001 рассматривается как показатель конкурентоспособности организации на национальном и на международном уровнях. Модель делового совершенства EFQM (European Foundation for Quality Management) используется в качестве общепризнанной методологии всесторонней оценки деятельности организации и движения к ее совершенствованию. Особое внимание уделено проблемам переноса, «приживания» и адаптирования международных систем менеджмента качества из экономической в образовательную сферу. В разделе представлены и Программы подготовки Республики Беларусь к участию в международных сравнительных исследованиях по оценке качества школьного образования (PISA-2012, PEARLS, TIMSS). Менеджмент качества образовательных услуг выступает в качестве основы для международной интеграции системы образования.

Раздел *«Подходы к качеству образования и важнейшие показатели качества»* содержит сведения о цивилизационном и культурологическом подходах к проблеме качества образования. Среди показателей качества подготовки специалистов с высшим образованием: хорошая теоретическая база; практические навыки, умения, опыт; научный потенциал; личностно-психологические характеристики, необходимые для профессиональной деятельности; уровень воспитания; общекультурный уровень, образованность; физическое здоровье.

В разделе *«Международные процедуры оценки качества в их применении к образовательному процессу в европейских странах и в США»* исследуются факторы, влияющие на актуализацию проблемы качества высшего образования в современной Европе. Здесь представлены: система оценивания качества (СОК) образовательного процесса Великобритании – британский подход; континентальный подход к оценке качества высшего образования в остальных европейских странах.

В сравнительном аспекте представлено *«Внешнее и внутреннее оценивание в системах обеспечения качества образования»*. Цели внешнего оценивания – не только повышение качества образования, но и подотчётность вузов, обеспечение прозрачности их деятельности, достижение национальной и международной сопоставимости, ранжирование образовательных учреждений. Подчеркивается необходимость установления баланса между внутренними и внешними процессами оценивания качества образования, поиска оптимальных методов оценивания.

Среди форм и методов образовательного процесса: лекции-визуализации, лекции-презентации, семинары-дебаты, творческие мастерские, конструирование опорно-логических схем о международных системах качества, подготовка информационно-поисковых тезаурусов, защита в университетском компетентностном центре образовательного менеджмента и международных образовательных программ мультимедийных презентаций, раскрывающих особенности СОК европейских стран и США, промежуточный контроль в форме фронтального устного опроса, подготовка «досье» по теме, «электронный портфолио».

Наша цель и задачи:

Повышение профессиональной компетентности и социальной ответственности будущих специалистов XXI века в области образования и социальной работы.

Развитие нелинейно-целостного мышления на основе открытости к инновациям и диалогу, готовности к повышению квалификации на протяжении всей жизни.

Формирование гуманистического отношения, взаимного уважения и чуткого отношения к нуждам других людей – особенно инвалидам и нуждающимся в помощи.

Мы создаем благоприятные условия для наших студентов учиться в дружественной атмосфере, полной доброты и поддержки. Мы даем им возможность осуществлять себя в различных видах деятельности, применяя новейшие методологические подходы и образовательные технологии. Студенты социально-педагогического факультета имеют возможность изучать новейшие достижения постнеклассической науки, слушая авторские курсы М.С.Ковалевич по педагогической и социальной синергетике.

Мы обеспечиваем высокое качество образования, которое достигается за счет:

- высококвалифицированных научно-педагогических кадров, эффективно занимающихся научной деятельностью и открытых для решения новых задач
- подготовки учебных программ для различных специальностей и постоянного их совершенствования
- эффективного использования современных образовательных технологий, методов и средств обучения
- раннего включения студентов в научно-исследовательскую деятельность
- включения студентов в организацию и проведение воспитательной работы, в частности белорусских фольклорных праздников, способствующих формированию национального самосознания будущих специалистов, гордости за свою страну
- сотрудничества с преподавателями иностранных университетов (Россия, Украина, Польша).

Сотрудничество с другими международными центрами, не только создает формальные связи, но и личные – дружеские и профессиональные отношения. Международное сотрудничество открывает возможность для обмена опытом и информацией о глобальных тенденциях, и не только в сфере образования, но и меняющейся социокультурной и технологической среде.

Мы работаем на основе установленных стандартов качества образования и в установленном порядке обеспечиваем достижение этого качества. Постоянно совершенствуя качество нашей работы, мы предусматриваем удовлетворение не только текущих ожиданий и чаяний студентов, но и готовим их к непредсказуемому профессиональному будущему.

Полагаем, что модернизация и связанные с ней радикальные изменения в белорусской системе образования не имеют альтернатив. Они являются обязательным условием достойного будущего Беларуси, сохранения ее интеллектуального потенциала и авторитета страны с богатыми образовательными и культурными традициями.

Литература:

- 1 Болонский процесс: середина пути. Автор/создатель : Под науч. ред. В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
- 2 Ковалевич М.С. Международные системы качества / М.С. Ковалевич, С.Г. Рачевский [Электронный ресурс]. Изд-во Lambert Academic Publishing, 2013. – 363 с. – Режим доступа: <https://www.lap-publishing.com/information>. – Дата доступа: 25. 12. 2013.
- 3 Крупнов Ю.В. Перспективы развития начального образования в рамках союза Беларуси и России: правильное начальное образование – основа национальной и мировой безопасности / Ю.В. Крупнов // Мир технологий. Международный журнал. – 2001. – № 3-4. – С. 33-38.
- 4 Левко А.И. Социокультурные аспекты преемственности семейного, дошкольного и начального школьного воспитания / А.И. Левко // Пралеска. – 2000. – № 1. – С. 11-12.
- 5 Масюкова Н.А. Пространственно-предметный компонент. «Принципы организации пространственно-предметной части образовательной среды» / Н.А. Масюкова // Мир технологий. – № 34. – 2001. – С. 65-70.
- 6 Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; Редколлегия : Я.М. Александрович и др. – Минск : Юнипак, 2004. – 200 с.
- 7 Слободчиков В.И. Психология и педагогика преемственности в образовании / В.И. Слободчиков // Пралеска. – 2000. – № 1. – С. 1619.

*Татьяна Александрович,
г. Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

ВОСПИТАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Ведущей задачей профессиональной подготовки будущих педагогов (учителей, воспитателей, педагогов-психологов) в университете является воспитание педагога-творца, формирование и развитие личности, обладающей творческой индивидуальностью, способной к созидательно-инновационной деятельности и самосовершенствованию. Обществу сегодня

нужен специалист не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности, но и сформированный как творческая личность.

По определению В.И.Андреева «творческая личность – это человек, способный к непрерывному саморазвитию и самореализации в одном или нескольких видах творческой деятельности» [1, 169]. Аналогичную мысль высказывает А.И. Кочетов, обращая внимание на «самореализацию возможностей и способностей человека в оптимальных формах и с максимальной эффективностью на основе создания нового в себе и деятельности» [7, 86]. В связи с этим актуальным становится вопрос об изменении акцентов в подготовке студентов с целью развития их профессиональной мобильности и расширении задач подготовки педагогов новой формации, способных развивать не только профессионально-важные качества, но и творчески претворять их в профессиональную деятельность.

На основе сложившихся в науке теоретических предпосылок нами была разработана структурно-функциональная модель воспитания творческой личности специалиста дошкольного образования. Данная модель апробирована в элективном учебном курсе «Педагогическая поддержка развития креативной личности» и представляет собой единство цели, содержания, способов, форм организации образовательного процесса, оценки и результата. Особенностью спецкурса является двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, овладение студентами технологиями креативного развития, с другой – формирование собственной креативности будущих специалистов.

Методологической основой данного спецкурса послужили следующие подходы:

- акмеологический (ориентация на максимальную творческую самореализацию студента в различных жизненных сферах);
- деятельностный (развитие студента происходит в процессе включения в различные виды деятельности);
- гуманистический (становление личности студента представлено как личностный рост и творческое саморазвитие);
- лично ориентированный (осуществление индивидуального подхода и создание условий для формирования креативности каждого студента в соответствии с его возможностями и потребностями);
- интегральный (личность студента рассматривается как система субличностей, а социум – как система личностей).

Подготовка современного специалиста для системы дошкольного образования требует гармоничного сочетания в учебном процессе фундаментальных, прикладных знаний и практических навыков. В рамках данного спецкурса студенты знакомятся с психолого-педагогическими аспектами креативности, исследуют основные этапы творческого процесса, осваивают методы стимулирования креативности и технологии креативного развития.

Важным компонентом спецкурса является возможность студента оценить собственный креативный потенциал, увидеть и устранить барьеры, препятствующие развитию творчества, а также разработать проект, направленный на развитие креативности личности в социокультурной среде. Таким образом, на занятиях реализуется возможность перехода теоретических знаний в практические умения через систему творческих заданий, самостоятельных упражнений и креативных проектов.

Решающее значение в воспитании творческой личности, развитии креативных способностей имеет способ подачи новых знаний. Основой развития творческого потенциала личности студента в нашей работе являются занятия, ориентированные на познание, что рассматривается нами как совместный поиск знаний и путей решения проблем. Намного важнее освоить не само знание, а способ его получения. Поэтому в качестве дидактического инструментария организации образовательного процесса были использованы методы современной эвристики (от греч. *heurisko* – отыскиваю – открываю) – специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы), позволяющие рационализировать различные стороны поисковой деятельности и технологии творческого проектирования.

Так, например, метод синектики направлен на сознательное использование

подсознательных психических механизмов, действующих в творческом процессе, на создание личностно значимых мотивов деятельности, на формирование мотива достижения как решающего в творческой деятельности. Преодоление стереотипов восприятия и мышления, пробуждение воображения участников в групповой работе достигается за счет введения в процесс решения задачи следующих приемов:

- личностное уподобление, при котором надо представить себя изучаемым процессом, деталью, прибором и т. п.;
- прямая аналогия: поиск сходных процессов, структур, явлений из совершенно других сфер);
- символическая аналогия или использование поэтических образов для формулирования задачи;
- фантастическая аналогия, которая позволяет предложить решение «как в сказке», не считаясь с законами природы.

Активизация воображения, фантазии, привлечение образов из очень далеких от содержания задачи сфер опыта помогают разорвать привычные смысловые связи. Помещая объект в совершенно новый контекст, участники открывают в нем свойства, ранее отступавшие на задний план, казавшиеся несущественными. Кроме того, метод синектики обучает метафорическому мышлению, умению сочетать логическое и образное мышление, свободно переходить с одного мыслительного уровня (по терминологии Я.А.Пономарева) на другой, актуализировать латентный опыт. Синектика не только помогает решению конкретной проблемы, но и закрепляет способы активизации образного мышления в виде навыка [4; 6].

Стимулирование творческой активности студентов обеспечивается и при использовании на занятиях метода «мозгового штурма» или «мозговой атаки». В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки». Прямая «мозговая атака» является методом коллективного генерирования идей решения творческой задачи. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческой задачи. Массовая «мозговая атака» позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5–6 человек. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой «мозговой атаки». Деятельность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например – 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка, затем сами студенты выбирают наиболее оригинальное решение [6].

Большими педагогическими возможностями обладает метод коллективного поиска оригинальных идей. Данный метод базируется на следующих психолого-педагогических закономерностях и соответствующих им принципах. Первая закономерность и соответствующий ей принцип сотворчества в процессе решения творческой задачи. Руководитель группы, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности руководителя к сотрудничеству и сотворчеству, тем эффективнее, при прочих равных условиях, решение творческой задачи. Вторая закономерность и соответствующий ей принцип доверия творческим силам и способностям друг друга. Все участники выступают на равных: шуткой, удачной репликой руководитель поощряет малейшую инициативу членов творческой группы. Третья закономерность и принцип – использование оптимального сочетания интуитивного и логического. В условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила, как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей. К несомненным достоинствам этого метода следует отнести то, что он уравнивает всех членов группы, так как авторитарность руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутинное мышление, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода как бы автоматически снимаются. Доброжелательный

психологический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение [2].

Метод эвристических вопросов («ключевых вопросов») целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. В практике обучения их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит учащихся на идею решения, правильного ответа. Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах:

- проблемности и оптимальности. Путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня;
- дробления информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи);
- целеполагания (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию – цель деятельности) [2, 92].

Достаточно эффективным методом обучения в практике креативного развития личности является проектная работа, которая предусматривает создание проекта одним, двумя или группой исполнителей. Метод проектов (от греческого «путь исследования») – это совокупность приемов, действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной цели, которая была определенной, значащей для студентов и оформленной в виде какого-то конечного продукта. Основная цель метода проектов заключается в предоставлении студентам возможности учиться самостоятельному получению знаний в процессе решения практических задач или проблем, которое требует интеграции знаний из разных наглядных сфер [5].

Работа над проектом дает возможность задействовать в процессе обучения не только интеллект, опыт, сознание, а и ее чувства, эмоции, волевые качества, оказывает содействие «погружению» в учебный материал, определению личностью своего эмоционально-ценностного отношения к нему, повышению эффективности усвоения, дает ощущение успеха. Метод проектов оказывает содействие не только раскрытию возможностей и способностей студента, а и осознанию, оцениванию личностных ресурсов, определению личностно значащих и социально ценностных перспектив. Проектная деятельность оказывает содействие развитию инициативы, самостоятельности, организаторских способностей, стимулирует процесс саморазвития. Преподавателю в рамках проекта отводится роль координатора, эксперта, консультанта.

Применение метода проектов создает условия, благоприятные для положительных изменений в знаниях, привычках и поступках студентов, их отношении к получению знаний. Проектное обучение помогает сформировать так называемый проектировочный стиль мышления, которое соединяет в единую систему теоретические и практические составные деятельности человека, разрешает раскрыть, развить, реализовать творческий потенциал личности.

Одним из критериев эффективности образовательной деятельности является диагностичность ее результатов. В ходе исследования нами были выделены уровни сформированности креативности студентов. *Первый уровень – репродуктивный.* Характеризуется отсутствием знаний технологий креативного развития, низким уровнем развития креативности, не специализированной к определенной области жизнедеятельности; интуитивными и часто безуспешными попытками осуществления творческой деятельности, отсутствием стремления к самостоятельности и активности в практической деятельности. *Второй уровень – реконструктивный,* характеризующийся неустойчивостью проявления креативности: интерес к творческой деятельности проявляется в зависимости от ситуации в процессе организации социального опыта; студент сознательно стремится применять знания технологий креативного развития в практической деятельности, но допускает ошибки, свидетельствующие об отсутствии системности, гибкости мышления, в целом действует самостоятельно на основе примеров, образцов. *Третий уровень – продуктивный,* характеризующийся устойчивостью в проявлениях креативности; студент

проявляет самостоятельность и интерес в выборе и осуществлении технологий креативного развития, на основе теоретических знаний и практических образцов стремится видоизменить творческую деятельность; активность в решении творческих задач преобладает, но носит в основном внешний характер; студент выражает потребность в самоопределении и самостоятельной организации социального опыта, образования, а также способности противостоять жизненным ситуациям, которые мешают конструктивной самореализации. *Четвертый уровень – креативный.* Характеризуется ярко выраженным проявлением креативности во всех сферах жизнедеятельности студента; высокими и устойчивыми показателями по всем критериям сформированности креативности; стремлением осуществлять технологии креативного развития на основе собственных моделей, свободным владением данными технологиями и умением научно обосновывать свои действия; преобладанием внутренней мотивации в творческой деятельности; проявлением самостоятельности и высокой активности в решении творческих задач, ярко выраженной способности к саморазвитию, самовыражению.

Диагностика уровня развития творческого потенциала личности студентов была проведена на социально-педагогическом факультете БрГУ имени А.С.Пушкина. Выборка составила 40 человек: 20 студентов экспериментальная группа (ЭГ) – студенты специальности «Дошкольное образование. Практическая психология» и столько же контрольная группа (КГ) – студенты специальности «Дошкольное образование. Физическая культура». В качестве диагностического материала был использован опросник «Самооценка творческих способностей» (Е.Е.Туник) [3, 350]. Анализ полученных данных на констатирующем этапе исследования показал, что студентам ЭГ и КГ была свойственна некая схожесть в процентном распределении по уровням сформированности креативности. Наличие респондентов с репродуктивным уровнем (ЭГ – 35% и КГ – 34%), реконструктивным уровнем (ЭГ – 51% и КГ – 50%), продуктивным уровнем (ЭГ – 14% и КГ – 16%) свидетельствует о положительной корреляции творческого потенциала студентов. Креативный уровень отсутствовал у респондентов обеих групп. Преобладание репродуктивного и реконструктивного уровней говорит о недостаточности использования данного потенциала в процессе образования студентов в университете.

Результаты контрольного этапа диагностики показали позитивную динамику продуктивного и креативного уровней у студентов ЭГ, получивших специальные знания по элективному учебному курсу «Педагогическая поддержка развития креативной личности». Анализ результатов показал, что в ЭГ наблюдается значительный рост респондентов продуктивного уровня – 32% на фоне уменьшения процентного соотношения испытуемых реконструктивного уровня – 31% и репродуктивного уровня – 17%. По сравнению с респондентами КГ динамика продуктивного уровня у студентов ЭГ выше более чем в 2 раза. На контрольном этапе исследования число студентов в ЭГ, достигших креативного уровня, составило 21%, тогда как в КГ число респондентов данного уровня составляет всего 11%. В целом количество испытуемых с креативным уровнем в ЭГ в 1,9 раза превышает соответствующее значение в КГ. Сравнительный анализ полученных результатов в контрольной группе показывает, что в ней не наблюдается высокой позитивной динамики продуктивного и креативного уровней: прирост составил 6% и 11% соответственно. В ЭГ значительно (на 18%) уменьшилось количество студентов, находящихся на репродуктивном уровне; у респондентов же КГ этот показатель уменьшился лишь на 12%.

Для оценки различий между двумя группами по уровню развития креативности был использован критерий Манна-Уитни. Были выдвинуты две гипотезы:

H_0 : Уровень признака в КГ не ниже уровня признака в ЭГ

H_1 : Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Проранжировав значения показателей уровня развития креативности студентов двух групп, мы установили, что сумма рангов ЭГ равна 492,5, КГ – 327,5. Далее рассчитали эмпирическую величину U по формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T = (20 \times 20) + \frac{20 \times (20 + 1)}{2} - 492,5 = 400 + 210 - 492,5 = 117,5$$

Критическое значение U для данного примера составляет 138. Так как значение $U_{эмп.} < U_{крит.}$, принимается H_1 . Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Разница

результатов статистически доказана. В ЭГ по сравнению с КГ значительно повысился уровень креативного потенциала студентов.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, позволяют сделать вывод об эффективности разработанной и апробированной структурно-функциональной модели воспитания творческой личности педагога дошкольного образования в образовательном процессе университета. Активное использование в учебном процессе эвристических методов и проектной деятельности позволит подготовить специалистов не только имеющих функциональную готовность к профессиональной педагогической деятельности, но и сформированных как творческая личность.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1998.
2. Александрович Т.В. Организация креативно-творческой деятельности : учебно-методический комплекс / Т.В. Александрович ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2013. – 158 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
4. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М. : Академический проект : Традиция, 2004. – 560 с.
5. Тихонов А.С. Метод творческого проектирования / А.С. Тихонов. – Екатеринбург : Уральский мастер, 1999
6. Наумчик В.Н. Воспитание творческой личности / В.Н. Наумчик. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 189 с.
7. Формирование творческой личности : науч.-метод. рекомендации / А.И. Кочетов, В.П. Пархоменко. – Минск : НИО МО Беларуси, 1993. – 141 с.

*Марина Емельянова,
г. Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ И ПОДХОДЫ К ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ

В современной педагогике прослеживается отчётливая ориентация педагогического образования на компетентность преподавателя. Понятия «компетенция», «компетентность» происходят от латинских основ и имеют значения:

- 1) полномочность должностного лица;
- 2) знания, опыт, способности, социально-профессиональный статус человека [1].

Исходя из этого, компетенции – это знания, умения, опыт и результат их индивидуального усвоения конкретным лицом в процессе педагогической подготовки.

Компетентность – это квалифицированное, умелое выполнение своих профессиональных обязанностей в условиях педагогического процесса учреждения образования.

Компетентностный подход предполагает образование, основанное на компетенциях, способствующих повышению компетентности специалиста [2].

Результаты исследования показали, что к числу наиболее профессионально значимых компетенций студенты относят:

- восприятие и понимание психического состояния ребенка;
- осуществление контроля за своим психическим состоянием;
- ориентирование в содержании образования и воспитания;
- расширение своих профессиональных знаний и умений;
- проектирование целей и задач педагогического процесса;
- определение наиболее эффективных методов, форм и средств учебно-воспитательной работы и ее планирования;
- установление педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися, родителями и коллегами;
- стимулирование деятельности учащихся;
- владение словом, речью, мимикой, пантомимикой;

- применение образовательных и воспитательных технологий; – использование информационных технологий в процессе профессиональной деятельности и при самообразовании;
- распределение и планирование работы;
- рефлексия результатов работы.

Исходя из этого, были обобщены и выделены такие компетенции, как исследовательские, коммуникативные, информационные, организационные, определена их сущность и разработана модель их формирования (рис. 1)

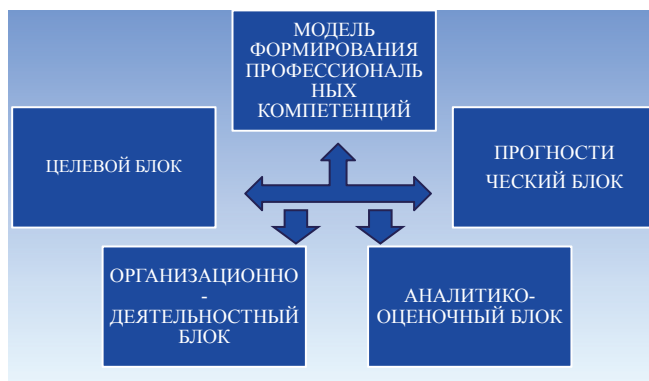


Рис.1. Модель формирования профессиональных компетенций будущего учителя

Стратегические направления реализации модели формирования профессиональных компетенций включают в себя:

- организацию управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС) по изучению сущности и содержания коммуникативной компетенции в рамках курсов «Педагогика современной школы», «Основы педагогического мастерства»;
- реализацию в процессе преподавания педагогических дисциплин активных методов обучения как механизма стимулирования стремления будущих учителей к развитию и формированию профессиональных компетенций, в том числе и коммуникативной (использование в процессе профессиональной подготовки проблемных лекций, лекций-диалогов, деловых игр, творческих заданий на практикумах и семинарах и т.д.);
- введение в содержание профессионально-педагогической подготовки дисциплин, спецкурсов, в рамках которых возможна организация учебной работы по развитию речи и личностных качеств, обуславливающих развитие коммуникативной компетенции будущего учителя (спецкурсы «Педагогическое общение», «Гуманистическая педагогика», курс «Основы педагогического мастерства»).

Средства реализации модели формирования профессиональных компетенций:

- создание творческих работ (эссе, мини-сочинения, рефлексии) о значении коммуникативной компетенции в работе учителей-предметников и воспитателей;
- методика микропреподавания «Давайте поговорим о...» в процессе преподавания курса «Основы педагогического мастерства»;
- дискуссии и диспуты по педагогическим проблемам на семинарско-практических занятиях;
- индивидуальная самостоятельная работа студентов по программе профессионального становления личности, которая включает в себя самоанализ по разделам «Культура педагогического общения» и «Культура речи»;
- разработка студентами компьютерных презентаций по темам преподаваемых дисциплин с последующими пояснениями при использовании на учебных занятиях;
- разработка глоссариев к лекциям и практическим занятиям, их презентация и изучение, отработка со студентами психолого-педагогических понятий.

Реализация организационно-деятельностного блока модели формирования профессиональных компетенций педагога предполагает использование современных образовательных технологий и активных методов преподавания.

Современные образовательные технологии, используемые на кафедре педагогики,

можно суммировать в 3 группы:

- а) информационные технологии;
- б) игровые технологии;
- в) технологии активного взаимодействия.

Использовать информационные технологии в процессе обучения студентов позволяет наличие электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые, включают в себя:

1. Исходные нормативные документы (образовательный стандарт, учебная и рабочая программа).
2. Учебник и учебное пособие на электронном носителе (копия учебников и пособий).
3. Курс лекций или конспект лекций (электронная копия конспекта или курса лекций).
4. Учебно-методические материалы (планы и задания к семинарским, практическим и лабораторным занятиям, учебно-методические пособия, методические рекомендации для проведения семинарских и др. занятий).
5. Видео- и аудиоматериалы.
6. Распределенный комплекс контроля знаний, умений и навыков.
7. Прохождение педагогической практики.

Опыт схематизации структуры УМК (ЭУМК) представлен на рис.2.

В образовательном стандарте отражаются требования к знаниям и умениям по дисциплине. Должно быть показано, что выпускник должен знать, уметь характеризовать, анализировать, какие навыки и качества он должен приобрести, а также минимум содержания образовательной программы по курсу.

Рабочая программа формируется на основе образовательного стандарта по дисциплине. Она определяет содержание, объем усвоения знаний, состав и структуру методов познания, задает уровень требований к профессиональному становлению студента, включает методические указания по рациональной технологии усвоения учебного материала.

Учебная программа позволяет самостоятельно студенту ориентироваться в научной информации, предлагаемой ему вузом. В электронных УМК пункты программы могут быть связаны ссылками с соответствующими частями академического текста.

Электронные копии учебников или лекций – компьютерная верстка в текстовом процессоре WORD традиционных учебных изданий.

Электронное учебное издание (ЭУИ) для изучения педагогических дисциплин – это электронная обучающая система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, дающая возможность в диалоговом режиме, как правило, самостоятельно освоить учебный курс или его раздел с помощью компьютера. Строится оно по модульному принципу с открытой архитектурой.

ЭУИ должно содержать, по возможности, три составляющих:

информационно-демонстрационную – для предъявления учебной информации четырех уровней (1 – в вербализованной форме, т.е. только тексты; 2 – в вербализованной и невербализованной формах, т.е. образной форме статичной двух- и трехмерной графики; 3 – мультимедиа в виде трехмерной динамичной графики, видео- и аудио, анимации; 4 – виртуальной реальности);

практическую – для отработки заданий, с помощью которых закрепляются полученные знания, умения и навыки на репродуктивном, продуктивном и творческом уровнях;

диагностическую – для контроля знаний.

Хрестоматия включает публикации классиков, известных ученых по материалу дисциплины, изложение отличных от общепринятых взглядов на проблемы учебной дисциплины авторов, описание классических экспериментов, новейшие публикации.

Рабочая тетрадь предназначена для краткого изложения вопросов учебного материала, ориентированного на формирование методов познания и деятельности; организации самостоятельной работы студента по выполнению заданий текущего контроля и решению задач итогового контроля.

Курс или конспект лекций предназначены для полного или краткого изложения

структурированного на модули и блоки учебного материала дисциплины, обеспечения оперативного самоконтроля, а также управления познавательной деятельностью студентов с использованием результатов контроля и возможностей других элементов учебно-методического комплекса.



Рис.2. Вариант схематизации структуры УМК (ЭУМК)

Планы и задания к семинарским, лабораторным и др. занятиям позволяют каждому студенту в группе работать самостоятельно на основе имеющихся знаний по предмету и своих индивидуальных познавательных способностей, учитывая характер, темперамент и т.д. Проводить практические занятия на основе уровневой дифференциации.

Видеоматериалы включают лекции по учебной дисциплине как в целом, так и по отдельным наиболее трудным ее разделам, демонстрации проведения экскурсий, уроков в школе, фрагменты кинофильмов и т.д.

Аудиоматериалы представляют различные учебные проблемные ситуации по материалам учебного курса, могут включать тексты для языковой подготовки, выступления ученых и политиков.

Распределенный контрольно-тестирующий комплекс должен включать в себя определение исходного уровня подготовки обучаемого, материалы для самоконтроля (как общие, так и детальные тесты).

Преимущества использования информационных технологий:

- быстрота поиска и получения информации (каждый ЭУМК имеет функцию гиперссылки, что позволяет в считанные минуты найти необходимый материал);
- экономия времени студентов и преподавателей (студенты самостоятельно и по рекомендации преподавателя могут получить нужную информацию в удобное для себя время);
- увеличение количества информации по искомой проблеме (работая над учебной темой, студенты имеют возможность изучать ее по разным источникам: лекция преподавателя, различные учебные пособия и учебники, заложенные в ЭУМК, тематические презентации и т.д.);
- работа с информацией на расстоянии (студенты получают доступ к необходимому материалу и работают с ним дома);
- возможность активизировать деятельность студентов на лекциях (преподаватели, имея на электронных носителях достаточный дидактический материал, могут использовать его на своих занятиях).

Применяя игровые технологии в учебном процессе университета, мы исходим из того, что педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом.

Из большого количества видов игр мы используем в процессе занятий преимущественно 2 классификации игровых технологий: по цели педагогического процесса и характеру игровой методики. В классификации игровых технологий по цели педагогического процесса в ходе занятий используются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;
- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные и творческие;
- коммуникативные, диагностические, профорientационные, психотехнические.

Из классификации игровых технологий по характеру игровой методики в учебном процессе нами применяются операционные, сюжетно-ролевые, деловые, имитационные игры, игры-драматизации.

Применение игровых технологий в процессе учебно-познавательной деятельности студентов способствует не только формированию у будущих педагогов профессиональных умений, но и развитию их мышления, интереса к предмету и будущей деятельности, а также творческого воображения. Применение определенного вида игр зависит от характера и содержания учебного материала, а также этапа работы над его усвоением.

В последнее время на кафедре широко используются в практике обучения студентов технологии активного взаимодействия. В основе данных технологий – интерактивные методы преподавания. Активное взаимодействие понимается как непосредственная межличностная коммуникация. Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия и взаимовлияния участников педагогического процесса. Он характеризуется высокой интенсивностью коммуникации, обменом, сменой и разнообразием видов деятельности, целенаправленной рефлексией.

Среди основных признаков и инструментов активного взаимодействия ведущими являются: полилог, диалог, мыследеятельность, смысловтворчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия.

Аналитико-оценочный блок модели формирования профессиональных компетенций будущего учителя включает в себя критерии оценки уровней компетенции студентов.

К основным критериям профессиональной компетентности педагога можно отнести:

- личность учителя (характеризуется ценностными ориентациями, внутренним смыслом работы, является стержневым фактором деятельности педагога, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении);
- педагогическая деятельность учителя (технология труда учителя);
- педагогическое общение учителя (климат и атмосфера этого труда).
- Дополнительные критерии:
- обученность учащихся в соотношении с их обучаемостью;
- воспитанность учащихся в соотношении с их воспитуемостью.

Организация учебного процесса с учетом модели формирования профессиональных компетенций будущего педагога способствует повышению его эффективности и результативности.

Литература:

1. Андреев В.И. К вопросу о теоретических основаниях становления компетентного подхода / В.Андреев, В. Макоско // Высшая школа : Проблемы и перспективы : материалы 6-й Международной научно-методической конференции, Минск, 23-24 ноября 2004 г. – Мн. : РИВШ, 2004. – С. 250-251.
2. Диагностика профессиональной компетентности учителя : метод. пособие / авт.-сост. : М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Л.В. Исмаилова. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2010. – 116 с.

*Татьяна Савенко,
г. Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО: ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

Существенные изменения в социокультурной жизни современного общества обуславливают острую необходимость совершенствования качества обучения и воспитания. Важнейшим и едва ли не определяющим условием достижения этой цели является сформированность профессионального мастерства учителя. В связи с этим в педагогической науке и практике особенно актуальной является проблема становления и развития педагогического мастерства. Она занимает одно из ведущих мест в современных научно-педагогических исследованиях, в организации школьного дела.

В настоящее время в трудах российских, украинских и белорусских педагогов существует много определений понятия профессионального мастерства учителя. Их анализ показывает, что его сущность, важнейшие структурные компоненты, видение факторов и путей становления и развития высокого уровня педагогического профессионализма трактуются по-разному и весьма неоднозначно в зависимости от того, какой подход избирает тот или иной ученый для исследования данной проблемы. «Многочтение» того, что есть педагогическое мастерство учителя, каково его место в системе педагогического профессионализма и каковы основные условия развития и формирования, обуславливает необходимость глубокого исследования этого сложного педагогического феномена и процесса его формирования. Значительный вклад в данные исследования вносят белорусские педагоги. Вопросы сущности и структуры педагогического мастерства, разработка теоретических и методических основ его формирования находят отражение в трудах таких педагогов, как К.В.Гавриловец, А.А.Григорьев, В.Т.Кабуш, И.И.Казимирская, И.И.Рыданова, А.П.Сманцер, И.Ф.Харламов и др. Однако необходимо констатировать тот факт, что подходы ученых Беларуси к проблеме педагогического мастерства неоднозначные, иногда носят спорный характер. Это обуславливает необходимость изучения и обобщения теоретических и методических идей формирования профессионального мастерства учителя и внедрения их в школьную практику.

Анализ научных трудов по исследуемой проблеме показывает, что в Беларуси сложились две основные точки зрения на процесс формирования педагогического мастерства. Одни ученые (А.А.Григорьев, П.П.Шоцкий, А.П.Сманцер и др.) считают, что высокий уровень профессионализма

можно выработать уже у студентов педагогических вузов и подчеркивают необходимость совершенствования профессиональной подготовки учителя именно с этой целью. Другие придерживаются иной точки зрения (К.В.Гавриловец, И.И.Казимирская, И.Ф.Харламов и др.). Они считают, что в период профессионально-педагогической подготовки учителя в педагогическом учебном заведении невозможно сформировать профессиональное мастерство, так как его становление и развитие требует накопления основательного профессионального опыта в процессе практической работы в школе. Будущие учителя, студенты педагогических университетов имеют возможность практически применить усвоенные теоретические знания только в период двух практик (на предвыпускном и выпускном курсах). Неправоммерно утверждать, что за десять – двадцать проведенных в школе зачетных уроков и в процессе выполнения на педагогической практике других видов педагогической деятельности они сформируют свой богатый профессиональный опыт, выработают педагогическое мастерство.

Студенты педагогических вузов и начинающие учителя могут хорошо владеть предметными знаниями, психолого-педагогической теорией, основными педагогическими умениями и навыками, но их профессионализм (хотя это и не означает профессиональной несостоятельности) все же ограничен начальной педагогической умелостью.

И.Ф.Харламов в статье «О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве» [4] высказывает мнение, что мастерством учитель овладевает не сразу. Определенное время он работает на уровне педагогического профессионализма, который можно характеризовать как педагогическую умелость. Она является основой, фундаментом для организации профессиональной деятельности начинающего учителя и выработки его педагогического мастерства. Педагогическая умелость характеризуется достаточно глубокими предметными знаниями, усвоением нормативных курсов педагогики и психологии, частных методик преподавания, методики воспитательной работы, что «позволяет достаточно квалифицированно осуществлять обучение и воспитание» [5, 470-471]. На уровне педагогической умелости, несомненно, уже проявляется значительный профессионализм учителя, но это еще не педагогическое мастерство. Высокого уровня профессиональной деятельности учитель достигает, совершенствуя и развивая педагогическую умелость, накапливая практический опыт работы, что и является сущностью и содержанием профессионально-педагогического роста.

Сопоставив определения педагогического мастерства, представленные в трудах российских, украинских и белорусских педагогов, мы приходим к заключению, что педагогическое мастерство является высоким уровнем профессионально-педагогической деятельности, который формируется на основе педагогической умелости в процессе накопления профессионального опыта. На этом высоком уровне профессионализма достигается единство отшлифованных умений и навыков применения психолого-педагогической теории на практике и сформированных личностных свойств учителя, обуславливающих эффективность педагогического процесса. Педагогическое мастерство проявляется, прежде всего, в педагогически целесообразных действиях и поступках учителя, в основе которых заложено глубокое проникновение в психолого-педагогическую теорию и накопление богатого опыта практической работы в школе. Мастерство учителя находит свое проявление в отточенности умений и навыков организации учебно-познавательной деятельности школьников и формирования педагогического общения со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, а также в способности учителя к самосовершенствованию профессионально значимых личностных свойств и качеств.

Изложенное выше понимание сущности педагогического мастерства и его места в системе педагогического профессионализма позволяет выдвинуть положение о том, что в период профессиональной подготовки в вузе сформировать педагогическое мастерство учителя невозможно, хотя именно от эффективности учебно-воспитательного процесса в профессиональных педагогических учреждениях зависит во многом дальнейший рост педагога-специалиста. Основной целью обучения будущих учителей должно быть формирование педагогической умелости, которая представляет собой основу для развития более высокого уровня профессиональной деятельности – педагогического мастерства.

Однако общеизвестно, что далеко не все учителя становятся мастерами педагогического

труда, что очевидно связано со сложностью и многофакторностью как самого феномена педагогического мастерства, так и непосредственно процесса его становления и развития. Существует огромное множество факторов, воздействие которых на личность и деятельность педагога либо способствуют формированию высокого уровня педагогического профессионализма, либо блокируют профессиональный рост учителя, обрекая его на выполнение профессиональных обязанностей как рутинной и не интересной работы, нанося ущерб личностному развитию учащихся, а в итоге – развитию общества. Это обстоятельство делает актуальной проблему выявления факторов, условий, которые определяют оптимальность и эффективность процесса профессионально-педагогического роста учителя. Конкретно данные условия могут быть реализованы в жизни и профессиональной деятельности каждого педагога по-разному, в зависимости от индивидуальных личностных проявлений и жизненных обстоятельств. Однако исследования реального педагогического процесса в школе, изучение научно-педагогических трудов белорусских педагогов позволяет на обобщенном уровне определить эти наиболее значимые условия. В результате исследований мы пришли к выводу, что педагогическое мастерство формируется только тогда, когда созданы возможности для развития и совершенствования потребностно-мотивационной сферы личности педагога, его профессионально значимых личностных свойств и качеств, для углубления профессиональных знаний, шлифовки педагогических умений и навыков, выработки профессиональных способностей и совершенной педагогической техники.

Наблюдения за реальным процессом профессионального развития педагогов показывает, что в нем возникают три типичные ситуации:

- профессиональный рост протекает эффективно, так как происходит счастливое совпадение личностных профессиональных устремлений, возможностей начинающего учителя и внешних обстоятельств его жизни и педагогической деятельности, в такой ситуации происходит формирование педагогического мастерства в течение нескольких лет;
- профессиональное развитие учителя с высоким личностным потенциалом происходит медленно, может быть вообще заблокировано по той причине, что педагог попадает в неблагоприятную для профессионального роста среду;
- профессионально-педагогического роста учителя нет, так как у него недостаточно сформированы профессиональные знания, умения и навыки, педагогически значимые личностные качества, в педагогической профессии он является случайным человеком и это обуславливает невозможность формирования высокого уровня профессионализма со всеми вытекающими из этого последствиями.

Выявление данных ситуаций позволяет прийти к выводам, что факторы развития и формирования педагогического мастерства носят внешний и внутренний характер. Они представлены в следующей таблице:

Факторы развития и формирования педагогического мастерства учителя

| Внутренние факторы профессионального роста учителя | Внешние условия совершенствования педагогического профессионализма |
|---|--|
| а) развитие и саморазвитие потребностно-мотивационной сферы личности учителя, его педагогического мышления; | а) демократизация управления школой; формирование и поддержание оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе; |
| б) углубление профессиональных знаний: предметных, психолого-педагогических, методических; | б) эффективная организация непрерывного образования и самообразования учителя (последипломное образование, повышение квалификации); |
| в) творческое применение психолого-педагогической теории на практике; | в) создание в педагогическом коллективе творческой атмосферы, организация исследовательской деятельности учителей; |
| г) выработка профессионально-педагогических умений и навыков, педагогической техники; | г) творческая работа предметных методических объединений, организация изучения и обобщения передового педагогического опыта; |
| д) самосовершенствование профессионально значимых личностных свойств и качеств. | д) организация индивидуальной работы администрации школы и высокопрофессиональных учителей с начинающими педагогами «на основе обращения педагогического коллектива к современным трактовкам феномена человека: его природных ресурсов, духовности, индивидуальности» [1, 17]. |

Наличие внутренних факторов развития педагогического мастерства обусловлено тщательным профессиональным отбором будущих учителей и эффективностью профессиональной подготовки в педагогических учебных заведениях.

Внешние факторы становления и развития высокого профессионализма учителя выявлены в процессе исследования практической организации работы педагогических коллективов и администрации школ с молодыми учителями и разработки теоретических идей белорусских ученых по вопросам педагогического профессионализма. В частности, И.И.Казимирская определяет как важнейшее внешнее условие становления и развития педагогического мастерства молодого учителя создание в педагогическом коллективе оптимального социально-психологического климата. «С социально-психологической точки зрения, – пишет автор, – это формирование и поддержание в коллективе таких психических состояний и свойств, которые необходимы для эффективной деятельности его членов. Наиболее благоприятный психологический климат в педагогических коллективах обеспечивает демократический стиль руководства» [2, 100].

Большую роль в формировании педагогического мастерства учителя отыгрывают методическая работа в школе, организация повышения квалификации и самообразования. В современных условиях развития образовательной системы они являются неотъемлемой частью непрерывного профессионально-педагогического образования и фактором развития педагогического мастерства как отдельных учителей, так и всего педагогического коллектива.

А.С.Пуйман считает, что в процессе самообразования, работы учителей в методических объединениях и учебы на курсах повышения квалификации наряду с освоением новых достижений педагогической науки и практики нужно выделять как особо важную задачу для развития профессионализма современного учителя «профессиональный анализ и овладение умениями и навыками педагогического проектирования, внедрение инновационных технологий в собственную педагогическую практику» [3, 211].

В связи с тем, что современная школа приняла концепцию личностно-ориентированного обучения, по-новому видит функции методической работы К.В.Гавриловец. По ее мнению, одним из актуальных направлений работы методических объединений в школе должно стать стимулирование учителя к осознанию многомерности своего профессионального предназначения. Это требует анализа себя, осознания источников собственных духовных сил, которые затрачиваются в профессиональной деятельности. В связи с этим объектом методического анализа «должны становиться не только методики (изучения темы, проведения экскурсии, сплочения коллектива), но и мировоззренческие компоненты личного опыта: принципы моего отношения к детям, принципы моей оценочной деятельности, методы самодиагностики личного и профессионального роста, то есть компоненты, образующие личностную философию педагогической деятельности» [1, 20-21].

Выдвигая положение об изменении методологических подходов к организации методической работы в школе на основе обращения к духовному миру педагога, автор указывает на его особое значение для профессионального развития молодого учителя, которому зачастую достаточно сложно адаптироваться к педагогической деятельности.

Особого внимания как фактор формирования педагогического мастерства заслуживает условие, которое может обеспечить формирование индивидуального стиля работы педагога, его творческого подхода к своей профессиональной деятельности. Данным условием является внимание школьной администрации и всего педагогического коллектива к каждому отдельному учителю, понимание его проблем, индивидуальности. Это стимулирует учителя на творческий подход к своему делу, усиливает интерес к работе, желание добиться в ней положительных результатов. В рамках данного фактора необходимо решать вопросы оптимального использования времени педагога, предоставления самостоятельности в решении конкретных педагогических ситуаций и вопросов. Чрезмерная регламентация педагогической деятельности и выполнение учителем не свойственных педагогической работе поручений, излишняя формализация педагогического процесса, требующая от учителя затрат большого количества времени на оформление школьной документации,

зачастую приводят к снижению интереса к профессии и негативному к ней отношению.

Важным внешним условием, стимулирующим стремление учителя к повышению педагогического профессионализма, является материальное обеспечение его деятельности. Однако вопросы материального обеспечения педагогического процесса, личности самого педагога находятся вне компетенций педагогической науки и практики. Это вопросы государственного уровня, они требуют социально-экономических решений.

Анализ основных внутренних и внешних факторов формирования педагогического мастерства учителя позволяет сделать выводы о том, что их учет и реализация в образовательной системе в единстве и взаимосвязи позволяет повышать качество педагогического профессионализма.

Литература:

1. Гавриловец К.В. Методологические основания методической работы в школе // Научно-исследовательская и методическая работа в средних и высших учебных заведениях: проблемы, поиски, решения : Сб. науч. ст. / К.В. Гавриловец. – Минск : ИПК, 1997. – С. 17-22.
2. Казимирская И.И. В чем специфика управления школой на исходе века / И.И. Казимирская // Проблемы выхавання. – 1997. – Вып. 6. – С. 56-65.
3. Пуйман С.А. Педагогика. Основные положения курса / С.А. Пуйман. – Минск : «ТетраСистемс», 2001. – 256 с.
4. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов. // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.
5. Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристь, 1997. – 512 с.

*Инна Сычѣва,
г.Мозырь, Беларусь,
МГПУ имени И.П.Шамякина*

НРАВСТВЕННОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Традиционная нравственная культура белорусского народа – это целостная исторически обусловленная система моральных ценностей, принципов, норм и обычаев, а нравственная культура личности – это ее индивидуальное, личностное «освоение», выраженное во взглядах, убеждениях, переживаниях, поступках конкретного человека.

Понятие «нравственная культура личности» в народной педагогике белорусов рассматривается, во-первых, как неотъемлемая часть материальной и духовной народной культуры (патриотизм, любовь к родному дому как к духовной и материальной ценности в их единстве); во-вторых, как часть общечеловеческого опыта в области нравственного воспитания (доброта, трудолюбие как общечеловеческие качества, имеющие этнические особенности формирования и проявления).

Традиционная нравственная культура белорусов сформирована в определенной природной, социальной и культурной среде, под воздействием ряда факторов, повлиявших как в целом на становление белорусской народной педагогики, так и представления об особенностях нравственного развития личности.

Это *внешние факторы* (среда – биологическая и социальная; воспитание – семейное, общественное, религиозное) и *внутренние факторы* (наследственность, нравственная деятельность и переживания личности), обусловленные природно-климатическими условиями проживания и генетическими особенностями белорусов, системой требований народной морали и религиозными представлениями.

Традиционные нравственные представления (добро и зло, правда и кривда, грех и святость; совесть, честь, слава, стыд, скромность; идеалы красивого и некрасивого, совершенного, доброго, и лихого, безнравственного человека; каноны семейных взаимоотношений; нормы полоролевого поведения; понятия о приличиях в проявлении чувств и эмоций; понимание доброты, сочувствия, тактичности, вежливости, сдержанности и

т.д.) передаются следующим поколениям как целенаправленно, так и на ментальном уровне.

Согласно представлениям белорусов (достаточно устойчивым, распространенным и в наше время) существует не только физическая, но и нравственная наследственность, передача нравственных качеств (отрицательных или положительных) от родителей к детям или от более далеких предков: «Па роду куркі чубатыя» [1, 584].

Воспитание (семейное, общественное, религиозное) реализуется преимущественно в рамках рода и семьи, посредством народных и религиозных обычаев (кумовство, крещение).

Важным средовым фактором нравственного развития личности является влияние групп сверстников, формирующихся преимущественно по половозрастному составу (однополые, разнополые, смешанные, одновозрастные, разновозрастные), в результате чего осуществляется перенимание и закрепление образцов поведения, соответствующих этнической, религиозной, региональной, социальной и половой принадлежности через образец, негативную или позитивную оценку и самооценку. Значительная роль отведена отрицательной оценке, которая реализуется через высмеивание, дразнение, оскорбительные прозвища, особенно при нарушении правил мужского и женского поведения («хлапчурка», «дзяўчур»).

На всех возрастных этапах особенно важна общественная оценка результатов нравственного воспитания, достигнутого уровня нравственной культуры отдельного человека, его семьи и рода в целом («добрая слава» или «лихая слава»).

В белорусской народной педагогике выделяются *возрастные периоды нравственно-духовного развития человека*: (от зачатия до 40 дней жизни; от рождения до 3 лет, до окончания грудного вскармливания; от 3 до 9-10 лет (до «развязывания розуму»); от 10 до 14-15 – подростки; от 15 и до вступления в брак – молодежь; взрослые – от вступления в брак до свадьбы последнего ребенка; «старые» – от свадьбы последнего ребенка до конца жизни) [2, 109]. Выделение первого этапа, от зачатия до 40 дней подчеркивает внимание народа к внутриутробному периоду нравственного развития и составляет своеобразие народной педагогики белорусов, как и достаточно длительный период грудного вскармливания. Период «развязывания розуму» связан с обычаем закапывания пуповины новорожденного, пониманием поступательных процессов интеллектуального и духовного развития.

В белорусской народной педагогике *этапы нравственного воспитания* (практически-деятельностный, эмоционально-волевой, умственно-оценочный) и *уровни нравственного развития личности* (начальный, средний, высший – «нравственная мудрость») не всегда определяются возрастом, но при этом народное воспитание предполагает обязательное (осознанное или неосознанное, согласно традиции) следование нормам поведения, верным с точки зрения традиционной культуры с учетом половозрастной стратификации.

Основные составляющие нравственной культуры личности: культура нравственного сознания; культура нравственных чувств; культура нравственного поведения и деятельности.

Культура нравственного сознания – это степень развития нравственного сознания и этического мышления индивида. Во-первых, уровень знания моральной составляющей традиционной культуры, сформулированной в форме пословиц, поговорок, моральных поучений: «Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць» [3, 240]. Во-вторых, способность их осмысливать, применять к конкретным жизненным ситуациям, обосновывать личный или общественный нравственный выбор.

Культура нравственных чувств – это проявление лучших качеств личности («доброта» в широком смысле, «добрый человек»), способность к сочувствию, сопереживанию, любви, состраданию, заботе, взаимопомощи. Культура нравственных чувств эффективно формировались средствами народного искусства.

Культура нравственного поведения и деятельности – это как общая линия поведения в зависимости от пола, возраста и социальных ролей, так и личный выбор при совершении отдельного нравственного или безнравственного поступка, но менее индивидуализированный, чем в современном понимании.

Нравственная деятельность и поведение детей, подростков и молодежи в традиционной культуре осуществляется согласно требованиям народной морали (культ предков и уважение

к старшим, культ природы, матери-земли, единство духовного и материального в нравственно-духовной сфере) и контролируется близкими, соседями, всем сообществом конкретного населенного пункта.

Народный этикет регламентирует поведение человека через сложную иерархию как повседневных, так и семейно-бытовых, календарно-обрядовых традиций, обычаев и обрядов, выступает как обязательная форма поведения («на людях», в семье, в будни или в праздники, на свадьбе или на поминках, между старшими и младшими, между юношами и девушками и т.д.) [4, 355]. Поведение личности может в той или иной степени соответствовать или отклоняться от требований народного этикета, что оценивается по шкале «красиво-некрасиво», одобряется или осуждается обществом.

Объединяющим центром названных составляющих является *совесть* как нравственный камертон души. Совесть присуща только человеку, в отличие от животного, о чем свидетельствуют народные пословицы и поговорки. Совесть, согласно народным представлениям, является врожденной, может присутствовать или отсутствовать у человека, проявляться в большей или меньшей степени, совершенствоваться или деградировать под влиянием среды и воспитания, а в результате безнравственного поведения совесть (как и ей подобные нематериальные субстанции: душу, счастье, долю, удачу) можно потерять.

Индивидуальным показателем наличия и проявления совести на эмоционально-чувственном уровне является *стыд*. Человек без совести не имеет стыда. Скромность, способность к сопереживанию свидетельствует о проявлении совести в поведении, поступках: «Шчыраму сэргу й чужая болька колка» [3, 126].

Содержание нравственного воспитания в белорусской народной педагогике составляют нравственные качества (коллективизм, справедливость, человеколюбие, доброта, гостеприимство, доброжелательность, скромность, уважение к родителям и старшим, преданность роду и семье, трудолюбие, терпение), передаваемые от родителей детям как целенаправленно, так и в ходе совместного труда и жизнедеятельности. При этом белорусов отличают глубина проявления данных качеств, повышенная эмоциональность, совестливость, скромность, дифференцированное по полу и возрасту понимание чести.

Принципы нравственного воспитания: природосообразности, культуросообразности, связи нравственного воспитания с трудом, цикличности.

Принцип природосообразности – духовная связь человека с родной землей, наследуемость нравственных качеств, согласованность нравственных требований с полом и возрастом воспитанника.

Принцип культуросообразности – соответствие нравственных требований этническим, культурным и региональным традициям и обычаям, воспитание на родном языке, являющимся формой выражения и понимания народной морали, нравственных идей, понятий, ценностей и основным каналом их передачи из поколения в поколение.

Принцип связи нравственного воспитания с трудом – развитие трудолюбия и нравственных качеств конкретного человека и народа в целом в процессе труда, традиционных трудовых занятий, учет в трудовом воспитании пола, возраста, индивидуальных особенностей и склонностей воспитанника.

Принцип цикличности – нравственное развитие личности на протяжении всей жизни, организация нравственного воспитания соответственно полу и возрасту на основе календарно-обрядового и семейно-бытового циклов белорусского фольклора, представляющие собой и сферу нравственной деятельности, и этический кодекс народа.

Таким образом, формирование нравственной культуры личности в белорусской народной педагогике осуществляется постоянно, от зачатия до угасания жизненных сил, являясь неотъемлемой частью традиционного способа жизни и передаваясь через все возможные (вербальные и невербальные, однозначные и образные) для определенного времени источники и каналы информации, что составляет целостную и взаимосвязанную систему нравственного воспитания.

В результате происходит воплощение воспитательного идеала белорусской народной

педагогике в реальных людях и цели воспитания – воспитание нравственного (доброе) человека с учетом половозрастной стратификации, будущих социальных ролей.

Современный учебно-воспитательный процесс в школах Республики Беларусь не в достаточной мере наполнен этнокультурным содержанием, что создает проблемы со знанием и пониманием молодым поколением норм народной морали, организацией опыта нравственной деятельности на основе народной и современной белорусской культуры, развитием нравственных чувств (доброта, стыд, скромность), формирование практического нравственного опыта нравственной деятельности и культуры поведения.

Организации нравственного воспитания современной молодежи должна быть направлена на то, что бы национальная культура, этнопедагогические традиции являлись основой воспитательного процесса, поскольку через фольклор, народные игры, праздники, обряды и ритуалы, пословицы и поговорки как источник нравственной мудрости воспитывается гуманность, справедливость, трудолюбие, уважение к старшим, коллективизм и другие лучшие качества, присущие белорусам. Именно в ходе присвоения традиционных ценностей и норм происходит формирование личности определенного нравственно-психологического, ментально-этнического склада.

Связующими звеньями между народным воспитанием и современным учебно-воспитательным процессом являются природа родного края, семья и семейные нравственные традиции, социальное окружение и общественные традиции в сфере нравственно воспитания. Следует учитывать, что нельзя воспитать нравственного человека, проявляющего уважение к другим народам без уважения к идеалам, традициям, языку, культуре своего народа; в то же время, при анализе и сопоставлении различных культур становятся понятными основы и особенности собственной культуры.

Литература:

1. Пяткевіч Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм. У. Васілевіча ; пер. з пол. Л. Салавей і У. Васілевіча. – Мінск : Бел. кнігазбор, 2004. – 672 с.
2. Болбас В.С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся: манаграфія / В.С.Болбас, І.С. Сычова. – Мазыр: Белы вечер, 2012. – 246 с.
3. Касько У.К. Палескі дзівасіл : бел. нар. прыказкі, прымаўкі, выслоўі : са скарбніцы А. К. Сержпутоўскага / У.К. Касько. – Мінск : Выш. шк., 2005. – 383 с.
4. Этнаграфія Беларусі : энцыкл. / рэдкал. : І.П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1989. – 575 с.

*Валентина Шевченко, Михаил Шевченко,
г.Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Проблема духовности как основы субъективности, внутреннего духовного мира личности, ее самодеятельности и творческой активности в современной педагогической практике вытекает из самих естественно-научных принципов педагогики, ее стремления предложить проверенную экспериментальную теоретическую модель или систему нравственного воспитания в новых социокультурных условиях. Само требование строить духовно-нравственное воспитание в соответствии с теоретической моделью и основанными на ней экспериментальными методиками несостоятельно в силу того, что духовное развитие происходит в соответствии со смыслами и ценностями культуры, имеющими основу в культурно-исторической практике, а не теории. Оно изначально практикоориентировано, определено ценностно-нормативными и эмоционально-чувственными основами повседневной жизнедеятельности и чаще всего имеет форму не столько целенаправленного процесса воздействия извне, сколько бессознательного закрепления опыта, его норм через простое подражание и стереотипизацию мышления. И это особенно отчетливо проявляется в

художественной литературе, как одном из видов искусства, которая имеет дело с текстом как формой субъективного выражения и проявления духовного мира человека, его ценностно-нормативной позиции, переживаний соответствующих культурных смыслов, которые нельзя просто отразить в сознании, а можно лишь понять, расшифровать, раскодировав языковые значения. Противоречие между теорией и существующей социокультурной практикой, между рациональными и иррациональными (ценностно-нормативными и эмоционально-чувственными) основами духовно-нравственного воспитания, объективной природой научного познания и субъективной природой развития нравственного самосознания личности становится неразрешимым в силу того, что вненаучные формы познания начинают насильно загоняться в жесткую схему научно-экспериментального познания. Делается это, как правило, за счет смещения акцентов с нравственно-эстетического воспитания на теорию литературы и возрастную психологию, понятийный анализ или рациональную этику и фактического ухода от проблематики духовно-нравственного развития личности, подменяя ее проблематикой идейно-нравственного формирования. Однако сформировать личность в соответствии с той или иной теоретической моделью или идеальным образом и развить ее потенциальные возможности в виде окультуренных природных задатков, житейских понятий, мировоззренческих представлений и т.д., усвоенных в результате социального взаимодействия с другими людьми, не одно и то же. Это различные педагогические задачи.

Духовность в виде соответствующих чувств, настроений, представлений, стереотипов мышления, нравственных норм поведения и нравственно-эстетических оценок и воззрений и т. д. сама по себе не вытекает из рациональной логики научного познания, а формируется за счет многократного повторения и закрепления соответствующего исторического опыта, формирования ментальности народа и других социальных общностей, своеобразных культурных архетипов или коллективного бессознательного, недоступного научному анализу. Наука имеет дело лишь с соответствующими понятиями и категориями, индукцией и дедукцией в виде обобщения эмпирических признаков и логического вывода из всеобщего, отражением и моделированием действительности на основе познанных закономерностей. Личность учащегося изначально рассматривается здесь как и любой другой объект воздействия извне, как некая всеобщая сущность, а не отдельно взятая индивидуальность, уникальное проявление духовного мира человека. При этом за основу ее изучения берутся необходимые, закономерные ее связи с внешним миром, а не анализ должного и возможного развития в данной социокультурной среде. Требовать тех же подходов и принципов к духовно-нравственному воспитанию личности с помощью художественной литературы, что и при изучении физики, математики и других естественных наук, ориентируя при этом на усвоение нравственных категорий добра, справедливости, ответственности и т.д. и их соотнесения с соответствующим чувственным опытом учащихся, данным в ощущениях, восприятии и других формах психологического отражения действительности, значит свести духовность лишь к той или иной педагогической идее.

Познавая же литературный текст, учащийся имеет дело не только с идейным замыслом писателя, но и его восприятием через приемы значений и смыслов своей повседневной культуры. Определяющее значение обретают здесь не сами по себе понятия, теория литературы, а создаваемые литературные образы и вызываемые ими настроения, чувства, субъективный мир соответствующих персонажей, вынужденное переживание читателем описываемых явлений как бы заново, вкладывая в них свой смысл, свое понимание.

Основная цель литературного образования – приобщение учеников к богатству художественных ценностей национальной и мировой литературы и воспитание на этой основе творческого, духовного богатства, высоко культурного и эстетически развитого человека-патриота, гражданина, гуманиста, преданного высоким национальным и общечеловеческим идеалам, личности с широкими эстетическими запросами, хорошим вкусом, развитой системой взглядов на литературу, ее художественно-эстетические ценности.

По мере овладения национальной художественной литературой, как “учебником жизни”, создаются все основные предпосылки в виде соответствующего духовного стержня для

овладения художественной литературой. Личность постигает здесь действительность не только в форме мысленного идеала. Она вступает во взаимодействие с культурой в трех важнейших отношениях. Во-первых, она усваивает культуру, являясь объектом воздействия; во-вторых, функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; в-третьих, создает новые культурные формы. Усваивая, таким образом, культурные ценности и нормы, индивид социализируется, становится объектом культуры, начинает функционировать в определенном культурном поле. Через формирование его ценностных ориентаций культурные ценности обретают для индивида личную значимость, что придает определенность и направленность различным видам его духовной и практической деятельности. В них, во-первых, запечатлевается социальный опыт личности, выраженный в знаниях описательного характера (когнитивный); во-вторых, степень вовлеченности или переживаемости личностью своего отношения к ценностям и личностный смысл этого отношения (эмоциональный); в-третьих, содержатся конкретные планы в данной ситуации.

Все это дает основание представить духовность как особую реальность, существующую наряду с природной и социальной, особое качество, интегрирующее в себе естественные, социальные и культурные начала человека, своеобразное выражение его родовой сущности. Ибо «в духовности происходит интеграция трех основных принципов жизнедеятельности человека: культуросообразности, природосообразности и самодеятельности. Поэтому она характеризуется совокупностью таких понятий, отражающих внутренний мир человека и человеческих сообществ, как вера, воля, эмоции, убеждения, нравственные и эстетические воззрения и т.д.» [2, 56].

С помощью художественных средств происходит открытие человеком самого себя, своего собственного «я», своей самости как своеобразного поведенческого текста, «который создается неумышленно, не ведая что творю. Читают и толкуют его другие, от них я узнаю и о самом существовании моей самости, и ее содержании, и о способах ее создания и интерпретации. Моменты попадания моей самости в мое сознание – это вспышки самосознания. Самосознание – это знание своей самости» [3, 25].

Средства художественной литературы уже сами по себе в известной мере как бы компенсируют этот недостаток, обращая внимание на поиск личностью самой себя как на особую форму индивидуального и общего. «Индивидуальное и общее, – отмечает В.Д.Днепров, – в содержании личности постоянно переходят друг в друга. Обнаруживая во взаимопроникновениях своих изумительное богатство возможностей человеческого развития. Социальный процесс, с одной стороны, навязывает личности общие условия, границы и формы ее существования, подчиняя ее общим интересам, а с другой стороны, этот же процесс социального воспитания составляет необходимый момент индивидуализации, он доделывает, заканчивает то, что начато природой, мешает росту одних задатков и открывает простор другим, определяет своеобразие личного опыта, преобладающий характер впечатлений, набор различных случайностей – одним словом дорисовывает конечные очертания реальной индивидуальности» [1, 16].

Иными словами, в центре духовно-нравственного воспитания средствами художественной литературы и литературного образования в целом должна стать личность ученика, сформированная под влиянием сложившейся в обществе общественно-политической, социально-культурной и иной ситуации, и возможности ее изменения в соответствии с высокими педагогическими идеалами и нравственными ценностями или свободное соотношение идеального и реального мира в их постоянных взаимопереходах и взаимообусловленности друг другом.

Художественная литература становится своеобразным синтезом непосредственно переживаемой культуры и культуры символической, представленной в виде различных литературных образов. Духовно-нравственное воспитание средствами художественной литературы уже в силу присущих ей основных особенностей как бы воспроизводит, моделирует основные этапы духовного развития ребенка, включая его сознательные и бессознательные «механизмы», процесс целенаправленного овладения смыслами культуры. При этом развитие личности ученика осуществляется здесь как бы в совершенно другом измерении: не на уровне теории познания или развивающего обучения, а на уровне

реального бытия его жизнедеятельности благодаря моделированию этого бытия и его переживанию или как бы удвоению этого бытия. В силу этих особенностей художественная литература выступает в качестве своеобразной “школы жизни”.

Как форма общественного сознания и как художественное слово литература образно познает жизнь, создает мир эстетических и художественных ценностей, формирует жизненные идеалы и вкусы людей, приобщает их к сфере красоты и морали.

Владея самыми универсальными средствами воздействия на личность человека, она способна целостно, системно воздействовать на интеллект, чувства, волю, мировоззрение, открывать широкий спектр эстетических и моральных ценностей. Особое значение для воспитания личности имеют произведения классики, в которых сконцентрированы высочайшие достижения искусства.

Таким образом, лучшим способом духовно-нравственного формирования личности, развития ее внутреннего мира является художественная литература, которая включает в себя человекообразующие факторы, духовно-нравственные ориентиры и моральные ценности, а они выполняют главную роль в совершенствовании и самосовершенствовании личности ученика.

Литература;

1. Днепров В.Д. Искусство человековедения. Из художественного опыта Льва Толстого / В.Д. Днепров. – Л.: Сов. писатель. Ленигр. отд., 1988. – 280 с.
2. Левко А.И. Естественно-научные и социокультурные принципы познания в педагогической науке / А.И. Левко // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 5-6. – С. 55-62; № 7. – С.4-9.
3. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов / Г.А. Цукерман. – М. – Рига : Эксперимент, 1997. – 273 с.

*Ирина Журлова,
г. Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

РАБОТА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ С ДЕТЬМИ И СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

На современном этапе в Республике Беларусь создана система выявления детей, находящихся в социально опасном положении, родители которых ненадлежащим образом относятся к исполнению родительских обязанностей. Реализация этой системы осуществляется на основе Кодекса об образовании, Кодекса о браке и семье, Закона РБ от 31 мая 2003 г. № 200-3 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Декрета Президента РБ от 24.11.2006 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», нормативных документов Министерства образования РБ: Положения о социально-педагогическом учреждении (постановление Мин. образования РБ от 31.09.2009), Программы воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении (приказ Мин. образования РБ» от 24.05.2011), Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь и других документов.

Как правило, ребенок считается находящимся в социально опасном положении, если его родители злоупотребляют спиртными напитками, склонны к наркомании, токсикомании и другим аморальным проявлениям, свидетелем которых ребенок является; не удовлетворяют базисные потребности ребенка (в жилище, уходе, медицинский помощи, защите, пище, одежде и обуви, школьных принадлежностях); не поддерживают санитарно-гигиенические нормы в помещении, в котором проживают вместе с ребенком; не осуществляют надзор за жизнедеятельностью ребенка, оставляют его одного или с чужими людьми, вследствие чего ребенок, будучи безнадзорным (или беспризорным) совершает деяния, содержащие признаки административного правонарушения или преступления; жестоко обращаются с ребенком,

подвергают его насилию сами или способствуют насилию над ребенком, совершаемым другими лицами; не могут защитить ребенка от насилия и жестокости.

В соответствии с Декретом Президента РБ от 24.11.2006 № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» стратегию организации патронатной деятельности органов защиты детства можно представить в виде следующего алгоритма:

I этап. Сбор информации о социально опасном положении ребенка.

1. Субъекты, располагающие сведениями о ребенке, представляют соответствующую информацию (граждане, государственные органы, общественные организации и т.д.).

2. Органы, уполномоченные законодательством осуществлять защиту прав и законных интересов детей, по месту жительства производят идентификацию заявленного случая (КДН, Органы опеки и попечительства, другие государственные организации).

II этап. Механизм придания статуса ребенка, оставшегося без попечения родителей.

1. Установление факта социально опасного положения ребенка (КДН). Работа с семьей в течение шести месяцев по устранению причин, приведших к статусу социально опасного положения (на основе Индивидуального плана по защите прав и законных интересов несовершеннолетнего, разработанного специалистами социально-педагогической и психологической службы).

2. Признание ребенка нуждающимся в государственной защите (при сохранности причин, приведших к социально опасному положению семьи). Принятие решения об отобрании ребенка (КДН). Формирование комиссии по отобранию ребенка (КДН, ИДН, ОВД, представители отдела образования и отдела здравоохранения местного исполнительного комитета).

3. Отобрание ребенка у родителей (в течение трех дней после принятия решения). Исключение: немедленное отобрание при непосредственной угрозе жизни и здоровью ребенка (ч. 2, ст. 85 КоБС)

4. Установление статуса ребенка, оставшегося без попечения родителей.

5. Помещение ребенка на государственное обеспечение в порядке, установленном законодательством (КДН выполняет функции органов опеки и попечительства).

6. Уведомление прокурора об отобрании ребенка.

III этап. Определение правовых отношений родителей и детей.

1. Уведомление организаций по месту работы родителей об отобрании ребенка. При занятости родителей уведомляется отдел по труду и социальной защите местного исполкома (в течении пяти дней после вынесения решения об отобрании ребенка).

2. Утверждение плана защиты прав и законных интересов ребенка исполнительным комитетом, местной администрацией (не позднее двух недель со дня вынесения комиссией КДН решения об отобрании ребенка).

3. Организация жизнедеятельности и воспитания ребенка в государственном учреждении. Реализация запланированных мер по устранению причин отобрания ребенка и возвращению ребенка в семью. Срок пребывания ребенка в государственном учреждении составляет не более шести месяцев, в течении которых проводится отмеченная выше работа.

4. Обращение в суд с иском о лишении родителей (единственного родителя) родительских прав (по истечении шести месяцев пребывания ребенка в приюте) при сохранности всех причин, приведших к решению об отобрании ребенка или возвращение ребенка в биологическую семью при условии устранения родителями причин, приведших к отобранию ребенка и помещению его в детский социальный приют.

5. Помещение ребенка в одну из форм замещающей семьи (опекунскую, приемную, детский дом семейного типа) при положительном решении суда о лишении родителей родительских прав.

С целью защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении и нуждающихся в государственной защите, в республике созданы специальные учреждения образования – социально-педагогические центры (СПЦ), которые имеют статус социально-педагогических учреждений.

Согласно Кодексу об образовании РБ (глава 61, статья 284) *социально-педагогический центр* – это социально-педагогическое учреждение, которое реализует программу воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу дополнительного образования детей и молодежи, осуществляет разработку и координацию выполнения индивидуальных планов защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении, оказывает психологическую и социально-педагогическую помощь законным представителям обучающихся и предназначено для временного проживания (не более шести месяцев) и социальной реабилитации детей в возрасте от трех до восемнадцати лет, находящихся в социально опасном положении, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, до их возвращения в семью или определения их дальнейшего жизнеустройства.

При социально-педагогических центрах действуют детские социальные приюты (ДСП). Во время нахождения ребенка в приюте специалисты ведут работу по трем направлениям: работа с социумом, с семьей, с ребенком. Каждое из направлений предполагает решение определенных задач. Работа с ребенком ориентирована на следующие задачи:

- создание условий для адаптации несовершеннолетнего к жизни в приюте;
- организация психолого-педагогической, социально-педагогической и медицинской помощи;
- реализация комплекса мер, направленных на реабилитацию ребенка;
- подготовка ребенка к возвращению в биологическую семью, передаче в замещающую семью или интернатное учреждение.

Работа с воспитанником приюта обычно строится по следующей схеме.

1. На базе инфекционного или детского отделений территориального медицинского объединения (ТМО) проводится комплексное медицинское обследование несовершеннолетних, направленных в приют.

2. В течение 10 дней с момента поступления проводится психолого-педагогическая и социально-педагогическая диагностика ребенка, после чего составляется его психолого-педагогическая характеристика.

3. В результате проведения медико-психолого-педагогического консилиума разрабатывается программа реабилитации.

4. В ходе реализации этой программы могут быть внесены определенные коррективы, для чего проводится промежуточный психолого-педагогический консилиум. На нем подводятся итоги работы, даются рекомендации родителям и педагогам по дальнейшей работе с ребенком.

5. После выбытия ребенка из приюта осуществляется социальный патронаж.

Процесс социальной реабилитации несовершеннолетних в ДСП и их семей состоит из трёх основных этапов: *диагностического, коррекционно-реабилитационного, постреабилитационного*. На каждом этапе в комплексе осуществляется медицинская, психологическая, социально-правовая и педагогическая помощь.

1. *Диагностический этап*. При поступлении в детский социальный приют ребёнок помещается в приёмное отделение, в котором создаётся группа наполняемостью до семи человек. Срок проживания несовершеннолетних в приёмном отделении устанавливается до 15 дней. Первые две недели пребывания ребёнка в приюте педагоги организуют его психолого-педагогическую диагностику и проводят с ним работу по программе «Адаптация», целью которой являются налаживание контакта и оказание социально-психологической поддержки несовершеннолетним и их родителям, оказавшимся в экстремальной жизненной ситуации. Затем дети переводятся в группы в соответствии с возрастом.

Дети, поступающие в приют, часто физически ослаблены, имеют различные хронические заболевания. Поэтому одной из главных задач *медицинской диагностики* является выявление отклонений в состоянии здоровья и развития ребёнка, оказание первой медицинской помощи, проведение углублённых медицинских осмотров у специалистов, что

позволяет более полно представить картину состояния здоровья ребёнка. На основании этих данных оказывается квалифицированная помощь в условиях стационара (мед. учреждения).

Психологическая диагностика позволяет изучить эмоциональное состояние ребёнка, уровень его тревожности и агрессивности, понять причины возникновения проблем. Лучше узнать характер взаимоотношений в семье позволяет проведение диагностики детско-родительских отношений. Диагностическое поле педагога-психолога: межличностные и внутриличностные конфликты (детско-родительские отношения); особенности развития эмоционально-волевой, поведенческой и когнитивной сфер личности ребенка, темперамента, характера, самосознания, полоролевой идентичности, статусного положения ребенка в коллективе сверстников и т.д.; выявление личностного/компенсаторного ресурса ребенка как потенциальной возможности для изменений (тестирование, анкетирование, беседы, наблюдение, изучение продуктов деятельности). На основе диагностических данных психологом заполняется карта индивидуально-психологических особенностей ребенка и подготавливаются рекомендации воспитателям для дальнейшей работы с ним.

Социальным педагогом осуществляется *социальное расследование (социальная диагностика)*: сбор сведений о ребёнке, родителях, родственниках, его социальном окружении, сложившейся ситуации в семье.

Диагностическое поле социального педагога: установление ближайшего социального окружения ребенка; выяснение специфики взаимодействия в данном микросоциуме, социально-педагогического и экономического ресурса семьи, особенностей поведения и обучения ребенка в учреждении образования, социально-педагогических аспектов возникновения и протекания экстремальной ситуации; изучение документации, предоставленной органами внутренних дел, специалистами образования соответствующих образовательных учреждений (акты обследования жилищно-материальных условий, характеристики, заключения врачей, судмедэкспертов и т.д.).

С этой целью изучаются документы ребёнка, проводятся беседы с ним, социальными педагогами школ, родителями и родственниками ребёнка, сотрудниками психоневрологического диспансера, при необходимости с инспектором инспекции по делам несовершеннолетних; осуществляется обследование жилищно-бытовых условий проживания; составляется карта сетевых контактов, проводится анкетирование.

В ходе *педагогической диагностики* воспитатели наблюдают за ребёнком. Диагностическое поле воспитателя: становление контакта с ребенком; наблюдение за его поведением в новых условиях проживания, подчинением правилам и требованиям учреждения, взаимодействием с другими воспитанниками СПЦ; наблюдение за сном, приемом пищи, степенью владения бытовыми навыками, спецификой общения ребенка с посещающими его родственниками, знакомыми, друзьями, поведением во время воспитательных и досуговых мероприятий; изучение предоставленных характеристик и заключений на ребенка, сделанных другими специалистами, школьной документации, поведения и успехов в школе. В дневнике наблюдения фиксируют следующую информацию: особенности поведения, наличие вредных привычек, стиль общения ребёнка с взрослыми, другими детьми и т. д.

Согласовать и скоординировать действия всех служб приюта по организации социальной реабилитации несовершеннолетних помогает медико-психолого-педагогический консилиум, который проводится по истечении срока пребывания в приёмном отделении, где разрабатывается и утверждается индивидуальный план защиты прав и законных интересов воспитанника ДСП.

2. Коррекционно-реабилитационный этап начинается, когда ребёнок переводится из приёмного отделения в группу в соответствии с возрастом. Реабилитация понимается как восстановление, активизация сил ребенка, его возвращение к социально позитивной жизнедеятельности. Коррекционный подход к процессу реабилитации предполагает, что компенсаторный механизм используется для преодоления существующих пороков ребенка.

Реабилитационная программа создается индивидуально для каждого ребенка и включает основные элементы: цель, задачи, методы, формы, средства, этапы деятельности.

Особое значение для воспитанников имеет *медицинская реабилитация*. За время нахождения детей в приюте важно не только восстановить их здоровье, но и укрепить его. Этому способствуют создание оптимального двигательного режима (ежедневная утренняя гимнастика, занятия физкультурой, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, спортивные праздники), лечебно-оздоровительные мероприятия (витаминизация питания, закаливающие процедуры). Дифференцированный подход осуществляется при проведении занятий и консультаций по здоровому образу жизни с воспитанниками и родителями.

На данном этапе *психологическая реабилитация* ориентирована на создание благоприятных психологических условий для целостного развития несовершеннолетних. Проводятся занятия по стабилизации эмоциональной сферы, развитию познавательных процессов, коммуникативных навыков, беседы и консультации, на которых развивается уверенное отношение к самому себе, дети учатся разрешать конфликты, слушать и понимать других, уважать чужое мнение, следовать социальным нормам и правилам. Предусматривается работа с родителями по восстановлению и коррекции родственных отношений, утраченных связей.

Индивидуальные формы работы – консультирование, психотерапевтические методики и методы (арттерапия, сказкотерапия, игротерапия, психоанализ, методика релаксации и др.), коррекция психических познавательных процессов (внимания, памяти и т.д.).

Групповые формы работы – тренинги общения, развития уверенности в себе, эмоционального реагирования, восстановления детско-родительских отношений и т.д.).

Педагогическая реабилитация осуществляется воспитателем. Она направлена на восстановление и формирование у ребенка навыков познавательной деятельности, социального взаимодействия. Коррекционно-реабилитационная деятельность воспитателя включает индивидуальные формы работы (беседы о правилах поведения в СПЦ, школе, на улице и т.д.) и групповые формы работы (викторины, конкурсы, трудовые десанты, экскурсии, благотворительные акции и т.д.).

Социально-педагогическая реабилитация – это система мер воспитательного характера, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребенка, активной жизненной позиции ребенка, способствующих интеграции его в общество, а также направленная на овладение необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию, положительными социальными ролями, правилами поведения в обществе, получение необходимого образования.

Социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних предполагает:

- ознакомление воспитанников с правами и обязанностями на основе законодательства Республики Беларусь о правах ребёнка;
- формирование у них позитивного отношения к нормам и правилам социального взаимодействия;
- профилактика правонарушений и фактов отклоняющегося поведения;
- пропаганда здорового образа жизни;
- формирование навыков социального взаимодействия в обществе.

Реабилитация по данным направлениям осуществляется через индивидуальные и групповые формы работы.

Индивидуальные формы работы – беседы с ребенком и родителями на нравственную тематику, оценка поведения в социальном окружении и школе; социально-педагогическое консультирование по разрешению проблем детско-родительских и детско-детских отношений; методы убеждения, внушения и контроля.

Групповые формы работы – занятия по правилам самозащиты в экстренных ситуациях; социально-педагогические тренинги в зависимости от выявленных проблем; беседы по вопросам безопасности жизнедеятельности детей; экскурсии в учреждения здравоохранения, МЧС, ОСВОД и т.д.

Специфика коррекционно-реабилитационной деятельности социального педагога с детьми, находящимися в социально опасном положении заключается в том, что такие дети, как правило, демонстрируют девиантное поведение, что предполагает учет следующих

педагогических принципов при организации с ними взаимодействия:

- опора на положительные качества несовершеннолетнего;
- формирование будущих жизненных устремлений. Помощь социального педагога вместе с психологом направляется на определение будущей профессии учащегося, выбор в соответствии с этим дальнейшего учебного заведения и места трудоустройства;
- включение несовершеннолетнего, склонного к девиантному поведению, в личностно и социально значимую деятельность, исключение упреков, нравоучений;
- глубокая доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком.

3. *Постреабилитационный этап* предполагает помощь ребенку после его выхода из социального приюта в восстановлении гармоничных отношений с семьей, друзьями, школьным ученическим и педагогическим коллективом путем регулярного патронажа и коррекции возникающих социальных проблем, конфликтов и др.

Таким образом, одна из важнейших целей функционирования СПЦ – оказание комплексной и квалифицированной помощи детям и семьям, оказавшимся в социально опасном положении – осуществляется в ходе социально-педагогической и коррекционно-реабилитационной работы, имеющий поэтапный и комплексный характер.

*Елена Кузьменко, Антонина Комонова,
г. Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая наука, определяя сущность современного образования, выделяет две его функциональные составляющие. Одна из них адаптивная, направленная на поддержку ученика, студента в адаптации к тем или иным социокультурным условиям, другая – гуманистическая, ориентирующая образование на развитие личности, ее самоопределение, самореализацию, раскрытие ее творческой индивидуальности. В контексте понимания этого рассматривается проблема соотношения традиционного и инновационного в образовании. Что касается адаптивной составляющей образования, то она отражает традиционно сложившиеся системы как школьного, так и вузовского обучения, обеспечивающие преемственность накопленного социокультурного опыта. Инновационное обучение вызвано определяющей современные образовательные подходы гуманистической парадигмой.

Инновационное обучение, как определяет М.В. Кларин, есть процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду [1, 4]. Отличительной особенностью образовательных инноваций является их ориентированность на человеческий, личностный фактор, на «поиск средств и условий становления самодостаточного человека, человека как субъекта своей жизнедеятельности» [3, 5]. Сам же субъект, как человек образующийся, способен быть инноватором по отношению к своему образованию. Сущность педагогической инноватики рассматривается не в традиционном ключе внешних воздействий на обучаемых, а с позиции обновления их образования, происходящего с их активным участием [4, 19]. Общей характеристикой современных педагогических инноваций является активное межличностное взаимодействие, эмоционально насыщенное общение, сопровождающееся рефлексией и строящееся на принципах открытости, автономности и полисубъектности.

Определяющей в инновационном обучении как процессе двустороннем является инновационная деятельность педагога, его готовность и способность осуществлять такую деятельность. И проблема состоит не столько в дидактическом планировании, построении и технологичном исполнении того или иного новшества, сколько обращена к личности учителя, его профессионально-личностному опыту, уровню культуры его инновационной

деятельности. Преимущество традиционных и инновационных программ, эффективность инновационных процессов обеспечивается на уровне индивидуально-творческого поиска педагога. И без соответствующего уровня педагогической культуры, в основе которой понимание глубинных смыслов педагогических инноваций, сама по себе инновация в ее технологичном исполнении результатов может и не дать. Более того, она может оказаться далека не только от реальных потребностей, но и потерять свой идеальный смысл, если вообще не нанести вред ребенку, его здоровью, отношениям.

Ценностное содержание культуры педагогических инноваций отражает их гуманистические цели. Рассмотрение сущности инновационной педагогической деятельности неразрывно связано с гуманитарностью сознания педагога, с его гуманитарной культурой. Отношение к человеку, личности, отношению к детству являются ценностными характеристиками этой деятельности.

Создание педагогических инноваций и их эффективное использование возможно и должно осуществляться на основе философско-мировоззренческого осмысления фундаментальных принципов, которые на аксиологическом уровне выступают в качестве ценностей, позволяющих глубоко осмысленно моделировать образовательный процесс, его формы, содержание. В качестве таких принципов на общепедагогическом уровне обозначены: принцип открытости, понимаемый как «незавершенность в социокультурных пространствах и контекстах, а также бесконечность во времени», позволяющий на педагогическом уровне понимать сущность ребенка, понимать и принимать его индивидуальность и самоценность, индивидуальный путь его развития; принцип уникальности, заключающий в себе сущность неповторимости явлений, а следовательно, их противоречивости и непредсказуемости, осмысление которого позволяет понимать основы педагогического взаимодействия, сотрудничества, разрешения противоречий; принцип избыточности, обосновывающий возможность нахождения созидательной энергии «из сопредельности с духовностью культуры, физической силы Космоса и собственной души», утверждающий возможность творческого поиска, сотрудничества, решения сложных проблем, необходимость оптимистического отношения к ребенку, возможностям его развития [2, 19-20].

Когнитивный компонент культуры инновационной деятельности включает многоплановое знание, способствующее пониманию педагогом и реализации им на практике инновационных подходов. Это фундаментальное, гуманитарное в своей сути знание, ориентированное на самоценность человека и его жизни. В основе педагогической культуры осознание глубокой сущности процессов становления человека, личности, ее индивидуально-творческого пути развития. Следует отметить, что когнитивный компонент культуры инновационной педагогической деятельности не ограничивается наличием знаний как фактологических. Он представлен такими характеристиками как познавательная активность педагога, диалогичность его мышления, способность к активно-личностному переосмыслению педагогических новшеств и рефлексии собственного отношения к ним, собственных творческих возможностей в их использовании.

Педагогическое знание – это знание в действии, во взаимодействии, в сотрудничестве. И в соответствии с целевыми ориентирами и диалогической сущностью педагогических инноваций оно должно вызывать активный отклик, стремление учащихся к творческому поиску. Для этого важно знание педагогом современных педагогических технологий, активных методов и форм обучения.

Деятельностный компонент культуры инновационной педагогической деятельности заключен в умении создавать условия для проявления инициативной позиции учащегося, стимулировать творческие процессы его развития и саморазвития. Инновационное отношение педагога к своей деятельности требует восприятия им учащегося как субъекта образовательного процесса, учебное взаимодействие с которым должно осуществляться как сотрудничество. «В ходе сотрудничества педагога и ребенка инициируется совместное «переоткрытие» наиболее значительных достижений культуры, что диктует потребность постоянных инноваций в организации учения [2, 17]. И речь идет не только об инновации, задаваемой изначально

педагогом в реализуемой им новой технологии, форме или методе. Педагогическую ценность представляет новшество, которое востребуется складывающейся непосредственно в процессе ситуацией совместного поиска, а также и то, которое является результатом индивидуально-творческого познания. Деятельностный компонент культуры педагогических инноваций требует от учителя умений и способностей в обеспечении преемственности традиционных и инновационных программ, инициирования идей, педагогической индукции, организации продуктивного диалогического общения и субъектно-личностного уровня отношений. Реализация педагогических инноваций требует от педагога проявления неподдельного интереса и искреннего отношения к учащимся, гибкости его мышления, умения выражать свою точку зрения и быть терпимым к точке зрения человека, познающего мир, позитивно принимать его личность, быть способным к саморегуляции и рефлексии. И конечно же, условием эффективного обращения педагога к образовательным инновациям является имеющийся профессиональный опыт учителя, творческое владение им педагогическим инструментарием.

Инновационное образование определяют сегодня как развивающее и развивающееся образование [3, 6]. Понимание этих смыслов позволяет видеть в сущности инновационных педагогических процессов не только инновационные изменения в образовании ученика, становлении его личности. В эти процессы включен сам учитель как субъект инноваций, его образование, профессионально-личностное развитие.

Культура инновационной педагогической деятельности – это сложное интегративное понятие и явление. Её формирование предполагает соотнесение и синтез многих знаний и ценностей как на глобальном, научно-теоретическом, так и на жизненно-практическом уровне, обновление духовно-нравственной сущности педагога, его профессионально-личностного опыта.

Литература:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
2. Культуросообразная школа : научно-методический сборник. – М., 2002. – 192 с. – (Новые ценности образования: вып. 11)
3. Слободчиков В.И. Инновационное образование // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4-11
4. Хуторской А.В. Методологические основания педагогической инноватики // Школьные технологии. – 2005. – № 4. – С. 16-19.

*Марина Бондарь,
г. Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И.П. Шамякина*

РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БССР В 20-30 гг. XX ВЕКА

В настоящее время в Республике Беларусь дошкольное образование – первый уровень основного образования и призвано обеспечить всестороннее развитие ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Развитие системы дошкольного образования Беларуси осуществляется в соответствии со стратегией социально-экономических преобразований в стране и направлено на дальнейшее совершенствование доступного качественного дошкольного образования, создание условий для сохранения развивающего потенциала системы [4].

Изучение истории становления дошкольного образования позволит учесть как достижения, так и недостатки в его осуществлении, сложности, противоречия и адекватность потребностям общества, родителей и их детей. Анализ развития дошкольного образования в БССР в 1920–1930-е годы является актуально значимым, так как это позволит не только глубже проникнуть в суть событий рассматриваемого периода, но и добавит новые знания, которые будут способствовать более глубокому пониманию системы дошкольного

воспитания, развивающейся в советский период.

Общественное воспитание ребенка с раннего возраста рассматривалось как один из насущных вопросов того времени. Система дошкольного воспитания являлась составной частью всей школьной системы и органически связана со всей системой народного образования. Признание дошкольного воспитания необходимой и составной частью всей системы народного образования было неоднократно подчеркнуто в ряде декретов о советской школе, поэтому в конце июля 1920 года в БССР был организован дошкольный отдел Народного Комиссариата просвещения.

Несмотря на многочисленные трудности, отсутствие средств, оборудования и пособий, а также подготовленных кадров, в стране повсеместно создавались дошкольные учреждения. Программа партии рассматривала дошкольное воспитание как одну из «основ школьного и просветительного дела» и выдвигала задачу широкого развития системы садов и яслей, что должно содействовать целям «улучшения общественного воспитания детей и раскрепощения женщины» [2, 106]. Об этом свидетельствуют и архивных материалы. Так, например, Мозырскому окружному отделу народного образования было прислано распоряжение от старшего дошкольного инспектора, в котором рекомендовано распространить листовки и плакаты с лозунгами: «Через детский сад к новому быту», «Детский сад в деревне – основа образования нового быта», «Организация дошкольных учреждений должна быть делом самих работниц и колхозниц», «Освобождение работницы и колхозницы не возможно без детского сада», «Женотдел, Комсомол и Пионер – это помощники в организации дошкольных учреждений», «Дошкольник смена пионеру», и другие [3, 34]. Выпуск таких листовок был приурочен ко дню «освобождения женщин» – 8 марта, и печатался в БССР на белорусском, еврейском и польском языках.

С началом социалистического строительства осуществлялась также громадная работа по систематическому улучшению дела охраны материнства и детства. Одним из направлений работы было издание и распространение литературы. Отделом Охраны Материнства и Детства, совместно с Народным Комитетом Охраны Здоровья РСФСР издается «Книга матери», которую рекомендовано выписать всем окружным политпросветам, в том числе и в БССР. Как говорится в архивных документах: «книга ставит своей целью дать населению элементарные знания «как вырастить здорового ребенка, сохранить свое здоровье», а средства от продажи книг пойдут в специальный фонд Охраны Материнства и Детства и для борьбы с беспризорностью» [3, 128].

Широкое вовлечение женщин в социалистическое производство требовало ускоренного решения вопросов воспитания детей. Чтобы ускорить развитие сети детских учреждений, предприятиям и ведомствам передавались в хозяйственное ведение существующие при них и вновь открываемые ясли и сады. Однако педагогическое руководство всеми садами осуществлялось Народным комиссариатом просвещения [2, 107].

В своей статье, Е.Г.Андреева указывает, что в 1920 г. в ведении дошкольного отдела Наркомпроса БССР находилось 25 детских садов и 10 дошкольных домов. В последующем, отдел начал свою работу с расширения сети и создания материальной базы дошкольных учреждений в уездах БССР. В 1921г. насчитывалось уже 62 дошкольных учреждения на 3000 детей [1, 127].

В первые годы Советской власти в дошкольных учреждениях применялись западноевропейские системы Ф.Фребеля, М.Монтессори, «свободного» и «комплексного» воспитания. Это можно объяснить недостаточным развитием советской науки о дошкольном воспитании и отсутствием опытных педагогических кадров. Большим недостатком было то, что многие положения руководящих и инструктивно-методических документов, разработанных для школ, распространялись и в детских садах, а это не позволяло учитывать возрастные особенности дошкольников. Так, например, утвержденная Наркомпросом БССР «Инструкция по ведению детского сада» была важным документом, содержащим много ценных указаний, однако в целом она была выдержана в духе теории свободного воспитания: отрицалась руководящая роль воспитателя, считалось недопустимым расписание занятий,

рекомендовалось объединять детей не по возрасту, а по интересам.

Зарождавшейся советской дошкольной педагогике предстояло разработать принципиально новую систему дошкольного воспитания, отличную от всех ранее известных или существовавших в то время систем воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

В 1932 г. дошкольным сектором научно-исследовательского программно-методического института и специальной комиссией Наркомпроса РСФСР под руководством А.В.Суровцевой и Р.Л.Скомаровской был разработан «Проект программы детского сада», который оказал большое влияние на развитие теории и практики работы дошкольного воспитания в БССР. Новшествами данного проекта стали общественно-политическое воспитание, грамота, излагается методика работы по живому слову и книге, игре и организации детского коллектива. Кроме того, Народный Комиссариат просвещения БССР в своих ориентировочных годовых и квартальных программах обращал внимание работников дошкольных учреждений на то, чтобы они учитывали особенности и специфику местных условий, уровень усвоения детьми знаний, предусмотренной программой для предыдущих групп. Однако следует отметить, что перегруженность познавательным материалом и «организующие моменты», которые строились на комплексно-проектной системе воспитания стали недостатками этого проекта.

Недочеты в практической деятельности детских садов, послужили тому, что в 1934 г. была создана программа детского сада, которая явилась большим шагом вперед в развитии теории и практики дошкольного воспитания. В данной программе предусматривались следующие разделы воспитательно-образовательной работы с детьми: общественное воспитание (методические указания по возрастным группам), физическое воспитание, игры, художественное воспитание, рисование, лепка и трудовые занятия, развитие детской речи и занятия с книгой и картинкой, развитие первоначальных знаний о природе, формирование начальных математических представлений и навыков, занятия по чтению и письму, внутренний распорядок детского сада [1, 129]. Однако, и в данной программе не нашли должного научно-обоснованного решения такие вопросы как развитие интереса, наблюдательности и творческих способностей дошкольника.

На страницах белорусской прессы начали появляться статьи, в которых были подвергнуты критике недостатки в организации воспитательно-образовательного процесса с дошкольниками, высказаны ценные пожелания по составлению новой программы детского сада. В 1938 году, дошкольный отдел Наркомпроса РСФСР, при участии ученых и работников образования подготовил и издал «Руководство для воспитателя детского сада», в котором нашло отражение и теоретическое наследие Н.К. Крупской.

Н.К.Крупская уделяла большое внимание организации, содержанию и методам общественного дошкольного воспитания. Она считала, что дошкольное воспитание является составной частью социалистического строительства, и много сделала для определения конкретных задач по физическому, нравственному, умственному, сенсорному воспитанию детей дошкольного возраста, указала пути и методы работы советского детского сада. Н.К.Крупская рассматривала работу по развитию речи как основу умственного развития ребенка. Большое значение придавала она эстетическому воспитанию, считая его одним из важнейших средств формирования гармоничной личности. Н.К.Крупская хорошо знала и понимала психологию ребенка-дошкольника, требовала бережно относиться к его духовному миру, его потребностям и интересам, указывала, что между детским садом и школой должна быть установлена преемственность и в старшей группе детского сада необходимо готовить детей к школе [2, 110].

В изданном руководстве были более четко сформулированы цели и задачи дошкольного воспитания с учетом возрастных особенностей детей и ведущая роль воспитателя в педагогическом процессе, что помогло значительно улучшить работу детских садов в республике. Необходимо также отметить, что в отличие от всех программно-методических документов 30-х годов, в данном руководстве уделялось особое значение развитию детского творчества, интереса, инициативы, наблюдательности и воспитанию чувства прекрасного, а также любви к Родине. Повышению уровня организации педагогического процесса в дошкольных учреждениях республики содействовала подготовка педагогических кадров в педучилищах, а также публикации в печатных изданиях, на

страницах которых дошкольные работники делились опытом по развитию детей.

Изучение истории становления и развития системы дошкольного образования в БССР в 20-30 гг. XX века, а также исследование достижений педагогической мысли и сопоставление этих исторических аспектов с современностью, является актуально значимым для дальнейшего формирования и совершенствования национальной системы образования в современных условиях.

Литература:

1. Андреева Е.Г. Некоторые вопросы развития дошкольной педагогики в советской Белоруссии / Е.Г. Андреева // Педагогика и психология. Вопросы истории школы и педагогики в БССР. Ред. коллегия: Н. Дрозд и др. – Минск : Народная асвета, 1976. – С. 126-137.
2. Дошкольная педагогика: учебное пособие для учащихся педагогических училищ / Ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохин. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – Москва: Просвещение, 1986. – 415 с.
3. Мозырский городской государственный архив. Фонд 221. – Оп. 1. – Д. 005. Переписка с Главполитпросветом БССР о работе изб-читален 1925-1926 гг.
4. Программа развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь на 2009-2014 годы / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс] – Минск – Режим доступа: <http://edu.gov.by>.

*Валерия Морозевич,
г.Мозырь, Беларусь,
МГПУ им. И. П. Шамякина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

*(на примере мультимедийной образовательной программы «Баба Яга за тридевять земель.
Начинаем учить английский». – «МедиаХауз», 2014)*

XXI век – век высоких технологий, «информационная эпоха», которая ставит перед школьным образованием новую задачу – подготовить учащихся к жизни в быстро меняющемся информационном обществе.

В настоящее время происходит интенсивный переход от традиционной парадигмы образования к личностно – ориентированной, которая предполагает отношение педагога к воспитаннику как к личности, развитие его творческих способностей, эмоций, эстетического вкуса. В рамках данного подхода всё больший интерес у педагогов вызывает использование информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку. Внедрение ИКТ в учебный процесс доступно каждому преподавателю и имеет ряд преимуществ:

- эффективность усвоения материала;
- повышение мотивации и интереса к предмету;
- формирование адекватной самооценки у учащихся;
- возможность самореализации в учебной деятельности;
- осуществление дифференцированного подхода в обучении иностранному языку;
- облегчение процесса контроля и оценки знаний.

В данном случае компьютер должен рассматриваться не как метод обучения, а лишь, как средство, используя которое, обучающийся может наилучшим образом развить различные языковые навыки.

Выделяют основные направления использования ИКТ на уроках иностранного языка:

- использование Интернет-ресурсов;
- использование готовых мультимедийных продуктов;
- создание собственных мультимедийных и обучающих программ;
- создание мультимедийных презентаций [1].

На современном этапе обучения иностранному языку большое значение играют

готовые мультимедийные программы, которые используются для развития навыков всех видов речевой деятельности, а именно аудирования, говорения, письма и чтения. Являясь перспективным средством информатизации учебного процесса, мультимедийные образовательные программы представляют собой образцы аутентичного языкового общения и обладают следующими достоинствами:

- возможность одновременной актуализации зрительных, слуховых и тактильных анализаторов;
- динамичность учебного процесса;
- реализация комплекса методических, дидактических, педагогических и психологических принципов;
- индивидуализация темпа работы каждого обучающегося;
- реализация личностно-ориентированного подхода к обучению [2, 65].

Одним из ярких примеров мультимедийных программ является образовательная игра «Баба Яга за тридевять земель. Начинаем учить английский», представленная российскими разработчиками МедиаХауз. Доступная после регистрации для бесплатного использования данная обучающая программа, разработанная на основе сказочного сюжета, особенно близка для восприятия детьми младшего школьного возраста. Данная программа предназначена для изучающих английский язык на начальном уровне, для детей с 5 лет. Смысл игры заключается в том, что пользователю предоставляется возможность сопровождать главную героиню игры, Бабу Ягу во время ее путешествия в Англию, при этом решая ряд задач связанных со всеми уровнями языка: лексическим, фонетическим и грамматическим [3].

Компьютерная программа состоит из нескольких разделов: «азбука» (буквы английского алфавита, их звучание и примеры использования), «игры из сундука» (задания на определение и название цвета, чисел, времен года, восприятие разговорной речи и расстановку предлогов), «основные игры» (упражнения на пополнение словарного запаса, порядок слов в предложении, аудирование) и «словарик», для каждой основной игры. Пользователь может прослушивать, пополнять и печатать слова из данной программы.

Важно отметить, что за успешное выполнение заданий пользователь награждается интерактивной грамотой, а это является одним из факторов мотивации в обучении.

Рассмотрев основные характеристики образовательной программы «Баба Яга за тридевять земель. Начинаем учить английский», выделим ее особенности:

- известный сказочный персонаж;
- тщательно продуманная методика обучения;
- формирование навыков всех видов речевой деятельности;
- красочная графика и анимация;
- озвучивание носителями языка;
- интерактивные развлекательные элементы;
- наличие азбуки и словаря.

Таким образом, мультимедийная программа «Баба Яга за тридевять земель» является универсальной программой для изучения иностранного языка дошкольниками и школьниками разного возраста. Данная игра рассчитана на длительную работу, т.к. предполагается, что все задания обучающийся выполняет самостоятельно методом проб и ошибок. Программу можно использовать как для индивидуального изучения иностранного языка, так и для работы в классе. Являясь информационно-коммуникационной технологией, данная образовательная игра полностью реализует основные принципы личностно-ориентированного обучения, развивая личность и творческие способности ребенка.

Литература:

1. Булатова Ю. Использование ИКТ для оптимизации процесса обучения иностранным языкам [Electronic resource]. – Date of access: 20.01.2015. – Mode of access: <http://shakhty-edu.ru/node/154>.
2. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат. – М.: Аграф, 2003. –65 с.
3. Детские обучающие игры [Electronic resource]. – Date of access: 24.01.2015. – Mode of access: <http://masterphotoshops.narod.ru/igri.html>.

*Людмила Никонова, Ирина Добрицкая,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им. М.Танка*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТРАДИЦИОННОЙ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

На современном этапе одним из важнейших условий решения социально-экономических и политических задач является упрочение духовно-нравственных основ общества. В связи с этим с особой остротой встает вопрос о патриотическом воспитании граждан Республики Беларусь. Социологические опросы показывают, что духовные потребности современных детей снижены, произошли серьезные изменения в их ценностных ориентациях, в перспективных жизненных планах, в представлениях о своем месте в социуме. Новейший образ жизни создает психологию, при которой нивелируются проверенные веками духовные ценности (добро, порядочность, патриотизм и др.).

В XX веке в силу ряда общественных причин, связанных с разрушением белорусской деревни, ее прежнего патриархального уклада, с оттоком в город сельского населения, стала стремительно разрушаться самобытная народная культура. Существенно повредило народной культуре распространение мнения о ней как отсталой, противостоящей социальной культурной революции. В системе образования нарастал процесс отчуждения детей от ценностей национальной культуры. Не только детское, но и взрослое население страны не подозревало о ценнейших пластах белорусской духовности.

С укреплением государственности в Республике Беларусь началось истинное возрождение интереса к истории народа, его культурным традициям, к тем сторонам жизни белорусского человека, которые, казалось, канули в прошлое. Современную эпоху по праву называют эпохой этнического возрождения.

Этнокультура обладает безграничным педагогическим потенциалом. Этнокультурная направленность образовательного процесса формирует у ребенка положительную этническую самоидентичность, знакомит с национальными образами мира. Создаваемая с помощью традиционной культуры средовая коммуникация выступает связью между прошлым, настоящим и будущим, обеспечивая личность необходимым объемом культурных ценностей, деятельностью в культурной традиции.

Народная культура и внутренний мир ребенка психологически близки. Их объединяет открытость, доверчивость, естественность, простота. Особенностью детского сознания и детского творчества, как и народного искусства, является синкретизм. Именно поэтому культура периода детства человечества понятна детям, естественно воспринимается их душой и сердцем.

В нашей республике накоплен определенный опыт работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с традиционной народной культурой. В первую очередь это касается знакомства дошкольников с устным народным творчеством, народным календарем. Вместе с тем в содержание знаний дошкольников о традиционной культуре белорусов важно включить семейно-обрядовую традицию, народный этикет, промыслы, национальный костюм, жилище, предметы народного быта, православные праздники и др. Система, содержание и технология этого процесса еще ждут своего решения.

Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении педагогических условий эффективного патриотического воспитания старших дошкольников средствами этнокультуры (исследование проводилось в дошкольных учреждениях № 92 и № 34 города Минска, в эксперименте участвовало 60 детей старшего дошкольного возраста).

Одним из центральных вопросов проводимого исследования был вопрос о сущности патриотизма как личностного качества и о содержании его компонентов. На основе анализа научных подходов нами была сформулирована собственная трактовка патриотического воспитания дошкольников, под которым понимается *целостный, сознательно организованный процесс формирования начал патриотизма как интегративного качества*

личности ребенка в дошкольном учреждении и семье.

В качестве структурных составляющих сформированности начал патриотизма у ребенка-дошкольника были выделены когнитивный компонент (наличие знаний о малой родине, о народных праздниках, исторических личностях, национальной одежде и жилище; интерес к новой информации по обозначенной проблеме), эмоционально-побудительный компонент (любовь к малой родине, уважение к духовным и материальным ценностям своего и других народов, сочувствие, сострадание) и поведенческий компонент (включенность в разнообразные виды деятельности патриотической направленности, стремление участвовать в занятиях, проявление инициативы и творчества в конкретном виде деятельности, преобладание положительных мотивов участия в деятельности патриотического содержания). Нами была разработана диагностическая программа и определены три уровня патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста: высокий (идеальная модель поведения и деятельности, которая приближается к норме), средний (наличие половины и более критериальных показателей), низкий (наличие незначительного количества показателей).

Важной задачей исследования явился выбор элементов этнокультуры, доступных пониманию детей и организующих содержание программы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с белорусской традиционной культурой. На основе анализа этнографических исследований (О.В.Котович [1], И.И.Крук [2], Я.Ю.Ленсу [3], В.М.Сысов [4], В.С.Титов [5] и др., народные традиции были условно разделены на следующие темы: исторические места поселения народа, традиционные виды деятельности; национальный характер белорусов; народные праздники; семейная обрядность белорусов; национальная одежда; традиционное жилище; национальная пища; народное декоративно-прикладное творчество; фольклор.

Модель этнокультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста включила разработанную на материале традиционной культуры белорусов программу воспитания и развития детей «Мы – белорусы». Программа представлена в виде тематического планирования педагогического процесса, отражающего логическую последовательность форм и методов работы с детьми в различных видах деятельности посредством различных элементов развивающей образовательной среды и целенаправленно создаваемых условий. В программе выделены следующие блоки: «Земля отцов», «Белорусская хата», «Быт и занятия белорусов», «Народный костюм», «Народные праздники», «Семейные традиции», «Белорусская кухня», «Прикладное творчество», «Устное и музыкальное творчество», «Мы – граждане Республики Беларусь».

Методика работы на формирующем этапе осуществлялась как комплекс средств, методов, приемов, реализующих этнокультурное воспитание детей старшего дошкольного возраста. При организации экспериментальной работы мы исходили из положения о том, что старшие дошкольники способны осознанно воспринимать социальные явления только при определенных условиях. Организация процесса усвоения знаний должна стимулировать ребенка к проявлению любознательности, творчества, к выражению чувств, к активной деятельности.

Для решения стоящих перед нами задач использовался комплекс методов: методы, формирующие этнокультурное сознание (беседы, рассматривание оригинальных предметов быта, одежды, картин, иллюстраций, просмотр видеозаписей); методы, способствующие развитию эмоционально-ценностного отношения к традиционной культуре народа (игровые методы, сюрпризные моменты и элементы новизны); методы действенно-практического стимулирования (моделирование карты республики, макетирование народного жилища), а также метод проектов.

Большое значение для этнокультурного воспитания детей имели приемы, выступающие частью того или иного метода. В ходе исследования мы выделили некоторые наиболее эффективные методы: анализ, сравнение, сопоставление, проблемные вопросы, выдвижение гипотез, аргументация, постановка вопросов детьми, загадывание загадок, введение сказочных персонажей, составление коллажа и др.

Основными формами ознакомления дошкольников с традиционной культурой народа были циклы занятий, включающие различные виды деятельности: познавательную, художественно-изобразительную, музыкальную, игровую и др. на основе единого этнокультурного содержания; экскурсии в музеи народного творчества, этнокультурные центры; праздники и развлечения.

Особое место в системе работы педагога занимало составление адаптированных познавательных рассказов для детей, расширяющих знания дошкольников о праздниках народного календаря (в том числе о православных). Приведем несколько примеров содержания разработанных рассказов:

«Масленица – полизуха: сыр и масло полизала».

Обычай праздновать Масленицу появился очень давно, но так полюбился людям, что его празднуют до сих пор. Масленица отмечается в течение целой недели, когда люди устают от снега, холода и рабы солнышку, которое начинает греть все больше и больше. Проводам зимы и посвящен этот праздник. Главным угощением праздника были блины, ведь они так похожи на Солнышко! К блинам подавались сметана, варенье, сливочное масло, мед. А еще Масленица называлась сырною неделей, потому что в это время люди ели сыр, творог. После угощения взрослые и дети веселились, забавлялись, водили хороводы, пели песни, катались с горок на санках, на качелях. Главной участницей гуляний была большая соломенная кукла по имени Масленица. Ее наряжали в платье, на голову повязывали платок, ноги обували в лапти. В конце гуляний, забав все «проводжали масленицу»: в поле раскладывали костер из соломы и сжигали куклу с песнями. Пепел разбрасывали по полю, чтобы на следующий год собрать богатый урожай.

«На Сороки пошел снег до реки».

Ребята, а вы знаете, кто первый поет нам про весну? Конечно, это птицы. А сколько птиц прилетает к нам? Много. Люди говорят, что сорок. Поэтому и праздник так назывался – «Сороки». Первыми прилетали «жаворонки». Их очень, очень ждали, потому что зимой холодно, а весной прогревает солнышко и можно долго гулять на улице, кататься на качелях. В этот день пекли булочки из теста (в виде птичек – «жаворонков»), которые подбрасывали высоко, чтобы быстрее прилетели птицы и пропели песни о весне. Дети в этот праздник гуляли с «жайворонками», украшали ими веточки деревьев. Нагулявшись, дети съедали «жаворонков», угощая друг друга.

Вербница.

Ребята, скажите, на каком дереве весной появляются золотистые, пушистые цветы? Да, это верба. Есть праздник, который так и называется – Вербница. Веточки вербы люди украшали ленточками, цветами и в этот праздник шли с ними в церковь, чтобы освятить. Считается, что освещенные веточки приносят людям здоровье. Поэтому на Вербницу ими дотрагивались до человека, как будто «били», чтобы он был здоровым. Дома вербу втыкали в стены, чтобы уберечь жилище от пожара, от всего плохого. Эти веточки берегли до следующего года.

«Праздник Величка – с красным яичком».

Посмотрите, ребята в окошко: на улице весна. Солнышко светит ярче и день становится все больше. Уже приближается к концу первый месяц весны – март. В это время празднуют «Великдень». Есть и еще одно название у этого праздника – Пасха. Что это за праздник? Как его надо отмечать? Ответить на эти вопросы, ребята, поможет история, которую я сейчас расскажу.

«Приближался праздник Пасхи. В магазинах прилавки были заполнены плюшевыми зайцами и шоколадными кроликами, яйцами в блестящих цветных обёртках разного размера: от совсем маленьких, помещающихся в ладошке, до больших. Родители спешили купить плюшевые игрушки и шоколадные изделия, чтобы подарить их на Пасху своим детям.

В каждой семье хозяйка готовилась к празднованию Пасхи: пекла пасхальный кулич и красила яйца, чтобы украсить ими праздничный стол. В семье Алины тоже готовились к празднику Пасхи.

В пятницу за два дня до Пасхи, вернувшись с улицы, Алина прямоком побежала на кухню, где мама готовила обед и обратилась к ней с вопросом:

– Мама, ты знаешь, что в воскресенье будет праздник Пасхи?

– Конечно, моя дорогая, – повернувшись к дочери, с улыбкой ответила мама и задала ей тоже вопрос: – Доченька, а ты знаешь, что это за праздник?

Усадив девочку за стол, мама села рядом с ней и начала свой рассказ.

В Библии говорится, что много лет тому назад Господь Бог пришёл на землю в образе

человека Иисуса Христа, чтобы спасти всех людей (в том числе и тебя, и меня) от греха и смерти. Для этого Ему пришлось умереть за наши грехи на кресте. Но в третий день Он воскрес. Поэтому Пасха – это празднование Воскресения нашего Бога и Спасителя Иисуса Христа. Своим воскресением Господь дал надежду всем верующим.

– Мама, а что значит воскрес и что такое воскресение? – спросила Алина. – Это похоже на название дня недели, который идёт после субботы...

– Выражение «Господь воскрес» означает, что Он ожил из мёртвых, – объяснила мама дочке. – И, как ты правильно заметила, в честь этого великого события назван день недели, в который произошло это чудо. И как раз в это воскресенье мы всей семьёй пойдём в церковь, чтобы вместе с другими верующими праздновать Пасху, то есть Воскресение нашего Господа Иисуса Христа. А потом дома всей семьёй сядем за праздничный стол.

Когда мама закончила говорить, Алина радостно воскликнула:

- Ой, мамочка, это так интересно! Спасибо, что ты мне всё объяснила. Теперь я буду знать, что праздник Пасхи – это праздник Воскресения Господа Иисуса Христа! Я не могу дождаться, когда мы пойдём на праздник в Церковь!

В воскресенье на праздник Пасхи Алина вместе с родителями пошла в церковь. В этот день все люди поздравляли друг друга с Воскресением Господа и Спасителя Иисуса Христа, говоря: «Христос воскрес! Воистину воскрес!»

Дорогие ребята, теперь и вы знаете, как праздновать Пасху.

«Радовница: помяни и вспомни род свой»

Дети, а вы знаете своих дедушек и бабушек? Молодцы, что знаете. У белорусов есть такой праздник, когда люди вспоминают весь свой род. Я напомню вам, что род – это мама и папа, бабушка и дедушка, прабабушка и прадедушка. День памяти наших предков назывался Радовницей. К этому празднику люди убирали могилы: сгребали сухие листья, ставили красивые цветы. Когда наступал этот особый день, все отправлялись на могилы, чтобы вспомнить свои предков. Взрослые рассказывали истории, случаи из жизни умерших родных. После долгого общения взрослые и дети шли домой.

«Юрьё на дворе – коров в поле гони».

Этот праздник был особенно важен для людей, которые живут в деревнях, держат крупных домашних животных. Каких животных знаете вы, дети? (Петухи, коровы, кони). Так вот: коровы, кони зимой живут в своих домах – хлевах. И всю зиму хозяин за ними ухаживает: кормит сеном, поит. Но хозяин знает, что для коров лучше всего есть полезную траву на лугу. Поэтому все с нетерпением ждут, когда появится первая зеленая травка. День, когда можно выгонять коров и коней на луг, был назван Юрьём. В этот праздничный день хозяин выгонял коров из хлева вербой, чтобы с животными ничего плохого не случилось. Затем коровы шли на зеленый луг есть траву, и все время, пока они там паслись, за ними смотрел пастух. А к вечеру он гнал коров домой.

«Мы завьем венки да на все праздники» (Семуха).

Ребята, смотрите, как красивы зеленые веточки! Вам они нравятся? Это веточки березы. Весной на деревьях распускаются почки и из них появляются листочки. Всем людям это очень нравится, оттого и появился праздник Семуха. В этот день играли в особую игру – завивание березки. Связывали концы двух березок, а потом, как из ворот, проходили под ними. Считалось, что тому, кто прошел под воротами из березки, все время будет везти. На Семуху девушки плели венки, затевали особую игру, которая называлась «куст»: самую красивую девушку убирали в березовые и кленовые веточки с листочками и с нею шли гулять на улицу. Встретившие «куст» люди давали девушке конфеты, печенье, шоколадки. Вот так! Потом дети гуляли, водили хорорыводы, пели песни о весне.

Приобщение детей к культурному наследию своего народа и становление личностных качеств осуществлялось при помощи разнообразных форм деятельности. Важнейшей формой организации была совместная деятельность педагогов с детьми: создание этноуголка, организация выставок «Белорусские народные игрушки», «Народные музыкальные инструменты», «Волшебная соломка», художественных галерей «Наш край

родной», «Белорусская народная одежда», «Народные праздники», создание мастерских народных промыслов, проведение развлечений, совместно разрабатываемые проекты.

В соответствии с особенностями возрастного развития была разработана модель предметной развивающей среды. В ее организации мы исходили из того, что объекты окружающего мира, представленные отдельными элементами разных видов народной культуры, являются носителями ценностей, которые не только обогащают содержательную сферу процесса этноразвития, но и способствуют становлению этнокультурных ориентаций ребенка, культуротворчеству, вызывают разноплановые переживания.

Наша методика предполагала создание и обогащение этнокультурной среды: музей народного творчества в дошкольном учреждении, этноуголки в группах, атрибуты народного быта, макет деревенской избы, народные игрушки, предметы национальной одежды, предметы декоративно-прикладного искусства и др. Для самостоятельной деятельности детей программой предлагались готовые или разработанные педагогом дидактические игры, разнообразный материал для познавательной, творческой деятельности.

Несмотря на отдельные трудности в работе, в целом разработанная программа и методика ее осуществления дала положительные результаты, которые были выявлены на контрольном этапе эксперимента. Исследованием установлено, что если на констатирующем этапе эксперимента только 14,5% детей имели некоторые представления об особенностях декоративно-прикладного искусства белорусов, национального костюма, жилища, традиционных праздниках, то после проведения экспериментальной работы количество таких детей увеличилось на 29%. Значительно повысился интерес дошкольников к истории, культуре и современной жизни белорусского народа; их опыт обогатился эмоциональным переживанием радости единения на праздниках, чувством гордости за свою страну. Изменения в поведенческом компоненте патриотизма обнаружили себя в продуктах детской деятельности.

Литература:

1. Катовіч А. Летнія святы / А. Катовіч, Я. Крук. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2009. – 368 с.
2. Котович О.В. Золотые правила народной культуры / О.В. Котович, И.И. Крук. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2011. – 592 с.
3. Ленсу Я.Ю. Дом во времени и пространстве / Я.Ю. Ленсу. – Минск : Беларусь, 2009. – 231 с.
4. Сысоў У.М. З крыніц спрадвечных / У.М. Сысоў. – Мн. : Выш. шк., 1997. – 415 с.
5. Титов В.С. Историко-этнографическое районирование материальной культуры белорусов XIX – начала XX в. / В.С. Титов. – Минск : Наука и техника, 1983. – 152 с.

*Елена Смолер, Наталья Жилинская,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им.М.Танка*

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ТЕХНИКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время развитие техники затрагивает практически все стороны человеческого бытия, а многочисленные жизненные противоречия дополнились еще одним, весьма неоднозначным: человек – техника. Окружающая техника вызывает в ребенке любопытство, живой интерес, желание войти в этот мир и понять его, а для этого ребенок к концу дошкольного возраста должен иметь достаточный запас представлений о техническом мире. В работах Л.А.Венгера, А.В.Запорожца, Н.Н.Поддякова, А.П.Усовой доказано, что представления ребенка, полученные в процессе обучения и воспитания, лежат в основе познания окружающего мира: они дают ребенку возможность усваивать обобщенные знания о предметах и явлениях действительности, становятся источником детского творчества, выступают как важное средство формирования познавательного интереса детей. В свою очередь интерес является побудителем интенсивной работы мысли, волевого усилия, положительного эмоционального настроя в познавательной деятельности ребенка. Выработка познавательного интереса является

необходимым условием оптимизации обучения, средством активизации интеллектуальной деятельности, позволяющим сделать процесс обучения привлекательным.

Как показывает анализ исследований (Л.А.Блащук, Л.Н.Вахрушева, И.Д.Власова, Л.Ф.Захаревич, И.Ч.Красовская, Л.М.Маневцова и др.), ведущими методами развития и формирования познавательных интересов дошкольников являются:

- ✓ наблюдение;
- ✓ игровые и проблемные ситуации;
- ✓ чтение художественной литературы;
- ✓ познавательные и эвристические беседы;
- ✓ рассказ педагога с постановкой физического опыта;
- ✓ моделирование, конструирование;
- ✓ элементарные опыты, эксперименты детей.

Методы обучения классифицируются по разным основаниям. Наш интерес представляет классификация, предложенная Ю.К.Бабанским. Среди методов организации учебно-познавательной деятельности мы выделяем следующие: *репродуктивные методы* (предполагают активное восприятие и запоминание сообщаемой учебной информации, когда формулируются факты и доказательства определенных понятий, акцентируется внимание на главном, которое необходимо усвоить особенно прочно); *проблемно-поисковые методы* (создается проблемная ситуация, организуется коллективное обсуждение возможных подходов к разрешению проблемной ситуации, подтверждается правильность выводов, выдвигается готовое проблемное задание). Данные методы обучения не учитывают специфику детей дошкольного возраста, поэтому в нашем исследовании мы опираемся на классификацию методов, используемую в дошкольной педагогике.

В дошкольной педагогике принята классификация методов обучения, в основу которой положены основные формы мышления, определяющие характер способов деятельности в процессе обучения. К таким формам относятся наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. В связи с этим главными методами обучения дошкольников являются:

- игровые (дидактическая игра);
- практические (упражнение, опыты и экспериментирование, моделирование);
- наглядные (наблюдение, демонстрация наглядных средств);
- словесные (рассказ педагога, беседа, чтение художественной литературы).

Особое значение мы придаем таким методам как дидактическая игра, эвристическая беседа, рассказ воспитателя, решение проблемных ситуаций, моделирование, детское экспериментирование и опыты.

Согласно концепции обучения детей дошкольного возраста, *игровой метод* рассматривается как основной метод, в дальнейшем постепенно уступающий свои позиции другим методам. Игровые методы и приемы достаточно разнообразны. Наиболее распространенным является дидактическая игра. Ей присущи две функции в процессе обучения (А.П.Усова, В.Н.Аванесова). Первая функция – совершенствование и закрепление знаний, сущность второй функции – усвоение новых знаний и умений разного содержания. Таким образом, данные игры ориентированы на интеллектуальное развитие детей (А.А.Агеева, О.М.Дьяченко, А.З.Зак и др.).

Беседа – диалогический метод обучения, который предполагает, что задавать вопросы и отвечать, высказывать свою точку зрения могут все участники беседы. Задача педагога так построить беседу, чтобы опыт каждого ребенка стал достоянием всего коллектива (Е.А.Флерина).

По содержанию различают 2 вида бесед: этические и познавательные, по дидактическим целям – вводные и обобщающие (итоговые) (Т.А.Куликова, С.А.Козлова, В.И.Логинова, П.Г.Саморукова).

В.И.Логинова, П.Г.Саморукова отмечают, что в работе со старшими дошкольниками при формировании системы представлений или элементарных понятий решающее значение принадлежит итоговой беседе эвристического характера, которая в силу своей сложности доступна детям старшего дошкольного возраста. В ходе эвристической беседы дети, побуждаемые вопросами и заданиями педагога, воспроизводят основные факты, усвоенные ими

в ходе обучения в соответствующих условиях. Путем анализа, сопоставления и сравнения вычлняются основные связи, объединяющие данные явления, и дети подводятся, приходят к обобщенным суждениям о сущности явлений, их характере. Таким образом, можно утверждать, что эвристическая беседа – вид беседы, построенной таким образом, чтобы с помощью наводящих вопросов проблемного, каузального характера подвести детей к своим открытиям.

Рассказ педагога – это важнейший словесный метод, позволяющий в доступной для детей форме излагать материал. В рассказе представления разного содержания передаются в образной форме. Это могут быть рассказы о мире техники, например, о самолете, автомобиле и т.д. Очень интересны для детей дошкольного возраста рассказы из личного опыта «Мой любимый трактор», «Моя любимая механическая игрушка» и т.д.

Решение проблемных ситуаций – организация обсуждения и решения системы вопросов и заданий, требующих анализа, сравнения, обобщения, что позволяет детям делать оригинальные выводы. Для того, чтобы решить проблемную ситуацию, ребенок должен «переворочить» свой опыт, установить в нем иные связи, овладеть новыми знаниями и умениями.

Г.К.Селевко разработал методические приемы, которые можно использовать при создании проблемной ситуации в работе со старшими дошкольниками. Автор предлагает педагогам: подводить детей к противоречию и им самим найти способ его разрешения; сталкивать противоречия практической деятельности; излагать различные точки зрения на один и тот же вопрос; подводить детей к рассмотрению вопроса с различных позиций; побуждать детей делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты; ставить конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения); ставить проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения и др.) [4].

Моделирование – наглядно-практический метод обучения, предполагающий создание специальных моделей, которые в наглядной форме воспроизводят скрытые свойства и связи окружающих объектов. Доступность моделирования для дошкольников была доказана в исследованиях отечественных педагогов и психологов (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, Д.Б.Эльконин и др.). В основе моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением или знаком.

Учитывая возрастные особенности детей и требования к построению моделей, были разработаны педагогические виды моделей: понятийно-сенсорные (по особенностям выражающего содержания), конкретные, обобщенные, условно-символические (по степени обобщения содержания), предметные, предметно-схематические, графические (по форме выражения). В выборе модели учитывают возраст детей, содержание осваиваемых знаний, уровень развития познавательных умений, особенности восприятия формы выражения модели. Педагоги отмечают, что для выделения признаков предметов эффективно использование сенсорных и функциональных моделей; для их фиксирования и формирования понятий – обобщенные модели графической формы; для развития умения моделировать – создание моделей детьми.

Особый акцент мы делаем на необходимости использования *детского экспериментирования и опытов*. В экспериментировании проявляется мощная потребность в новых знаниях, впечатлениях, сопровождаемая высоким эмоциональным подъемом.

Известно, что достижение новых целей требует новых способов преобразования объектов, что, в свою очередь, ведет к развертыванию поисковой деятельности, к пробам и ошибкам. Пробы и ошибки, как обязательный и важнейший компонент детского экспериментирования, развивают смелость детского мышления, делает его гибким и подвижным. Многие исследователи (Д.Б.Годовикова, М.И.Лисина, С.Л.Новоселова, Н.Н.Поддьяков) убедительно доказывают, что детское экспериментирование с явлениями и предметами окружающей действительности является необходимым условием не только общего умственного развития, но и формирования его познавательных интересов, творческого становления личности в целом.

Детское экспериментирование носит креативный характер и стимулирует формирование креативной направленности личности ребенка. При этом в структуре личности ведущую роль играет активно-наступательная позиция – позиция маленького исследователя-экспериментатора (Н.Н.Поддьяков), положительно влияющая на развитие всех сфер психики дошкольника и определяющая поисково-пробующий строй его личности.

Таким образом, использование в образовательной работе с детьми таких методов как дидактическая игра, эвристическая беседа, рассказ воспитателя, решение проблемных ситуаций, моделирование, детское экспериментирование и опыты, будет способствовать развитию познавательного интереса к технике у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
2. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Г. Нисканен [и др.] ; под ред. Л.Г. Нисканен. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
3. Поддьяков, Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков. – М. : Российское психологическое об-во, 1996. – 32 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М. : Ред. «Нар. Образование», 1998. – 255 с.

*Екатерина Рейт,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им.М.Танка*

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ЛИЧНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анализ научно-методической литературы по проблеме личного пространства детей дошкольного возраста свидетельствуют о недостаточном рассмотрении данной категории. Многочисленные аспекты взаимодействия среды и личности ребенка, представленные в рамках организации образовательной деятельности, влияние которой обеспечивает эффективную социализацию подрастающего человека способного легко адаптироваться к меняющимся условиям, осваивать и присваивать ценностно-смысловое содержание той культуры, где осуществляется его жизнедеятельность, требуют обоснования средового подхода в изучении личного пространства.

Личное пространство детей старшего дошкольного возраста нами определено как пространство жизнедеятельности, в котором происходит становление личной позиции ребенка, отражается характер взаимодействия его с окружающей средой и самим собой.

В средовом подходе акцентируется важность детерминантов действий индивида на основании вышесказанного определения. Существующие концепции пространственного поведения личности ребенка (экологической психологии, социального научения, пространственного поведения) рассматривают окружающее пространство не только как первичный компонент поведения, но также как результат деятельности, выражение того, что люди делают с окружающей средой и в окружающей среде. Концепции пространственного поведения пытаются выявить свойства физического пространства, которые больше всего облегчают взаимодействие субъектов или препятствуют выполнению ими определенной деятельности, изучают реакции на организацию физического пространства [4, 230].

В рамках исследований по экологической психологии под руководством Р.Баркера было проведено наблюдение за поведением детей в течение дня в различной среде – в школе, на спортивной площадке, в церкви. На основе данных получены доказательства сильного влияния пространства и окружающей обстановки на поведение детей. В связи с чем, особое внимание уделялось изучению «места поведения», т.е. объективной пространственно-временной ситуации, которой свойственна определенная совокупность форм поведения. Каждый случай поведения, с

точки зрения Р.Баркера, имеет пространственный и временной контексты: паттерн поведения, пространственно-временные характеристики, люди в данном пространстве [1].

Поведенческая география базируется на следующих позициях относительно поведения человека: 1. Сами представления человека о внешних факторах его поведения, с учетом которых он совершает те или иные поступки, могут значительно отличаться от реальных внешних обстоятельств той самой среды, в которой разворачивается деятельность человека, т.е. пространство имеет двойственный характер: «объективной среды» или мира действительности, которую можно непосредственно измерить при помощи тех или иных средств, и «поведенческой среды», или мира сознания, поддающегося изучению лишь косвенным путем. 2. Каждый индивид формирует особую социальную и физическую сферу и именно на нее реагирует [4, 18].

В научной литературе также отражены концепции пространственного поведения со своим категориальным аппаратом: персональное пространство, территориальность, приватность, краудинг. Согласно теории социального обучения персональное пространство – это постепенно приобретаемое в процессе обучения поведение. Дети научаются правилам социального поведения довольно рано. В стрессовых ситуациях дети до двух лет стараются находиться ближе к матери, но могут, заигравшись далеко убежать. В три-четыре года формируется способность различать людей по полу, складывается четкое осознание своей половой принадлежности. К четырем годам дети уже следуют четырем правилам персонального пространства: 1) мальчики сохраняют большую дистанцию от мальчиков, чем девочки от девочек. 2) дети стараются быть ближе к знакомым, чем к незнакомым. 3) дети стараются находиться ближе друг к другу в формальной обстановке (например, в учительской), чем в неофициальной обстановке (например, на игровой площадке). 4) Если появляется незнакомый ребенок, а обстановка формальная, дети держатся на большем расстоянии, чем от того же самого незнакомого ребенка в неофициальной обстановке. Однако, если ребенок – друг, а обстановка формальная, они находятся на меньшем расстоянии, чем если бы они были в неофициальной обстановке [2].

В рамках рассматриваемого нами поведенческого подхода, необходимо выделить детерминанты, воздействующие на личное (персональное) пространство детей. Многие авторы указывают, что на размер персонального пространства могут воздействовать индивидуальные (культура, пол, возраст, личность), социальные (привлекательность, безопасность, власть и статус) и физические (влияние архитектурных характеристик на восприятие персонального пространства) детерминанты. Их рассмотрение позволяет изучить механизм развития личного пространства детей дошкольного возраста.

Возраст. В исследованиях, изучающих связь персонального пространства и возраста обнаружены поведенческие свидетельства персонального пространства у детей между 3,5 и 5 годами. П.Бэлл и его коллектив указывают, что: а) дети младше пяти лет показывают непоследовательные пространственные паттерны; б) после шестилетнего возраста, чем старше становится ребенок, тем более значимым является для него сохранение межличностного расстояния [4, 240].

М.В.Осорина описывает процесс формирования у ребенка пространственных представлений и способы, посредством которых он отстаивает свое пространство, как дома, так и в незнакомом месте. Автор подчеркивает, что по мере того как ребенок «обретает дар речи» пространство вокруг него и пространство собственного тела детализируются. Наполняются отдельными предметами, имеющими свои имена. Сформировавшийся образ тела и структурный образ пространства впоследствии будут проявляться в переживании персонального пространства, а также территориальном поведении ребенка [3].

Влияние физических факторов в развитии личного пространства ярко отражено в исследовании В.Г.Утробинной, которая изучала особенности воздействия предметно-пространственной среды детского сада на формирование личностных качеств. Исследование показало, что пространство в групповой комнате организовано так, чтобы взрослые могли постоянно наблюдать за деятельностью детей и их отношениями, т.е. все пространство просматривалось. Таким образом, отсутствие собственной территории у дошкольников –

основной показатель «закрытости» данной системы, который имеет характер деструктивного взаимовлияния ребенка и среды. В результате нахождения дошкольника в такой среде у него возникают различные личные поведенческие проблемы.

Результаты этого исследования свидетельствуют о необходимости создания в дошкольных группах «открытой» системы, в которой у ребенка появится право на приватность и возможность изменения своего личного пространства с целью успешной адаптации в окружающей среде и установлению взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Вышерассмотренные концепции (экологической психологии, социального научения, пространственного поведения) свидетельствуют о том, что в процессе развития личного пространства детей дошкольного возраста необходимо учитывать характеристики окружающей среды, в которой он находится в качестве важной детерминанты его поведения.

Литература:

1. Barker R.G. On the nature of the environment. *Journal of Social Issues*, 1963, 17-38 с.
2. Немов Р.С. Психология : В трех томах. – Т. 2 // Психология образования. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 436 с.
3. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб. : Питер, 2011. – 368 с.
4. Смолова Л.В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология). – СПб. : СПбГИПСР, 2010. – 711 с.
5. Утробина В.Г. Возрастные и индивидуальные особенности отношения дошкольников к сверстнику : автореф. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / В.Г. Утробина. – М., 1995. – 19 с.

*Оксана Кудинова, Татьяна Манцевич,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им.М.Танка*

СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О ТОЛЕРАНТНОСТИ

Социокультурная ситуация современного мира породила необходимость обратить внимание на проблему взаимоотношений людей друг к другу. Политическое и аксиологическое разнообразие противоречивых позиций, динамическое нарастание информации и доступность мира вещей способствуют не только содружеству человечества и нарастанию мощи цивилизации, но и контрастному падению, прежде всего морально-этическому. Вероятно, это и обуславливает появление типа отношений – толерантного/ интолерантного. Такое явление обостряет внимание к толерантности в исследованиях XXI века. Толерантности посвящены труды И.В.Абакумовой, А.Г.Асмолова, Н.Г.Капустиной, Н.А.Платохиной, О.Н.Поддивиловой, Г.У.Солдатовой, С.И.Семенака, А.Тейлор и др. Единство подходов к дефиниции сводится к тому, что толерантность есть сложное новообразование. Данное социально-нравственное качество, по мнению Е.О.Смировой, подразумевает не смиренно-выносливое отношение к неприятным людям или воздействиям, а напротив, расположенность и доброжелательность, уважение и признание других, а также уважение их прав на собственный образ жизни, отношение к ним как к себе [1]. Умение совладать с собой, сдержаться и адаптироваться, сознательно принять права и свободу другого, готовность к диалогу и сотрудничеству дает основание говорить о многогранности и связи качества с правовой культурой, культурой поведения человека, развитием психических процессов, прежде всего воли.

Несоразмерным потенциалом во всестороннем развитии личности обладает дошкольный возраст как наиболее благоприятный период. Динамика возможностей в направлении социально-нравственного воспитания подчеркивает учебная программа дошкольного образования в образовательной области «Ребенок и общество» [2]. Необходимо отметить, что основы толерантной культуры начинают закладываться с рождения и к старшему дошкольному возрасту выступают такие задачи: развивать социальные эмоции и мотивы, способствующие налаживанию отношений как нравственной основы социального поведения, произвольность поведения, способность сопереживать; формировать положительное отношение к себе и другим, коммуникативные умения (разрешать конфликты мирным путем), культуру поведения, связанную

с моральными и нравственными ценностями человека; воспитывать гуманные отношения и умение ориентироваться на мотивацию своего поведения с позиции гуманности, доброжелательности, сопереживания, нравственные качества белорусов (отзывчивость, честность, др.), умение видеть себя в «зеркале» другого и оценивать свои поступки с общих ценностей: добро – зло.

С целью выявления представлений старших дошкольников о толерантности был использован метод незаконченных предложений. Детям экспериментальной и контрольной группы были заданы незаконченные предложения в виде проблемных ситуаций: «Если тебе очень хочется поиграть с такой же игрушкой, как и у одного из ребят твоей группы, то ты...?». «Если кто-то из детей не будет соблюдать правила игры, то ты...?». «Если ребята играют в интересную игру без тебя, то ты...?». «Если твой друг/подруга дерется с другим/ой мальчиком/девочкой из-за игрушки, то ты...?».

Для оценки уровней представлений старших дошкольников о толерантности были определены критерии: соответствие социальной норме; глубина, точность, представлений; самостоятельность ответов. В соответствии с критериями были обозначены показатели уровней представлений толерантного отношения к сверстникам. Высокий уровень – ответ ребенка по всем четырем ситуациям соответствует социальной норме, отличается глубиной, точностью. Выполнил задание без подсказки со стороны педагога. Средний уровень – ответ ребенка соответствует социальной норме по 2-3 ситуациям. Ответы не всегда точны, иногда требовалась подсказка в форме наводящих вопросов со стороны педагога. Низкий уровень – ответ ребенка соответствует социальной норме по одной ситуации, или же воспитанник не сумел верно закончить предложения. Представления о правилах толерантного отношения к сверстникам неглубоки и неточны. Требуется помощь со стороны педагогов в форме наводящих вопросов.

По свидетельству результатов исследования большинство испытуемых находится на среднем уровне овладения представлениями о толерантности (экспериментальная группа 60%, контрольная группа 55%). Эти дети часто не могли дать ответ, соответствующий социальной норме, на вопрос «Если кто-то из детей не будет соблюдать правила игры, то ты...?». Как правило, их ответы были связаны с проявлением вербальной или физической агрессии в отношении сверстника.

Выявлен так же и высокий уровень представлений старших дошкольников о толерантности (экспериментальная группа 15%, контрольная группа 25%). Эти дети верно ответили на все предложенные ситуации. Низкий уровень характеризует детей, которые не дали верных ответов практически ни на один вопрос (экспериментальная группа 25%, контрольная группа 20%).

Анализ наблюдения игровой деятельности показал, что большинство детей старшего дошкольного возраста не используют свои представления о толерантности на практике. Поэтому педагогу следует осуществлять свою деятельность по таким направлениям: диагностика представлений о толерантности старших дошкольников; апробирование и внедрение различных технологий (ТРИЗ, проектная деятельность, др.).

Литература:

1. Смирнова Е.О. Межличностные отношения как сфера зарождения и проявления толерантности // Возрастные особенности формирования толерантности. Труды по социологии образования. – Т. VIII. – Вып. XIV / Под ред. В.С. Собкина / Е.О.Смирнова. – М. : Центр социологии образования РАО, 2003. – С. 11-13.
2. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск : НИО ; Аверсэв, 2013. – 416 с.

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ БЕЛОРУСОВ В ГЕНДЕРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В жизни каждого человека семья занимает важное место. Именно в ней формируются ценности, определяющие всю дальнейшую жизнь человека.

Семья принадлежит к важнейшим общественным ценностям. Для взрослого человека семья является источником удовлетворения ряда его потребностей и малым коллективом, предъявляющим ему разнообразные и достаточно сложные требования. Для ребенка семья – это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития.

В каждой семье существуют свои ценности, свои традиции и обряды. Традиция (от лат. *traditio* «предание», обычай) – множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической и общественной деятельности, передаваемых из поколения в поколение путем преданий, устно или письменно (идеи, знания, взгляды, образ действий и т.п.) [1].

В толковых словарях семейные традиции трактуются как обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение. Это те привычные стандарты поведения, которые ребенок понесет с собой в будущую семью.

Как отмечают В.В.Чечет и Т.М.Коростелева, семейные традиции, обычаи и обряды, родовое чувство играют важную роль в культуре каждого народа, а белорусского – в особенности. Традиции служат основой передачи установленных правил, воспитывают у детей способность чувствовать себя представителем своей семьи, своего народа [4].

Исследователи, занимающиеся проблемой гендерного воспитания, единодушны в том, что именно семья служит детям той первичной моделью, которая способствует образованию у них определенных образцов, эталонов мужских и женских качеств, поведенческих форм реакций, стиля отношений друг к другу и дает возможность непосредственного познания семейно-бытовых отношений, прав и обязанностей супругов. Воспитание, семейные традиции, принятые в семье модели поведения играют большую роль в определении стереотипов будущих семейных отношений.

Как показывает исследование Л.В.Раковой [3], у белорусского народа существовали свои традиции семейного воспитания. Важнейшим воспитательным моментом народ считал пример родителей, которые всегда являлись образцом морального поведения. Особенностью белорусов было то, что они осуждали резкость и жестокость во взаимоотношениях между родителями и детьми, хотя и не демонстрировали свои теплые чувства на людях. К маленьким детям в белорусских семьях относились особенно внимательно и ласково, окружая их любовью и лаской. В процессе воспитания применялись моральное осуждение или угроза, реже – физические наказания.

Роль матери в воспитании детей была весьма значимой. Можно утверждать, что ласка матери к своим детям – характерная черта взаимоотношений в белорусской семье. Однако при воспитании детей не отрицались строгость и требовательность. Для белорусов была свойственно равная любовь ко всем детям.

Дети воспитывались в труде, причем особое значение в трудовом воспитании играл отец. К дочерям он относился со строгостью, а сыновей воспитывал как будущих работников. К родителям дети относились с глубокой благодарностью.

Для традиционного воспитания белорусов характерным является культ предков, ибо после смерти они оставались заступниками для детей и жили в доме в образах духов и домовых. В освоении духовных ценностей большое значение принадлежало языку (мове), который являлся «шкатулкой» традиционного белорусского воспитания [2].

Развитие семейных отношений происходит в процессе научно-технического прогресса,

ускоренного ритма жизни и роста образованности населения, повышения прав и свобод каждого человека, что непременно повлияло и на ценности и традиции семьи. С целью выявления традиций в современной семье с родителями Государственного учреждения образования «Ясли-сад № 4 г. Несвижа «Кораблик детства» нами было проведено анкетирование.

Как показала обработка данных, в каждой семье существуют свои традиции. 88% семей традиционным считают празднование великих религиозных праздников (Рождество Христово, Пасха, «Дзяды» и т.д.); все без исключения опрошенные относят к семейной традиции празднование дней рождения.

Однако следует отметить, что существуют и отдельные традиции, свойственные только некоторым семьям. 15% из числа опрошенных отметили наличие традиции «собрание семьи» – когда вся семья собирается за обеденным столом и обсуждает проблемы и вопросы прошедшего дня; 9% респондентов – совместно намечают планы решения каких-либо вопросов. Подкладывание открыток, сделанных своими руками, в основном детьми, под подушку на все праздники характерно для одной семьи. К сожалению, среди указанных традиций отсутствуют совместные путешествия, прогулки детей и взрослых; очень редки совместные дела (поручения, трудовые задания и др.).

Для белорусов характерным было жить большими семьями, в основном семья отца с семьей старшего сына. Если это было невозможно, то старых родителей обязательно навещали все дети, внуки и правнуки, собираясь за большим столом – таким образом в непринужденной форме шла передача накопленного опыта, передавались лучшие морально-нравственные качества (уважение старших, взаимопонимание) [3]. Данная традиция сохранилась и сегодня – 90% семей по праздникам навещают своих родных и близких, особенно состарившихся родителей.

В ходе проведения исследования изучался вопрос семейной антропоники. Было выявлено, что в 21% семей сохранилась традиция повторения имен через поколения; выбор имени, обусловленный религиозными предпочтениями (в честь святого, в день которого родился ребенок), свойственен 12% семей. Также в 6% семей детей не называют именами родственников, которые рано умерли, либо с плохой репутацией. В 90% случаев детям выбирают имена, которые не повторяются у родственников (у брата и сестры дети с разными именами).

Согласно проведенной анкете, в 60% семей существует четкое разграничение обязанностей между членами семьи (мама – готовит еду, стирает, воспитывает детей, отец – обеспечивает семью всем необходимым, дети – играют, учатся, убирают свои игрушки). В остальных семьях такого разграничения обязанностей не существует – каждый член семьи выполняет те обязанности, которые необходимы в данный момент (например, отец отводит ребенка в детский сад). Такая ситуация говорит об изменении традиций белорусов под влиянием современных экономических отношений. По-видимому, это не так уж плохо. Если раньше роль отца рассматривалась лишь как роль кормильца и защитника, то теперь его роль расширилась до воспитания у детей (как у мальчиков, так и у девочек) независимости и настойчивости в достижении цели, в моральной подготовке к будущей жизни. Роль же матери не только не утратила своей значимости в воспитании детей, но и позволила на личном примере показать детям, что женщина может быть не только мамой, но и прекрасным работником, умеющим добиваться поставленных целей.

В семьях прослеживается и гендерный аспект воспитания детей. 84% опрошенных семей стараются воспитывать у дочерей нежность, аккуратность и другие качества, необходимые будущим женщинам, матерям. 6% респондентов отметили строгость отца в воспитании дочери (отец таким образом воспитывает в девочке чувство ответственности, аккуратность). Также было отмечено, что отцы не всегда могут уделить детям достаточно времени и внимания при совместном времяпрепровождении (особенно это характерно для совместных игр).

В 90% семей воспитанием мальчиков занимается отец, который с малых лет воспитывает сына как будущего защитника и «работника», важнейшими качествами которого являются трудолюбие, самостоятельность, ответственность. Однако отцы зачастую затрудняются в объяснении мальчикам особенностей правильного общения с девочками. В 65% неполных семей

у матерей возникают проблемы в воспитании мальчиков. Они чрезмерно их опекают, уделяя мало внимания воспитанию мужественности и уверенности в себе.

Немаловажным является и личный пример взаимоотношения родителей, что отметили все опрошенные. Именно это помогает формировать правильные стереотипы взаимоотношений мужчины и женщины, правила уважительного отношения к противоположенному полу.

При заполнении анкет родителям было предложено ответить на вопрос, уделяют ли они внимание одежде детей, которая подчеркивает их половую принадлежность. Все опрошенные утвердительно ответили на данный вопрос. Однако следует отметить, что традиционно белорусская одежда, подчеркивающая гендерную и возрастную дифференциацию детей в возрасте до 3-х лет, мало отличалась. В более старшем возрасте девочки носили платья и юбки, а мальчики штаны и длинные рубахи. В современном обществе данные традиции учитываются крайне редко, что обусловлено быстрым темпом социального развития.

В семейных отношениях важное место принадлежит эмоциональной функции семьи. 100% семей считают необходимым применять уважительные формы обращения друг к другу, маленьких детей обычно называют ласково, используя в речи уменьшительно-ласкательные суффиксы (Аннушка, Лизочка, Ванечка, Матвеюшка и т.д.).

Как показал проведенный опрос, в современных семьях обращение к матери и отцу на «вы» встречается крайне редко, что составляет лишь 18%, однако к остальным родным (дедушки, бабушки, тети, дяди) чаще всего обращаются на «вы» – 96%.

Таким образом, можно сделать вывод, что сегодня сохранены многие исторически сложившиеся семейные традиции белорусского народа, некоторые традиции претерпели изменения, появились новые, продиктованные жизнью, складывающимися общественными отношениями. В современных семьях существуют как наиболее распространенные, так и отдельные, характерные для одной или нескольких семей, традиции. Вместе с тем, гендерный аспект в них выражен недостаточно.

Исследуя проблему, мы предполагаем, что семейные традиции белорусов могут оказать существенное влияние на гендерное развитие детей дошкольного возраста. В данном направлении продолжается наша экспериментальная работа.

Литература:

1. Крупнейший сборник онлайн-словарей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/soc/s/semja.html>
2. Ракава Л. В. Традыцы сямейнага выхавання ў беларускай весцы / Л. В. Ракава. – Мн. : Ураджай, 2000. – 111 с.
3. Ракава Л.В. Эвалюцыя традыцый сямейнага выхавання беларусаў у XIX-XX стст. : дыс. ... докт. гіст. навук / Л.В. Ракава. – Мн., 2010.
4. Чечет В.В. Семья и дошкольное учреждение: взаимодействие в интересах ребенка / В.В. Чечет, Т.М. Коростелева. – Мн. : «Университетское», 2000. – 160 с.

*Наталья Литвина, Елена Смолер,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им.М.Танка*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобальный процесс информатизации общества, культуры ставит новые задачи перед образовательной системой. Одним из путей воспитания самостоятельной, творческой личности, способной свободно ориентироваться в существующем медиамире, является целенаправленное, продуманное включение современных информационных средств в образовательный процесс. Современные медиа выступают как комплексное средство освоения человеком окружающего мира, а такие специфические черты электронных медиа, как мультимедийность, интерактивность, моделирование, коммуникативность и продуктивность, позволяют говорить о

новых образовательных функциях медиа и разрабатывать на этой основе медиапродукты учебного назначения, информационные технологии обучения.

Учет психолого-педагогических особенностей использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе является важным для перестройки системы образования в соответствии с требованиями современного информационного общества.

Понимание и учет данных особенностей позволяют современному педагогу построить свою деятельность в соответствии с современными изменениями в информационном мире, с новыми информационными потребностями современных детей, четко и правильно организовать процесс решения различных проблем, возникающих в данной сфере, умело использовать медиа в процессе повышения собственной профессиональной квалификации.

Ведущей составляющей профессиональной субкультуры современного педагога является его медиакомпетентность. Теоретические аспекты проблемы формирования медиакомпетентности педагогов исследовали И.А.Донина, М.В.Кузьмина, В.В.Мантуленко, В.В.Протопопова, И.А.Фатева, А.В.Федоров, А.В.Шариков, И.В.Чельшева и др.

В.А.Федоров медиакомпетентность личности определяет как сложное личностное образование, включающее в себя совокупность знаний о медиа, умений и навыков их практического применения, опыт использования медиа в различных сферах деятельности, включая опыт работы с компьютером, как основным медиаинструментом.

Им составлена классификация показателей медиакомпетентности личности (медиаграмотности личности, развития личности в области медиакультуры) с учетом подходов Р.Кьюби, Дж.Поттера и В.Вебера а также с опорой на шесть основных понятий медиаобразования, выделенных в качестве базовых ведущими британскими медиапедагогами: «агентства медиа» (изучение работы, функций и целей создателей медиатекстов), «категории медиа» (изучение типологии – видов и жанров медиа/медиатекстов), «технологии медиа» (изучение способов/технологий создания медиатекстов), «языки медиа» (изучение медийных языков, то есть вербального, аудиовизуального, монтажного ряда медиатекстов), «репрезентации медиа» (изучение способов представления, переосмысления действительности в медиатекстах, авторских концепций и т.д.), «аудитории медиа» (изучение типологии аудитории, типологии медиавосприятия).

Выделяются следующие показатели медиакомпетентности современного педагога:

мотивационный (мотивы медиаобразовательной деятельности, стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования);

информационный (уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования);

методический (методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма);

практико-операционный/ деятельностный (качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов и исследовательской медиапедагогической деятельности);

креативный (уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности) [7, 46].

Структуру медиакомпетентности, состоящую из пяти блоков обязательных умений, разработал немецкий педагог В.Вебер: «Во-первых, это обе формы деятельностно ориентированного анализа медиа:

отбор и использование того, что могут предложить медиа;

разработка своего собственного медиапродукта.

Во-вторых, в терминах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с:

креативными возможностями, на которых основаны различные виды медиа;

предусловиями для эффективного использования медиа;

экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов» [1, 27].

Методические аспекты развития медиакомпетентности педагогов учреждения дошкольного образования рассматривают в своих работах Ю.М.Горвиц, Л.А.Иванова, С.В.Савинова,

О.А.Сурова, И.А.Донина, Е.В.Ушакова, О.И.Давыдова, Л.Г.Богославец, С.В.Бабенко и др.

Эти авторы указывают на то, что современный медиакомпетентный педагог учреждения дошкольного образования должен уметь избирательно использовать ИКТ-ресурсы в профессиональной деятельности; иметь полное представление о медиа и образовательных ресурсах в сети Интернет, уметь ими воспользоваться; уметь оценивать педагогические свойства электронных образовательных продуктов; пользоваться средствами телекоммуникаций; уметь работать в режиме форума, видеоконференции; уметь использовать готовые и собственные мультимедийные объекты; владеть основными инструментами защиты информации.

Для формирования медиакомпетентности педагога, по мнению И.А.Дониной, в первую очередь необходима комплексная подготовка в области медиаинформационных технологий, которая включает три этапа: технический (освоение базовых пользовательских навыков работы на компьютере), методический (изучение дидактических свойств ЭОР и обучение педагогов применению новых технологий в образовательном процессе) и философско-мировоззренческий (корректировка отношения педагогов к медиаинформационным технологиям, преодоление психологических барьеров неприятия и страха).

Современные медиаинформационные технологии при грамотном использовании выводят образовательный процесс дошкольного образования на принципиально новый уровень развития, прежде всего в вопросах наглядности, интерактивности и объективности.

Как отмечает Л.А.Иванова, ребенка уже в дошкольном возрасте очень привлекают средства массовой информации, значительную часть своего досуга дети посвящают просмотру телепередач, DVD, занятиям с компьютером. Причина их привлекательности – легкость и доступность общения с ними: медиа не требуют от ребенка напряжения, позволяя оставаться пассивным потребителем. Вместе с тем дети дошкольного возраста испытывают осязаемый дефицит знаний об источниках медиаинформации и умения работать с ними, не проявляют информационную мобильность, готовность к восприятию, отбору, осмыслению медиаинформации разного содержания и назначения, не осознают отрицательных последствий воздействия обрушившегося потока информации на их психику. Учитывая это, медиаобразование должно стать обязательной составляющей образования дошкольников [3].

Обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, интерактивное и мультимедийное оборудование оказывает значительное воздействие на ребенка, но, как и любая техника, оно не самоценно, и только в грамотно построенном взаимодействии педагога, ребенка и медиатехнологий можно достичь положительного результата.

И то, какие цели ставит перед собой воспитатель, какими путями добивается их решения, определяет воздействие, которое окажет на ребенка медиаобразовательный процесс.

Педагоги Творческой лаборатории под руководством Е.В.Ушаковой считают, что использование инновационных информационных технологий в учреждениях дошкольного образования позволяет не только повысить качество образовательного процесса, но и создать условия для организации, разработки содержания и реализации дистанционного общения как одного из путей повышения психолого-педагогической компетентности родителей.

В настоящее время Интернет предоставляет широкие возможности свободного получения и распространения научной, деловой, познавательной и развлекательной информации. Разработка сайта в УДО может выступать в качестве эффективного механизма регуляции сотрудничества педагогического коллектива с родителями в практике социально-делового и психолого-педагогического партнерства. Организация дистанционной формы сотрудничества педагогов и родителей обеспечивает: большую открытость, диалог и привлекательность дошкольного образования для детей и родителей; адресную социокультурную и психолого-педагогическую поддержку семей; повышает воспитательную культуру родителей.

Используя сайт и электронную почту, педагоги получают возможность общаться с заинтересованными лицами, осуществлять обмен деловой корреспонденцией с другими дошкольными учреждениями, органами управления образования; знакомиться с передовым опытом в области информатизации дошкольного образования, получать различного рода информационные материалы от специалистов [6].

По мнению О.И.Давыдовой, Л.Г.Богославец, перспективной формой работы, транслирующей успешность, профессионализм, конкурентоспособность деятельности учреждения дошкольного образования, является активное использование видеомодулей, слайд-шоу, электронных презентаций. Особое место авторы отводят презентации как одной из активных и творческих форм работы, позволяющей информационно-систематизированно представить опыт деятельности дошкольного учреждения. Это наиболее современный и эффективный вариант рекламы педагогической деятельности воспитателей и специалистов. Передовые технологии позволяют интегрировать в мультимедиа презентации самые различные средства: музыку, видео, анимацию, фото, добиваясь тем самым реалистичности и эффективности изображения. Главное достоинство презентационного материала – в минимальном объеме (5-6 слайдов) дать максимум информации, при этом интерес представляет не только конечный результат, но и способ, с помощью которого он достигнут. Любые мультимедийные презентации требуют разработки структуры и информационного сценария, в соответствии с которыми определяется текстовая, графическая и видеoinформация. Культура подачи материала определяется точностью, ясностью и краткостью [2].

О.А.Сулова отмечает, что в настоящее время особое место отводится информационным системам, способствующим эффективному осуществлению управленческих функций. Информационные системы включают информационные массивы – совокупность данных и документов, необходимых для решения управленческих задач, информационные технологии и средства их реализации (правовые, технические, программные и др.). Эти системы предназначены для поиска, обработки, представления, распространения и хранения разноплановой информации (нормативной, научно-методической, финансовой и др.). Создание и эксплуатация информационных систем, позволяющих комплексно решать сложные задачи на определенном уровне управления дошкольным учреждением, предполагают использование программных продуктов специального назначения, таких как информационно-программный комплекс «КИД/Администратор», программный комплекс «Детский сад», автоматизированная информационно-поисковая система «Детство», автоматизированная информационно-аналитическая система «Управление образовательным учреждением». Названные программные продукты позволяют хранить большие информационные массивы, экономить время и силы при организации поиска тех или иных данных, автоматизировать их обработку с последующей визуализацией результатов, выполнять информационно-справочную работу, унифицировать делопроизводство, автоматизировать административную и финансово-хозяйственную деятельность и др. [5].

Бабенко С.В. отмечает, что комплексная информатизация дошкольного учреждения будет способствовать формированию медиакомпетентности педагогов при решении следующих перспективных задач:

- 1) дальнейшее оснащение дошкольного учреждения компьютерной техникой, систематизация банка компьютерных обучающих программ, дидактических и методических материалов;
- 2) программное обеспечение образовательного процесса и управленческой деятельности;
- 3) полное использование возможностей электронной почты и выхода в Интернет;
- 4) дальнейшее развитие сайта дошкольного учреждения;
- 5) автоматизация делопроизводства;
- 6) повышение медиакультуры педагогов и сотрудников учреждения дошкольного образования [8].

Литература:

1. Вебер В. Портфолио медиаграмотности / В. Вебер // Информатика и образование. – № 1. – 2002. / http://www.infojournal.ru/journal_arxiv/2002/.
2. Давыдова О.И. Медиакомпетентность воспитателя ДООУ при создании электронных презентаций / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец // Управление ДООУ. – № 1. – 2012. – С. 99-104.
3. Иванова Л.А. Медиакомпетентность педагога дошкольного образовательного учреждения: вопросы теории / Л.А. Иванова // Детский сад от А до Я. – № 6.– 2009. – С. 35-43.

4. Протопопова В.В. Медиакомпетентность современного педагога / В.В. Протопопова // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : В 2-х т. Т. 1. Педагогика. Психология. – Самара: ПГСГА, 2009. – С. 285-288.
5. Сурова О.А. Управление дошкольным образованием с использованием программных продуктов специального назначения / О.А. Сурова // Управление ДОУ. – № 9. – 2011. – С. 54-57.
6. Ушакова Е.В. Организация единого информационно-образовательного пространства / Е.В. Ушакова, Н.В. Гагарина С.Е. Пахомова // Управление ДОУ. – № 9. – 2011. – С. 10-24.
7. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов / А.В. Федоров // Педагогика. – № 4. – 2004. – С. 43-51.
8. http://babenkosv.ucoz.com/publ/formirovanie_mediakompetentnosti_pedagogov/1-1-0-1.

*Татьяна Поздеева, Екатерина Пролат,
г. Минск, Беларусь,
БГПУ им.М.Танка*

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГУМАННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одним из могучих средств воспитания гуманности у детей дошкольного возраста является искусство. В истории педагогической мысли встречаем неоднократные упоминания о необходимости эмоционально-эстетического развития детей. Так, выдающийся мыслитель, критик и педагог В.Г.Белинский важную роль в воспитании гуманности отводил эстетическим переживаниям. Когда моральное пережито как прекрасное, великое, героическое, дети станут поступать гуманно «не из выгоды быть добрым», а из потребности ощутить своё достоинство, радость от своей душевной высоты. Педагог советовал обращаться к биографиям замечательных людей: «Зрелище жизни великого человека есть всегда прекрасное зрелище: оно возвышает душу, мирит с жизнью, возбуждает деятельность» [1, 48].

Значительный вклад в разработку исследуемой проблемы внесли А.В.Запорожец, Т.А.Репина, Е.В.Субботский, Г.Н.Година С.В.Ковалёва, Л.Д.Глазырина, К.В.Гавриловец, И.И.Казимирской, В.Т.Кабуш, Я.Л.Коломинский и др. Данные авторы указывают на закономерности развития личности, обосновывают роль и значение деятельности в процессе воспитания гуманности.

В проблему изобразительного искусства как средство воспитания детей дошкольного возраста огромный вклад внесли зарубежные и отечественные учёные: известный русский физиолог В.М.Бехтерев, искусствовед Р.М.Чумичева, Л.А.Ходякова, Т.Г.Лубенец, А.В.Бакушинский, педагоги Г.В.Лабунская, Е.А.Флёрина, Н.П.Сакулина, Т.С.Комарова, Т.Г.Казакова и др., психологи Е.И.Игнатьева, В.И.Кириенко, В.С.Мухина, О.М.Дьяченко и др. По их мнению, изобразительное искусство воздействует на чувства, а через них на мысли. Благодаря искусству ребёнок способен выразить своё отношение к миру людей, к природе, характеру изображаемого предмета и явления.

С целью воспитания гуманности у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

Задачами констатирующего этапа эксперимента были: изучение исходного уровня знаний педагогов о воспитании гуманности у детей дошкольного возраста, и выявление уровня гуманности у детей старшего дошкольного возраста.

На этапе констатирующего эксперимента проводилось анкетирование педагогов и родителей. В частности, педагоги признают необходимым целенаправленно воспитывать качество личности – гуманность. Этого развития считают стимулирование у детей желания к экспериментированию, творчеству в области изобразительной деятельности. Всё это благотворно повлияет на формирование правильных нравственных установок детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав анкеты родителей, выявлено, что знания в области гуманного

воспитания детей имеются, но в достаточно узком смысле. Так же выявлено, что отношение родителей к воспитанию гуманности у детей старшего дошкольного возраста неоднозначно, большинство родителей считают необязательным (64%). Другие неотъемлемым компонентом в воспитании детей, которое должно взаимодействовать с другими (36%).

Главной целью формирующего этапа эксперимента стала разработка и экспериментальная апробация методики воспитания гуманности.

Организовывая опытно-экспериментальную работу и процесс ознакомления с произведениями изобразительного искусства, мы выяснили, что воспитание гуманности как качества личности ребёнка-дошкольника возможно на положительно подкреплённой эмоциональной основе (что предполагает развитие у воспитанников эмоциональной чуткости) и осуществляется на базе уже имеющихся знаний и представлений детей о эмоциональных состояниях человека, гуманных качествах личности, нормах и правилах гуманного поведения. Эти знания и представления способствуют возникновению гуманных мотивов. Именно на основе мотива, формируется отношение, которое, в свою очередь, формирует гуманные чувства. Знания и чувства способствуют возникновению потребности в практической реализации – гуманных поступках и гуманном поведении.

Поэтому предложенная нами методика воспитания гуманности базировалась на построении такой системы организуемой педагогами деятельности и общения детей, которая была направлена на формирование эмоциональной восприимчивости старших дошкольников и обеспечивала формирование интеллектуального компонента гуманности в процессе поэтапного комплексного воспитания гуманности:

Этап 1. Формирование системы знаний о содержании эмоциональных состояний человека, о гуманных качествах личности, нормах и правилах гуманного поведения и развитие на этой основе интеллектуально-познавательного компонента гуманности. Важной задачей было формирование у дошкольников представление о гуманных и противоположных им качествах личности (доброта-злость, альтруизм-эгоизм, щедрость-жадность, правдивость-лживость), о нравственных основах жизни, семье, правилах и нормах поведения человека в быту, на природе, общественных местах, учебных заведениях, городу, стране. Необходимо отметить, что формирование эмоциональных переживаний старших дошкольников осуществлялось постепенно, увеличивая набор знаний и представлений, а также их индивидуальная оценка.

Этап 2. Стимулирование интереса и формирование гуманного отношения к нравственным нормам. Для стимулирования интереса детей старшего дошкольного возраста использовалась взаимосвязь различных видов изобразительной деятельности (лепка, рисование, аппликация) с применением нетрадиционных способов и приёмов работы с различными материалами. Немало важным направлением является развитие самостоятельности, инициативы и активности, которые должны повышать у детей интерес к творчеству, к процессу овладения способами и приёмами создания художественных произведений, а так же способствовать формированию гуманного отношения.

Этап 3. Воспитание привычек гуманного поведения, т.е формирование поведенческо-волевого компонента гуманности. Формирование гуманности осуществлялось в процессе организации и включения старших дошкольников в комбинированные виды деятельности и общение, которые обеспечивали становление стойких интересов и привычек поведения.

Так как на констатирующем этапе экспериментальной работы был установлен недостаточный уровень знаний и умений педагогов в воспитании у дошкольников гуманности, то второй важной задачей, которую мы решали на формирующем этапе эксперимента, стала задача повышения уровня профессиональной подготовленности педагогов к воспитанию у дошкольников гуманности. С целью её решения были разработаны рекомендации процесса профессиональной подготовки педагогов к воспитанию гуманности у дошкольников, консультации «Воспитание гуманных чувств у дошкольников» а так же перспективно-тематическое планирование специально организованной деятельности по воспитанию гуманности детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями изобразительного искусства.

Данное тематическое планирование было построено на основе основных разработанных направлениях воспитания гуманности: гуманное отношение к взрослым (членам семьи); гуманное отношение к сверстникам; гуманное отношение к объектам неживой природы (растения); гуманное отношение к объектам живой природы (животные); гуманное отношение к городу и стране. Были использованы как самостоятельно разработанные так и готовые конспекты занятий («Страна искусства», «Путешествие в страну цвета», «Грусть и радость», «Мой друг» «Самый красивый человек», «Как весело было на празднике ёлки», «Мой братик, сестренка», «Поможем бабушке и дедушке вспомнить сказки», «Моя страна» и др).

Рекомендуем использовать репродукции картин проверенные временем: Васнецов «Аленушка»; А.Головин «Цветы»; А.Рылов «В голубом просторе»; Л.Суриин «Девочка с прялкой»; И.Репин «Яблоки и листья»; И.Слюсарев «Осенние березки» и др. Так же современных художников таких как Франк М.Серрано, современный художник-пейзажист; Коровин К.А. русский живописец, театральный художник, педагог и писатель; Эмиль Вернон французский художник, специализировался на портретной живописи и жанровых сценах и др.

Благодаря изобразительной деятельности, детям легче эмоционально воспринимать и осмысливать художественные образы, понимать их эстетический характер, способствует развитию образного мышления, воображения и формированию выработке нравственных, гражданских качеств а также формирование эстетических вкусов, идеалов, творчески активной личности, способности воспринимать и оценивать прекрасное в природе, труде, общественных отношениях, а также испытывать потребность в эстетической деятельности.

Интерес к созданию изображений как продуктивному виду деятельности мы использовали при организации условий для самостоятельного художественного творчества детей.

В соответствии с логикой ознакомления, усвоения и закрепления знаний и умений детьми старшего дошкольного возраста было выделено три блока занятий:

- Ознакомительный блок. Направлен на знакомство с основными понятиями гуманности (добро/зло, помощь/бездействие, зависть/благожелательность, уважение, сочувствие и др). Изучение различных качеств человека. Расширять запас слов, вводить в словарь детей антонимы (добрый/злой, веселый/грустный). Знакомство с различными видами техник и приёмами, при помощи которых создаётся живописное произведение, умением отображать в рисунке различное выражение лица персонажа (радостное, грустное, сердитое, испуганное и т. д.). Знакомство детей с жанрами живописи, в частности, с портретом.

- Обучающий блок. Направлен на формирование правильного интеллектуально-познавательного компонента детей по проблеме гуманности. Усвоение гуманного отношения к взрослым (членам семьи), сверстникам, природе, городу, стране. Изучение художественных произведений. Стимулирование положительно-эмоционального настроения. А также немалая роль отводилась обучению детей графическим навыкам и умениям в передаче пропорций и строения предметов на основе наблюдения природы, гармоничное использование цвета в произведениях (умение подбирать цвет в соответствии с предметом изображения и своим настроением), умение стилизовать образ и обращаться к натуре в процессе рисования.

- Закрепляющий блок. Направлен на закрепление пройденного материала: ориентироваться в основных качествах личности, произведениях изобразительного искусства, уметь самостоятельно устанавливать контакты со сверстниками, коллективно создавать работы на различные темы предложенные воспитателем и по собственному замыслу. Передавать образ выбранного объекта изображения.

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что ознакомление детей старшего дошкольного возраста с изобразительным искусством оказывает позитивное влияние на воспитание гуманности.

Литература:

1. Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе / К.В. Гавриловец. – Мн. : Пособие для директоров шк., учителей, кл. рук, 2000. – 128 с.
2. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников : Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. / Г.Г. Григорьева. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 272 с.

*Лариса Силук,
г.Брест, Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

В связи с увеличением рождаемости в последние годы в Республике Беларусь наметилась четкая тенденция к увеличению числа детей, поступающих в учреждение дошкольного образования в раннем возрасте. Общеизвестно, что для многих родителей проблема адаптации ребенка к дошкольному учреждению стоит достаточно остро. Поступление ребёнка в дошкольное учреждение – процесс сложный и для самого малыша, и для родителей. Для ребёнка это сильный стресс, который необходимо смягчить. Малышу предстоит приспособиться к совершенно другим условиям, чем те, к которым он привык в семье. Четкий режим дня, отсутствие родителей, другой стиль общения, контакт со сверстниками, новое помещение – все эти изменения создают для ребёнка стрессовую ситуацию. Такие изменения могут вызвать у малыша защитную реакцию в виде плача, отказа от еды, сна, общения с окружающими. Поэтому педагоги и родители должны понимать, насколько ответственен момент прихода ребёнка в детский сад. Чтобы привыкание ребёнка к детскому саду было максимально безболезненным, необходим комплексный подход к решению данной проблемы.

Вопросы социальной адаптации детей стали предметом внимания врачей, педагогов, психологов. Мы предположили, что если создать комплексную систему сопровождения адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению, основанную на партнерских отношениях «воспитатель – родитель», то адаптация детей раннего возраста будет происходить безболезненно.

Партнерские взаимоотношения между семьей и дошкольным учреждением рассматриваются в отечественной и зарубежной науке как наиболее оптимальные, способствующие возникновению положительных результатов в воспитании и развитии детей дошкольного возраста [1].

Во всем мире отмечается признание приоритета родителей в воспитании собственных детей, что требует иных отношений между семьей и дошкольным учреждением. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество», «взаимодействие», «партнёрство». Суть этих понятий заключается в следующем.

Сотрудничество – взаимодействие на принципах взаимного уважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова партнера и друга, роли и поручения. Это полноправность обеих сторон в выборе путей [2]. Сотрудничество предполагает общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие – процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные переживания и совместную деятельность [3]. Во взаимодействии реализуется отношение человека к другому человеку или субъекту, у которого есть собственный мир. Взаимодействие педагогов, детей и родителей – это взаимодействие их внутренних миров: обмен мыслями, мнениями, идеями, образами, влияние на цели и потребности, воздействие на оценки друг друга, эмоциональное состояние. Кроме того, взаимодействие – это и непосредственная организация их совместных действий, которая позволяет реализовать общую для них деятельность.

Партнёрство (социальное) – это добровольная совместная деятельность заинтересованных субъектов (педагогов, специалистов, родителей) по достижению общей цели в соответствии со своими возможностями. Такой общей целью для педагогов и родителей является социальное и личностное благополучие каждого ребёнка. В основе этой деятельности лежат принципы добровольности, открытости, учета реальных возможностей партнёров. Такой подход, основанный на партнёрстве со взрослыми и сверстниками, помогает всем детям добиться успеха [1].

В процессе установления партнёрских отношений между дошкольным учреждением и семьей З.В.Кошева руководствуется в своей деятельности следующими требованиями [4]:

- привлекать родителей к участию в жизни дошкольного учреждения, принимать решения совместно с родителями и детьми (использование знаний родителей о своих детях и их способностях является одним из способов признания за ними права участвовать в обучении своих детей);

- поощрять сотрудничество и партнёрские отношения внутри сообщества дошкольной группы (обучение в сотрудничестве даёт детям возможность приобретать новые знания и навыки межличностного взаимодействия);

- обеспечивать удобный доступ семьи к игровой деятельности детей и участию в жизни группы.

Особенно важен контакт семьи и педагогов при поступлении ребёнка в учреждение дошкольного образования и в период адаптации его к детскому саду. По мнению К.Л.Печоры, содержанием такого контакта с родителями детей раннего возраста могут стать: организация здорового образа жизни семьи, создание условий для безопасности жизни ребёнка в доме, вопросы гигиены, культура эмоционального общения с ребёнком, особенности социального развития и преодоление кризиса трех лет. Кроме того, воспитателю следует учитывать положительный опыт семейного воспитания, проявлять интерес к увлечениям и взглядам родителей [5].

Для налаживания партнёрских отношений, обеспечения единых подходов к воспитанию и развитию ребёнка педагогу необходимо знать особенности каждой семьи: стиль взаимоотношений, условия воспитания и содержания ребёнка, семейные традиции, затруднения в воспитании и т.д. Каждая семья по своему уникальна и неповторима, и мы должны учитывать этот фактор, так как влияние семьи является определяющим для ребёнка. Педагоги используют разнообразные формы и методы изучения семьи: наблюдение, посещение семьи воспитанника, беседы с родителями, консультации, групповые собрания, различные опросы. Также помогает здесь общение воспитателя с родителями.

В настоящее время особой популярностью у педагогов и родителей пользуются нетрадиционные формы общения с родителями. Они построены по типу игр и направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. В данном случае удачно реализуется принцип партнерства, диалога. Положительной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный выход из сложившейся ситуации. Здесь присутствуют открытость, искренность в общении, отказ от критики и оценки партнера по общению.

Такой подход наиболее важен в период адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования. Однако на пути решения важнейшей задачи – помочь ребёнку по возможности безболезненно войти в жизнь детского сада, – возникают различные трудности:

- отсутствие необходимых для современной семьи знаний (медицинских, педагогических, психологических, юридических и т.д.) по воспитанию ребенка;

- в образовании родителей детский сад должен выступать фактором поддержки социальной грамотности и компетентности (но одной из распространенных трудностей является то, что воспитатель может быть профессионалом в своей области, но не уметь передать свои знания);

- мотивы и потребности в обучении у родителей и воспитателей разные;

- воспитатели невысоко оценивают педагогическую компетентность родителей (свою помощь родителям персонал видит в том, чтобы дать совет, провести собрание, порекомендовать литературу и т.д.; то есть взаимодействие родителей и воспитателей сводится к взаимно вежливым, односторонне обучающим отношениям между семьей и детским садом [6];

- расхождения в требованиях взрослых и стилях взаимодействия между ребёнком и взрослым в детском саду и дома;

- социальный институт семьи переживает сегодня состояние кризиса (условия нестабильности общества и социальная напряженность отрицательно влияют на воспитательные функции семьи и отодвигают их на вторые и третьи места).

По мнению И.В.Лапиной, эти и другие затруднения массовой педагогической практики позволяют сделать вывод, что организованная деятельность по адаптации в раннем возрасте должна представлять собой целостную модель, в которую необходимо включить всех участников процесса: и педагогов, и родителей, и детей [7].

С целью изучения роли социального партнерства педагогов и семьи в период адаптации детей раннего возраста к детскому саду мы в течение двух лет (наборы 2013 и 2014 годов) проводили исследование на базе одного из дошкольных учреждений г. Бреста. За это время были обследованы шесть групп дошкольников (по три группы ежегодно, всего 96 детей), а также их родители (в 2013 году – 48 человек и в 2014 году – 48 человек, по одному от каждой семьи). Исследование проходило в два этапа: первый этап – период наблюдения, сбора информации и анализ собранных данных (2013 г.); второй этап – этап разработки и апробации программы организации социального партнерства воспитателей и родителей в адаптационный период детей третьего года жизни к условиям учреждения дошкольного образования (2014 г.). Проводить эмпирическое исследование и апробировать программу нам помогала воспитатель второй младшей группы Т.С.Таруц.

На первом этапе исследования мы наблюдали за детьми в период их адаптации к учреждению дошкольного образования, изучили и проанализировали листы адаптации детей, провели опрос родителей. Исходя из анализа наблюдений за особенностями протекания адаптационного периода у детей и результатов заполнения адаптационных листов, получены следующие данные.

У 35,5% детей адаптация была лёгкой степени. Они посещали сад без особых потерь, в основном, с желанием. Поведение детей нормализовалось в течение месяца. Отмечалось незначительное снижение аппетита, сон наладился в течение 20-30 дней (иногда и раньше). Взаимоотношения с взрослыми почти не нарушались, двигательная активность не снижалась, функциональные изменения были едва выражены и нормализовались в течение 2-4 недель. Средняя степень адаптации наблюдалась у 55,8% детей. При такой степени адаптации все нарушения в поведении ребенка были выражены более ярко и длительно. Нарушения сна и аппетита нормализовались через 20-40 дней. Речевая активность восстановилась на 30-40 день, эмоциональное состояние было неустойчиво в течение месяца, отмечалось значительное снижение двигательной активности на протяжении 30-35 дней. В это время взаимоотношения с взрослыми не нарушались. При тяжелой степени адаптации (выявлена у 8,7% детей) наблюдалось избегание контактов со сверстниками, проявление к ним агрессии или стремление к уединению, отношения с взрослыми избирательны. Эмоциональное состояние было длительно нарушено (выражалось либо в плаче во время бодрствования, либо плач и хныканье сменялись пассивностью, безразличием). Резко снизилась двигательная и речевая активность, игровая деятельность стала примитивной. Дети капризничали, требовали повышенного внимания со стороны взрослого, вскрикивали во сне, пугались чужих людей. При тяжелой степени адаптации у детей был нарушен аппетит (дети ели мало, либо не ели вообще).

Анализ результатов опроса родителей показал следующее: 85% родителей дали положительные ответы на вопросы о навыках самообслуживания детей (умеют пользоваться элементарными столовыми приборами, обучены санитарно-гигиеническим навыкам, способны самостоятельно одеваться и др.); 35% родителей указали, что их ребенок с удовольствием играет с другими детьми и делится игрушками; вместе с тем большая часть родителей (65%) уверены, что их ребёнок не отдаст свою игрушку другому; 50% респондентов отметили, что они используют дополнительное воздействие при засыпании ребёнка (укачивание, пение колыбельной песни, чтение книги, ношение на руках, сосание соски или бутылочки и т.д.); 15% родителей дали отрицательный ответ на вопрос «Хочет ли ваш ребёнок посещать детский сад?»

Таким образом, из ответов родителей стало понятно, что не у всех детей адаптация пройдет успешно, хотя родители предпринимали попытки в подготовке своих детей к поступлению в учреждение дошкольного образования. Всё это убедительно доказывает необходимость разработки программы организации социального партнерства родителей и воспитателей в период адаптации ребёнка к учреждению дошкольного образования, так как

без помощи родителей одним воспитателям эту проблему будет решить трудно.

Учитывая результаты адаптационного периода 2013 года, мы разработали и апробировали в 2014 году такую программу.

Цель программы: способствовать организации социального партнёрства между воспитателями и родителями для успешной адаптации ребёнка к дошкольному учреждению.

Для реализации поставленной цели были определены задачи, решению которых способствовали специально подобранные мероприятия.

Задача 1: повысить педагогическую информированность родителей по воспитанию ребёнка двух-трёхлетнего возраста. Мероприятия: знакомство, родительское собрание «Здравствуй, детский сад», экскурсия по детскому саду и группе, проведение консультаций, предоставление анкеты-знакомства для заполнения, буклетов, памяток, информирование родителей о проблемах адаптации к условиям дошкольного учреждения, беседы, подготовка и демонстрация папок-передвижек «Впервые в детском саду», «Если ребёнок застенчив», предоставление практических рекомендаций, информационных листов «Что такое адаптация», помощь в создании домашней библиотеки.

Задача 2: способствовать установлению контакта «воспитатель – ребёнок». Мероприятия: знакомство с родителями и детьми, экскурсия по группе, саду; применение для общения с детьми игровых методов взаимодействия (использовались книги Джеки Силберг «Занимательные игры с малышами старше двух лет» и Е.Н.Соляник «Развивающие игры для детей раннего возраста»); групповые коррекционные занятия с детьми (по программе А.С.Ронжиной «Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению»); наблюдение за адаптацией и заполнение листов адаптации; подготовка наборов игрушек, забав.

Задача 3: способствовать установлению контакта «воспитатель – родитель». Мероприятия: помощь родителям в подборе соответствующей литературы; проведение неформальных бесед с родителями по интересующим их вопросам в воспитании детей; знакомство родителей с режимом дня дошкольного учреждения; проведение игр, тренингов с участием родителей «Эффективное взаимодействие с детьми».

Программа предусматривала получение следующих результатов:

– отсутствие или минимальное проявление дезадаптации у детей раннего возраста: снижение уровня заболеваемости, улучшение аппетита и сна, снижение уровня тревожности, в том числе при разлуке с родителями;

– снижение тревожности, повышение эмоциональной стабильности детей и родителей в период адаптации к условиям дошкольного учреждения образования.

Предложенная программа прошла апробацию в 2014 году в период поступления детей в детский сад (август – сентябрь). Дети поступали постепенно (не более трёх малышей в неделю). Во время адаптационного периода использовали гибкую систему в режимных процессах: принимали детей сначала на 1-2 часа в сутки, затем увеличивали время пребывания с учетом того, как быстро ребёнок привыкает. К детям проявлялся индивидуальный подход, особенно к чувствительным, замкнутым, сильно плачущим. Дети, которые чувствовали себя комфортно в первой половине дня, оставались на сон.

В итоге предварительная работа с семьей дала положительные результаты адаптации. За месяц все группы были практически сформированы. Родители с удовольствием шли на контакт с педагогами, не возникало конфликтных ситуаций, не было разногласий во взглядах на воспитание детей. Малыши зачастую шли в группу охотно, без истерик, в группе играли с другими детьми, на занятиях вели себя активно, общались и с воспитателями, и со сверстниками без страха и стеснения, адекватно реагировали на любое предложение педагога. Аппетит у большинства детей был хороший, у остальных нормализовался в течение месяца. Засыпали дети быстро, сон был спокойный.

В результате проведённой нами работы выросла повысилась активность взаимодействия в системах: «сотрудники – родители», «сотрудники – дети», а также повысилась профессиональная компетенция педагогов и психологическая культура родителей. Эффективность предложенной программы организации социального партнерства родителей и воспитателей в период адаптации

ребёнка к учреждению дошкольного образования подтверждают сравнительные данные адаптации детей в 2013 и 2014 годах, которые представлены в таблице.

Таблица 1.

Сравнительные результаты адаптации детей в 2013 и 2014 годах

| Год | Степень адаптации | | | |
|--------|-------------------|---------|-------------|--------------|
| | Лёгкая | Средняя | Усложненная | Дезадаптация |
| 2013г. | 35,5% | 55,8% | 8,7% | - |
| 2014г. | 60,0% | 38,0% | 2,0% | - |

Как видим, в 2014 году у 98% вновь поступивших детей в учреждение дошкольного образования поведение нормализовалось в течение месяца, и только у 2% детей процесс адаптации протекал более длительно и сложно. Представленные результаты свидетельствуют о том, что показатели лёгкой степени адаптации улучшились в 2014 году на 24,5%, а средняя степень адаптации уменьшилась на 17,8%. Мы достигли планируемых результатов, а именно снизили тревожность и беспокойство детей и родителей в период адаптации к условиям учреждения дошкольного образования.

В настоящее время, когда в обществе и государстве меняется представление о процессе взаимодействия семьи и учреждения образования, не сотрудничество, а именно партнерство является наиболее перспективным и эффективным видом взаимодействия учреждений дошкольного образования с родителями. Партнерский уровень взаимоотношений подразумевает согласованную позицию на всех этапах совместных действий от планирования до оценки результата и предполагает координацию усилий, ответственность за результат воспитания и развития ребенка как сотрудников дошкольного учреждения, так и родителей.

Литература:

1. Гуз А.А. Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / А.А. Гуз. – Мозырь : Белый ветер, 2007. – 191 с.
2. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 388 с.
3. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
4. Кошечева З.В. Первые шаги малыша в саду: методическое пособие / З.В. Кошечева. – Минск. : Зорны верасень, 2006. – 68 с.
5. Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи / К.Л. Печора. – М. : Скрипторий-2003, 2006. – 96 с.
6. Калинина Р. Ребенок пошел в детский сад... / Р. Калинина, Л. Семенова, Г. Яковлева // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 2-11.
7. Лапина И.В. Адаптация детей при поступлении в детский сад: программа, психолого-педагогическое сопровождение, комплексные занятия / И.В. Лапина. – Волгоград : Учитель, 2010. – 127 с.

*Ирина Смирнова,
г.Брест, Беларусь,
БрГУ им. А.С. Пушкина*

**ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ
УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению ребенком обязательной школьной программой. Именно в начальный период обучения у детей закладывается фундамент системы знаний, который пополняется в дальнейшие годы. В это же время формируются умственные и практические операции, действия и навыки, без которых невозможны последующие учение и практическая деятельность. Отсутствие этого фундамента, невладение начальными знаниями и умениями приводит к чрезмерным трудностям в овладении образовательной программой

базового образования.

Проблема школьной неуспеваемости беспокоит педагогов и родителей. Причём беспокоит не только взрослых, но самих детей, так как нет ни одного ребенка, который бы хотел плохо учиться. Когда малыш впервые переступает порог школы, он чаще всего преисполнен мечтами о светлом и увлекательном школьном мире, о встрече с умными и добрыми учителями, о скорой возможности говорить с ними на их, взрослых, языке, о пока еще недоступных для него предметах, явлениях. Другими словами, ребенок хочет учиться, узнавать новое и стать «хорошим учеником». Это ведущая мотивация детей. Когда мечты об успешном обучении разбиваются о первые низкие оценки, у учащегося сначала пропадает желание учиться, а потом он просто или отказывается посещать школу, прогуливает уроки, или становится «трудным» учеником: грубый, хамит учителю, не выполняет заданий, мешает работать на уроке.

Понятие «неуспеваемость» в педагогике трактуется как высокая степень отставания школьников в учении, при которой ученик за отведенное время не овладевает знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами, на удовлетворительном уровне [1]. И совершенно справедливо М.М.Безруких и С.П.Ефимова отмечают, что проблема неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и социальной [2]. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников.

Младший школьный возраст – это особый период жизни. Ребенок впервые начинает заниматься социально значимой, общественно оцениваемой учебной деятельностью. В шестилетнем возрасте его ждет первая крупная перемена – смена социального статуса: из ребенка-дошкольника он становится учеником [3]. Переход в школьный возраст связан с решительными изменениями в его деятельности, общении, отношениях с другими людьми. Происходит изменение уклада жизни, появляются новые обязанности, новыми становятся и отношения ребенка с окружающими. Ведущей деятельностью первоклассников становится учение. Уклад жизни характеризуется своей результативностью, обязательностью и произвольностью.

Развитие младшего школьника – очень сложный и противоречивый процесс. В этом возрасте растущий человек должен очень многое понять, а поэтому нужно максимально использовать каждый день его жизни. Главная задача возраста – постижение окружающего мира: природы, человеческих отношений. Интенсивно формируются почти все интеллектуальные, социальные и нравственные качества, многие из них уже останутся неизменными на протяжении всей жизни. Несформированность хотя бы одного из перечисленных качеств ведет к школьной неуспеваемости.

Познавательная деятельность младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения. Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Быстротекущее становление, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной работы.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью, но в то же время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью». К концу первой ступени школы восприятие ребенка усложняется и углубляется, становится более анализирующим, дифференцирующим, принимает организованный характер.

Внимание младших школьников недостаточно устойчиво, ограничено по объему. Дети способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает произвольное внимание. Поэтому весь учебный процесс в начальной школе подчинен воспитанию культуры внимания.

Важную роль в познавательной деятельности школьника играет память. Естественные возможности школьника первой ступени очень велики: его мозг обладает такой пластичностью, которая позволяет ему легко справляться с задачами дословного запоминания. Его память имеет по преимуществу наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий.

С целью изучения запоминания материала мы провели эмпирическое исследование по

запоминанию ребёнком бессмысленного набора слов, которые проговаривались вслух. Исследование проводилось в третьем классе ГУО "Ленинская средняя школа" Жабинковского района. Всего было обследовано 15 учащихся.

По результатам нашего исследования у десяти учащихся выявлен высокий уровень запоминания (дети полностью воспроизвели прочитанные слова); двое учащихся показали средний уровень (дети сделали незначительные ошибки, при произношении представленного перечня слов). У трех учащихся выявился низкий уровень запоминания: они имели трудности при воспроизведении того набора слов, который был им прочитан три раза.

Чтобы активизировать работу по запоминанию изучаемого материала последней группы учащихся (а частично и второй группы), необходима специальная работа, которую могут осуществлять учитель начальных классов и специалисты социально-педагогической и психологической службы школы (педагог-психолог, педагог социальный, педагог организатор). Такая работа должна осуществляться по следующим направлениям:

- стимулирование учебной деятельности (создание ситуаций успеха, поощрение за малейшее положительное учебное достижение, побуждение к активной познавательной деятельности, привлечение детей к участию в интеллектуальных конкурсах и т.д.);

- постоянный контроль за учебной деятельностью (более частый опрос ученика, проверка всех домашних заданий, создание условий для формирования навыков самоконтроля в учебной деятельности);

- дополнительные занятия с учащимся (в том числе и через систему кружковых занятий);

- работа с родителями (консультирование по вопросам оказания помощи детям в выполнении домашних заданий).

На наш взгляд, такая работа будет способствовать предупреждению неуспеваемости младших школьников. Однако следует помнить, что в основе неуспеваемости в школе всегда лежит не одна причина, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше или хуже других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов и т.д. Неуспеваемость влечет за собой нежелание ходить в школу.

Таким образом, комплексный подход к предупреждению неуспеваемости младших школьников будет способствовать решению проблемы школьной неуспеваемости в целом.

Литература:

1. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Безруких М.М. Знаете ли вы своего ученика? / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 202 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.

*Виктория Федорук,
г.Брест, Беларусь,
БрГУ им. А.С. Пушкина*

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современное общество постоянно уделяет внимания качеству образования. Школьное обучение становится более разнообразным, оно ориентировано на развитие личности, способностей, творческого мышления. Важнейшей предпосылкой успешного обучения в школе является подготовка к этому дошкольников. То есть учреждение дошкольного образования должно обеспечить ребенку такой уровень развития, который необходим для перехода на следующий уровень образования. Готовность к обучению – это

сформированность всех психических процессов, а также личности дошкольника в целом на том уровне, который необходим для успешной адаптации и обучения в начальной школе. Не случайно в образовательных стандартах дошкольного образования Республики Беларусь одной из его задач является обеспечение преемственности между дошкольным образованием и первой ступенью общего среднего образования [1].

Подготовка к школьному обучению является сложным по структуре понятием, в котором можно выделить следующие компоненты:

а) интеллектуальная готовность, которая предполагает наличие у ребенка конкретного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие у него предпосылок к формированию учебной деятельности;

б) социально-психологическая готовность включает в себя наличие у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми и учителем, умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения;

в) мотивационная готовность включает в себя готовность ребенка к принятию позиции ученика. Сюда входит определенный уровень развития мотивационной сферы, способность к произвольному управлению собственной деятельностью, развитие познавательных интересов – сформированная иерархия мотивов с хорошо развитой учебной мотивацией. Здесь также учитывается уровень развития эмоциональной сферы ребенка, сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость [2].

В работах Л.С.Выготского, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконина, Н.Г.Салминой, Е.Е.Кравцовой и других исследователей содержится теоретическое обоснование проблемы мотивационной готовности к школе.

Отношение ребёнка к обучению в школе наряду с другими психологическими признаками готовности составляет основу для подготовки заключения о том, готов или не готов ребёнок учиться в школе. Даже если всё в порядке с его познавательными процессами, и он умеет взаимодействовать с другими детьми и взрослыми людьми (в том числе в совместной деятельности), о ребёнке нельзя сказать, что он полностью готов к обучению в школе. Отсутствие желания учиться при наличии двух признаков психологической готовности – познавательного и коммуникативного – позволяет принимать ребёнка в школу при условии, что в течение нескольких первых месяцев его пребывания в школе интерес к учению непременно появится [3].

Говоря о мотивах учения в структуре готовности к школе, мы имеем в виду факторы побуждающие деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний на данном этапе развития и являющиеся основой для формирования собственно учебных мотивов. Собственно учебный мотив в мотивационной структуре дошкольников и начинающих школьников, как правило, отсутствует, так как он представляет собой осознанную потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей и формируется в процессе школьного обучения.

Установлено, что учебная деятельность дошкольников и начинающих школьников побуждается не одним, а целой системой разнообразных мотивов. Для детей одного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Для одного ведущим мотивом учения может оказаться стремление занять место отличника в классе, для другого – получение отличной оценки и одобрения взрослого, для третьего – интерес к новым знаниям, четвертый воспринимает обучение в школе как новую игру, пятый ходит в школу потому, что «так мама сказала» и т.д. [4].

В структуре мотивов, определяющих отношение будущих первоклассников к учению, по мнению А.Н. Леонтьева, можно выделить шесть групп мотивов:

– значимости и необходимости учения и стремлении к социальной роли школьника («Я хочу в школу, потому что все дети должны учиться, это нужно и важно»);

– учебно-познавательные мотивы, интерес к новым знаниям, желание научиться чему-то новому;

- оценочные мотивы, стремление получить высокую оценку взрослого, его одобрение и расположение («Я хочу в школу, потому что там я буду получать только десятки»);
- позиционные мотивы, связанные с интересом к внешней атрибутике школьной жизни и позиции школьника («Я хочу в школу, потому что там большие, а в детском саду маленькие, мне купят тетради, пенал и портфель»);
- внешние по отношению к школе и учению мотивы («Я пойду в школу, потому что мама так сказала»);
- игровой мотив, неадекватно перенесенный в учебную деятельность («Я хочу в школу, потому что там можно играть с друзьями»).

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребенка шести–семи лет и оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности. Для каждого ребенка степень выраженности и сочетание мотивов учения индивидуальны.

В то же время, наблюдая за поведением ребенка в привычных для него ситуациях (особенно во время занятий в детском саду), воспитатель группы достаточно легко может определить мотивы его желания или нежелания учиться в школе.

Как видим, формирование мотивов учения и положительного отношения к школе – одна из важнейших задач педагогического коллектива дошкольных учреждений и семьи в подготовке детей к школе. Чтобы получить достаточно полную и объективную оценку мотивов учения детей старшей группы детского сада, необходимо провести предварительную работу с воспитателями, объяснить важность такой оценки и сущность оцениваемых параметров.

Работа педагога по формированию у детей мотивов учения и положительного отношения к школе направлена на решение трех основных задач:

- способствовать формированию у детей правильных представлений о школе и учении;
- способствовать формированию положительного эмоционального отношения к школе;
- способствовать формированию опыта учебной деятельности.

Для решения этих задач в учебно-воспитательном процессе используются различные формы и методы работы. Чаще всего это беседы о школе, чтение рассказов и разучивание стихов школьной тематики, рассматривание картинок, отражающих школьную жизнь, и беседы по ним, рисование школы и игра в школу, а также экскурсии в школу.

Мотивы деятельности в дошкольном возрасте постепенно перестают быть равнозначными для ребенка, они приобретают определенную систему, одни из них начинают преобладать над другими. То, какие из мотивов будут выступать в качестве главных, определит направленность всего поведения ребенка. В дошкольные годы стержень личности только начинает складываться, но определенная направленность в поведении ребенка уже наблюдается [5].

Таким образом, проблема готовности детей к обучению в школе – одна из важнейших в педагогике и психологии. От ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения детей, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов. Готовность к школьному обучению – это достижение ребенком такого уровня развития, при котором он становится способным участвовать в системе школьного обучения.

Литература:

1. Образовательные стандарты. Дошкольное образование : Постановление Министерства образования Республики Беларусь, 29.12.2012. – № 146.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняжной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 41–42.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
5. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Д.Б. Эльконин // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М. : Просвещение, 1981.

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

*Анжела Пасічніченко, Наталія Ковалевська,
Україна, м. Полтава,
Полтавський національний
педагогічний університет ім. В.Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДИТЯЧОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Формування повноцінної активної особистості має насамперед ґрунтуватися на вихованні у дитини почуття власної гідності, усвідомлення своєї самоцінності, поваги до себе, віри у власні сили. Вона має прагнути бути сама собою, несхожою на інших. Проте, на заваді формуванню повноцінної особистості інколи постає страх, тривога.

Нелегко знайти людину, яка ніколи не переживала б відчуття страху. Стурбованість, тривога, страх – це такі ж невід’ємні емоційні прояви нашого психічного життя, як і радість, захоплення, гнів, здивування. Але при надмірній піддатливості до тривог, страхів, залежності від них змінюється поведінка людини навіть до «емоційного паралічу».

Розповсюдження феномена тривожності серед дітей, її негативна роль в розвитку є темою численних досліджень психологів, педагогів, лікарів. Зокрема, розглядалися факти прояву дитячої тривожності як вродженої психодинамічної характеристики (О.Захаров, Н.Левітов та ін.), і як умови і результату соціалізації (А.Прихожан, К.Хорні, Ю.Ханін і ін.). Доведено зв’язок рівня інтелекту та переживання страхів (І.Рантбург, П.Поппер). Виявлено статеві та вікові відмінності у проявах тривожності (В.Кочубей, Е.Новікова). Проаналізовано зв’язок тривожності з мотивацією учіння та успішністю у навчанні (А.Дусавицький, В.Дружинін, Г.Моніна і ін.), соціометричним статусом (В.Кисловська, Е.Панасик, Т.Сенько та ін.).

Уперше виділив і почав досліджувати такі явища, як стурбованість, тривога З. Фрейд. Він охарактеризував даний стан як емоційний, який включає в себе переживання, очікування й невизначеності, відчуття безпорадності.

Перш за все, З.Фрейд відрізняв страх від тривоги. На його думку, при страхові увага спрямована на об’єкт, тривога ж відноситься до стану людини та «ігнорує об’єкт». Найбільший інтерес для нього мала відмінність об’єктивної тривоги («нормальної») від тривоги невротичної. Перша, «справжня», тривога є реакцією на зовнішню небезпеку. На думку З.Фрейда, ця тривога природна, розумна і виконує цінну функцію. Об’єктивна тривога є проявом «інстинкту самозбереження».

Деякий час вчені, які досліджували психологію страху, намагалися знайти первинні, вроджені стимули, які викликають страхи, які можна було б пов’язати з інстинктами. Вважалося, що дитину повинні лякати темрява, тварини, великі водойми і т. ін. На думку С.Холла, більшість з таких страхів дістаються людині в спадок від її тваринних попередників [1, 23].

Роботи А.Джерсільда показують, що дитячі страхи мають «ірраціональну» природу. Він проводив дослідження, в яких можна було спостерігати великі розбіжності між об’єктами дитячих страхів і «найгіршими подіями» в їх реальному житті, про які запитували дітей. До «найгірших подій» відносились хвороби, травми, неприємності та інші випадки, які дійсно відбуваються в житті дитини. Але страхи переважно стосувались якихось не визначених нещасть, які можуть статися. Переляк при реальній зустрічі з твариною віднесли до розряду «найгірших подій» менше 2% опитаних дітей, проте страхи, пов’язані з тваринами, переживали 14%. Тварини, які викликали страх, як правило, були досить екзотичними: леви, горили або вовки. Страх залишитися одному в темряві переживали 15% дітей, а насправді цей досвід пережили лише 2%. А.Джерсільд робить висновок, що значна частина страхів, які описують діти, не мають майже ніякого відношення до тих неприємностей, які вони переживають насправді.

Звертаючи увагу на той факт, що кількість «уявних страхів» збільшується з віком дитини, А.Джерсільд пояснює це розвитком «здібності уяви». Інша проблема, що витікає з

робіт А.Джерсільда, стосується «непередбачуваності страхів». За словами А.Джерсільда, отримані ним дані показують, що передбачити, злякається дитина чи ні, дуже важко [2, 95]. Таким чином, непередбачуваність дитячих страхів говорить про те, що за ними стоять якісь складні процеси, які не входять до звичних уявлень про формування умовних рефлексів.

Подальший розвиток дитини якісно змінює стимули, які провокують страх. Коли у дитини розвивається здібність до фантазування, об'єктами її страхів стають уявні загрози; коли дитина починає розуміти значення змагань і може оцінювати свій статус серед інших дітей, з'являються страхи, пов'язані з втратою положення, насмішками і невдачами.

Як показано багатьма дослідниками, перш за все слід розрізнити поняття тривоги і тривожність. Тривога – це емоційне переживання, а тривожність – психологічна особливість, стійка властивість людини, характерна для неї риса. Простіше кажучи, якщо людина часто відчуває (переживає) стан тривоги, то її вважають тривожною. Разом з тим термін тривожність часто використовується в більш широкому значенні для позначення і відчуття, і стійкої риси.

У деяких словниках поняття тривожність визначають як відчуття страху і неприємні передчуття, які супроводжуються посиленою і тривалою фізіологічною активністю. Також зустрічається визначення тривожності як індивідуальної психологічної особливості людини, які проявляються в схильності до частих і тривалих переживань тривоги, а також у низькому порозі її виникнення [10, 367].

Виділяють два основних види тривожності. Перший – це так звана ситуативна тривожність, тобто породжена деякою конкретною ситуацією, яка об'єктивно викликає стурбованість. Даний стан може виникнути у кожної людини перед можливими неприємностями і життєвим ускладненням. Цей стан є не тільки цілком нормальним, але й відіграє свою позитивну роль. Він виступає своєрідним мобілізуючим, механізмом, який дозволяє людині серйозно і відповідально підійти до вирішення проблеми, яка виникла. Ненормальним є скоріше зниження ситуативної тривожності, коли людина перед лицем серйозних обставин демонструє безвідповідальність, що частіше за все свідчить про інфантильність життєвої позиції, недостатньої сформованості самосвідомості.

Другий вид – так звана особистісна тривожність. Вона може розглядатись як особистісна риса, яка проявляється в постійній схильності до переживань тривоги в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, у тому числі й таких, які об'єктивно до цього не спонукають. Вона характеризується станом безвідповідного страху, невизначеним відчуттям загрози, готовністю сприйняти будь-яку подію як неблагополучну й небезпечну. Дитина, яка підвладна такому стану постійно знаходиться в подавленому настрої, в неї утруднені контакти з навколишнім світом, який сприймається нею як лякаючий і ворожий [9, 11].

Також деякі вчені виділяють навіювану тривожність. Навіювана виникає у дитини під впливом слів чи дій дорослого. Психологи виокремлюють такі причини навіюваних тривог (страхів): залякування (жартома чи зумисне), фізичні покарання, примушування, приниження особистої гідності, висміювання невдач дитини та гіперпротекція, коли за дитину все роблять батьки. Кожна з названих причин може зумовити виникнення в дитини одного з конкретних видів страху: перед фізичним покаранням, перед неуспіхом у діяльності, страх бути висміяним.

О.І.Захаров вважає, що тривога зароджується вже в ранньому дитячому віці і відображає «... тривогу, яка обумовлена загрозою втрати приналежності до групи» (спочатку це мати, потім – інші дорослі й однолітки). Також він пише, що «стурбованість, яку відчувають діти з нормальним розвитком в період від 7 місяців до 1 року 2 місяців може бути підґрунтям для подальшого розвитку тривоги. При несприятливому поєднанні обставин (тривога і страх у дорослих, які оточують дитину, травмуючий життєвий досвід) тривога переростає у тривожність, перетворюючись тим самим у стійку рису характеру. Але відбувається це не раніше старшого дошкільного віку» [3, 56]. Ближче до 7 років можна вже говорити про розвиток тривожності, як риси особистості, як про певний емоційний настрій з переважанням відчуття стурбованості і страху зробити щось не те, не так, запізнитись, не відповідати загальноприйнятним вимогам і нормам.

В роботі А.М.Прихожан розкривається механізм «замкнутого психологічного кола», в якому відбувається закріплення й посилення тривожності, яка призводить потім до накопичення

й поглиблення негативного емоційного досвіду, який в свою чергу, породжуючи негативні прогностичні оцінки, сприяє збільшенню і збереженню тривожності» [8, 48].

Г.Ш.Габдреева відмічає, що «в розвитку особистісної тривожності лежить недостатня сформованість або порушення механізму психологічного самокерування. Невідповідність суб'єктивній моделі реальної дійсності, яка супроводжується проявом неадекватно завищеної тривоги, може призвести до порушення регуляторних процесів. Тоді тривожність закріплюється в якості властивості особистості і розвивається в домінуючу рису характеру» [2, 136].

На жаль дослідження дитячої тривожності приділяється недостатньо уваги. В останній час з'являються роботи, які відображають специфіку розвитку тривожності у дошкільників, при можливості оцінки її рівня у дітей, починаючи з трирічного віку. У більшості робіт, які розглядають виникнення і розвиток тривожності, здійснюється психодинамічний підхід. Автори виходять з того, що вже в дошкільному віці досить чітко проявляються індивідуальні особливості вищої нервової діяльності дитини, в основі яких лежать властивості нервових процесів збудження і гальмування, та їх різноманітні поєднання.

О.І.Захаров говорить, що властивості нервової системи (сила, рухливість і рівновага) досить чітко проявляються у зовнішній поведінці. Діти з сильною нервовою системою можуть довго працювати чи грати, у них, як правило, високий емоційний тонус, стійка, в межах вікових можливостей, увага, гарна здатність орієнтуватися в незвичній ситуації. Ці діти можуть порівняно швидко переключатися на новий вид діяльності, у них високий темп і інтенсивність роботи. Діти з слабкою нервовою системою в'ялі, повільні в усіх діях вони повільно включаються в роботу, довго переключуються. Темп і інтенсивність діяльності – низькі [3].

Ю.Л.Ханін відмічає, що тривога як стан – це реакція на різноманітні (частіше за все, соціально-психологічні) стресори, яка характеризується різною інтенсивністю, мінливістю в часі, наявністю усвідомлених неприємних переживань напруженості, стурбованості і супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи [12, 321].

У ряді робіт описується немотивована тривожність, яка характеризується безпричинним або погано поясненим очікуванням неприємностей, передчуттям біди, можливих втрат. Деякі автори вважають, що немотивована тривожність може бути ознакою психічного розладу. Так, на думку В.М.Астапова, вона має безпосереднє відношення до патопсихологічних порушень, при яких спостерігаються постійний пошук джерела небезпеки і знаходження загрози в інших людях, власному тілі (іпохондрія), у власних діях (психастенія). Це найбільш яскраві приклади неадекватної фіксації на мотиві пошуку джерела тривоги, які обумовлюють неефективність поведінки [1, 29].

К.Хорні погоджується з тим, що страх слід відрізнити від тривоги. Страх це реакція на конкретну небезпеку, при цьому людина може вжити певних заходів, щоб впоратися з небезпекою. Але для тривоги характерне відчуття розмитості і невизначеності, а також відчуття безпорадності перед небезпекою. Тривога є реакцією на небезпеку, яка загрожує «самому ядру чи сутності» особистості. Базова тривога – це термін, який К.Хорні використовувала для позначення тривоги, яка призводить до формування невротичного захисту. Така форма тривоги, яка є виявом неврозу, є базовою в двох значеннях. По-перше, вона являє собою основу неврозу. По-друге, вона «базова» тому, що з'являється на початку життя людини внаслідок порушення взаємовідносин між дитиною і значимими іншими – як правило, батьками. Типовий конфлікт, який стає причиною виникнення тривоги у дитини, це конфлікт між залежністю від батьків (яка особливо сильна з тієї причини, що дитина налякана і відчуває себе самотньою) і ворожим відношенням до них. В цьому конфлікті дитина вимушена витіснити вороже відношення до батьків, оскільки вона від них залежить. Витіснення цих імпульсів позбавляє дитину можливості усвідомлювати реальну небезпеку і боротися за подолання цієї проблеми, крім того, сам акт витіснення створює внутрішній безсвідомий конфлікт і тому посилює у дитини відчуття незахищеності та безпорадності [12, 312].

К.Хорні відмічає, що виникнення і закріплення тривожності пов'язані з незадоволенням провідних вікових потреб дитини, які набувають гіпертрофованій характер.

Порушення соціального статусу дитини також може розглядатись серед причин, які викликають тривожність. А.М.Прихожан, підкреслюючи яскраво виражену вікову специфіку

тривожності, яка виявляється в її джерелах, змісті, формах прояву, компенсації і захисту, уточнює, що для кожного вікового періоду існують певні області, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей незалежно від наявності реальної загрози чи тривожності як стійкого утворення. Ці «вікові піки тривожності» є наслідком найбільш значимих соціогенних потреб. Дитина, яка не відчуває тривоги й стурбованості, буде значно менше залежати від інших людей, їх підтримки, піклування. І навпаки, чим більше вона піддається тривозі, тим сильніше буде залежати від емоційного стану людей, які її оточують. Останнє зазвичай прямо співвідноситься з емоційною чутливістю дитини і тривожністю самих дорослих, які мимовільно передають їй свою стурбованість в процесі повсякденного спілкування [8].

Розглядаючи взаємозв'язок тривожності і діяльності, варто відмітити, що підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність. А.М.Прихожан вважає, що висока тривожність надає, в основному, негативний, дезорганізуючий вплив на результати діяльності дітей дошкільного віку. У таких дітей можна помітити різницю в поведінці на заняттях і поза ними. Поза занять це жваві, балакучі діти, на заняттях вони скуті й напружені. Відповідають на запитання вихователя тихим голосом, можуть навіть почати запинатися. Мовлення їх може бути як дуже швидке, поспішливе, так і сповільнене, утруднене. Як правило, виникає рухове збудження, дитина смикає руками одяг, маніпулює чим-небудь [8, 68].

Х.Граф, вивчаючи дитячу тривожність також досліджував її вплив на діяльність, зокрема на гру дітей в футбол. Він виявив що найгірші гравці виявились найбільш тривожними. В ході свого досліду Х.Граф встановив той факт, що рівень тривожності дитини пов'язаний з батьківською опікою, тобто, висока тривожність у дитини – це результат надлишкової батьківської опіки [11, 136].

В основу уявлень Г.С.Саллівана про тривогу покладена його теорія особистості як міжособистісного феномену. Тривога, як вважає Г.С.Салліван, виникає в міжособистісному світі дитини через боязнь несхвалення з боку значимого дорослого. Дитина починає переживати тривогу за допомогою емпатії, відчуваючи несхвалення матері задовго до того, як у неї з'являється здатність осмислювати. Нема сумніву, що несхвалення матері має великий вплив на дитину. Воно ставить під загрозу взаємовідносини між дитиною і світом людей. Ці взаємовідносини для дитини дуже важливі, від них залежить не тільки задоволення фізичних потреб, але й відчуття захищеності. Тому тривога сприймається як тотальне, «космічне» почуття.

Тривожність іноді дуже важко розгледіти за агресивністю. Самовпевнені, агресивні, ті, що у кожному зручному випадку принижують інших, тривожними аж ніяк не виглядають. Однак, нерідко в глибині душі у таких дітей приховується тривога. А поведінка і зовнішній вигляд – лише способи позбавлення від відчуття невпевненості у собі, від усвідомлення своєї нездатності жити, як хотілося б [6, 38].

Спеціалісти вважають, що в дошкільному віці більш тривожні хлопчики, а після 7 років – дівчатка. При цьому дівчатка хвилюються, в основному, через взаємовідносини з іншими людьми, а хлопчиків, в більшій мірі, хвилює насилля і покарання. Скоївши якийсь недобрый вчинок, дівчатка переживають через те, що мама чи вихователь погано про них подумає, а подружки відмовляться гратись з ними. У цій же ситуації хлопчики, скоріше за все, будуть боятися, що їх покарають дорослі чи поб'ють однолітки [4, 103].

Тривогу також викликає емоційне відчуження зі сторони рідних. Всі знають, що дітей потрібно любити, але не завжди знають, як любити, як ставитися до дитини, особливо, якщо вона не схожа на батька чи матір за темпераментом. Негативні почуття до своїх дітей ховаються всередину, приховуються, але як би батьки не намагались, вони все ж десь прориваються, і тоді син чи донька відразу це відчуває, але не може зрозуміти, чому п'ять хвилин тому все було добре, а зараз раптом на неї гніваються. В таких випадках дитина постійно відчуває суперечливе відношення до батьків: з одного боку вона бачить якісь прояви батьківської любові, але одночасно постійно боїться втратити її, не вірить в її надійність. Зараз її люблять, а через п'ять хвилин може бути відчуження [5, 85].

Причини виникнення тривожності бувають як біологічні, так і соціальні. Біологічні причини пов'язані з особливостями темпераменту, нервової системи, емоційністю; соціальні

– з особливостями сімейного виховання, а також психотравмуючими ситуаціями.

Біологічні фактори за часом їх впливу поділяються на пренатальну і ранню постнатальну патологію. До факторів пренатальної патології можуть бути віднесені токсикози під час вагітності, загострення хронічних захворювань матері, інфекційні захворювання під час вагітності, а також стреси і психотравми, які переживала мати і ін. Пренатальна патологія виражається в різних ускладненнях під час пологів. Постнатальна патологія – це будь-які захворювання, перенесені в немовлячому віці, які супроводжувалися високою температурою; сильнодіючі ліки, наркоз можуть негативно вплинути на дозрівання мозку.

Біологічні фактори впливають на мозкову діяльність дитини, її активність, стійкість. Діти можуть бути імпульсивними, дратівливими, плаксивими, швидко стомлюватися. На цьому фоні виникає тривожність, тобто постійна готовність до неприємностей, страхів. Біологічні причини мають довготривалий вплив, важко компенсуються і потребують консультації спеціаліста-невропатолога, психоневролога [7, 94].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми дає підстави зробити висновок, що для тривожних дітей характерними є певні особливості поведінки, які можуть проявлятися у різних життєвих ситуаціях. Вони відрізняються частими проявами стурбованості, тривоги, а також великою кількістю страхів, як можуть виникати навіть в тих ситуаціях, в яких дитині, нічого не загрожує. Тривожні діти характеризуються особливою чутливістю до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовитись від тієї діяльності, в якій відчувають труднощі. Дошкільні роки є періодом найбільш інтенсивного розвитку дитини. Однак, саме її тривожність, тривожні стани можуть стати значною перешкодою на цьому шляху, адже вони без належної корекції не зникають з віком, а продовжують укорінюватися, і тим самим порушувати процес становлення особистості.

Література:

1. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – СПб. : Питер, 2004. – 159 с.
2. Дружинин В.Е. Психологическое здоровье детей / В.Е. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 267 с.
3. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А.И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 102 с.
4. Карпенко Н.В. Дитячі страхи. Психологія їх подолання / Н.В. Карпенко. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
5. Миронова И.Ю. Взаимоотношения между матерью и ребенком как фактор влияния на уровень детской тревожности в старшем дошкольном возрасте / И.Ю. Миронова // Начальная школа : Плюс до и после. – 2008. – № 9. – С. 84-86.
6. Міхаєва Г.В. Тревожність та агресивність у дітей молодшого шкільного віку : психодіагностика і корекційно-методичні матеріали та рекомендації ; Полт. нац. пед. у-т ім. В.Г. Короленка ; Псих.-пед. фак., каф. псих. / Г.В. Мінаєва. – Полтава, 2010. – 57 с.
7. Пасичник Л. Тревожный ребенок / Л. Пасичник // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 89-95.
8. Прихожан А. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
9. Прищеп Т. Страхи дітей / Т. Прищеп // Психолог : Додаток до газ. «Шкільн. світ». – 2007. – № 9. – С. 10-12.
10. Психологічна енциклопедія /Автор-упорядник О.М. Степанов. – К. :Академвидав, 2006. – 424 с.
11. Тревога и тревожность. Хрестоматія / Сост. В.М. Астапов. – СПб. : Речь, 2001. – 380 с.
12. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М. : Воронеж, 2000. – 558 с.

*Наталія Ковалевська, Анжела Пасічниченко,
Україна, м. Полтава,
Полтавський національний
педагогічний університет ім. В.Г. Короленка*

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВПРАЦІ ДНЗ ІЗ СІМ'ЄЮ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Модернізація дошкільної освіти не може не торкнутися сучасної сім'ї, лишити родину стороннім спостерігачем змін, що відбуваються у першій її ланці, не зачепити її інтересів. Важливо долучати батьків до процесу оновлення змісту, форм та методів навчання, виховання та розвитку дітей, підтримувати бажання перенести доцільне в практику сімейного виховання.

Для ефективної взаємодії вихователів та батьків керівництво дошкільного навчального закладу має створити сприятливі умови. Однією з таких умов, є відкритість дошкільного навчального закладу для сім'ї як із точки зору інформативності, так і для участі сім'ї в освітньому процесі. Представники ДНЗ мають інформувати батьків про наявність у дошкільному закладі освітніх послуг, умов перебування дитини в групі, особливості програм виховання дітей дошкільного віку. Окрім того, співробітники дошкільного навчального закладу повинні мати уявлення про запити батьків, умови перебування дитини в сім'ї та її індивідуальні особливості, а також створювати умови для отримання такої інформації. Ще однією умовою є проведення спеціальної роботи, спрямованої на формування партнерських відносин з батьками, на залучення сім'ї до співробітництва, а саме: встановити доброзичливі відносини між педагогами та членами сім'ї; налагодити зворотний зв'язок між педагогами та родиною; розповсюдити серед батьків сучасні знання про розвиток дитини і методи виховання; упровадити різноманітні організаційні форми співробітництва дошкільного навчального закладу із сім'єю (батьківські збори, сімейні клуби, спільні свята, індивідуальні та групові консультації, тренінги та ін.) [4].

Сучасними дослідниками В.Мороз, Т.Упир запропоновано модель організації взаємодії ДНЗ з сім'єю [3, 76-78]. Авторками було виділено три етапи педагогічної освіти батьків. На першому етапі (теоретичний) передбачається озброєння батьків теоретичними знаннями. Необхідною умовою даного етапу є створення атмосфери спільності інтересів педагогів і батьків та взаємопідтримка. Найефективнішими формами взаємодії вважають: консультації, теоретичні семінари, дискусії, круглі столи, батьківський ринг.

На другому етапі (практичний) реалізації даної моделі рекомендовано формувати педагогічні навички та уміння батьків, забезпечити актуалізацію педагогічного потенціалу родини, допомагати батькам у вихованні, навчанні, розвитку дитини шляхом розкриття змісту, форм, методів, засобів навчання та виховання. Найефективнішими формами на даному етапі визначено: дні відкритих дверей, клуб спілкування та взаємодопомоги, ділові та рольові ігри, презентація педагогічних ідей, розробка проектів.

На третьому етапі (підсумковий) передбачено аналіз ефективності запропонованої системи взаємодії ДНЗ з родиною. Для здійснення аналітичної роботи і отримання результатів запропоновано реалізацію таких форм: анкетування, індивідуальні бесіди, співпраця з ЗМІ, презентація візитівок, сімейних газет, конкурси, фестивалі.

Досвід роботи показує, що позитивне налаштування педагогів і батьків на спільну діяльність має величезну педагогічну цінність. Батьки будуть упевнені в тому, що дошкільний навчальний заклад завжди допоможе їм у вирішенні педагогічних проблем, і в той же час не нашкодить, тому що буде враховувати думку родини і пропозиції щодо взаємодії з дитиною. Педагоги, у свою чергу, впевнені в розумінні з боку батьків більшості проблем.

Вважається, що структура відкритості дошкільного закладу буває таких видів:

– відкритість всередину (означає надання дошкільному закладу більш вільного, гнучкого, диференційованого характеру; гуманізацію відносин між дітьми, педагогами, батьками; залучення батьків до освітнього процесу);

– відкритість назовні (означає, що дитячий садок відкритий впливам мікросоціуму, свого мікрорайону, готовий до співробітництва із соціальними інститутами, розташованими на сусідній з ним території – загальноосвітньою школою, музичною школою, спортивним комплексом, бібліотекою тощо).

Сучасні дошкільні навчальні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків забезпечується дотриманням таких критеріїв:

1. Спрямованість і адресованість. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

2. Оперативний зворотний зв'язок. Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань

і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

3. Індивідуалізація педагогічного впливу. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку [5, 424].

В сучасних дослідженнях з проблем взаємодії сімейного та суспільного виховання виділяють три типи зв'язків між сім'єю та дошкільним навчальним закладом, серед них такі:

1) компенсаторний (за формулою впливу ДНЗ – сім'ї); мета таких зв'язків полягає у оптимізації впливу сім'ї на дитину шляхом підвищення педагогічної культури батьків, надання їм допомоги – форми за допомогою яких здійснюється такий тип зв'язків: батьківські збори, консультації, бесіди, школа молодих батьків, вечори запитань та відповідей;

2) компенсаторний (за формулою впливу сім'я – ДНЗ); мета – залучення батьків до навчально-виховного процесу, допомога ДНЗ з боку батьків) – форми: організація батьками заходів в ДНЗ; участь у гуртковій роботі, обладнання куточків, виставка творчості батьків, виготовлення батьками атрибутів для ігор, презентація ідей родинного виховання);

3) координаційний (за формулою впливу ДНЗ і сім'я – партнери); мета – використання специфічних можливостей сім'ї і ДНЗ для кращого виховання дітей – форми взаємодії: обмін досвідом, творчі зустрічі, спільні суботники, зустрічі за круглим столом, спільні свята, дозвілля, змагання, святкування днів імениників, літературна вітальня).

Ефективна співпраця сім'ї та дошкільного навчального закладу можлива лише при умові дотримання таких основних принципів:

– демократизації, що передбачає спільну участь вихователів та батьків у навчально-виховному процесі дошкільного закладу на демократичних засадах;

– гуманізації, тобто спілкування та взаємодії вихователів й батьків на основі поваги, доброзичливості один до одного;

– послідовності й системності організації співпраці ДНЗ з родинами;

– наступності й поступовості залучення батьків до взаємної діяльності;

– індивідуалізації, що передбачає впровадження таких форм та методів роботи, які спрямовані на особливості і запити кожної родини [25].

Сприяє налагодженню продуктивної взаємодії ДНЗ з родиною реалізація різноманітних форм. До традиційних форми взаємодії належать: відвідування сім'ї дитини; день відкритих дверей; бесіди (індивідуальні та групові); семінари-практикуми; батьківські збори; батьківські конференції; папки-пересувки для залучення батьків до читання педагогічної літератури; пропаганда педагогічних знань для батьків у формі виставки дитячих робіт; вечори відпочинку, вечори дозвіль для дітей за участю батьків і педагогів; спортивні свята і розваги; участь у підготовці спектаклів, лялькового театру, виставки; журнал відгуків і пропозицій, де батьки можуть виступити, заповнити анкету, написати пропозиції.

До нетрадиційних форм роботи дошкільного закладу з родиною належать: проектування або метод проектів (сімейні проекти); створення батьківської кімнати (наприклад, «Родинна світлиця») для зустрічей з мамами і татами; обладнання куточка «Для допитливих дітей та дбайливих батьків»; випуск на допомогу батькам рукописного журналу «Родинна сторінка»; залучення педагогами батьків до підготовки і проведення з дітьми різних видів діяльності (праця на городі або майданчику, ранкова гімнастика, заняття з художньої праці, будівельні ігри); проведення спільно з родинами свят і днів народження; зустрічі за круглим столом з спеціалістами у формі запитань і відповідей; перегляди батьками роботи з дітьми у групах; облаштування вдома куточків художньої творчості; домашні завдання і багато інших, які базуються на традиційних формах і допомагають батькам перемогти власний авторитаризм, побачити світ з позиції дитини, відноситись до неї як до рівної, зрозуміти, що неприпустимо порівнювати її з іншими дітьми, що треба радіти її особистому росту, будувати довірливі взаємини з нею [1; 2; 6].

Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Часто батькам цікаво не тільки спостерігати за дитиною під час її взаємодії з дорослими не в домашніх умовах, а й самим

виступити в новій ролі (театралізованій виставі, спортивному змаганні, конкурсі, засіданні дискусійного клубу).

Отже, організація взаємодії в ДНЗ з сім'єю є складною системою, функціонування якою передбачає злагоджене функціонування окремих її елементів. Ефективність реалізації системи взаємодії ДНЗ з сім'єю з метою підвищення рівня культури батьків забезпечується шляхом дотримання чіткого змісту взаємодії ДНЗ з родиною, принципів та умов її реалізації, збагачення форм і методів роботи з батьками

Література:

1. Акоюн Л. Співробітництво, партнерство, довіра / Л. Акоюн, Л. Погорелова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 26-27.
2. Білоус С. Дитячий садок і сім'я – єдиний простір дитинства / Світлана Білоус // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 12. – С. 57-60.
3. Морозова Л. Робота з батьками: сучасний підхід до організації / Л. Морозова, І. Бикова // Палітра педагога. – 2011. – № 4. – С. 6-11.
4. Сиромятнікова Л. М. Активні форми співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї з питань розвитку і становлення особистості дитини / Л. М. Сиромятнікова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 11. – С. 49-59.
5. Улюкаєва І. Дошкільна освіта в Україні у 1991-2010 роках : історія та сучасність / І. Улюкаєва // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 6-7. – С. 46-47.
6. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rada-ukraine.org/pdf/konzeptzia.doc> (15.04.2013) - Назва з екрану.

*Тетяна Кривошея,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОБРАЗНОГО І ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України “Про дошкільну освіту” наголошено на важливості розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток у дитини найбільш продуктивних видів та форм мислення. Через значне ускладнення соціальних відносин виникає потреба у підготовлених фахівцях із високорозвиненим інтелектом і мисленням, що, у свою чергу, викликає необхідність вироблення нових вимог до системи освіти, у тому числі й дошкільної.

Компонентами сучасної математичної освіти дошкільників є логіко-математична компетентність і грамотність. Компетентність у логіко-математичній діяльності засвідчується певною зрілістю розумової діяльності дитини дошкільного віку, її здатністю розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, висувати елементарні гіпотези тощо. Перераховані компетентності у своїй єдності засвідчують життєву компетентність як особистісний інтеграл, виступають гарантом життєздатності дошкільника, його життєвого успіху, повноцінної реалізації свого природного потенціалу [1].

Розвинути у дітей мислення, на думку багатьох дослідників, важча справа, ніж озброєння їх знаннями та навичками. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень, розробляючи проблему розвитку логічного і образного мислення дітей, опирається на класичну спадщину, використовуючи усе цінне, що є в працях великих зарубіжних дидактів та визначних методистів (Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж-Ж.Руссо, Ф.Фребель, Й.Песталоцці, К.Гельвецій, А.В.Дістервег, М.Монтессорі, Ю.Фаусек, Л.Шлегер, Є.Тихеева, Г.Леушина та ін.).

Процес розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку вивчали такі відомі українські та зарубіжні психологи: Ж.Піаже, А.Валлон, О.Запорожець,

Д.Ельконін, О.Леонтєв, Л.Венгер, М.Поддяков, С.Рубінштейн, Г.Люблінська, В.Паламарчук, С.Новосьолова та ін.

У дошкільному віці діти починають пізнавати світ за допомогою мислення – суспільно зумовленого психічного процесу, який полягає в узагальненому й опосередкованому відображенні дійсності. Як зазначають М.В.Савчин та Л.П.Василенко, основними напрямками розвитку мислення в дошкільному дитинстві є вдосконалення його наочнообразності, пов'язаної з уявленням ситуацій і їх змін на основі уяви, довільної та опосередкованої пам'яті; початок активного формування словесно-логічного мислення (використання понять, логічних конструкцій) шляхом використання мови як засобу формулювання і розв'язання інтелектуальних завдань.

У дошкільному віці дитина розв'язує життєві завдання трьома способами: наочно-дійовим (реальне випробування властивостей предметів), наочно-образним (оперування конкретними образами предметів і ситуацій) і завдяки логічним судженням з опорою на поняття. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це є свідченням того, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які було вплетене раніше, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мислительного завдання [4, 50]. Чим дитина старша, тим рідше вона використовує практичні спроби і частіше наочно-образні, а пізніше й логічні способи.

Основою розвитку мислення дошкільнят є формування розумових дій. Вихідним пунктом цього формування є реальна дія з матеріальними предметами. Потім дошкільник вдається до дій з реальними матеріальними предметами у внутрішньому плані, з їх образами. Наприклад, якщо дитині кажуть, що в неї є 2 яблука, і запитують, скільки в неї буде яблук, якщо їй дадуть ще одне, то їй уже не потрібно реально переставляти яблука і лічити їх, цю дію вона може здійснити в образній формі. Далі внутрішні дії стають згорнутими. Наприклад, якщо дитині кажуть, що в неї є три цукерки, і запитують, скільки в неї буде цукерок, якщо їй дадуть ще 2, вона відразу може сказати, що 5, не вдаючись до послідовного виконання в уяві дій: $3 + 1 + 1 = 5$. І, нарешті, дитина починає виконувати цілком внутрішні дії, в яких реальні предмети замінені уявленнями та поняттями [6]. Отже, шляхом інтеріоризації зовнішніх дій виникають наочно-образний і логічно-понятійний види мислення.

На вищих етапах розвитку мислення, зокрема, у процесі логічно-понятійного, розумові дії здійснюються за допомогою внутрішнього мовлення, використання різних знакових систем. Однак дошкільник у процесі мислення оперує не стільки знаками, скільки образами, які або відображають конкретні предмети, або є більш чи менш узагальненими і схематизованими. При цьому він уявляє собі розв'язання завдання як ряд розгорнутих дій із предметами чи їх заміниками.

Однак, попри те, що в окремих випадках образне мислення дошкільника неточне і супроводжується помилками, воно є могутнім інструментом пізнання навколишнього світу, забезпечує створення узагальнених уявлень дитини про речі та явища. Це сповна виявляється у процесі дошкільного навчання.

Протягом дошкільного віку формуються і вдосконалюються головні розумові дії (мислительні операції): аналіз (розкладання цілого на його складові), синтез (об'єднання предметів і явищ за спільними ознаками), порівняння (встановлення схожих і відмінних ознак об'єктів), узагальнення (перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального), класифікація (розподіл предметів за певними ознаками) та ін.

Дослідження психологів і педагогів довели, що внаслідок використання спеціальних прийомів навчання дітям старшого дошкільного віку стають доступними узагальнені знання і способи дій, почуття і логічні операції, які донедавна вважалися ознаками мислення школярів. Дошкільнята здатні розуміти загальні принципи, зв'язки і закономірності, які є основою наукових знань, пізнавати суттєві аспекти явищ навколишнього світу. Зокрема, доведено спроможність дітей старшого дошкільного віку розуміти нескладні за змістом наукові поняття (Л.Виготський, П.Гальперін, Є.Зейлігер, Є.Кабанова-Меллер, З.Калмикова, О.Леонтєв, Н.Менчинська, І.Равич-Щербо, С.Рубінштейн, Н.Тализіна), виявлені суттєві зв'язки дійсності, які є доступними дошкільникам у предметно-чуттєвій пізнавальній діяльності (Л.Венгер, О.Запорожець), розкрито особливості засвоєння дошкільниками узагальнень (І.Домашенко,

С.Ніколаєва, Ф.Фрадкін, О.Цеханська), генезу поняття «число» й особливості усвідомлення дітьми числових абстракцій (О.Астряб, М.Вовчик-Блакитна, П.Гальперін, В.Давидов, Г.Костюк).

Вивчено формування у дошкільників операцій рахунку (О.Грибанова, Г.Леушина, М.Макляк, Н.Менчинська, Н.Непомняща), особливостей сприйняття геометричних фігур і форм об'єктів (З.Богуславська, О.Запорожець, Є.Корзакова, Л.Пеньєвська, А.Рузька, В.Сохіна), освоєння величини предметів і формування просторових уявлень (В.Котирло, Т.Мусейібова), розроблено найоптимальніші форми і методи навчання дошкільників (Л.Артемова, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Грама, Е.Карпова), складено низку методичних посібників, які спрямовані на розвиток логічного, творчого мислення дітей дошкільного віку в процесі формування математичних понять (Г.Леушина, З.Лебедева, Л.Метліна, З.Михайлова, А.Столяр, К.Щербакова та ін.), досліджено методику реалізації індивідуально-диференційованого підходу в процесі формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень (Н.Баглаєва, Т.Степанова), створено ефективні методики формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку (А.Белошиста, О.Брежнева, Л.Гайдаржийська, Л.Зайцева, О.Фунтікова).

Втім можливість опанувати у дошкільному віці логічні операції, здатність до засвоєння понять не означає, що це повинно бути основним завданням розумового виховання дітей. Ним є розвиток наочно-образного мислення, для якого дошкільний вік найбільш сенситивний і який має велике значення для майбутнього життя, оскільки є невід'ємною складовою будь-якої творчої діяльності.

Надто раннє оволодіння логічною формою мислення може штучно загальмувати розвиток його образних форм: навчившись вирішувати завдання за допомогою логічних роздумів, дитина все менше звертатиметься до використання образів. Водночас психологи відзначають: якщо до закінчення дошкільного віку дитина не буде володіти елементарними прийомами логічного мислення, вона не зможе успішно навчатися у школі. Таким чином, найкращим способом вирішення даної проблеми є одночасний розвиток обох видів мислення – образного і логічного в їх взаємозв'язках і відношеннях.

Обидва види мислення гармонійно доповнюють один одного. Їх єдність, збалансованість, взаємодія є передумовами нормального функціонування духовно-психічної сфери дитини, є “стартовим майданчиком” для розвитку її творчої особистості. Варто пам'ятати, що існування різних видів мислення (логічного і образного) спричинене функціональною асиметрією півкуль головного мозку, де ліва півкуля бере участь в основному в аналітичних процесах і є базою для формально-логічного мислення. Права ж півкуля забезпечує конкретно-образне мислення [3]. Крім того, до функцій лівої півкулі належать оперування вербально-знаковою інформацією в її експресивній формі; здатність до мовного спілкування; оперування словами, цифрами, математичними формулами в межах формальної логіки; реакція на певний стійкий ритм у звуках; оцінка часових характеристик навколишнього світу. До функцій правої півкулі можна віднести визначення інтонації мовлення і модуляції голосу; розрізнення музичних тонів, мелодій, невербальних звуків; чутливість до музики; оперування образами реальних предметів; здатність до зорового і тактильного розпізнавання складних об'єктів та ін. Крім означених функцій, для кожної півкулі характерна специфічна обробка інформації [7]. Дослідники дійшли висновку, що обробка інформації, яка надходить до лівої півкулі, є скоріше аналітичною, а з лівопівкульним мисленням пов'язується здатність до послідовного, поетапного пізнання (Д.Леві). Права півкуля обробляє інформацію холістичним способом, тобто не членуючи її (Г.Дейч, С.Спрінгер). Відбувається цілісне охоплення, одномоментне сприймання багатьох предметів і явищ світу, тому просторово-образне мислення характеризують як синтетичне.

Втім в організації навчально-виховного процесу слід не забувати, що мозок дитини, звичайно, функціонує як єдине ціле, а тому об'єднує обидва способи обробки інформації як взаємодоповнюючі компоненти мислення. Педагог має знати про те, що права півкуля є носієм неусвідомлюваних творчих можливостей дитини, а тому для повноцінного розумового розвитку вихователів необхідно адекватно використовувати потенціал правої півкулі вихованця.

Образне мислення як продукт роботи правої півкулі істотним компонентом входить в усі без

винятку види людської діяльності. Дослідники тлумачать його як вищий тип мислительної діяльності і необхідний компонент творчості (Б.Ананьєв, П.Анохін, Ф.Басін, Л.Божович, В.Крутецький, А.Ухтомський та ін.). Образне мислення є складним психічним процесом, у якому представлені результати безпосереднього чуттєвого сприймання реального світу, їх понятійної обробки і мисленого перетворення під впливом суб'єктивних установок особистості, особливостей минулого досвіду, професійних інтересів та намірів (І.Якиманська). Образ завжди сповнений особистісного змісту, суб'єктивно забарвлений, оскільки вбирає чуттєвий досвід, що виникає під час безпосереднього контакту дитини з довкіллям. Не можна створити, утримати, тим більше довго оперувати образом, до змісту якого діти байдужі. В образі сконцентрований основний зміст внутрішнього світу особистості [2]. З іншого боку, образ включає результати теоретичного осмислення дійсності, що закріплені у вигляді понять, у яких цей досвід існує в кристалізованому (безособовому) плані.

Отже, образ є своєрідним “продуктом злиття свого й чужого досвіду” (І.Сеченов) і містить не просто відображення фізичних характеристик об'єкта, але й естетичне ставлення індивіда до дійсності. Крім того, вихователю важливо розуміти, що в здійсненні образного мислення беруть участь обидві півкулі. Їх взаємодія диференційована так, що ліва півкуля відповідає за народження і утримання домінанти образу, а права – за організацію компонентів, які супроводжують його.

Особливого значення у розвитку образного мислення дітей набуває мистецтво, зокрема залучення дошкільнят до активної художньої діяльності. Мистецтво може впливати не тільки на емоційно-вольову сферу особистості, але й на її інтелектуальну сферу, на активізацію діяльності обох півкуль головного мозку. Це підтверджують дослідження американських і німецьких вчених (Ф.Тернер, Е.Пьопеля) про вплив поезії на активізацію розумової діяльності людини і на міжпівкульову інтеграцію діяльності мозку, від якої залежить продуктивність роботи мозку взагалі [5]. Тому методично доцільним, на наш погляд, видається використання у процесі проведення занять з логіко-математичного розвитку дошкільнят віршів, які можуть слугувати основою для евритмії (мистецтва поєднання рухів, мовлення і музики) чи психогімнастики. Наприклад, на заняттях з формування у дітей уявлень про час, про пори року, величину предметів можна запропонувати такі вірші П.Ребра для евритмії:

ЧИ БУВАЄ ЗИМА?

Ведмідь свариться із совою:

- Ти щось наплутала, сова!

Затям своєю головою:

Зими в природі не бува!

Сова сміється: - Волохатий,

Не диво чути це мені:

Ти ж восени як ляжеш спати,

То встанеш тільки навесні!

ХТО ПРАВИЙ?

В'ється, в'ється до ставка

Річка синьоока.

Тато каже, що мілка,

Я кажу – глибока!

Хто правий з нас – я чи він, -

Сам не розумію:

Татку в річці до колін,

А мені – по шию!

Використання поезії, музики, елементів танцю на заняттях з логіко-математичного розвитку дошкільнят сприяє позитивному налаштуванню дітей на роботу, активізації їхньої розумової діяльності, і зокрема, розвитку образного і логічного мислення у тісному взаємозв'язку.

Потужним джерелом розвитку обох видів мислення є природа, яка загострює сприймання і пробуджує образне і логічне мислення. В.Сухомлинський зазначає, що дитину необхідно навчати думати і спостерігати серед природи. Видатний педагог писав: “Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на “обробку” інформації про цей образ” [8, 34].

Сьогодні в Україні широко відомими є технології Г.С.Тарасенко, в яких природа розглядається як універсальний фактор гармонізації людської особистості. Це технологія естетико-екологічного виховання “Дивосвіт” та методика гуманістичного виховання дітей засобами природи “Паросток” [9; 10], в яких автор особливого значення надає нетривіальним формам освоєння дітьми навколишнього світу, що спонукають їх до поважливого, посправжньому гуманістичного заглиблення в суть природних процесів і які допомагають

осягнути естетичну виразність різних форм природного буття.

Оскільки математика тісно пов'язана з природою, то, на нашу думку, буде доцільним проведення хвилинок мислення і краси, у ході яких дошкільникам необхідно розкрити такі естетичні властивості об'єктів і явищ дійсності як колір, форму, пропорцію, величину, симетрію, ритм, звук тощо. Такі подорожі у світ природи в контексті здійснення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку передбачають розгляд завдань, виконання яких спонукає здійснювати перехід від одного виду мислення до іншого, зокрема від образного до логічного, від процесу милування природою до вивчення і розкриття її математичних законів існування і розвитку. Наприклад, завдання логіко-математичного характеру, які можна використовувати у старшій групі дитячого садка для хвилинок мислення і краси у природі: завдання на визначення кольору ("Відшукай за кольором", "Диво-барви", "Склади осінній букет"), форми у природі ("На городі і в саду різні форми я знайду", "Жива пірамідка", "Весна квітує – шестикутники дарує", "Сонечкові квіти"), симетрії ("Почни з себе", "Кожний листочок – симетрії синочок", "Секрети комах"), ритму ("Послухай свій ритм", "Ритмічні сестриці – веселі чарівниці", "Птахи і ритм", "Природа в смужечку" тощо). Опис одного із завдань подано нижче:

Завдання "Запашний квітковий п'ятикутник"

Подивіться навколо і скажіть, де ростуть "п'ятикутники"?

Вірш на допомогу

Я у фіалці, барвінку, калині,
Я і у гліді, і в горобині,
В абрикосах, вишнях і грушках -
Я – п'ятикутник – у різних квітках.

Помилюйтеся красою цих весняних рослин. Порахуйте, скільки пелюсток вони мають? Яку геометричну фігуру нагадують вам квіти, якщо з'єднати вершини всіх пелюсток? (п'ятикутник). Відшукайте листя, яке схоже на п'ятикутник.

З метою підсилення міжпівкульової інтеграції мозку необхідно організовувати процес навчання математики таким чином, щоб постійно відбувався перехід від логічного до образного мислення і навпаки. Цьому сприяють такі завдання, в яких дітям необхідно виконати певні логічні операції, але з опорою на наочні чи знакові образи:

- скласти задачу за даним прикладом ($7 + 2 = 9$ пташок);
- продовжити орнамент з геометричних фігур, який поданий нижче:



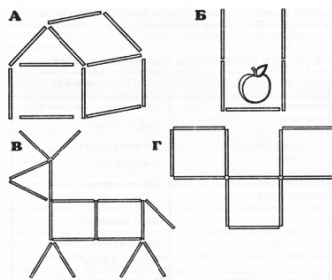
Мал. 1. Орнамент з геометричних фігур

- завдання на перегруповувати елементів об'єкта та планування своїх дій подумки:

Ігрова вправа «Головоломка з паличками»

(за І.А. та О.О. Барташніковими)

Інструкція. Необхідно взяти кілька паличок або сірників і скласти з них схематичне зображення будь-якого предмета. Після цього пропонують дитині подумки перекласти один або кілька сірників так, щоб перетворити це зображення на інше або якимось його змінити. На малюнку 2 показано декілька подібних завдань.



Мал. 2. Завдання «Головоломка з паличками»

Умови завдань: А) перекласти один сірник так, щоб будиночок "повернувся" в інший

б) перекласти один сірник так, щоб вишенька “випала” із склянки; в) перекласти два сірники так, щоб олень озирнувся; г) перекласти три сірники так, щоб з трьох квадратів утворити чотири.

- З яких цифр складено жителів країни Математики:



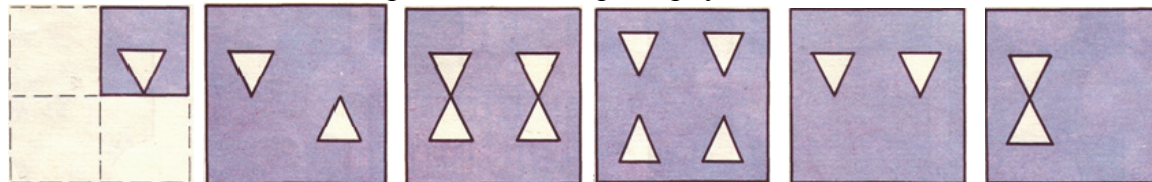
- “Подумай”: У кожному рядку знайди зайвий предмет. Обведи його.



- “Подумай”: Уважно розглянь малюнки. Чого не вистачає на першому з них? Обведи потрібне.



- Визнач, який вигляд матиме серветка, якщо її розгорнути.



Слід зазначити, що вправність у переході від абстрактних понять і законів до практичних дій і навпаки є найістотнішим показником розумового розвитку особистості (Н.Менчинська), а також свідчить про гарну інтеграцію двох компонентів мислення (право- і лівопівкульного), про його зрілість, повноцінність і гнучкість. Добре розвинене образне мислення є могутнім фундаментом, першоосною розвитку логічного мислення, а взаємозв'язок логічного і образного мислення у навчально-виховному процесі ДНЗ є необхідною умовою гармонійного розумового розвитку дітей дошкільного віку. Все це сприяє потужнішому використанню резервів мозку і, врешті-решт, повинно забезпечити більш високий рівень розвитку мислення і творчого ставлення дошкільників до світу.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Авт. кол-в : А.М. Богуш., Г.В. Беленька, О.Л. Богініч., Н.В. Гавриш та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под ред. И.С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989. – 221 с.
3. Данилова Н.Н., Физиология высшей нервной деятельности : Учебник / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 399 с.
4. Заброцький М.М. Основи вікової психології : Навчальний посібник /М.М. Заброцький. – Тернопіль :

- Навчальна книга - Богдан, 2001. - 112 с.
- Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики : Пер. с англ. / Под ред. И. Ренчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. – М. : Мир, 1995. – 335 с.
 - Савчин М.В. Вікова психологія : Навчальний посібник / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
 - Спрингер С. Левый мозг, правый мозг : Пер. с англ. / С. Спрингер, Г. Дейч. – М. : Мир, 1983. – 256 с.
 - Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти томах. - К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. - С. 7-279.
 - Тарасенко Г.С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання : посібник / Г.С. Тарасенко. – 2-ге видання, із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.
 - Тарасенко Г.С. Паросток : методика гуманістичного виховання дітей засобами природи : посібник / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2000. – 192 с.

*Лариса Присяжнюк,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРИРОДОЮ: ІНВАЙРОМЕНТАЛЬНИЙ ВИМІР

Тенденції, які спостерігаються нині в галузі природничої освіти дошкільників, свідчать про перегляд її орієнтирів, трансформацію змісту та підходів щодо її організації. Цілі, які висувалися перед дошкільною природничою освітою ще декілька десятиліть тому, стають неактуальними, оскільки не корелюються із вимогами сучасного суспільства. Так, якщо раніше в ознайомленні дітей з природою спостерігалось тяжіння до раціоналістичного та знанневого підходів, які робили акцент на максимальному накопиченні природознавчих уявлень як доступної для дитини форми знань про природу, то нині, ґрунтуючись на засадах компетентнісного та аксіологічного підходів, реалізуючи екологічну освітню стратегію, на перший план висунуто завдання розвитку емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля, яке виявляється в її природодоцільній поведінці: виваженому ставленні до рослин і тварин; готовності включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотриманні правил природокористування [1].

В основі такої трансформації підходів лежить зміна світоглядних позицій щодо співіснування людини і природного довкілля. У зв'язку з глобальними загальноцивілізаційними процесами, що характеризуються суттєвим погіршенням екологічної ситуації в світі, втратою екологічної рівноваги внаслідок руйнівної господарської діяльності людини, нині, як ніколи, актуальним стає питання виховання людини з екоцентричним типом свідомості, що здатна будувати свої відносини з природою за законами гармонії, з позицій духовного і культурного розвитку.

З цих причин для сучасного наукового дискурсу дедалі більше стає притаманним так званий “екологічний погляд на світ”, що народжує нові концепції, приводить до життя філософсько-методологічні підходи, орієнтовані на вивчення людино-середовищних відносин й поліпшення якості середовища існування людини й усього живого на планеті Земля. Серед останніх особливо вирізняється інвайроментальна філософія, яка спрямовує свої зусилля на формування екологічно орієнтованої “життєвої політики” (Е.Гідденс) суспільства.

Теоретичний екскурс в проблему засвідчив, що зародження інвайроменталізму (англ. *environment* – оточення, середовище) відбулося у Сполучених Штатах Америки на початку ХХ ст. як суспільного руху, що пропагував мінімалізацію людського впливу на довкілля. Згодом він заклав фундамент для міждисциплінарної науки, предметом вивчення якої стали результати людського впливу на фізичне, хімічне та біологічне середовище Землі та пошук можливих заходів щодо оптимізації взаємодії суспільства з навколишнім середовищем [11]. Нині інвайроменталізм позиціонується як філософсько-методологічний підхід у науці, характерною особливістю якого є пошук та обґрунтування нових пізнавальних засобів для

розв'язання вічної проблеми людини – турботи про прийдешнє буття, тобто про збереження й примноження життя на землі (І.Катерний). Інвайроментальна філософія (Р.Данлеп, В.Кеттон, Д.Мердок, Дж.Мітчел, Н.Мойсєєв та ін.) відкидає людську винятковість, розглядаючи людину як один із багатьох видів живих істот, що залежить від природного докiлля. На переконання філософів, природа споконвічно самоцінна, може існувати поза людиною і без неї, незалежно від того, корисна вона чи шкідлива для людини. А тому вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Взаємодія з природою повинна визначатися “екологічним імперативом”: правильно і дозволено тільки те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги [6].

Таким чином, інвайроментальна філософія універсально налаштовує суспільство на гармонізацію стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому. Вона обстоює входження людини як одного з біологічних видів до глобальної екосистеми; доводить зумовленість людської діяльності не лише соціокультурними чинниками, але й складними природними зв'язками; підкреслює залежність людини від біофізичного середовища, що накладає потенційні фізичні та біологічні обмеження на людську діяльність; констатує нездатність людини спростувати екологічні закони [9, 8].

Цілковито очевидно, що основні постулати інвайроментальної філософії накладають відбиток на педагогічну науку, яка здатна властивими їй засобами здійснювати вплив на формування свідомості дитини, упорядкувати стосунки між нею і природою відповідно до законів гармонії і злагоди. Зауважимо, що нині зафіксовані спроби теоретичного осмислення проблеми окремими науковцями в напрямі інтеграції педагогіки й інвайроментальної філософії та окреслення на цій основі нової галузі педагогічної науки – інвайроментальної педагогіки [5], утім допоки вони залишаються в полі активної наукової дискусії [7].

Більш ефективно здійснюється дослідниками пошук дієвих шляхів гармонізації взаємин людини і природи, виходу за межі утилітарного ставлення до природного докiлля. Особливі успіхи в цьому напрямі має сучасна дошкільна освіта, яка, базуючись на традиціях еколого-природничої освіти і виховання, використовуючи надбання зарубіжної педагогіки, продукує якісно нові підходи до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Їхнім фундаментом є презентована в наукових дослідженнях і втілена в практику дошкільного виховання ідея цілісного (холістичного) пізнання природного докiлля (В.Ільченко, О.Кононко, Н.Лисенко, Н.Пустовіт, З.Плохій, Т.Пушкарьова, Г.Тарасенко та ін.), яка ґрунтується на гармонійному поєднанні раціонального й чуттєвого, теоретичного й творчо-дієвого його осягнення.

У цьому контексті нам особливо імponує естетико-екологічний підхід до ознайомлення дітей з природою, розроблений проф. Г.Тарасенко. Спираючись на синтез екології та естетики, він однаково актуалізує когнітивну, чуттєво-емоційну, мотиваційно-діяльнісну сфери дитини, запускаючи тим самим механізм цілісного пізнання нею природного докiлля. Пропонований автором підхід є абсолютно природовідповідним, оскільки враховує вікові особливості дитини. Дослідниця цілком слушно зауважує, що у період дошкільного дитинства вихованці більше орієнтовані на чуттєво-захоплене пізнання навколишнього світу, який синкретично сприймається ними як органічне ціле. Природа в уяві дошкільника постає як гармонійне злиття її живих і неживих об'єктів у розмаїтті яскравих чуттєво-естетичних характеристик (кольорів, форм, пропорцій, звуків, запахів, тактильних і смакових особливостей тощо). Діти легко персоніфікують результати сприйняття природи, наділяючи її об'єкти людськими якостями, почуттями. Перебуваючи у полоні казково-фантастичного сприймання світу, дошкільники переважно відкрито, без упередження і гидливості сприймають і оцінюють будь-яке живе створіння, вбачаючи у ньому “споріднену душу” [9, 12].

Згідно з означеним підходом розвиток суб'єктно-етичних стосунків між дитиною і природою відбувається за умови накопичення цінностей емоційних переживань емпатійного характеру та образної оцінки її гармонії. Автор підходу підкреслює, що спеціально організована педагогом діяльність дитини в природі здатна викликати у неї яскраві відчуття і емоції по відношенню до природних об'єктів. Рефлексія цих переживань дозволяє закріплювати і накопичувати певний досвід емоційних переживань, пов'язаних з об'єктами

природи. Накопичений позитивний емоційний досвід створює передумови для розвитку стійкого позитивного ставлення до природи [9, 13].

Дієвою технологією реалізації естетико-екологічного підходу до еколого-природничої освіти дітей дошкільного віку, за переконанням автора, є *милування природою*. З'ясовуючи суть технології, дослідниця зазначає, що:

- ✓ милування природою – процесуально складний, досить ємкий процес. Це не просто спостереження за її об'єктами та явищами, фіксація змін у навколишньому середовищі, пояснення їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків. Милування красою означає перетворення її на предмет особливої, захопленої уваги, духовне єднання з нею. Цей процес обов'язково передбачає момент оцінки;
- ✓ милування природою – сенсорно обумовлений процес, адже його якість та інтенсивність значною мірою залежать від культури чуттєвого сприймання. Перемагаючи протиставлення “ока тілесного” і “ока душі”, варто всіляко опікуватись адекватністю сенсорного сприйняття природи, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних і смакових відчуттів. Крім того, існує межа ємкості чуттєво-емоційних вражень: в результаті ефекту стомлювання відбувається сенсорна адаптація, тобто реакція слабшає і припиняється;
- ✓ милування природою – філософськи заглиблений процес, адже активізує не лише сенсорну реакцію на чуттєві прояви естетично-виразного в природі, але й формує вміння в частковому, одиничному вияві такої виразності побачити суттєве, загальнозначуще;
- ✓ милування природою – художньо спрямований процес, оскільки можливий лише в межах розвиненого образного мислення. Перебуваючи в художній позиції до об'єкта сприйняття, людина осягає можливості його існування саме через образ, який концентровано виражає суть цього об'єкта (явища) природи. Образна форма сприйняття емоційно конкретизує і міцно карбує в свідомості загальнозначущу для всього на Землі ціну життя і унікальність кожної індивідуальної форми його вияву;
- ✓ 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 [8, 229-230].

Таким чином, у процесі систематичних милувань природою дитина поступово вчиться виявляти активно-дієву позицію стосовно неї, відчувати й переживати її найменші порухи, усвідомлювати наслідки своїх вчинків та вчинків оточуючих людей для природи. Безсумнівно, такий результат презентує інвайроментальний вимір пізнання дитиною природи, гармонізує її стосунки з довкіллям.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Воскобій О. Л. Сутність поняття “екологічний світогляд” / О. Л. Воскобій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д.Г., 2012. – Вип. 16, кн. 2. – С. 60-67.
3. Катерный И. В. Инвайронментализм в социальной философии : методологические и мировоззренческие аспекты : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / И. В. Катерный. – М., 2004. – 129 с.
4. Методичні рекомендації до Програми виховання та навчання дітей від двох до семи років “Дитина” / Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білоskalенко, О. Л. Богініч [та ін.]. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
5. Нечепоренко Л. С. Онтопедагогіка та інвайроментальна педагогіка : навчальний посібник / Л. С. Нечепоренко. – Харків : Основа, 2001. – 238 с.
6. Розвиток соціально-екологічних поглядів. Формування соціології екології як галузі знання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://textbooks.net.ua/content/view/5345/46/>
7. Сухомлинська О. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання : на шляху до синтезу парадигм [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська. – Режим доступу : http://www.library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2005/2005_1.pdf
8. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти :

- монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
9. Тарасенко Г. С. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу / Г. С. 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 (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 9-10 квітня 2013 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : Корзун Д. Ю., 2013. – Вип. 2. – С. 8-14.
 10. Тарасенко Г. С. Середовищний підхід до виховання дітей : аспект інноватики / Г. С. 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 (м. 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 : Нілан-ЛТД, 2014. – Вип. 3. – С. 8-15.
 11. Krebs Charles. The Ecological World View / Charles Krebs (author), Briana Elwood (other). – Victoria (Australia) : CSIRO PUBLISHING, 2008. – 592 pp.

*Ірина Лапишна,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

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 дошкільному віці. Адже, як підкреслюється в Базовому компоненті дошкільної освіти України саме оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства, мовленнєве виховання забезпечує духовно-емоційний розвиток дитини через органічний зв'язок із національним вихованням [1].

Становлення мовної особистості школяра перспективно продовжується у початковій школі, відповідно до завдань, визначених навчальною програмою „Українська мова. 1-4 класи” для загальноосвітніх навчальних закладів: „Основна мета курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань. Навчання української мови має бути спрямоване також на формування соціокультурної компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання” [6, 10].

Поняття „мовна особистість” було введено в лінгвістику в середині ХХ століття В.Виноградовим, його активно підхопили К.Ажеж, С.Петков, Р.Будагов. 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, у публікаціях Л.Паламар визначено теоретичні засади розвитку мовної особистості студента; у працях М.Пентилюк, Т.Симоненко, Г.Шелехової розкрито шляхи й методи формування мовної

особистості учня середньої школи; у розробках Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Хорошковської – молодшого школяра. Не стоять осторонь досліджуваної проблеми і фахівці дошкільної освіти: А.Богущ, Н.Гавриш, Т.Котик, К.Крутий, О.Трифоновна. Хоча ґрунтовних досліджень щодо формування мовної особистості дошкільника, на жаль, недостатньо.

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 в даному суспільстві [2, 29]. 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. Таким чином, мовна особистість постає як багатогранний феномен, складне поєднання лінгвістичних, соціальних, 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 [5, 6].

Критерієм сформованості мовної особистості вважається здатність репрезентувати себе через мовлення.

Безсумнівно, у дошкільному віці закладаються лише основи мовної особистості. Основними цілями мовно-мовленнєвої освіти на цьому етапі є:

- виховання поваги і любові до державної мови, бажання її вивчати і краще знати, пишатися нею;

- вироблення вміння висловлюватися у доступних формах і видах мовлення;

- формування початкових уявлень про мовні одиниці.

Освітня лінія „Мовлення дитини” передбачає засвоєння дитиною дошкільного віку культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Мова виступає „каналом зв’язку” для одержання інформації з немовних сфер буття, засобом пізнання світу від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного.

Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, у процесі якої формуються мовленнєві вміння і навички. Вивчення української мови в дошкільних освітніх закладах передбачає опанування нею на рівні вільного спілкування з іншими дітьми і дорослими, виховання інтересу та позитивного ставлення до української мови.

Фахівці вважають старший дошкільний вік сенситивним періодом засвоєння рідної мови і найбільш інтенсивного „соціального наслідування” норм і правил поведінки, в т.ч. й мовленнєвої. Таким чином, цілеспрямовану роботу з формування мовної особистості важливо проводити саме на цьому віковому періоді розвитку особистості.

Мовленнєвий досвід дошкільника розпочинається з репродуктивних умінь і навичок, зокрема дитина уважно прислухається до мовлення оточуючих, намагається точно

наслідувати деякі висловлювання, доречно їх використовувати. Ефективним способом формування навичок слухання у дітей дошкільного віку є поєднання навчально-пізнавальної та ігрової діяльності. Доцільно використовувати народні словесні ігри, репродуктивні вербальні ігри, предметні дидактичні ігри, ігрові мовленнєві вправи тощо.

Прикладом народних словесних ігор є такі, як „Заборонене слово”, „Зіпсований телефон”, „Так – ні”. Їх ігровий задум полягає у розв’язанні мовленнєвих завдань щодо розвитку мовленнєвого слуху, довільної уваги та логічного мислення, користування зв’язним мовленням, формування умінь вести діалог у ситуації розпитування або обговорення. Рольова поведінка у ході гри пов’язана із виконанням певних ролей, зокрема організатора гри, гравців, членів журі тощо. Наприклад, у грі „Заборонене слово” організатор гри задає гравцям запитання щодо певних аспектів життя дітей; гравці під час відповіді не мають права використовувати „заборонене” слово, про яке завчасно домовились. „Заборонене” слово – *матуся*. Пропонуємо дітям такі запитання: „Кого ви найбільше любите? Хто проводить вас в садочок? Хто готує вам сніданок? Хто вам ввечері розповідає цікаві історії? Хто купує вам бажані іграшки? Хто піклується про вас? Кому ви даруєте квіти?”

У репродуктивних вербальних іграх вирішуються передусім мовленнєві завдання щодо виховання звукової культури мовлення, опанування зосередженням слухової пам’яті, довільної уваги, збагачення й активізація словника дітей, розвитку граматичної правильності мовлення, закріплення навичок інтонування висловлювання. З метою автоматизації у дошкільників навичок слухання/розуміння доречно використовувати на мовленнєвих заняттях такі ігри: „Веселий потяг”, „Снігова брила”. Як от, організатор гри „Веселий потяг” пропонує одному з гравців послухати групу слів (*світить сонечко*) і повторити її, додаючи своє слово так, аби утворилося речення. Наступний гравець повторює попереднє речення, нічого не пропускаючи, і додає своє слово. Виграє та команда, яка утворить найдовше речення. Наприклад: *Яскраво світить сонечко. Сьогодні яскраво світить сонечко. Сьогодні над нами яскраво світить сонечко.*

Доцільним ігровим мовленнєвим завданням може бути розгадування дошкільниками загадок на домовляння. Такі мовленнєві завдання стимулюють розвиток мисленнєвих операцій, формування уміння прогнозувати висловлювання, активізують словниковий запас дітей. Наведемо приклад такої загадки:

*Найрідніша, наймиліша,
Всіх вона нас пестить, тішить.
Завжди скрізь буває з нами.
Відгадайте, хто це? ...*

Провідною організаційною формою виховання мовної особистості дошкільника є заняття, в ході якого дитина виконує різноманітні ігрові та навчальні комунікативні вправи.

Формування мовної особистості дітей молодшого шкільного віку передбачає виконання таких завдань:

- вироблення в учнів мотивації навчання української мови;
- формування комунікативних умінь;
- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма);
- опанування найважливіших функціональних складників мовної системи (синтаксичних, фонетичних, графічних, лексичних, морфологічних, орфографічних);
- соціально-культурний розвиток особистості;
- формування в учнів уміння вчитися [6, 10].

Основну увагу в навчанні молодшого школяра української мови необхідно приділити розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання/розуміння, говоріння, читання, письмо, нормативність яких у подальшому забезпечуватимуть елементарні лінгвістичні уявлення. Учні необхідно цілеспрямовано вчити „стежити за розвитком думки, адекватно сприймати емоційно-оцінну інформацію; помічати в тексті слова, найважливіші для розуміння висловлювання; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу, сили голосу” [6, 13]. На основі аудіативних умінь і навичок з’являється можливість результативно формувати навички

самостійного продукування висловлювання – діалогічного та монологічного, в усній та письмовій формах. Передусім це декламування й переказ готових текстів і побудова власних висловлювань на теми, близькі життєвим ситуаціям: на основі прослуханих і прочитаних творів, переглянутих мультфільмів, розповідей учителя та однокласників про ті чи інші події тощо. З цією метою використовуються сюжетно-рольові, творчі ігри, вчителем створюються комунікативні та умовно-навчальні мовленнєві ситуації (привітання, вибачення, запрошення, погодження/непогодження, подяка та ін.). При цьому важливо „прищеплювати школярам культуру спілкування, яка виявляється не тільки в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, а й в умінні уважно слухати співрозмовника, призупиняти своє мовлення, щоб дати можливість висловитись іншому, погоджувати власні репліки з тим, що сказав співрозмовник, в умінні сказати йому добре слово, висловити критичне зауваження в такій формі, щоб нікого не образити” [6, 13].

Сюжетно-рольові й імітаційні ігри, ігри-драматизації та режисерські ігри, ігри-інсценізації мають значний виховний потенціал для засвоєння основних правил спілкування, тренування у виконанні відповідних етичних правил комунікативних дій. Адже перебування в різних навчально-мовленнєвих позиціях, їх зміна, взаємини з іншими гравцями, створюють сприятливі умови для адекватного сприйняття і розуміння іншого, відчуття його емоційного стану, настроїв, прагнень. Участь в іграх розвиває самосвідомість (гнучкість, глибину, самостійність, ерудицію) дитини, її мовлення стає більш виразним, ясним, доцільним, точним, лаконічним, образним; диференціюється емоційне ставлення до оточення (прихильність, радість від спілкування, турбота про когось, сум за кимось тощо), автоматизується поведінка (тактовність, розкутість, ввічливість, коректність).

Фахівці початкової освіти задля закріплення основ культури спілкування пропонують впроваджувати наступні ігри:

Гра „Світлофор”: уважно розгляньте малюнки. Які малюнки тобі подобаються, а які – ні? Що б ти виправив на тих, які тобі не сподобались? Поряд з малюнками, на яких зображено дітей, що поведуться правильно, засвіти зелене вічко, а там, де неправильно, – червоне.

Гра „Ти чи Ви”: запиши у дві колонки слова-звертання до однолітків, малюків, дорослих.

Гра „Склади листа”: усно склади листа. Виріжи і наклеї потрібні слова-звертання (на картках: Люба бабусю! Дорога бабусенько! Любий друже! Мила подруго!).

Гра „Телефонна розмова”: розглянь малюнки про телефонну розмову з однолітком та з дорослою людиною. Чим відрізняються ці дві розмови? Спробуй уявити і розіграти такі сценки з однокласниками.

Гра „Запитуй – відповідай!”: поміркуй, про які правила поведінки нагадують тобі малюнки-підказки. Спробуй показати, як слід виконувати ці правила.

Гра „Незвичайні поїзди”: подивись, який зажурений професор Будьласка. Що ж трапилося з ним? Виявляється, він отримав сумну звістку: по дорозі до нас незвичайні поїзди розгубили частину своїх справжніх скарбів – вагони із чарівними словами. Спробуємо всі разом допомогти професорові зібрати ці незвичайні поїзди. Пригадай і запиши (виріж і наклеї) загублені слова.

Вирішенню освітніх завдань щодо формування мовної особистості молодшого школяра сприятимуть такі ігрові творчі завдання:

- вимов фрази „здрасуйте”, „добрий день”, „я тебе уважно слухаю” з максимальною доброзичливістю в голосі;

- уяви собі, що ти дощик, ти крапаєш на землю, на квіти. Як ти з ними привітаєшся? Якою буде твоя інтонація?

- подякуй сонячному промінчику за його тепло і радість; звернись до білої хмаринки, яка заглядає до тебе у вікно, запроси її у гості;

- повернись обличчям до сусіда по парті, обміняйся з ним „добрими словами”;

- склади оповідання від імені кошеня, що загубилося. Воно вже кілька днів нічого не їло, йому холодно і дуже сумно. Прослідкуй за своєю інтонацією. Як ти сформулюєш слова прохання і подяки?

Ці й інші ігрові завдання допомагають дітям молодшого шкільного віку стати більш

розкутими, відчутти себе вільними, безпосередніми. Заохочення і похвала педагога сприяють створенню позитивного психологічного фону спілкування, коли діти відчувають, що процес спілкування цікавий, легкий і необхідний кожному.

Провідною формою організації мовленнєвої діяльності молодших школярів, опанування лінгвістичних уявлень є урок української мови та урок розвитку зв'язного мовлення. Додатковими організаційними формами комунікативної підготовки можуть бути позаурочні та позакласні заходи мовного й літературного змісту, що проводяться з усім класом фронтально або з групою учнів за їхніми інтересами.

Таким чином, дитина дошкільного або молодшого шкільного віку, яка на належному рівні володіє мовленнєвими здібностями, уміє спілкуватися і взаємодіяти з іншими дітьми й дорослими, спроможна розв'язувати різноманітні життєві (побутові, пізнавальні, особистісні) проблеми комунікативними засобами, тобто реалізує свій особистісний розвиток через органічний зв'язок національного і мовленнєвого виховання.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України : Науковий керівник А.М.Богуш. – К., 2012.
2. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28-31.
3. Єрмоленко С. Формування української мовної особистості / С. Єрмоленко // Українознавство. – 2010. – № 1. – С. 120-123.
4. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 2-4.
5. Мацько Л. Формування мовної культури / Л. Мацько // Педагогічна газета. – 2002. – Серпень-вересень. – № 8-9. – С. 6.
6. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи / М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищепя, В. Мартиненко та ін. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – С. 10-70.

*Олена Колосова,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Становлення української державності, інтеграція її до європейської та світової співдружності можлива лише за умови корінних концептуальних змін в галузі освіти, які передбачають її орієнтацію на людину, націю, духовну культуру, загальнолюдські цінності. У Державній національній програмі «Освіта. (Україна ХХІ століття)», «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті», Законі України «Про дошкільну освіту» та інших державних документах наголошується на необхідності національного спрямування освіти, збереженні та продовженні української історико-культурної традиції, запровадженні здоров'язберігаючих технологій. Вирішення означених завдань потребує використання в навчальному процесі дошкільного навчального закладу досвіду народної педагогіки, зміст і засоби якої мають яскраве національне забарвлення, відповідають національному виховному ідеалу, мають історичну і культурну цінність.

Концептуальне осмислення основних проблем національної освіти переконує в тому, що демократизація, гуманізація неможливі без відродження вітчизняних культурно-історичних, виховних традицій. Роль і місце народних традицій у вихованні дітей відображено в працях багатьох українських та зарубіжних вчених, педагогів, письменників (О.Духновича, І.Котляревського, Г.Сковороди, О.Потебні, С.Русової, К.Ушинського, Ю.Федьковича, І.Франка, О.Ізмайлова, В.Афанасьєва, Г.Виноградова, Г.Волкова й ін.). Методичний та педагогічний аспекти народознавчої роботи висвітлено у працях сучасних українських вчених (Л.Артемова, А.Богуш, Г.Кіт, Н.Лисенко, Т.Науменко, М.Стельмаховича, Г.Тарасенко, ін.).

Особливо велике значення має народознавча основа у вихованні дітей дошкільного віку. Цей період, за визначенням психологів та педагогів, вважається найбільш сензитивним у розвитку дитини (Л.Виготський, О.Запорожець, С.Ніколаєва). В перші роки життя активно формуються почуття любові до своїх батьків, рідного дому, Батьківщини; виникають першооснови зв'язків з історичним коренем рідного народу. Зміцнення педагогічних позицій родинно-суспільного виховання і формування підростаючої особистості реалізується краще тоді, коли дошкільнята зростають і розвиваються, засвоюючи духовні надбання народу. За переконанням сучасних вчених, поза національною культурою українського народу, його історичним минулим, неможливе успішне розв'язання проблеми формування особистості дитини (Л.В.Артемова, А.М.Богущ, В.Г.Кузь, Н.В.Лисенко, В.О.Моляко, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович).

Джерелом українських традицій є народна педагогіка, яку не випадково називають усною традиційною фольклорною материнською школою, яка покликана формувати духовні цінності у людини. Українська народна педагогіка традиційно охоплює такі важливі напрями виховання дітей, як трудове, моральне, інтелектуальне, фізичне й естетичне. Народ завжди турбувався про те, щоб дитина зростала здоровою фізично, засвоювала морально-етичні закони, ставала багатою духовно, оволодівала народною культурою, зростаючи палкими патріотами.

«Тільки народне виховання, - зауважував К.Ушинський, - є живим органом в історичному процесі народного розвитку, таке виховання набуває надзвичайної впливової сили на формування національного характеру, національної психології людини» [13, 169]. С.Русова підкреслювала, що потрібно пов'язувати виховання з історичними традиціями свого народу, дитина зможе по-справжньому поважати культурні і національні здобутки інших народів, якщо вона глибоко проникає в духовну скарбницю свого народу [11, 218].

Отже, основою й головним методом народного виховання виступають народні традиції. Перлини виховної мудрості народу, невичерпна своєрідна скарбниця форм і засобів народного виховання становлять золотий фонд народної педагогіки, одного з чинників колективної народної творчості [2, 4].

Традиція (від лат. traditio – передача) – це досвід, звичай, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління [6, 128]. Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони виступають водночас і як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків, і як незамінний виховний засіб. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію своїх дітей [9, 5]. І.Суханов зазначав, що стійкість звичаїв, традицій і обрядів, їх живучість були воістину рятівними для збереження і передачі новим поколінням досягнень культури [6, 128].

Традиційна культура нашого народу вироблялася віками і передавалася від покоління до покоління, живлячись зв'язками з природою, темпераментом, світосприйняттям, творчим обдаруванням нашого народу. Пройшовши через свідомість та відчуття дітей, ці чинники можуть прислужитися як природний бар'єр проти промислового та економічного раціоналізму й уніфікації всіх сфер життя народу [8, 3].

Традиції народної педагогіки наділені ознаками високого одухотворення. М.Стельмахович переконливо доводить, що завдяки їм в пам'яті нашого народу впродовж віків живуть, передаючись від покоління до покоління, такі благородні людські якості як любов до рідної землі, отчого краю і домівки, повага до батька-матері, світлої пам'яті своїх предків, рідної мови, історії, відчуття приналежності до народу, усвідомлення себе його частиною, прагнення пізнати, зберегти й передати його духовні надбання у спадок своїм нащадкам [12, 58].

В.Сухомлинський називав національно-культурні традиції «живим, вічним джерелом педагогічної мудрості», «зосередженням духовного життя народу». Педагогічне значення їх полягає і в тому, що вони є результатом виховних зусиль народу протягом багатьох віків як незамінний виховний засіб. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях [10, 87].

На думку дослідників, засвоєння дітьми й молоддю національних традицій, фундаментальної системи знань з рідної мови, фольклору та етнографії запобігає історичній

непам'яті, бездуховності, моральному збоченню, залучає через рідну культуру до світової загальнолюдської культури [4, 15].

Найширший поділ національно-культурних традицій наступний: за приналежністю (загальнолюдські, національні, родинні); за спрямованістю (ідеологічні, трудові, моральні, фізичні, естетичні, екологічні); за метою і призначенням (культуротворчі, релігійні, політичні, державотворчі, побутові); за місцем виникнення (загальнонаціональні, регіональні, місцеві, шкільні, сімейні, сільські, міські); за часом появи і розвитку (віковічні, новаторські, відроджувальні, розвивальні); за значенням (прогресивні, реакційні, шкідливі, корисні, віджилі).

Нині формується система національної культури, яка передбачає наступність виховних традицій в сім'ї, дошкільних установах, середній ланці освіти, позашкільних закладах на належному рівні. Лише за таких умов виховання підрастаючого покоління буде повноцінним, всебічним і системним.

Дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цьому віці найстрімкіше розвиваються фізичні та психічні якості дитини, формуються контури її як особистості [10, 7]. Цей період характеризується формуванням фундаментальних якостей людини, основ світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі, а саме дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. Зокрема, цей час є найсприятливішим для формування в неї першооснов національної самосвідомості, які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру. На думку Н. Міщенко, вже «...з перших днів свого життя діти вбирають той національний і соціальний дух, який формує в них типові особистісні риси і якості, властиві своєму, а не іншому народові» [7, 1].

Виховання дошкільників на основі національно-культурних традицій (українські народні казки, легенди, прислів'я та приказки, народні пісні та свята, народні ігри тощо) сприяє вихованню свідомого громадянина, який шанобливо ставиться до духовних і матеріальних надбань свого народу.

З першими народно-культурними традиціями діти знайомляться через народну казку. Казки виконують важливу у роль в емоційному сприйнятті традицій, звичаїв, предметів довкілля, допомагають створювати національний колорит. У казці дошкільники переживають всі вчинки разом з "культурними героями", з якими свідомо ідентифікують себе, що допомагає формуванню у них самосвідомості на основі казково-міфологічних уявлень про світ. Тому необхідно створити оптимальні умови для емоційного сприйняття народних казок, здійснюючи комплексну дію на відчуття і свідомість дитини. З метою досягнення найбільшого освітнього ефекту казку використовують у поєднанні з різними видами мистецтва — малими фольклорними формами (загадки, прислів'я, приказки, народна музика), декоративно-прикладним мистецтвом (національний костюм, предмети побуту) і під час ознайомлення з найближчим оточенням: природою, містом, країною тощо.

Продовжувати виховання дошкільників на основі національно-культурних традицій слід з ознайомлення їх з найближчим оточенням. Тобто з тих речей, які вони можуть побачити вдома (наприклад, вишита серветка, тканий килимок, предмети народного одягу, іграшки тощо) і які викликають позитивні емоції.

Українська народна іграшка несе дітям доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом. В Україні найпопулярнішими були іграшки, що відтворювали предмети домашнього вжитку, знаряддя праці, транспорту, ляльки, дудочки, сопілки з верби, калини, ліщини, очерету. Народна іграшка поєднує дитину з історією її Батьківщини, пробуджує відчуття рідного коріння та сприяє формуванню позитивного ставлення до народних традицій, навчає поважати працю інших, дотримуватися певних правил та норм тощо.

Регіональні особливості оздоблення народної оселі (характерні орнаменти, предмети побуту, посуд, рушники тощо) можна використовувати при оформленні групової кімнати в дошкільних навчальних закладах. Це сприятиме закріпленню знань про традиції побуту рідного краю, формуванню поваги до праці, до старшого покоління.

Цікавим для вивчення з дітьми дошкільного віку є народний одяг, бо народний костюм найбільш яскраво підкреслював належність людини до того чи іншого регіону. Яскравість кольорів, різноманітність орнаментів, простота форм викликають зацікавлення у дітей, створюють позитивний настрій. Особливо ефективною є робота, де діти не лише розглядають народне вбрання, а й мають змогу його вдягти.

Українські народні ігри допомагають формувати національне світосприймання малюка. Адже знання цього жанру фольклору одухотворяє дитину, розвиває її мову, сприяє кращому розумінню національного образу світу. Через ігрову діяльність дитини вихователі здатні посіяти в довірливому її серці зерна добра, істини, краси, почуття любові, жалю, милосердя, приязні. Саме у народній грі плекаються природні смаки, емоційні відчуття, навички спілкування з природою, риси національного характеру, такі споконвічні чесноти, як працелюбність, пісенність, м'який гумор, воля та інтелект.

Результатом ознайомлення дітей дошкільного віку з зазначеними традиціями є формування знань, які сприятимуть розвитку позитивного ставлення до національної культури, поваги до старшого покоління, до своєї малої Батьківщини.

У вихованні особистості дошкільника велике значення має виховання таких якостей, як працелюбство та повага до праці інших людей. Саме з метою виховання цих якостей необхідно знайомити дітей з особливостями традиційних ремесел рідного краю. Як зазначає Л.Калуська, народні ремесла «свідчать про високу духовну культуру українського народу, про споконвічне прагнення до краси, розповідають про багатство рідного краю, традиції місцевого населення» [3, 12]. У роботі з дітьми дошкільного віку необхідно звертати увагу на своєрідність та неповторну красу кожного ремісничого виробу, надавати можливість застосовувати набуті знання у практичній та творчій діяльності. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню позитивного ставлення до народного мистецтва, поваги до праці інших, до рідного краю тощо. Наприклад, розмальовуючи писанки, діти дістають уявлення про народну символіку, традиції розписування писанок як оберегу, виховується інтерес до декоративно-прикладного мистецтва України, зосередженість, бажання вкласти частину своєї праці в українські традиції.

Ефективним засобом ознайомлення дітей з національно-культурними традиціями є народні свята. Ознайомлення з народними святами сприяє поглибленню емоційних зв'язків дитини з життям, працею та красою рідного народу. Адже залучення дітей дошкільного віку до підготовки і відзначання свят народного календаря пробуджує у них любов до рідної землі, повагу до людей праці, формує вміння плідно працювати, шанувати історію, збагачувати культуру свого народу. Як зазначає Г.Тарасенко, залучення дітей до активної участі в обрядових і традиційних дійствах максимально розширює їх естетичний світогляд, збагачує досвід емоційно-естетичного сприймання життєвих реалій. А на такому ґрунті, переконує науковець, виробляються естетичні смаки, стимулюється потяг до прекрасного, зводяться «імунітетні» перепони проти аморального [4, 284-285].

Аналіз українських народних традицій дозволив виділити наступні їх педагогічні характеристики та властивості:

- за допомогою прислів'їв та приказок здійснюється патріотичне, трудове виховання, вони відбивають такі моральні норми, як честь, гідність, обов'язок, щирість, добро та інші;
- на основі народних казок виховуються: ввічливість, конкретність у стосунках з людьми, працелюбність, любов до рідної землі, розуміння понять "добро" і "зло";
- застосування українських народних пісень у навчально-виховній роботі призводить до виховання у дитини любові до рідної землі, батьків і праці, поваги до старших, щирості, довір'я, інтересу до культурної спадщини українського народу;
- за допомогою українського народного мистецтва (ткацтва, вишивання, писанкарства) виховується зосередженість, уважність, повага і любов до традиції свого народу;
- українська національна символіка прищеплює приналежність до незалежної держави, виховує гордість за свою Батьківщину;

- під час використання українських народних іграшок та ігор у навчально-виховному процесі виховується: шанування традицій минулого, повага до батьків, творців народних іграшок та ігор, інтерес до них, чесність та гідність.

Проведений аналіз засвідчив, що тисячолітній досвід дав можливість народній системі виховання відібрати найкращі засоби впливу на дитину в процесі її становлення як особистості. В народній дошкільній педагогіці ми знаходимо реалізацію всіх завдань фізичного, розумового, морального, трудового і естетичного виховання дитини, які передбачаються і сьогодні науковою дошкільною педагогікою.

В зв'язку з цим національно-культурні традиції як надбання у вихованні дітей в дошкільний період їхнього життя в наш час є актуальними і ефективними. Дошкільники повинні знаходитись під постійним виховним впливом духовної і матеріальної культури свого народу задля гармонійного формування їх особистості.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі : Навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Вудвуд Л.Ф. З батьківської криниці. Українське народознавство / Л.Ф. Вудвуд, І.М. Вудвуд ; За заг. ред. А.П. Загнітка. – Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 2000. – 256 с.
4. Кіт Г.Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій : Навч. посіб. / Г.Г. Кіт, Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2008. – 302 с.
5. Кононенко П.П. Програма виховання дітей дошкільного віку «Українотворець» / Кононенко П.П., Касян Л.Г., Семенюченко О.В. – К. : Українське агентство інформації та друку «РАДА» . – 2008. – 28 с.
6. Лозинська Є.Ф. Українське народознавство дітям дошкільного віку : Метод. посібн. для дошк. закл. / Є.Ф. Лозинська. – Львів : Оріяна – Нова, 2008. – 208 с.
7. Міщенко Н. Який же проросте патріотизм? / Н. Міщенко // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 1-8.
8. Опанащук М. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України / М.Опанащук // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 1. – С. 2-6.
9. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова и др. – М. : Советская Энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 с.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч.посіб. / Т.І. Поніманська. – Київ : Академвидав, 2004. – 456 с.
11. Русова С. Вибрані твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 365 с.
12. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : Рад.школа, 1985. – 312 с.
13. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Виховання і характер / К.Д. Ушинський // Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія / Упоряд. З.Н. Борісова, В.З. Смаль. – К., 1990. – 652 с.

*Наталія Тодосієнко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У житті суспільства в процесі постійного розвитку духовної культури незамінну роль відіграє мистецтво. Унікальні особливості цього виду духовно-практичної діяльності базуються на тому, що людина завдяки мистецтву не тільки набуває знань про світ, але й засвоює емоційно-ціннісні відношення до себе і оточуючих, відкриває для себе дійсність як світ, сповнений особистісними цінностями. Це відкриття “людяності” світу кожна окрема особистість робить завдяки тому, що в художньо-творчій діяльності створені для сприйняття та інтерпретації твори мистецтва, вона збагачується суспільно-історичним досвідом, який переживає як власний. Людина залучається до загальнолюдських цінностей і вільно створює свій духовний світ за законами краси та гармонії. Таким чином мистецтво розвиває в людині універсальну здатність до творчого удосконалення будь-якої діяльності. Тому головною метою естетичного виховання дітей є розвиток у них творчих здібностей та естетичного ставлення до навколишнього, основою якого є

чуттєве сприйняття світу в різних його проявах, емоційне проникнення в стан явищ та предметів, співпереживання своєї причетності до нього.

Розбудова системи освіти в Україні передбачає оновлення її змісту, форм організації художньої діяльності дітей. Яскравою тенденцією цього процесу є зокрема зростання питомої ваги мистецтва у розвитку творчих здібностей і естетичного виховання юного покоління.

Виражена гуманізація освіти містить у собі широкі можливості вдосконалення процесу навчання, в тому числі – створення педагогічних умов розвитку здібностей у дітей. Не викликає сумніву той факт, що загальний процес цивілізації залежить від обдарованих людей. Обдарованість характеризується сукупністю індивідуальних рис, які допомагають людині досягти значних успіхів у певній діяльності. Основою для розквіту обдарованості є саме діяльність, в якій проявляються здібності. Розвиток особистості найбільш ефективний тоді, коли спостерігається гармонійне поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності та зовнішнього середовища.

Створити належні умови розвитку творчих здібностей дошкільників, а саме – визначити обсяг предметів естетичного циклу в загальній системі дошкільної освіти, здійснювати варіативність змісту та форм організації художньої діяльності дітей, забезпечити профілактику втомлюваності дітей засобами мистецтва є важливим завданням і актуальною проблемою навчально-виховного процесу.

Сучасне дошкільне виховання ґрунтується на засадах народної педагогіки й національної культури, сучасних досягнень науки і надбань світового педагогічного досвіду та родинного виховання. Педагогічний процес у сучасному ДНЗ перебудовується і набирає особистісно орієнтованого художньо-творчого спрямування. Переорієнтація виховного процесу на особистість дитини зумовлює необхідність дотримання певних дидактичних принципів: гуманізації системи естетичного виховання, національної спрямованості виховання, наочності і доступності творів мистецтва, співробітництва і співтворчості вихователя і дитини, диференціації навчання, оптимізації навчально-виховного процесу, розвиваючого характеру естетичного виховання, поєднання різних форм організації навчання, методів і засобів відповідно до завдань і змісту, єдності навчання і формування самостійної художньо-творчої діяльності дітей в організації естетичного виховання, зокрема здійснення його на національному ґрунті.

Одним із методів формування емоційно-образного сприймання творів мистецтва, зокрема музики та активізації процесів художнього сприймання є метод комплексного впливу мистецтва. Цей метод здійснюється в умовах використання ігрового елемента, який стимулює творчу активність і уявляє собою цілісну систему формування якісно нового рівня емоційно-образного сприймання творчої діяльності.

Структурою естетичного переживання як важливого компонента естетично спрямованого ставлення до музики розглядали В.Вілюнас, В.Медушевський, А.Сохор, Г.Тарасов, Б.Теплов та ін. Особливе методологічне значення для музичної педагогіки мають дослідження Л.Виготського, О.Рудницької, П.Якобсона.

Аналіз літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи дошкільних закладів засвідчують, що проблема художньо-естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зрослим вимогам сьогодення.

Метою статті є: теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності форм, методів і прийомів розвитку творчих здібностей дітей шляхом застосування методичного прийому “малюємо музику”, комплексного використання мистецтва та мистецької діяльності.

Постановка завдання: відповідно до мети нами визначені конкретні методичні завдання, а саме:

- *формування у дітей художньо-естетичної ерудиції на основі оволодіння знаннями про основні види та жанри музичного та образотворчого мистецтва;*

- *накопичення художнього досвіду шляхом застосування інших видів мистецтва;*

- *набуття елементарних умінь та навичок мистецької діяльності у дошкільників.*

Головна мета дошкільної освіти: формування базису “особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності” [1].

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення, є поштовхом до діяльності. Визначення поняття творчої особистості у філософській педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги (В.Андреев, Д.Богоявленська, Р.Грановська, А.Зак, Н.Кічук, Н.Кузьміна, С.Сисоева та ін.).

Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки найбільш характерний. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуальні психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою успішного komponування. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту

Творчо спрямованій активності дошкільника притаманні: активність у мисленні та діях, ініціативність, наявність певних нахилів, здібностей, інтересів, творчої уяви; небайдуже ставлення до навколишньої дійсності, здатність помічати, переживати, творити нове, сумніватися й шукати шляхи рішень, отримувати задоволення від результату й самого процесу творення; достатній рівень життєвої компетентності.

У дослідженнях проблеми розвитку дитячої творчості представники гуманістичної педагогіки доводять її очевидну суспільно-педагогічну цінність, яка полягає у формуванні унікальних креативних здібностей, що забезпечують дитині участь у найрізноманітніших видах діяльності. Творчість у дитинстві не самоціль, а засіб та умова всебічного гармонійного розвитку, виявлення свого розуміння навколишнього, свого ставлення до нього. Вона допомагає розкрити внутрішній світ, особливості сприймання, уявлень, інтересів, здібностей.

Доведено, що становлення творчої особистості, розвиток її творчих здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання природних задатків, вагомих для конкретної дитини мотивів діяльності та сприятливого розвивального середовища. Важливим чинником успіху є також виховання морально-вольових якостей, розвиток емоційної сфери та набуття дошкільниками певних знань, умінь і навичок, які необхідні для проявлення творчого потенціалу. Педагоги-дошкільники повинні пам'ятати, що саме знання, уміння й навички – основа розвитку творчої уяви, фантазії, втілення дитячої творчості.

Навколишня дійсність своєю красою, своєрідністю, неповторністю приваблює дитину і стає джерелом її творчих задумів у малюнках. Важливими засобами збагачення дитячого малювання у старшому дошкільному віці є ознайомлення дітей з мистецтвом живопису і музики, етапами креативного процесу (пошук, реалізація задуму, створення художнього образу), спрямування малят на наслідування зразка творчої діяльності художника на всіх її етапах та формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля і творів мистецтва.

Розглядаючи з дітьми твори живопису, важливо підвести їх до висновку: чому цей вид образотворчого мистецтва називається живописом. А узагальнюючи дитячі відповіді, треба звернути увагу дошкільнят на те, що картини, виконані різними техніками, – аквареллю, олійними фарбами – є мальовничими, живописними. Художник, який працює в реалістичному напрямі, часто відтворює не тільки красу (явища, предмета, обличчя), а намагається щонайправдивіше передати всі нюанси складної натури.

Якщо картина написана справжнім майстром, вона завжди захоплює спостережливого глядача, впливає на його почуття, уяву, створює відповідний настрій.

Технологія щодо збагачення малювання старших дошкільнят запроваджується поетапно:

- живе активне споглядання світу природи, предметів, людей;
- розглядання та обговорення творів живопису, авторської манери художника;
- вправлення дітей у техніці малювання; експериментування з матеріалами та обладнанням, усвідомлення особливостей технік графічного та живописного малюнка; виконання дітьми творчих завдань.

Привчаючи дітей жити і працювати за законами краси, треба змалечку привчати їх бачити красу оточуючого світу. Потреба в красі у дитини існує з перших днів життя. Починаючи освоювати елементарні рухи, малюк тягне руки до красивої іграшки і затихає,

почувши звуки музики, дивлячись ілюстрації до своїх книжок і сам пробує малювати на аркуші олівцем тільки зрозумілу йому красу. Істину сприймає тільки чиста душа малюка.

Музичне і образотворче мистецтво – це введення дітей у світ мистецтва, емоційно пов'язані з своїм змістом і зі світом спостережень, переживань, роздумів. Дитина повинна розуміти суть творів мистецтва, що краса – поняття людське. Тільки людина бачить красу, тільки дитина свідомо її створює.

Специфікою розвитку художньої творчості дітей є:

- система навчання дітей з 4-6 років;
- активізація асоціативного мислення, фантазій та художньої уяви в ігрових та проблемних ситуаціях кожного заняття;
- зростаюча роль композиції як умови, що створює можливість для виявлення творчих здібностей дітей.

Малювання – благородна діяльність для виховання почуттів. Тому, передусім, діти люблять малювати. Заняття з малювання може стати зустріччю дитини з твором мистецтва – казкою, загадковим для неї. Такі зустрічі дошкільнят допомагають помічати красу, радіти й дивуватись їй і висловлювати свої почуття.

Так, зустрічаючись з творами живопису, діти не просто розглядають картину, вони можуть захопитись нею. Вони здатні захопитись і світом, створеним митцем. І дорослий крок за кроком веде маленькі відкриті душі у цей світ. Вихователь пропонує глибоко вдихнути і відчутти пахощі повітря, яким насичений весняний краєвид, одержати насолоду від терпкого аромату молодої землі і солодкого запаху квітучої вишні, простягти долоні до світла, що ллється з океану і відчутти тепло сонячних променів.

Мета експериментальної роботи: пошук різноманітних форм і методів активізації творчих здібностей, що природно приводить до розвитку творчого начала, до зародження деяких методичних прийомів, активізуючи естетично-творчу діяльність дітей. Для цього нами був запропонований прийом “Малюємо словами” (замальовки до прослуханих музичних творів оформлені віршем, техніка малювання – акварель). Враховуючи невеликий словниковий запас дошкільнят педагогу варто використовувати метод моделювання та орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень (В.Ражніков, О.Ростовський). В процесі створення дитячих творчих робіт ми радимо використовувати “Словничок краси” (визначення кольорової гами; слова, які допоможуть дітям знайти можливість більш емоційно і витонченіше змалювати враження від музичного твору, наприклад: день, ранок, літо, місяць, золотий, світлий, прозорий, рожевий і т.д., слова поєднуються в групи за певною ознакою).

Початковий етап творчості проявлявся в найрізноманітніших формах: образотворчих, рухових, звукових, словесних. Зорові відчуття реалізовувалися в малюнках, що відображають настрої, нав'язані прослуханою музикою. Частіше це було просто поєднання ліній, кольорових розводжень, інколи пейзажні замальовки (не з натури). Подальше поглиблення зорових асоціацій йшло в трьох напрямках:

1) *графічне зображення основної теми твору або більш великої побудови: осмислене відтворення в умовному малюнку конструкції, архітектоніки твору і водночас відображення в кольоровій гамі динаміки розвитку музичного образу;*

2) *залучення образотворчо-живописного матеріалу, що відображає образну структуру твору;*

3) *живописне оформлення музичних вистав, власне виготовлення декорацій, костюмів.*

В процесі слухання музичного твору “Солодка мрія” дітям були запропоновані ще деякі прийоми, що активізують творчу уяву та стимулюють художньо-образне мислення; дозволяють передати емоції, почуття, настрої, естетичну оцінку твору, а саме:

• “Малюємо музику” – сюжетна композиція, замальовки до прослуханих музичних творів (техніка – акварель);

• “Кольорова фантазія” – сюжетне малювання (техніка – акварель, фломастер, олівець, воскова крейда);

• “Фарби в тумані” – сюжетне малювання, замальовки до прослуханих творів з метою

формування зорових асоціацій сприймання музичного образу (техніка – акварель “по-мокрому”);

- “Мій музичний настрій” – застосування безпредметного живопису (зображення настрою, ладу, форми музичного твору; художня техніка – акварель, гуаш; малюнки виконуються на білому і тонованому папері);

- “Чарівна лінія”, “Музична графіка” – графічне зображення основної мелодії, теми, форми твору та його частин, музичних образів.

Діти мають зрозуміти, що музика, як і будь яке мистецтво, передає думки того, хто її створив, думки і почуття тих, кого вона зображує (у пісні, танці, опері, симфонії). Діти намагаються порівнювати звуки в музиці з фарбами в живописі чи мелодію з лініями в малюнку (прийом “Кольоровий звукоряд” – розфарбовування трафарету звукоряду відповідно до ладового забарвлення).

Діти під час слухання музичного твору вчаться зображати фарбами пейзаж або інший художній образ саме в тому стані, який передавався музикою. Для сумної музики підійдуть холодні, неяскові, пастельні кольори, для веселої – яскраві, теплі. Для зображення настрою, образу людини можна використати тільки один тон. Звучання, тембри і динаміку різних музичних інструментів можна виразити за допомогою фарб, вигадати візерунок, використати різноманітні прийоми, що надають можливість більш глибокого розуміння краси, змісту і настрою музичного твору.

Нагромаджений у процесі активного сприймання художній досвід дітей стає основою розвитку їхнього асоціативно-образного мислення, головним спонуканням їхнього творчого самовираження. Цікавим виявилось образотворче і словесне оформлення музичних вражень. Яскраво-ілюстративними були малюнки (пейзажні замальовки не з натури) до вокальних творів, наприклад, української народної пісні в обр. Я.Степового “Ой весна”. Словесний текст спрямував фантазію дітей у більш конкретне русло, їхні малюнки набували предметної реальності. Малюнки дітей до пісні “Ой весна” сповнені радістю, світлом і виконані у світло-зелених і синіх тонах.

Наші спостереження показали, що в експериментальній групі використання методичних прийомів, стимулюючих розвиток художньо-творчих здібностей дітей поступово удосконалює образне бачення музичних творів, підвищує загальний рівень культури та ерудиції дошкільнят.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що комплексне сприймання музики зберігається в пам’яті дітей значно краще, сприяє розвитку художньої фантазії, підвищенню у дітей інтересу до уроків музичного і образотворчого мистецтва, творчості, самостійності, ініціативи.

Використання вище наведених нами різних прийомів методу малювання музики під час прослуховування музичних творів надало нам наступні позитивні результати:

- стимулювання художньо-творчої діяльності;
- формування індивідуальності музично-естетичного сприймання;
- розвиток творчої фантазії;
- формування культури художнього сприймання;
- підвищення рівня цікавості до вивчення предметів мистецтва у дошкільників.

Висновки. Таким чином, використання мистецької діяльності у естетичному вихованні дошкільників набуває інноваційного звучання, стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Проблема формування творчого потенціалу дитини є складною, багатоаспектною і разом з тим дуже важливою для сучасної психолого-педагогічної науки та практики освітньої галузі. Розумне поєднання, врахування різних аспектів цієї спільної проблеми дозволить досягти успіху в розвитку дитячої творчості, розвитку особистості в цілому.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошк. виховання. – 1999. – № 1.
2. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей / Яворский Б.Л. // Статьи. Воспоминания. Переписка : В 2-х т. / Под общ. ред. Д.Ф.Шостаковича. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Советский композитор, 1972. – Т. 1. – С. 115-132.
3. Макрідіна Л. Технологія ТРВЗ – сучасна технологія навчання творчості / Л. Макрідіна // Завуч. – 2004. – № 34. – С. 6-7.

4. Масол Л.М., Белкіна Е.В. Мистецтво : Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Вінниця : Нова книга, 2003. – С. 92-99.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Дошк. виховання. – 2002. – № 7.
6. Організаційно-педагогічні аспекти діяльності нових типів дошкільних закладів : метод. рек. – Київ, 1997.
7. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 р. № 2668 - III // Загальна середня освіта : збірник нормативно-правових документів. – Київ : Нічлава, 2003. – С. 98-124.
8. Програма розвитку обдарованих дітей та діагностичні методики / Демченко В.В., Рабченко Т.С., Савчук Л.О. – Рівне, 2006.
9. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості // Дайджест педагогічних ідей особистості та технологій «Школа-парк». – 2002. – № 3.
10. Юсов Б. Стратегія взаємодіяння мистецтв в вихованні школярів // Взаємодія мистецтв. – Астрахань, 1997. – С. 214-220.

*Юлія Ставська, Інна Шевченко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ Г.АЛЬТШУЛЛЕРА В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В наш час актуальним стало питання формування творчої особистості та розвиток творчої уяви дітей дошкільного віку. Вирішення її науковці і практики вбачають у посиленні ролі сучасних технологій та методик виховання і навчання, а перед усім – у теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) та її підгалузі – розвитку творчої уяви (РТУ).

Останні десятиліття показали, що адаптовані до дошкільного дитинства розумові інструменти ТРВЗ та методи РТУ набувають все більшої популярності як серед багатьох педагогів, захоплених ідеєю розвитку творчих здібностей дитини, так і серед батьків. В основі ТРВЗ лежить перехід від методу проб і помилок в творчості до цілеспрямованого застосування різних прийомів аналізу і розв'язку задач. Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Г.Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем М.Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів [6, 16].

Роботи Г.Альтшуллера «Алгоритм винаходу» та «Творчість як точна наука» стали основою для становлення педагогіки творчості. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В.Бухвалова, Б.Злотіна, С.Ладошкіної, А.Нестеренко, Т.Сидорчук, М.Шустермана та ін.), в яких було розроблено систему роботи з упровадження ТРВЗ в освітній процес навчальних закладів різного типу. А.Страунінг та О.Нікашин адаптували основні положення ТРВЗ для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

ТРВЗ застосовують і для виховання і для розвитку творчої уяви. Як відомо, творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. 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'єкт або галузь знань.

Саме дошкільний вік життя людини найбільш чутливий період для розвитку творчої уяви та фантазії. «Уява, – зазначає психолог О.Дьяченко, – це ніби той чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває можливості самовиразу, вимагає від дитини знаходження і виконання власних задумів і бажань» [2]. Дослідження психологів показують, що уява дитини розвивається поступово, з накопиченням нею певного досвіду. Всі образи уяви, якими б чудернацькими вони не були, засновані на тих уявленнях і враженнях, які дитина отримує в реальному житті.

Оперуючи образами на засадах ідей Г.Альтшуллера, педагоги вчать разом з дошкільниками бачити красу, відчувати її, реагувати на красиве емоціями, вести дитину шляхом оволодіння культурою споглядання, взаємин з природою, людиною, мистецтвом, рукотворною красою. І тому зображувальна діяльність дає великі можливості для

креативного і творчого розвитку дитини. Впроваджуючи нетрадиційні техніки ТРВЗ/РТУ, які гарантують малюкам досягнення успіху, додають дитині впевненості у власних силах, допомагають перебороти страхи, дають не лише радість від створення образів, а й докорінно змінюють самооцінку, стосунки з однолітками, самопочуття та стають своєрідним пусковим механізмом для розвитку творчої особистості [4, 208].

Розвиток творчої уяви є найважливішою методичною знахідкою, яка розвиває здібності дитини до аналізу, нетрадиційних рішень, привчає її самостійно мислити, творити, фантазувати. Саме з розвитку уяви розпочинається навчання дошкільнят методу ТРВЗ. Підгалузь ТРВЗ – розвиток творчої уяви (РТУ) допомагає дітям і дорослим вивільнитися від шаблонів, розмірковувати, шукати, самостійно розв'язувати свої проблеми. У дитини зникає острах діяти з будь-яким предметом, з'являються уявлення про те, як використовувати його не тільки за прямим призначенням. Предмети і явища стають багато функціональними, що відразу вирішує безліч проблем у грі, побуті, спілкуванні.

Виявлено, що ТРВЗ у дошкільньому навчальному закладі має кілька напрямків: а) естетична діяльність; б) образотворче мистецтво; в) складання казок; г) розв'язування казкових завдань.

Основною ідеєю Г.Альтшуллера є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки. Головне у розвивальному навчанні – дати змогу висловитись, не перебивати, навіть якщо відповідь неправильна. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення і творчості.

Зазначимо, що робота з ТРВЗ у дитячому садку проходить у п'ять етапів і визначається окремими послідовними завданнями. Так, на I-му етапі необхідно навчити дитину знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі; навчити системному підходу, тобто бачити світ у взаємозв'язку його компонентів; формувати вміння бачити і використовувати навколишні ресурси.

На II-му етапі потрібно вчити дошкільників винаходити (наприклад, на заняттях з конструювання можна запропонувати придумати новий стілець). На цьому етапі навчання діти за допомогою ТРВЗ «оживляють» предмети та явища, приписують одним об'єктам якості інших і навпаки, а також відкидають непотрібні і знаходять найкращі варіанти.

III етап – вирішення казкових завдань і придумування казок. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих.

IV етап – використовувати нестандартні оригінальні рішення, спираючись на набуті знання та інтуїцію, що привчатиме дитину знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

V етап – це проведення бесід з вихованцями на історичну тему. Дітям варто пропонувати прослідковувати історію виникнення книги, олівця, стола, вчити логічно обгрунтовувати свої вигадки.

Предмет і навіть явище усвідомлюються дитиною багатофункціональним, таким, що знімає масу проблем у грі, побуті, спілкуванні. Уява може творчо перетворювати дійсність, її образи гнучкі, рухливі, а їх комбінації дозволяють досягати нових і несподіваних результатів. Розвиток цієї психічної функції є основою для вдосконалення творчих здібностей дошкільнят. Адже в житті дитини дошкільного віку уява виконує іншу функцію, ніж у житті дорослого. З її допомогою діти пізнають навколишній світ і самих себе. Як і будь-який психічний процес уява піддається цілеспрямованому управлінню [4, 208].

Основними методами розвитку творчої уяви є:

- метод мозкового штурму МШ;
- метод морфологічного аналізу МА;
- метод каталогу МК;
- метод фокальних об'єктів МФО;
- метод моделювання маленьких чоловічків;
- функціонально-вартісний аналіз;
- метод аналогій (синектики).

Метод аналогій передбачає поєднання різнорідних несумісних елементів, застосування 4-х прийомів, які ґрунтуються на аналогіях: прямій, особистій (емпатія), символічній, фантастичній. При цьому в роботі з дітьми дошкільного віку розрізняють такі види прямої аналогії:

- 1) аналогія за формою;
- 2) компонентна аналогія;
- 3) функціональна аналогія;
- 4) аналогія за кольором;
- 5) аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів;
- 6) аналогія за властивостями;
- 7) комплексна і пряма аналогія.

Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести у казку, використати чарівництво, тобто уявити, яким чином вирішили б цю проблему казкові персонажі.

Дошкільнята висловлюють незвичайні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють:

- казковий дитсадок;
- казкове заняття, прогулянку, обід;
- фантастичний вихідний, вечір, свято.

У таких описах діти інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання.

В основу навчання дітей дошкільного віку має бути покладено головні принципи методики ТРВЗ/РТУ, сформульовані Г.Альтшуллером:

- 1) розв'язання суперечностей;
- 2) системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів);
- 3) вміння віднайти необхідний у даній ситуації резерв.

Помічено, що навчання дітей нової справи або закріплення певних навичок відбувається більш продуктивно, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

Для вдосконалення творчої уяви дошкільників можна використовувати такі прийоми:

1. Використання заміників предметів.

Якщо уважно придивлятися до дій малюків, легко помітити, що в своїх іграх діти часто застосовують заміники предметів, яких в них не вистачає, тобто проявляють творчість. При цьому подібність предметів-заміників з предметами, які вони замінюють з віком дитини меншає. Використовуючи цю природну здатність дитини можна допомогти їй оперувати різними заміниками предметів. Такими заміниками можуть бути інші предмети, геометричні фігури, знаки і таке інше.

2. Здійснення «опредмечування» невизначеного об'єкту.

Дуже подобається малюкам гра «На що схоже?». Під час гри вихователь демонструє картки з різними фігурками, які не схожі на реально існуючі предмети (різноманітні лінії, форми), а діти називають предмети або тварин, яких ці фігурки їм нагадують. Можна роздати листочки з такими фігурками та лініями кожній дитині і попросити «оживити» їх. Таку ж гру можна проводити вивчаючи геометричні фігури. Тоді, наприклад, звичайний трикутник може стати ковпаком клоуна, платтям ляльки, куполом церкви, дзьобом птаха і т.п.

3. Створення образів на основі словесного опису або неповного графічного зображення.

Відомо, що діти люблять відгадувати загадки. Це заняття приносить їм не тільки задоволення, але й користь. Загадки розвивають логічне мислення дитини, її уяву, а саме здатність відтворювати за словесним описом образ об'єкта, який слід відгадати. Потім дітям пропонується самим складати загадки за певним алгоритмом. Це навчає їх виділяти основні якості об'єкта. Ця здатність дуже важлива для майбутньої навчальної діяльності дитини. Чим краще у дошкільняти розвинута здатність до створення таких образів, тим точніші і стійкіші уявлення у нього виникають. Для розвитку цієї здатності використовують спеціальні завдання, як от: створити образ об'єкта за його словесним описом (наприклад, вихователь словесно описує вантажівку, яку діти викладають за його описом з лічильних паличок та кружечків); відтворити цілісний образ об'єкту на основі сприйняття однієї або кількох його

частин (ігри «Збери картинку», «Звідки клаптик?») [7, 108].

4. Оперування уявними образами простих багатовимірних об'єктів (просторова уява).

Займаючись з дітьми інтелектуальними іграми Нікітіних, такими, як «Унікум», «Цеглинки», «Кубики для всіх», вихователі сприяють розвитку не тільки логічного та математичного мислення, а й розвивають їхню просторову уяву. Тут також стануть в нагоді такі ігри, як «Серветки з орнаментом» (на малюнку в куточку зображено згорнуту навпіл або вчетверо серветку з візерунком і дитині треба визначити, якому з трьох зображень серветки розташованих нижче вона відповідає), «Розгортки» (співвідносити об'ємні предмети з розгорнутим зображенням).

5. Підпорядкування власної уяви певному задумові, створення та послідовна реалізація плану цього задуму.

Такі вміння являються підготовкою до колективного створення казкових історій. Для розвитку цих здібностей використовуються заняття з аплікації, ліплення та конструювання, коли робота складається з декількох послідовних дій. Лише послідовна реалізація може привести до виконання задуманого. Дуже важливо розвинути цю здатність, навчити не просто безцільно і уривками фантазувати, а реалізовувати свої задуми, створювати хоч невеликі і нескладні, але закінчені вироби (аплікації, конструкції і т.п.). Навчання цього вміння складається з таких етапів:

1) етап демонстрації плану: вихователь показує, як скласти план (схему) готового виробу (конструкції);

2) етап самостійного «читання» плану: дитина вчиться «читати» складений вихователем план (схему) і створювати на його основі власний виріб;

3) етап самостійного складання плану: дитина сама складає план (схему) власного виробу (твору) [7, 108].

Також можна використовувати друдли. Друдл – загадка-головоломка, малюнок, про який неможливо напевне сказати, що це таке. У цих малюнках кожен може уявити щось своє. Вони допомагають активізувати творчість, розвинути фантазію, цікаво провести вільний час. На початкових етапах цієї роботи застосовують предметні зображення, що легко асоціюються із запропонованим друдлом. Простота та невизначеність друдлів створюють широкий простір для виникнення в дітей асоціативних образів, пов'язаних із будь-якою сферою навколишньої дійсності. Свою думку дитина доводить і обґрунтовує, а це викликає, насамперед, мовленнєву активність. Використання друдлів сприяє розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку, логіко-математичному розвитку, розвитку асоціативного і критичного мислення, пам'яті. Використання друдлів дозволяє зробити заняття цікавим, пізнавальним та розвивальним [5, 105].

Отож, використання ідей Г.Альтшуллера в процесі розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку дозволяє розвивати здібності дитини до аналізу, нетрадиційних рішень, самостійно мислити, творити, фантазувати. Завдяки розвитку уяви дитина пізнає навколишній світ. Систематичне застосування окреслених методів у навчально-виховному процесі ДНЗ сприяє розвитку здатності дітей до творчості, прояву та формуванню рис, що відзначають творчу особистість: ініціативність, самостійність суджень, нестандартність мислення, схильність до фантазування, пошуку різних варіантів розв'язання задач тощо.

Література:

1. Альтшуллер Г. С. Теорія і практика вирішення винахідницьких завдань. Методичні рекомендації / Г. С. Альтшуллер, Б. Л. Злотін, А. В. Зусман. - Кишинів, 1989.
2. Дьяченко, О. М. Уява дошкільника / О. М. Дьяченко. - М., 1986.
3. Методика ТРВЗ в практиці роботи сучасного ДНЗ // Дошкільний навчальний заклад. - 2008. - № 3. - С. 2-19.
4. Олена Іржавська. Флеш-карта як засіб та метод розвитку творчих здібностей дітей / О. Іржавська // Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття : проблеми, досягнення і перспективи» м. Харків, 25-27 жовтня 2013 р. / За заг. ред. канд. пед. наук Л. Д. Покроєвої. – Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. - 268 с.
5. Синько В. В. Використання методів ТРВЗ в ігровій діяльності дошкільнят / В. В. Синько // Таврійський вісник освіти - 2013. - № 2 (42). - С. 102-107.
6. Шустик Г. Творчість без обмежень: нестандарт. підходи до творч. розв. дітей / Г. Шустик // Дошкіль. виховання : наук.-метод. журн. МОН Укр. для пед. і батьків. - 2002. - № 12 (Груд.). - С. 16-17.
7. Юхимець Т. О. Метод ТРВЗ в системі формування життєвої компетентності дошкільника : навчально-методичний збірник // Упорядник Т. Л. Коршунова. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 108 с.

Оксана Батюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується впровадженням в навчальний процес, зокрема дошкільного навчального закладу, інноваційних технологій. Поняття технологічного підходу в освіті з'явилося у середині ХХ століття і технологічний підхід визначається як орієнтація навчального процесу на досягнення певного результату, тобто продукту заданого зразка [3, 6].

Проблема підготовки вчителя до реалізації технологічного підходу в педагогічній науці знайшла відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних і практичних питань, які стосуються досліджень професійного розвитку і методичного вдосконалення педагога.

Технологічний підхід у царині педагогічної теорії і практики розглядався у працях С.Бондар, С.Гончаренка, С.Пальчевського, О.Пехоти, О.Пометун, О.Савченко та ін. Вдосконаленню технологій навчання майбутнього вихователя присвячені дослідження В.Бондаря, М.Євтуха, О.Дубасенюк, Л.Коваль, О.Мороз, О.Сергеєва, Л.Хоружої. Технологічний підхід до побудови навчального процесу описували у своїх роботах М.Кларін, Н.Кузьміна, В.Безпалько, Н.Тализіна та ін.

Метою статті є проблема технологічного підходу до розвитку пізнавальних інтересів дошкільників засобами математики.

Даючи означення технологічному підходу, Л.Коваль визначає його «...як чинник модернізації професійної підготовки студентів з орієнтацією на досягнення гарантованих результатів навчання молодших школярів. Його використання спрямовується на особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців, сприяє професійній і соціальній мобільності відповідно до сучасних вимог на ринку педагогічної праці» [2, 4].

У низці досліджень, присвячених методам інтерактивного навчання, здійснюється їх ототожнення з технологіями навчання. Зокрема, О.Пометун зазначає, що «...важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяють... говорити про інтерактивні технології навчання» [4, 15].

У ході реалізації технологічного підходу в навчальному процесі суттєво змінюється роль вчителя. Зі звичної ролі наставника та носія навчальної інформації він стає організатором діяльності учнів, радником та консультантом, який керує всім процесом. При традиційному підході учням відводиться роль слухачів, учасників бесід на уроці, які змушені заучувати та репродуктивно відтворювати інформацію, що почули. У ході технологічної роботи вчитель перетворюється на технолога, а учень, який при звичайному навчанні був пасивним слухачем, стає активним учасником навчального процесу [5, 134].

Застосування технологічного підходу дає змогу рухатися до передбачених прогнозованих результатів. У колективі створюється атмосфера успіху, формується вміння з потоку одержаної інформації виділяти найголовніше.

Кожна технологія по-різному реалізується в навчальному процесі, але всі технології мають загальну мету – здійснювати розвиток творчої особистості, її здібностей та інтелекту.

За рівнем застосування в педагогічному процесі технології поділяють на:

- загальнопедагогічні (технології, які використовуються для всіх навчальних дисциплін);
- предметно-методичні (технології, які враховують специфіку конкретної навчальної дисципліни);
- внутрішньопредметні (локальні технології, які використовують для вивчення певної теми або окремого виду занять).

На особливу увагу заслуговують навчальні технології, оскільки вони суттєво змінюють

організацію та проведення навчального процесу та забезпечують досягнення запланованого результату.

Як фактор організації навчально-пошукової роботи розглядається дослідницька технологія, метою якої є одержання дітьми ДНЗ навичок дослідницької роботи та формування активної творчої особистості, здатної сприймати навчальний матеріал, узагальнювати одержану інформацію, виділяти з неї найголовніше і доходити самостійних висновків. У цьому випадку вихователю відводиться роль порадики і консультанта. Зі свого боку педагог повинен:

- скеровувати дітей на шлях осмислення проблеми та можливостей і шляхів її вирішення;
- створювати умови для активної пошукової роботи дошкільнят;
- здійснювати процес організації самостійної пошукової діяльності та допомагати з вирішенням проблем, що виникатимуть.

Широко використовують в навчальному процесі активні форми занять (групові, індивідуальні) та методи активного опитування (дискусії, «Мозкова атака», ситуативні задачі) і різні види пізнавальної діяльності дошкільнят. Однією з технологій, яка дозволяє відчутти дитині свої сили незалежно від рівня навчальних можливостей, є технологія досягнення успіху. Реалізація цієї технології в навчальному процесі на заняттях з математики в ДНЗ дозволяє кожній дитині працювати у своїй групі за певним навчальним рівнем.

Розумове виховання дітей передбачає формування в них активного пізнавального ставлення до навколишнього світу, здатності довільно регулювати свою пізнавальну діяльність, вміння орієнтуватися у різноманітних явищах та предметах.

Усе це сприяє створенню внутрішніх передумов, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дошкільнят, здатність дітей творчо застосовувати знання для розв'язування практичних завдань.

Відмітимо при цьому, що експериментування – вид специфічної діяльності, яка стимулює пізнавальну активність дитини. Зважаючи на те, що становлення пізнавальної активності відбувається по-різному на різних вікових етапах (у молодшому віці дитина звертається із запитанням «чому?» до дорослого, а старше дошкільня так само ставить собі), то й характер взаємодії дорослого з вихованцями різного віку теж має бути різним. При цьому дорослий має спрямовувати пізнавальну активність дітей на конкретні предмети та явища.

З метою вияву рівня сформованості пізнавальних інтересів дошкільників засобами математики нами було проведено експериментальне дослідження з дітьми старшого дошкільного віку групи «Бджілки» у ДНЗ № 38 «Журавлик» м.Вінниці. На його констатувальному етапі ми визначили рівні сформованості пізнавальних інтересів. Дітям пропонувались завдання з використанням таких педагогічних технологій, як технологія самовиховання М.Монтессорі на заняттях математики, інтерактивні технології (кооперативного навчання), технологія розвивального навчання, технологія випереджувального навчання математики тощо. Систему завдань індивідуального характеру для розвитку у старших дошкільнят пізнавальних інтересів на заняттях з математики ми будували на поєднанні методів прямого навчання (словесних, наочних, практичних) та ігрових. Ці завдання можуть бути наступними: завдання загального характеру «З'єднай крапки»; завдання на розвиток емоційного компонента «Хто любить математику?»; ігрова вправа «Відтвори візерунок за зразком»; гра-змагання «Весела лічба»; ігрова вправа «Постав запитання числу»; «Заповни таблицю»; заняття типу «Порівняння величин».

За узагальненням результатів виконавських завдань нами визначено рівні сформованості пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку. Кожний рівень пізнавальної активності зумовлений своїми причинами, тож і робота з дітьми відповідно потребує різних видів взаємодії з ними дорослих (насамперед вихователя та батьків) [1, 8].

Діти з високим рівнем пізнавальної активності самостійно виділяють для себе пізнавальне завдання та здійснюють цілеспрямований пошук, установлюючи при-чинно-наслідкові зв'язки та відношення. Вони висувають кілька можливих варіантів, обґрунтовують, оцінюють події, активно розв'язують можливі конфлікти, намагаються з'ясувати причини того, що трапилося, та шляхи виходу із ситуації, легко відтворюють хід подій у минулому та передбачають, як вони складуться в майбутньому.

Діти із середнім рівнем пізнавальної активності розуміють характер зображених подій, але не вміють установити їх причини, виражають своє ставлення не до самої ситуації, а тільки до окремих персонажів, виділяють тільки одну причину того, що трапилося, і вважають її єдиною. Ставлять багато запитань замість самостійного пошуку відповідей.

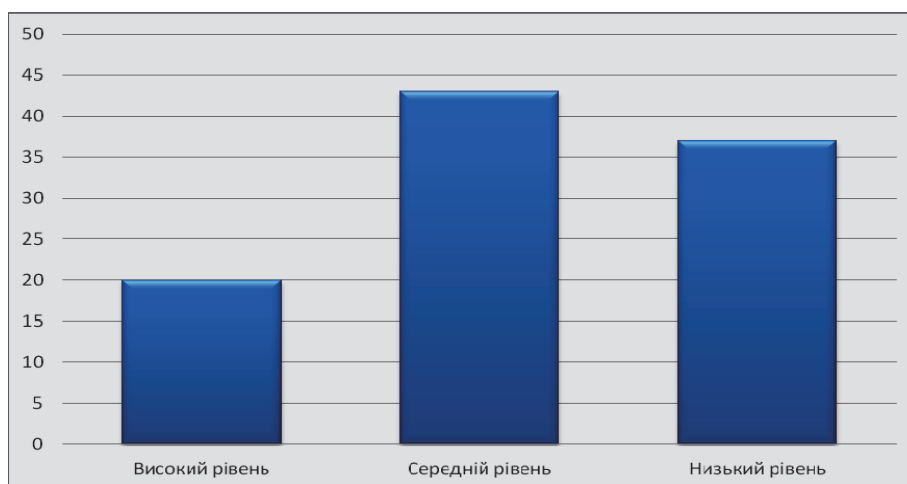
Діти з низьким рівнем пізнавальної активності обмежуються переліком зображених персонажів або дій без установлення залежності чи зв'язку між ними. Вагаються у визначенні причин подій. Тактика взаємодії вихователя з дітьми, які мають різний рівень розвитку пізнавальної активності, вказана в таблиці 1.

Таблиця 1

Технологічний підхід у роботі з дітьми, що мають різні рівні розвитку пізнавальної активності

| Рівні розвитку і причини недостатнього розвитку пізнавальної активності | Тактика технологічного підходу у взаємодії вихователя з дітьми |
|--|--|
| I. Високий рівень Достатньо сформована пізнавальна активність | Уважно вислуховувати дітей, заохочувати їхні розповіді типу «Що ти бачив?», «Розкажи, про що нове ти дізнався», «Як ти гадаєш, що буде, коли зробиш...», «Спробуй». (Ця робота має привести до відповіді на запитання: «Як ти робитимеш це?») |
| II. Середній рівень Недостатньо сформовано пізнавальний інтерес та ініціативу. Недостатньо розвинені мислительні операції. Несформована довільність пізнавальних процесів. Несформоване вміння сприймати та розв'язувати завдання | Спрямовувати пошук: «Відшукай дерев'яні, металеві та інші предмети у групі (в інших місцях)». Вправляти з порівнянні, аналізі, синтезі, узагальненні під час ігор та виконання дидактичних вправ Спостерігати, як дитина взаємодіє з однолітками у мікрогрупі, залучати її до обговорення проблем, розв'язання запропонованих ситуацій. Учити виділяти завдання в різних іграх, діяльності: про що треба дізнатися, що знайти. Чітко формувати способи розв'язування завдань |
| III. Низький рівень Недостатньо розвинені пізнавальні процеси. Відсутнє довірче спілкування з дорослими | Спонукаати дитину до діяльності: «Я хочу зробити... – Допоможи мені»; «Ходімо разом подивимося, чи справді...». Спонукаати до взаємодії з іншими дітьми. Давати конкретні завдання. Залучати до ігор, що сприяють розвиткові психічних процесів. Створювати позитивний психологічний клімат для спілкування з однолітками |

Отримані результати для зручності відобразимо у *діаграмі 1*.



Діаграма 1. Рівні сформованості пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку

Високий рівень спостерігався у 5 дітей, що становить 20%. Середній рівень розвитку пізнавальних інтересів присутній у 11 дітей, що складає 43%. Проте, низький рівень відповідає знанням і умінням 9 дітей, що складає 37%. Загалом середній і низький рівень зафіксовано у 20 дітей, а це 80%.

Відповідно до отриманих даних, зробимо висновок про необхідність посилення роботи

вихователів ДНЗ з питань розвитку пізнавальних інтересів засобами математики у дошкільнят.

Таким чином, педагогічні технології дозволяють системно і послідовно втілювати на практиці заздалегідь продуманий, осмислений вчителем і спроектований процес навчання та розробити систему способів управління цим процесом. Технологічний підхід створює можливість для методично продуманої та зваженої у відповідності до поставленої мети організації особистісно орієнтованого навчального процесу. Використання технологічного підходу до навчального процесу відкриває широкі можливості до модернізації сучасної освіти.

Під пізнавальною активністю розуміють самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язати завдання, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях. Ця якість не є вродженою. Вона формується протягом усього свідомого життя людини. Два основні чинники визначають пізнавальну діяльність як умову подальшого успішного навчання: природна дитяча допитливість і стимулювальна діяльність педагога.

У результаті з'ясування проблем розвитку пізнавальних інтересів засобами математики дошкільниками було виявлено його незадовільний стан. Перспективою подальших досліджень може стати подальше та систематичне вивчення й впровадження позитивного педагогічного досвіду у практику сучасних ДНЗ.

Література:

1. Бондарєва Т. Дитяче експериментування / Т. Бондарєва // Дошкільнє виховання. – 2002. – № 4. – С. 8-11.
2. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загально навчальних технологій : автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Коваль ; БДПУ ім. П.Д. Осипенко. – Бердянськ, 2010. – 40 с.
3. Новолокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н.П. Новолокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»)
4. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання : до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10-15.
5. Стрибна О.В. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / О.В. Стрибна, А.О. Сошенко. – Х. : Основа, 2006. –176 с.

Оксана Бєвза,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Рівень екологічної культури сучасного суспільства спричинив зростання негативного впливу на біосферу, чим обумовив близький до кризового стан природного середовища. Нова стратегія розвитку людства має відповідати об'єктивним законам Всесвіту, забезпечувати діалектичну єдність людини й природи, створювати передумови для гармонійного розвитку всіх форм життя та ґрунтуватися на усвідомленні цілісності природи. Це передбачає сприйняття її як матеріальної живої впорядкованої системи, компоненти якої знаходяться у зв'язках між собою та утворюють певну єдність. Дані узагальнення відображені у працях В.І.Вернадського, Е.Геккеля, Ю.Одума, Н.Ф.Реймерса та інших. Аналіз сучасного стану організації навчального процесу в дошкільній ланці освіти свідчить про те, що формування цілісного сприйняття природи здійснюється в старшому дошкільному віці.

Аналіз літератури свідчить, що окремі складові процесу формування цілісного сприйняття природи традиційно входять до кола актуальних питань педагогіки. Зокрема, залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, її складових у зв'язках та за участі різних аналізаторів розглядалися у працях А.М.Богуш, О.В.Вашуленко, Н.В.Гавриш, З.П.Плохій, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко та ін. [2; 3; 7; 8].

Попри вагомий внесок згаданих вище авторів у розв'язання проблеми формування цілісності світу дітей старшого дошкільного віку, слід зауважити, що проведене нами теоретичне дослідження виявило відсутність праць, у яких би предметом дослідження була проблема формування цілісного сприйняття природи.

Мета статті – охарактеризувати критерії та показники сформованості цілісної картини світу дітей старшого дошкільного віку.

Сучасна дошкільна освіта характеризується реалізацією інтеграції як необхідної умови створення цілісної картини світу дошкільників. Це обумовлено тим, що з метою створення цілісного образу, необхідне розкриття, пізнання об'єктів з різних аспектів. Цілісна картина світу, що виникає у дітей на основі здобутих знань про навколишній світ, у подальшому навчанні виконує орієнтувальну роль у будь-якому виді діяльності, отже є підґрунтям для подальшого успішного навчання та соціалізації дитини.

Картина світу у дошкільника розглядається як особистісна характеристика, результат світобачення, виражений в уявленнях про світ. Як показала практика, відсутність у дошкільному закладі системної педагогічної роботи з формування у дітей картини світу негативно відображається на якості навчання й виховання.

Формування цілісної картини світу дітей старшого дошкільного віку – першооснова розвитку особистості, мовлення, національної свідомості. Процес формування цілісної картини світу дітей старшого дошкільного віку має будуватися на засадах гуманістичної педагогіки, суб'єктивно-діяльнісного підходу, принципово відмінного від застарілих педагогічних догм.

Аналіз отриманих у процесі емпіричного дослідження даних дозволяє констатувати, що сучасні діти погано володіють знаннями про природу, визначеними у сфері життєдіяльності “Природа” Базового компонента дошкільної освіти [1], частково розуміють зв'язки в природі на рівнях організму як цілісної живої системи й угруповання, їх емоційно-ціннісне ставлення до природного середовища потребує коректив. Дошкільники, у більшості випадків, не розуміють самоцінності складових природи, призначення об'єктів у природі співвідносять із власними потребами “потрібно чи не потрібно для мене”. Завдання, у яких пропонується проаналізувати стан природного об'єкту, змоделювати елементарний ланцюг живлення, діти найчастіше виконують без пояснень, залучаються підтримкою вихователя. Лише незначна частина опитаних нами дітей на достатньому рівні володіє знаннями про природу. Так, вони розуміють зв'язки в природі, виявляють емоційно-ціннісне ставлення до природного середовища, розуміють самоцінність кожного компонента природи.

Результати здійсненого теоретичного та практичного аналізу засвідчують, що проблема формування цілісної картини світу дітей старшого дошкільного віку є недостатньо вивченою і потребує більш глибокого дослідження. На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури, теоретичного аналізу структури та сутності поняття “картина світу” визначено рівні, критерії та показники сформованості картини світу дітей старшого дошкільного віку (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.

Критерії сформованості цілісної картини світу дітей старшого дошкільного віку та їх показники

| Критерії | Показники |
|-------------------------|--|
| мотиваційно-ціннісний | <ul style="list-style-type: none"> • пізнавальний інтерес до об'єктів навколишньої дійсності • емоційно-ціннісні установки на взаємодію з навколишнім |
| змістово-комунікативний | <ul style="list-style-type: none"> • наявність елементарних знань про навколишній світ • наявність конкретних дій з об'єктами навколишнього світу • здатність до творчої діяльності |

Мотиваційно-ціннісний критерій включає такі показники: пізнавальний інтерес до об'єктів навколишньої дійсності, емоційно-ціннісні установки на взаємодію з навколишнім. Оскільки, інтерес є основою пізнання, ми повинні формувати у дітей інтерес до об'єктів навколишнього світу. Виходячи з положення психологів про те, що саме емоції визначають дії дитини та її поведінку, вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості набуває першорядного значення.

Розвиток емоційно-ціннісної сфери, підвищення рівня особистісної значущості природи чи окремих її об'єктів визначається рівнем взаємин дитини з природою у логіці суб'єкт-суб'єктного ставлення, умінням ототожнювати себе з об'єктами природи, приймати їх такими, які вони є, стимулювати проєкцію власних станів на природні об'єкти і навички тощо. У зміст даного показника включено здатність дитини до співпереживання, захоплення, замилювання природою чи її окремими об'єктами; розвиток потреби у гуманістичних почуттях та екологічно доцільній поведінці. В межах даного показника враховується здатність дитини виявляти емпатійні реакції на природу, відчувати провину за скоєння недоцільного вчинку.

Емоційно-ціннісні установки дозволяють зробити висновки стосовно здатності дитини будувати адекватну програму дій, аналізувати рівень сформованості дбайливого ставлення до природних об'єктів.

Змістово-комунікативний критерій та його показники дозволять зробити висновки про обізнаність дитини, рівень усвідомлення нею місця та значення об'єкта навколишньої дійсності. Пропонований критерій допомагає зробити висновок про рівень сформованості у дітей елементарних уявлень про навколишній світ, здатності аналізувати, порівнювати, робити висновки та узагальнення. Даний показник *характеризується наявністю знань про природу* і взаємозв'язки у системі "природа-людина-суспільство". Особлива увага зосереджується на здатності дітей старшого дошкільного віку захищати, оберігати та відтворювати навколишнє середовище. Основна увага акцентується на підвищенні значущості природи, створенні мотивації екологічної активності дошкільників, а також стимулюванні їх природоохоронної активності, удосконаленні їхніх умінь та навичок.

Так, виділивши показниками змістово-комунікативного критерію, наявність конкретних дій з об'єктами навколишнього світу та здатність до творчої діяльності, ми намагалися з'ясувати, чи може дитина знаходити спільні риси у різних об'єктів, будувати ланцюжок понять за спільною ознакою. Оскільки у старших дошкільників тільки починається формуватися цілісне уявлення про навколишню дійсність і продовжується воно протягом усього життя, тому для аналізу рівня сформованості цілісної картини світу ми схарактеризували достатній та низький рівні.

Достатній рівень сформованості цілісної картини світу констатувався якщо дитина з інтересом ставилася до вивченого поняття, із захопленням брала активну участь у різноманітних видах діяльності, спрямованих на ознайомлення з поняттям; характеризувала поняття з різних аспектів, знаходила нестандартні підходи до визначення, призначення та використання того чи іншого поняття, у ході бесіди розкривала зміст поняття, зображувала його наочно, використовуючи різні зображувальні засоби.

Для *низького рівня* сформованості цілісної картини світу характерними є такі прояви: дитина не проявляла інтерес до поняття, яке вивчається, була пасивною під час ознайомлення з об'єктом, не брала участь у тих видах діяльності, які допомагали розкрити сутність поняття, у ході бесіди давала прості, нерозгорнуті відповіді, розкривала поняття за допомогою зображувальної діяльності неповно. Розробка діагностичних методик є необхідною умовою для подальшої роботи з формування цілісної картини світу. Так отримані дані допоможуть вихователю побудувати роботу таким чином, щоб врахувати вже сформований досвід дітей, згрупувати різні види діяльності навколо вивчення ключових тем, що недостатньо засвоєні дітьми.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003.
2. Богуш А.М. Діяльність. Активність. Мовлення. Дошкільна лінгводидактика / А.М.Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000.
3. Гавриш Н.В. Сучасне заняття в дошкільному закладі : Навчально-методичний посібник / Н.В.Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2007.
4. Дитина – педагог : сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / авт. кол. : О. П. Аматьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, В. В. Докучаєва, В. В. Желанова, Н. О. Курило, С. М. Курінна та ін.; за заг. ред. В. В. Докучаєвої ; Держ. закл.

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010.

5. Куликовская И. Э. Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира : учебное пособие / И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичова. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 186 с.
6. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників / З.П.Плохій. – К. : Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с.
7. Тарасенко Г.С. Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г.С.Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
8. Шелестова Л. Формування цілісної картини світу в старших дошкільнят / Л. Шелестова // Дошкільне виховання. – 2010. – № 3. – С. 5-8.

Тетяна Волос,
*м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ

На сучасному етапі Україна зазнає значних соціально-економічних, духовних і культурних перетворень, що вимагають від вищої школи підготовки нового покоління фахівців, які відповідатимуть запитам сучасного суспільства з його підвищеними стандартами, будуть мобільними щодо зміни суспільних домінант.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сумою знань, скільки відкривати перед ними “науку життя”, яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Відповідно до вимог Базового компонента до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, еколого-природничі компетентності, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Безсумнівно, що екологічне виховання дитини має розпочинатися з дошкільного дитинства, коли закладаються перші підвалини світогляду та практичної взаємодії з предметно-природним середовищем. На цьому, зокрема, неодноразово наголошували видатні педагоги минулого: Я.Коменський, Дж.Локк, Й.Песталоцці, С.Русова, Ж-Ж.Руссо, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. Сучасні дослідники цієї проблеми С.Дерябо, Г.Пустовіт, В.Ясвін підкреслюють необхідність формування екоцентричного типу свідомості як регулятора діяльності людей у природі. У працях науковців Н.Горопахи, Н.Глухової, Н.Лисенко, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Н.Рижової, Г.Тарасенко, Н.Яришевої та ін. закладено теоретико-методичні основи формування екологічної культури дітей дошкільного віку.

Оптимізувати процес екологічного виховання дітей дошкільного віку, надаючи йому почуттєвої спрямованості, здатна екологічна казка. Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання та уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють власні умовисновки. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті об’єкти і явища, про які в ній розповідається.

Високо оцінювали роль казок у вихованні та розвитку особистості дитини відомі педагоги К.Ушинський, С.Русова, В.Сухомлинський та ін. Сучасні автори Л.Бірюк, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Карпинська, Т.Котик, Ю.Руденко, Л.Таллер, Л.Фесенко та ін. вивчали можливості використання казок у процесі розвитку мовлення дітей. Казки використовували в логопедичній роботі з дошкільниками Г.Бистрова, Т.Сергєєва, Є.Сизова, Т.Шуйська.

Психологи Л.Виготський, О.Запорожець, Т.Зінкевич-Євстигнеєва, О.Кабачек, А.Осипова, О.Петрова, Д.Соколов, Л.Стрелкова висвітлювали можливості використання казки з метою впливу на психічну сферу особистості дошкільника. Казка як засіб

ознайомлення дітей дошкільного віку з природою нині досліджується багатьма науковцями. Окремі аспекти використання казок (в тому числі й авторських) у процесі екологічного виховання дошкільників вивчаються Г.Беленькою, Н.Горопахою, Т.Конюховою (Науменко), Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Рижовою та іншими педагогами.

Утвердження думки про визначальну роль казки як ефективного засобу екологічного виховання дітей дошкільного віку актуалізує проблему готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до екологічного виховання дітей засобами авторської казки. У цьому контексті важливим убачаємо питання діагностики сформованості цієї професійно важливої якості.

Цілком очевидно, що успішність екологічного виховання дітей безпосередньо залежить від якісної еколого-педагогічної підготовки вихователів. У цій площині в останні роки виконано низку психолого-педагогічних досліджень, присвячених організації та педагогічному керівництву процесом формування професійної еколого-педагогічної компетентності в умовах ступеневої системи підготовки (Г.Беленька), використанню природно-територіального комплексу в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу (Л.Завгородня), проектним технологіям в еколого-педагогічній підготовці (Л.Крайнова), розробці теорії і методики еколого-педагогічної підготовки вихователя дошкільного закладу (Н.Лисенко), підготовці вихователів-екологів (С.Ніколаєва), реалізації особистісно орієнтованого підходу у навчанні природознавства майбутніх вихователів у педагогічному коледжі (Л.Козак, С.Сисоєва).

Сучасні дослідники (Н.Гавриш, О.Гончарова, Е.Карпова, С.Совгіра, О.Сорока та ін.) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Еколого-педагогічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин екологічної культури вихованців. Фахівець дошкільної освіти як носій екологічної культури має бути обізнаним у сучасних екологічних проблемах та ерудованим у галузі природознавства, мати розвинену мотиваційну сферу спілкування з природою, сповідувати еколого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою екологічного виховання дошкільників.

Досліджувана нами якість – готовність майбутнього педагога до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки – має стати результатом еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, а становлення цієї готовності означає утворення системи таких мотивів, інтересів, установок, рис особистості, знань, досвіду практичної діяльності, які, активізуючись, забезпечать можливість ефективно виконувати свої професійні функції.

У процесі теоретичного аналізу нами визначено такі компоненти професійної готовності майбутнього вихователя до здійснення екологічного виховання дітей дошкільного віку засобами авторської казки:

- ✓ *мотиваційний* – це сукупність стійких мотивів до роботи в системі екологічного виховання засобами авторської казки, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до роботи з дітьми дошкільного віку;
- ✓ *когнітивний* – система знань і уявлень про шляхи здійснення екологічного виховання, психологічний розвиток дітей старшого дошкільного віку та психолого-педагогічних особливостей побудови освітнього процесу з використанням авторської казки.
- ✓ *діяльнісний* – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми дошкільного віку і передбачає формування в майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей.

В основу діагностування кожного з указаних компонентів досліджуваної професійної якості покладено критерії та відповідні їм показники, виокремлені на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, з урахуванням загальних вимог валідності, об'єктивності та надійності:

- ✓ *рівень професійної спрямованості на організацію роботи з дітьми дошкільного віку* (характер професійної мотивації, пов'язаної з діяльністю в ДНЗ; професійні орієнтації; система ціннісних орієнтацій студентів). Професійна спрямованість особистості педагога,

як вважають учені, узагальнюється характеристикою мотивації професійної діяльності. Вона виражається в інтересах, стосунках, цілеспрямованих зусиллях. Інтерес до дітей, до дитини, до закономірностей і особливостей її розвитку, до можливостей і результатів виховних дій, до спілкування і спільної діяльності з дітьми є, з одного боку, запорукою її результативності, а з іншою, – створює почуття задоволеності професійною діяльністю. Праця ефективна за наявності сенсу професійної діяльності, тобто її значущості особисто для себе і суспільства, що є складовою частиною духовних цінностей людини. Ця діяльність позитивна і гуманістично насичена;

- ✓ *рівень оволодіння системою психолого-педагогічних знань*, необхідних для організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку в напрямку екологічного виховання засобами авторської казки (повнота знань, глибина знань, усвідомленість знань, їх системність);
- ✓ *рівень оволодіння практичними вміннями організації діяльності*, спрямованої на екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки (рівень застосування та відтворюваності вмінь).

Ступінь прояву цих критеріїв і показників свідчить про рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання засобами авторської казки, серед яких ми виділяємо високий, достатній, низький рівні.

Високий рівень професійної готовності. Майбутній вихователь переконаний в тому, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність визначає становлення фахівця-професіонала. Він із цікавістю ставиться до професії в цілому і до роботи з дітьми дошкільного віку зокрема, вважаючи це важливим для свого особистого і професійного майбутнього. Успішно застосовує знання і вміння в нових нестандартних ситуаціях. У нього сформовані раціональні прийоми взаємодії з дітьми. Завжди або майже завжди демонструє вміння обирати адекватні прийоми педагогічної дії при вихованні і навчанні. Має високу здатність до самоорганізації, самоконтролю, самооцінки. Комунікативна взаємодія виконується досить точно, без утруднень. Виступає з повідомленнями на семінарах, на наукових студентських конференціях. Прагне отримати більше, ніж дають навчальні предмети, вміє самостійно планувати педагогічну роботу, цілеспрямовано займається самоосвітою за допомогою нових інформаційних технологій.

Середній рівень професійної готовності характеризується тим, що майбутній вихователь не завжди готовий до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Він без особливого інтересу, але сумлінно ставиться до навчання в університеті. Студент розуміє значущість екологічного виховання, і може застосувати отримані знання на педагогічній практиці у ДНЗ. Відповідально ставиться до засвоєння методів виховання та навчання дошкільників. Самоконтроль має місце після завершення педагогічного спілкування. За ініціативою викладача бере участь в розробці і реалізації педагогічних проєктів, може ставити і вирішувати педагогічні завдання, але не виявляє належної наполегливості при виникненні утруднень. Може брати участь або іноді виступати на семінарах, конференціях та під час консультативних занять, але надзвичайно рідко. Виявляє зацікавленість в саморозвитку, але активність при цьому невисока. Частково вміє планувати самостійну діяльність. У більшості випадків вміє обрати адекватні методи впливу на дошкільника. Професійною самоосвітою займається від випадку до випадку.

При низькому рівні сформованості готовності до професійної діяльності – студент не зовсім усвідомлює значущості грамотної взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку, задля здійснення екологічного виховання, не проявляє живого інтересу до педагогічних аспектів впливу на дитину. Теоретичні знання застосовує на рівні відтворення. Має певні труднощі у виділенні головного, в складанні плану роботи. При рішенні педагогічних завдань простежується стандартність і стереотипність. Виявляє фрагментарність у зацікавленні предметом майбутньої професійної діяльності, у нього відсутня творча активність і наполегливість при вирішенні професійно орієнтованих завдань. Не бере участь в обговоренні питань семінарських занять, не прагне виступати на семінарах і наукових конференціях, але може брати участь в їх роботі. Ініціативність й активність в роботі студент проявляє украй рідко.

З метою з'ясування дійсного стану підготовки майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей дошкільного віку засобами авторської казки нами був проведений

констатувальний експеримент, який передбачав визначення рівня професійної готовності студентів до означеної діяльності. Дослідженням охоплено 70 студентів 2-3 курсів напряму підготовки “Дошкільна освіта” Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

У ході експерименту використано комплекс взаємопов’язаних *методів*: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, метод математичної обробки дослідницьких даних.

Констатувальний експеримент здійснювався поетапно.

I субетап експериментального дослідження був спрямований на з’ясування ступеня сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до екологічного виховання дітей дошкільного віку. Основою діагностики стало використання методики “Ціннісні орієнтації” М.Рокича. За допомогою цієї методики виявляються наступні спрямованості.

- 1.Спрямованість на себе (“Я”) – орієнтація на винагороду і задоволення незалежно від характеру роботи, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність.
- 2.Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.
- 3.Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яке корисне для досягнення спільної мети [2].

На цьому етапі нами також було використано бесіду, що будувалась на основі запитань про доцільність застосування екологічної казки у власній педагогічній діяльності. Серед відповідей що були отримані, переважали: “Я буду використовувати казку під час здійснення екологічного виховання”, “Я вважаю казку цінним засобом у даній роботі”, “Казка – важлива у роботі з дітьми дошкільного віку, так легше донести необхідний матеріал”.

Результати експерименту показали, що рівні мотиваційної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку та здійснення екологічного виховання засобами казки розподілені наступним чином: високий рівень виявили 12,8% обстежених, середній – 41%, низький – 46,2%.

Для вияву рівня оволодіння системою психолого-педагогічних знань за визначеними показниками (*II субетап дослідження*) було проведено анкетування студентів, зокрема їм було запропоновано дати відповіді на запитання анкети “Екологічна казка в системі роботи вихователя”.

Аналіз відповідей студентів показав, що майбутні вихователі недостатньо орієнтуються в теоретичних і методичних питаннях організації екологічного виховання дошкільників шляхом застосування авторської казки. Зокрема, більша частина опитуваних не змогла назвати відмінної ознаки авторської казки, що відрізняє її від казки народної, розкрити роль казки в екологічному вихованні дитини, правильно вказати методичні етапи роботи з авторською екологічною казкою тощо.

Анкетування поєднувалося з проведенням індивідуальних і групових бесід зі студентами. Обговорювалися проблеми щодо здійснення екологічного виховання, роль якісної професійної підготовки студентів в навчальному закладі. В ході бесід з’ясувалося, що більша частина студентів вважають, що для здійснення екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку потрібні знання особливостей психофізіологічного розвитку і виховання дітей, інша частина студентів відмічають, що для такої роботи знання та вміння не такі важливі, як любов і доброзичливе ставлення до дітей.

Узагальнення результатів діагностики когнітивного компонента сформованості готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників засобами авторської казки показало, що високий рівень теоретичної підготовки притаманний 10,2% опитуваних, середній – 51,3%, низький – 38,5 % студентів.

Останнім критерієм визначення рівня сформованості готовності майбутніх вихователів

до екологічного виховання засобами авторської казки ми виділили рівень оволодіння практичними вміннями організації діяльності спрямованої на екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку. На його діагностику був спрямований *III субетап* дослідження.

Для реалізації цілей субетапу студентам запропоновано виконати низку практичних завдань, як-от: визначити вік дітей, для якого адресована дана казка; виділити наукову основу казки; скласти бесіду за змістом казки; дібрати творчі завдання за результатами опрацювання казки; запропонувати і розкрити один із прийомів роботи з екологічною казкою на прикладі даної та ін. Окрім того респондентам пропонувалося скласти власну казку на одну із тем: “Що таке вітер”, “Подорож сніжинки”, “Пригоди маленької краплинки”.

Анкетування показало, що студенти майже не орієнтуються в методиці роботи з авторською казкою. Серед виконаних ними завдань – більша частина репродуктивного характеру. Існують проблеми зі складанням бесіди до казки, у доборі прийомів та методів роботи з дошкільниками в напрямку екологічного виховання засобами авторської казки. Лише незначний відсоток опитуваних зміг виділити наукову основу казки та дібрати творчі завдання за її змістом.

Складені студентами екологічні казки показали, що їхні автори недостатньо обізнані з психологічними особливостями дітей старшого дошкільного віку, не орієнтуються в основних правилах творення казки та не дотримуються методики роботи з нею. Казки не мають наукової основи, перенавантажені зайвою інформацією, текст важкий для сприймання старшими дошкільниками.

Таким чином, у підсумку виявлені рівні сформованості практичної готовності майбутніх вихователів ДНЗ до означеної діяльності є наступними: високий рівень продемонстрували 11,4% опитуваних; середній – 51,4%; низький – 37,1%.

Обрахунок даних, отриманих на всіх трьох субетапах діагностики, дозволив виявити узагальнені рівні сформованості досліджуваної професійної якості (рис. 1).

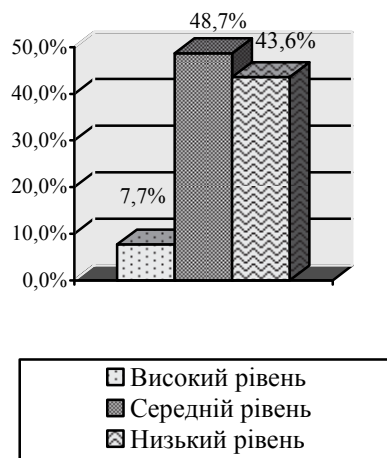


Рис.1. Рівні сформованості готовності майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки

Таким чином, констатувальний експеримент довів, що готовність майбутніх вихователів до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки є актуальною проблемою. Його узагальнені результати дозволяють нам зробити висновки про те, що досліджувана професійна якість знаходиться переважно на середньому і низькому рівні. У зв'язку з цим постало питання про необхідність розробки системи підготовки студентів до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки.

На нашу думку, основними педагогічними умовами ефективної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до здійснення екологічного виховання дітей дошкільного віку засобами авторської казки є:

- ✓ посилення екологічної компоненти системи підготовки майбутнього вихователя у ВНЗ;
- ✓ формування мотивації на казкову форму подачі дошкільникам матеріалу екологічного змісту;

- ✓ оволодіння студентами системною методикою роботи з авторською екологічною казкою в дошкільному навчальному закладі.

Література:

1. Беленька Г. Казка в екологічному вихованні дітей / Г. Беленька // Дитячий садок. – 2006. – № 3. – С. 2-3.
2. Котик І. О. Практикум із діагностики мотиваційної сфери особистості : навчально-методичний посібник / І. О. Котик. – Вінниця, 2008. – 171 с.
3. Осадченко І. Методика роботи над складанням казок / І. Осадченко // Обдарована дитина. – 2004. – № 4. – С. 38-48.
4. Присяжнюк Л. Екологічна казка у роботі зі старшими дошкільнятами / Л. Присяжнюк // Дошкільне виховання. – 2014. – № 9. – С. 20-24.

*Олена Загребельна,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Становлення та розвиток українського суспільства, утвердження цивілізаційних норм життя, інтеграція в європейське співтовариство неможливі без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. Гендерні відносини є відображенням гендерної свідомості суспільства, важливий чинник формування якої – освіта. Саме через систему освіти можливо і необхідно закладати основи гендерних перетворень суспільства.

Актуальні напрями модернізації національної системи освіти і науки щодо гендерного аспекту відображено в нормативно-правових документах (Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок», Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», наказ МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» та ін.).

Так, у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», в освітній лінії «Особистість дитини наголошується, що дитина має бути обізнана із різними соціальними ролями людей (жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватись їх під час спілкування. Здатна взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе [1, 12].

У програмі Українське дошкільля в розділі «Статева ідентифікація та диференціація» також підкреслюється необхідність здійснення гендерного виховання. Щоб допомогти дитині у гендерній соціалізації виокремленні такі освітні завдання: сприяти в пізнанні самого себе, в усвідомленні власної статі (хлопчик або дівчинка) та незворотності своєї статевої належності; розвивати вміння спілкуватися з хлопчиками та дівчатками в ігрових ситуаціях і реальному житті; формувати статево самосвідомість в іграх та початкові навички статево-рольової поведінки; поповнювати знання дітей про довкілля і про людей; заохочувати хлопчиків до конструктивної діяльності, а дівчаток до створення затишку у домі; виховувати на національних традиціях гендерних взаємин [8, 51].

В концептуальних засадах програми з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» зазначено, що гендерний принцип дає змогу відійти від традиційного «середньостатевого» фізичного виховання дітей конкретної вікової групи та максимально використати можливості фізичної культури для розвитку мужності у хлопчиків та жіночості у дівчаток. Це передбачає методичну почерговість занять (фрагментів занять) з роз'єднувальною тенденцією на відокремлення у рухах хлопчиків та дівчаток з поєднанням мужнього та жіночого в парних рухово-ігрових діях, задалегідь передбачених педагогом у плані-сценарії [3, 8].

Проблема гендеру в педагогічній науці є актуальною, зокрема, у колі інтересів багатьох

науковців перебувають такі аспекти: опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору (В.Агеєв, Т.Булавина, Т.Говорун, О.Кікінежді, Я.Кічук та ін.), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління (Т.Говорун, Л.Булатова, О.Кононко, В.Кравець, Р.Мойсюк, М.Савченко та ін.). На слушну думку М.Савченко, існують суперечності між об'єктивною потребою суспільства у вихованні дітей старшого дошкільного віку на основі гендерного підходу і практикою навчання та виховання дітей у ДНЗ без урахування їхніх гендерних відмінностей [9, 2].

Аналіз методичної літератури [2; 6; 7; 9 та ін.] дозволив виявити напрями реалізації гендерного підходу у фізичному вихованні дітей:

1. Облік сензитивних (критичних) етапів для формування та вдосконалення рухових здібностей, фізичних якостей, рухових навичок і умінь у хлопчиків і дівчаток з метою отримання максимальних результатів при мінімальних фізичних і психічних витратах.

2. Здійснення загальної фізичної підготовки без поділу за статевою ознакою. Різниця може проявлятися лише в дозуванні навантаження у вправах на витривалість, в характері та величині м'язових зусиль. Більш глибока спеціальна підготовка може здійснюватися через роздільну програму для хлопчиків і дівчаток. Вона може бути заснована на використанні різних видів спортивних ігор та вправ, ігор змагальної спрямованості (з переважним розвитком певних якостей), елементів спортивної гімнастики і акробатики.

3. Пред'явлення різних вимог до виконання одних і тих самих рухів: чіткості, ритмічності, витрати додаткових зусиль (для хлопчиків); пластичності, виразності, граціозності (для дівчаток).

Досвід педагога ДНЗ С.Новгородцевої підтверджує, що гендерне виховання можна ефективно здійснювати в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Наведемо фрагмент фізкультурної розваги «В гостях у Буратіно»:

«Фонетична ритміка:

Буратіно потягнувся,

Раз нагнувся, два нагнувся,

Руки в сторони розвів,

Ключик видно не знайшов.

Що б ключик нам дістати,

Треба на носочки встати.

Під музику діти виконують біг в розтіч. По закінченні музики діти зупиняються, прийнявши певну позу: *дівчатка – Мальвіни, хлопчики – Буратіно* (вільна творчість)». У третій частині заняття вихователь пропонує психогімнастику «Острів плаксіїв». Методичні вказівки: Буратіно потрапив на чарівний острів, де живуть одні плаксії. Він намагається втішити то одного, то іншого, але діти-плаксії продовжують ревіти. Сидимо по-турецьки, голова піднята, брови зведені, куточки губ опущені (схлипування – вдих без видиху). Діти заспокоюються і починають посміхатися. Вправа допомагає наситити кров киснем [10].

Також вихователю можна проводити «гендерні фізкультхвилинки», які умовно поділяються на три групи:

1. *Спільні фізкультхвилинки*: в тексті наголошується статі, всі діти виконують однакові рухи під словесний супровід.

2. *Чоловічі фізкультхвилинки* виконують хлопці, дівчата роблять самомасаж рук та обличчя.

3. *Жіночі фізкультхвилинки*. Виконують дівчата, хлопчики роблять самомасаж рук та обличчя.

Інструктор з фізичного виховання ДНЗ № 27 м.Чернівці Л.Демчик розробила адаптовану програму з фізичного виховання для дітей старшого дошкільного віку «Сила та грація». Програма передбачає диференційовані заняття з дівчатами та хлопцями. Крім фізичних та спортивних якостей, у програмі передбачено розвиток і особистісних рис характеру: у дівчаток – ніжність, артистичність, лагідність та естетичність, а у хлопців – сміливість, рішучість, сила волі, цілеспрямованість. Диференційовані заняття за даною програмою передбачають використання нетрадиційного інвентарю, який виготовляють педагоги ДНЗ. Для дівчаток: парасольки, віяла,

хустинки, кухонні толочилки, картонні квіти та ін., для хлопців: пластмасові пляшки різної ємності з водою, піском, рюкзаки, надувні кола та ін. [5].

Заняття фізичними вправами займають одне з провідних місць, тому мають великі можливості для формування мужності у хлопчиків і жіночності у дівчаток. Врахування гендерних особливостей дозволяє педагогам дошкільних закладів організовувати діяльність дітей та домагатися високих результатів, не порушуючи хід становлення особистості, закладений природою.

Змістовна сторона рухової діяльності дошкільників має свою специфіку в залежності від статі. У хлопчиків і дівчаток є свої рухові переваги, тобто та діяльність, яка їм цікавіша, краще вдається, і в якій найбільш яскраво проявляються їх особливості, пов'язані з їх статтю. Дівчаткам підходять заняття, спрямовані на розвиток ритму, плавності і гнучкості, а заняття з хлопчиками припускають розвиток витривалості, витримки і швидкості. Відповідно до цього підбираються ігри для них, визначається різне число повторень і тривалість вправ. Зокрема в процесі ігор у хлопчиків більше місце займають рухи швидко-силового характеру (біг, метання предметів у ціль і на дальність, лазіння, боротьба, спортивні ігри); дівчатка воліють ігри з м'ячем, зі скакалкою, вправи в рівновазі (ходьба по колоді, лавці та ін.), танцювальні вправи. Саме в таких заняттях вони максимально можуть проявити себе, оскільки частота руху кисті рук у них набагато вища, ніж у хлопчиків. У той же час такі види як рухливі ігри, естафети подобаються і хлопчикам, і дівчаткам в рівній мірі [2, 26].

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. 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. Гонта Л. Гендерний підхід у фізкультурній роботі з дітьми / Л. Гонта // Дошкільне виховання. – 2012. – № 3. – С. 26-29.
3. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» / М. М. Єфименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 52 с.
4. З досвіду роботи вихователя з фізичного виховання Недригайлівського дошкільного навчального закладу ясла-садка «Барвінок» Новгородцевої Світлани Володимирівни. – Режим доступу: http://dnz-barvinok.ucoz.ua/index/pedagogichnij_dosvi.
5. З досвіду роботи інструктора з фізичного виховання ДНЗ № 27 м.Чернівці Демчик Людмили Юріївни. – Режим доступу: <http://osvitacv.com/index.php?id=537&Itemid=160>.
6. Луценко В. Диференційований підхід у вихованні дошкільників різної статі / Вікторія Луценко // Дитячий садок (Шк. світ). – 2009. – № 27. – С. 37-40.
7. Очкур В. В. Гендерна стратегія виховання та гендерний підхід у розвитку дітей дошкільного віку / В. В. Очкур // Дошкільний навчальний заклад. – 2012. – № 4. – С. 2-14.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко [та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
9. Савченко М. С. Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання / М. С. Савченко ; Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2013. – 20 с.
10. Товкач І. Гендерне виховання дошкільнят / І. Товкач // Дошкільне виховання. – 2012. – № 3. – С. 8-11.

*Олена Колощук,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ ІЗ СУСПІЛЬНИМ ДОВКІЛЛЯМ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ КАЗКИ

Політичні та економічні зміни в нашому суспільстві призвели до змін у соціальній сфері, що закономірно позначилося й на системі освіти підростаючого покоління в цілому й

на дошкільній освіті, зокрема. В дошкільній практиці спостерігається відчутний інтерес до педагогічного досвіду українського народу, що пояснюється багатьма чинниками: доступністю народно-педагогічного змісту для широкого загалу в суспільстві, зокрема й для дошкільників; його прикладним спрямуванням; співзвучністю з повсякденними духовними потребами та інтересами батьків і дітей; невичерпним виховним потенціалом.

Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна програма «Діти України», концепція «Сім'я і родинне виховання» визначають одним із пріоритетних завдань становлення особистості – її соціалізацію, яка є складовою гармонійного розвитку людини. Законом України «Про дошкільну освіту» окреслено завдання соціального розвитку дитини: «...виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її інтелектуальних та творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду...» [4, 9].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні одним із головних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі визначено «...навчати жити у злагоді з довкіллям та із самим собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним ним, орієнтуватися в ньому» [6, 16].

Теоретико-методологічні засади соціалізації досліджували філософи, соціологи, психологи (Г.Андреєва, Н.Андрєєнкова, Л.Виготський, Ф.Гіддінгс, М.Головатий, І.Кон, М.Лукашевич, В.Москаленко, Б.Паригін, Г.Тард, З.Фрейд, В.Ядов); соціальні педагоги (О.Безпалько, Р.Вайнола, Ю.Василькова, М.Галагузова, Н.Заверико, І.Зверєва, Л.Міщик, А.Мудрик, А.Капська, С.Савченко, С.Харченко, С.Хлебик та ін.).

На їх думку, розвиток особистості здійснюється в процесі її соціалізації, виховання та саморозвитку, що є компонентами цілісного процесу, а також під впливом великої кількості обставин, які умовно можна звести до таких груп: макрофактори (суспільства, держав, планета, світ і навіть космос); мезофактори (етнокультурні умови, тип поселення, в яких живе і розвивається людина); мікрофактори (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, товариство ровесників, засоби масової інформації та інші інститути виховання).

Звідси, суть поняття соціалізації полягає в набутті людиною статусу суспільного індивіда, включення в активне соціальне життя, засвоєння основної системи духовних цінностей, колективного досвіду. Отже, соціалізація – процес двобічний. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, до яких він належить. А з другого – в процесі соціалізації він активно включається в систему соціальних зв'язків і набуває суспільного досвіду.

К.Крутії у Концепції та методичних засадах програми «Дитина в дошкільні роки» зазначає, що соціальний розвиток особистості відбувається у двох взаємопов'язаних напрямках: соціалізації (оволодіння суспільним досвідом, його присвоєння) та індивідуалізації (набуття самостійності, відносної автономності).

Проблема соціалізації особистості на етапі дошкільного дитинства набуває сьогодні особливої актуальності. За дослідженнями останнього десятиліття (С.Литвиненко, С.Курінна, І.Печенко та ін.), старший дошкільний вік розглядається як кінцевий етап початкової ланки соціалізації особистості на рівні дошкільного навчального закладу, як сензитивний період для засвоєння сукупності суспільних норм. По суті соціалізація означає включення дошкільника до певної соціальної спільноти, групи, дитячого колективу, визнання його законів, норм, правил існування, тобто його гармонійну адаптацію в суспільстві. В.Сухомлинський наголошував: «Увести дитину в складний світ людських стосунків – одне з найважливіших завдань виховання» [10, 147].

Невід'ємною умовою всебічного розвитку дитини є набуття нею соціально-емоційного досвіду в перші шість років життя. О.Кононко підкреслює, що «...дошкільний вік – період формування у малюка потреби, а з часом і здатності встановлювати і підтримувати контакти з оточуючими людьми, дорожити ними» [7, 7]. Науковець указує на те, що «соціальний

розвиток – це перетворення біологічного індивіда на соціальну істоту шляхом його залучення до спільної з іншими діяльності» [7, 10].

А.Богуш вважає, що «дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання. Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних знань і вмінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період... відбувається інтенсивне становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки» [2, 38].

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який науковцями розглядається як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності [2, 196]. Такої ж думки дотримується й О. Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як «...набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації пристосування до навколишнього, перетворення живої і неживої природи, власного «Я»» [7, 8]. Вона розкриває закономірності соціально-емоційного становлення дошкільника в сім'ї та дошкільному навчальному закладі, показує взаємозв'язок соціального та емоційного розвитку на ранніх етапах онтогенезу [7, 22-35].

Соціалізація людини здійснюється широким набором засобів, специфічних для того чи іншого суспільства, того чи іншого соціального прошарку, того чи іншого віку особи, що соціалізується. До них можна віднести: побутові і гігієнічні уміння, які формуються; продукти матеріальної культури, які оточують людину; елементи духовної культури (казки, легенди, скульптури); стиль і зміст спілкування, а також методи заохочення і покарання в сім'ї, групи однолітків, у виховних та інших соціалізуючих організаціях; послідовне залучення людини до багаточисленних типів і видів стосунків в основних сферах її життєдіяльності – спілкування, гра, пізнання, спорт, а також в сімейній, професійній, суспільних сферах.

Важливе місце в системі засобів соціалізації дошкільників посідає казка. Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Цей жанр фольклору спонукає дітей до побудови висловлювань, формує комунікативні вміння й навички, сприяє розвитку творчих здібностей.

«Казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Вона є тим різцем, який відточує найтонші риси індивідуального мислення кожної дитини і в той же час розкриває дитячі серця назустріч одне одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу», – відзначав В.Сухомлинський [10, 232].

С.Русова наголошувала, що в моральному вихованні дітей надзвичайно велику роль має відіграти національний фактор, суть якого полягає в урахуванні умов життя, історії того народу, тієї нації, серед яких народилася дитина, які знайшли чи не найповніше своє відображення в народних казках [9, 123]. В.Сухомлинський вважав, що казка допомагає дітям зробити «перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного», сприяє моральному розвитку, без якого «не можливі шляхетність душі, чутливість до людського нещастя, горя, страждання» [10, 132].

Таким чином, аналіз досліджень вказує на те, що у казках відтворюється світогляд народу, його морально-етичні й естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючого покоління.

Теоретичний аналіз наукових джерел зумовив висновок про те, що поняття «казка» має різні тлумачення: одні науковці характеризували казковий вимисел як незалежний від реальності, другі бажали зрозуміти, як у фантазії казок відбилась ставлення народних оповідачів до навколишньої дійсності, треті дослідники казкою називали все те, що розповідалося. Казка – один із найцікавіших фольклорних жанрів, в ній відкривається чарівний дивосвіт життя для кожної дитини. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Народна мудрість адаптувала зміст казок для сприймання дітьми.

Теорія та практика дошкільного виховання підтверджує, що дитині властиві образність і конкретність мислення, вона оперує наочними образами й конкретними поняттями, а не абстракціями. Тому казка, що подає дітям ідею у конкретних фактах і динамічних подіях, яскраво і виразно визначає мораль, є зрозумілою. Казкові образи не добрі і злі водночас, як це буває у реальному житті, а бувають лише позитивними, або навпаки, різко негативними, і цей аспект казки споріднює її з дитячим світом. Художня цілісність казкових образів простежується у найтіснішому органічному зв'язку зовнішнього вигляду персонажа з його «характером», вчинками, мотивами поведінки, тобто казка не припускає і не прощає своїм героям дій, які не відповідають його образу. Ясна й нескладна характеристика позитивних та негативних героїв допомагає дітям розібратися у сутності конфлікту, що відбувся між ними, визначити своє ставлення до них, дати адекватну оцінку їх поведінці. В світі казок дитина реалізує свої великі й маленькі мрії: слухаючи казку або розповідаючи свій власний твір, малюк співчуває та об'єктивує свої неусвідомлені бажання, прагнення, які не завжди реалізуються у реальному житті, здійснюються у казці.

У формі, своєрідності структури казки враховані особливості уваги дошкільника (нестійкість, короткочасність, часте відволікання, мимовільність, нездатність швидкої мобілізації на певний вид розуміння праці). На думку Н.Карпінської, гострий сюжет, пригоди, перетворення викликають сильне враження і не дають увазі дітей згаснути; обов'язкова кінцівка повертає дитину в реальну дійсність; зрозуміла, яскрава, виразна мова казки, влучні порівняння, дотепні вислови дітьми вмиль запам'ятовуються [5, 176]. Аналіз психологічних досліджень дав змогу зазначити наполегливість, з якою діти вимагають повторити вже знайому казку з тими ж деталями, без найменших змін дрібниць, навіть інтонацій у ході оповіді, припускаємо, що ця стереотипність поведінки дає дитині впевненість у тому, що і цього разу все скінчиться добре.

Отже, вивчення фольклористичного погляду на казку доводить, що засоби художньої виразності й казкової поетики, стиль мови, система образів та сюжет близькі й доступні сприйманню та розумінню дітей дошкільного віку, що зумовлює вибір казки як засіб ознайомлення дошкільників з суспільним довкіллям. Методика роботи з казкою базується на такому прийомі, як слухове сприймання казки дитиною за допомогою дорослого.

Серед різноманітних жанрових різновидів казки фольклористи виділяють такі: побутові, чарівні та казки про тварин. Історично найдавнішими вважають казки про тварин (так званий «звіриний епос»). Вони найпоширеніші серед літературних жанрів, з якими діти-дошкільники ознайомлюються з раннього віку, їх розповідають переважно дітям молодшого і середнього віку. Це зумовлено тим, що діти цієї вікової групи не мають достатнього соціального, почуттєвого, морального досвіду та не оперують категоріями людських відносин. Їм зрозуміліше трактування «добра», і «зла», що персоніфікується у тваринному світі (лисиця – хитра, підступна; вовк – хижий, злий; заєць – боязливий, спритний тощо).

Порівняно з іншими різновидами казкового жанру ці твори відрізняються як образною системою, характером художнього вимислу, так і тематикою та ідейно-художніми якостями, що й дає підставу виокремити їх в самостійну групу. Специфіка полягає у тому, що головні герої казок – звірі та птахи – наділені людськими рисами поведінки як люди та віддзеркалюють особливості різних епох – від первісного суспільства і до наших днів, в алегоричній формі розкривають суспільні явища, побут людей, нерідко сповнені сатирою.

Як показує практика роботи з дошкільниками, найбільшою популярністю серед дітей користуються казки про тварин: саме тварини є великими помічниками у справі пізнання дітьми навколишнього світу. Ці казки вчать справедливості, викликають бажання допомогти слабшому, досить тонко враховують особливості психології малюків, які чутливі до зміни інтонації, імітації голосів тварин і птахів, що сприяє уважному слуханню й переживанню казки як реальності. Ефективним методом у вирішенні виховних завдань є інсценування казки чи її фрагментів, оскільки воно базується на рольовому перевтіленні дітей у казкових героїв.

На думку О.Бріциної, в українському казковому фонді найбільшу і найцікавішу групу становлять соціально-побутові казки, які відбивають принципи народної моралі в уявленнях про добро й зло, правду, щастя тощо. Ці казки носять гумористично-викривальний характер: у багатьох

казках викривається жадібність, скупість, лицемірство, брехливість. Персонажі тут цілком реалістичні, вони в конкретних звичайнісіньких умовах змагаються у розумі, спритності, дотепності, проте в цих казках теж зустрічається елемент вигадки. Умовність вигадки зумовлює ігровий ритм оповіді, просту але динамічну композицію: коротка експозиція, зав'язка й стрімкість розвинутої дії, де мотив сконденсовано, лексично і сюжетно, на головній ідеї – моральній, фізичній, розумовій перевазі позитивного героя над злотворцем [1, 123]. Ці змістові характеристики підтверджують актуальність казок цього жанру, як засобу виховного морального впливу на особистість.

У виховному аспекті важливим є використання чарівних казок (фантастично- героїчних). Провідними героями у казках цього жанру виступають могутні велетні-визволителі (Кирило Кожум'яка) або непоказні малолітки, що втілюють у собі фізичну й духовну силу (Котигорошко). Чарівні казки надзвичайно мальовничі, що підсилює їх емоційну насиченість. Та все ж, як і в казці загалом, у чарівних казках описи красовиди стислі, саме завдяки емоційності ці казки легко сприймаються дітьми, емоційність яких є важливим показником розвитку характеристики героїв лаконічні й зводяться до визначення найтиповіших їх рис. Фантастично-героїчні казки захоплюють дітей, їх героїчний пафос виховує їх, формує уявлення про добре і погане.

Щоб діти ліпше засвоїли чарівно-фантастичні казки, застосовують різні види робіт. Окрім читання казки за ролями та інсценізування, можна запропонувати дошкільникам бесіду за змістом, «розгадай почуття героя», складання листа негативному героєві з порадами щодо поведінки, передати в малюнку головну ідею казки, конфлікт сюжету, образ улюбленого героя або персонажа, якому вони співчують.

Отже, українські народні казки закладають підвалини морального виховання, оскільки містять національні та загальнолюдські гуманістичні ідеали і відповідають віковим особливостям дітей.

Література:

1. Брицина О. Ю. Українська народна соціально-побутова казка : специфіка та функціонування [Текст] / Брицина О.Ю. – К. : Наукова думка, 1989. – 151 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін. ; за заг. ред. Гавриш Н. В. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Психологическое развитие ребенка / А. В. Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. А. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Погрібняк. – 4-те вид., доп. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2005. – 335 с.
5. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 150 с.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О.Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 254 с.
8. Програма розвитку, навчання та виховання. Дитина в дошкільні роки / Наук. кер. К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2000. – 268 с.: іл.
9. Русова С. Ф. В оборону казки / С.Ф. Русова // Сільська школа. – 2001. – № 6. – С. 11.
10. Сухомлинський В. О. Рідне слово / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283-382.

*Роксана Чмих,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ РУХЛИВИХ ІГОР У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний дошкільний навчальний 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. Науковими дослідженнями

(О.Дубогай, В.Качашкин, О.Куц, Г.Петровська, Т.Ротерс, А.Цьось, Б.Шиян тощо) доведено, що формування основних фізичних якостей відбувається швидко і результативно в ігровій діяльності, вона сприяє позитивному ставленню дітей до фізичної культури.

Так, Б.Шиян та В.Папуша виокремлюють проблеми, що існують у теорії та методиці організації рухової діяльності особистості:

- недостатнє врахування соціально-культурних та психофізіологічних можливостей дітей;
- відсутність чіткої класифікації рухливих ігор за характером рухової діяльності;
- одноманітність у застосуванні народних рухливих ігор, зосередженість здебільшого на іграх з ходьбою, бігом, стрибками та метанням [5, 23].

Народна фізична культура включає ті види рухової активності та методи їх використання, які історично склалися внаслідок непрофесійної діяльності з метою фізичного, психічного та фізіологічного впливу на розвиток людини, адекватного пристосування до умов навколишнього середовища, підготовки до трудової діяльності та військової справи [1, 12-13]. Тому народні ігри мають велике педагогічне значення, що робить їх одним з ефективних засобів фізичного виховання.

Народні рухливі ігри за змістом і формою прості й доступні дітям різних вікових груп. Вони є універсальним засобом у фізичному вихованні особистості. Так, оздоровче значення ігрової діяльності полягає у тому, що ігри сприяють гармонійному розвитку форм і функцій організму школяра; формують правильну поставу, загартовують організм, підвищують працездатність, зміцнюють здоров'я. Значний оздоровчий ефект має проведення ігор на свіжому повітрі, незалежно від пори року. Це зміцнює мускулатуру, покращує діяльність дихальної, серцево-судинної системи, збільшує рухливість суглобів і міцність зв'язок, стимулює обмінні процеси, позитивно впливає на нервову систему, підвищує опірність організму до простудних захворювань. Освітнє значення ігор полягає у формуванні рухових умінь і навички з бігу, стрибків, метання; розвитку фізичних якостей: швидкість, силу, спритність, гнучкість і витривалість; формуванні основи знань з фізичної культури і спорту, валеології, народознавства, історії рідного краю тощо. В ігровій діяльності виховуються моральні та вольові якості дітей; любов до рідного краю, звичаїв і традицій українського народу; любов до щоденних і систематичних занять фізичними вправами.

Важливу роль в ефективному використанні народних ігор відіграє музичний супровід. Звучність, ритмічність, цікавість музично-рухового матеріалу викликають у дітей бажання повторити та запам'ятати його. Включення дошкільників у таку ігрову діяльність допомагає формувати у них ритмічно-рухові уміння й навички. Взаємозв'язок образу, ігрової дії, слова, а іноді й 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 потім 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 [4, 109].*

Умовами цілісного розвитку дитини є використання в дошкільних закладах здоров'язбережувальних 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 створенні осередки фізкультурно-оздоровчої активності, де необхідно передбачити інвентар для організації народних рухливих ігор та забав.

Для забезпечення повноцінного розвитку дитини в грі важливо змінювати умови її проведення, правила та урізноманітнювати способи виконання рухових дій. Рухливі народні ігри ускладнюються з метою: забезпечення стійкого інтересу до гри; спонукання дітей до удосконалення рухових вмінь і навичок, збагачення власного рухового досвіду; вирішення багатопланових розвивальних та виховних завдань. Наведемо варіанти ускладнення рухливих ігор:

- змінити форму організації: дітей закличками закликають до гри або збирають за умовним сигналом та домовленістю наперед, можна за дорученням покликати всіх, потім діти шикуються в колону, коло, шеренгу, ланку тощо;
- ввести додаткові основні рухи;
- ввести додаткові правила, умови (не можна вибігати за лінію, торкатися можна лише правою рукою);
- збільшити кількість ведучих (наприклад, тих, хто ловить);
- ввести нові ролі;
- змінити темп руху (окрім втечі від kota можна висунути умову – зібрати крихти; дітям мимоволі доведеться рухатися швидше та спритніше);
- надати можливість самостійно обрати спосіб виконання руху (завжди мотузка була натягнута на висоті 60 см, аж раптом – на 30 см; як долати треба самим вирішити);
- створити умови для самостійного вибору складності виконання (є варіант з одним Морозом, а є варіант з двома Морозами, а ще можна грати із Морозятами – вони будуть «відморожувати»);
- урізноманітнити обладнання, оснащення, атрибути [2, 206-210].

На слушну думку В.Журавель, «пожвавити й урізноманітнити фізкультурні заняття, сприяти творчо-руховій ініціативі дітей допомагає використання фольклору. Це можуть бути малі форми народної творчості (пісеньки, мирилки, лічилки, заклички до ігор, народні рухливі ігри з танцями і піснями) або ж окремі сюжетні лінії, мотиви, персонажі. Завдяки тому, що образи персонажів добре відомі і зрозумілі, дітям краще вдається імітувати їхні рухи, поведінку, а педагогу відповідно організовувати вправи (наприклад: «лисиця-красуня» – ходьба з гордою осанкою)» [3, 15]. Наведемо приклади типів фольклорних фізкультурних занять:

- ✓ Рухливо-творчі заняття, що базуються на одному з видів усної народної творчості – потішках, загадках, віршах. Під час проведення фізичних вправ можна використовувати 10-15 потішок чи загадок рухового характеру або задіяти сюжет однієї чи двох казок, доповнюючи їх малими фольклорними формами.
- ✓ Сюжетні фізкультурні заняття з «вкрапленням», «вплетенням» елементів фольклору. Їх проводять у формі «рухового» оповідання чи казки.
- ✓ Театралізовані фізкультурні заняття, на яких діти виконують імітаційні, мімічні і пантомімічні вправи, інсценівки та ігри-драматизації, грають різні ролі, наслідуючи чи копіюючи дії людей, тварин і птахів) [3, 15-16].

Таким чином, ігрова діяльність посідає провідне місце у фізичному вихованні дітей дошкільного віку. У процесі ігрових тренувань і змагань удосконалюється здатність дітей до ініціативних дій, вони отримують навички взаємодії в колективі, свідомої дисципліни, вчать підпорядкувати особисті інтереси інтересам колективу. Дитина відчуває важливість взаємодопомоги, пошану до партнерів і суперників, відповідальність перед товаришами. Чітко продумана методика проведення народних рухливих ігор і розваг та майстерність вихователя повинні забезпечити виховний, пізнавальний та оздоровчий ефект, що сприятиме залученню

дітей дошкільного віку до витоків національної культури та духовності.

Література:

1. Бойко А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій / А.Бойко // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 12-15.
2. 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.
3. Журавель В. Креативність розвиває рухова діяльність / В.Журавель // Дошкільне виховання. – 2012. – № 2. – С. 13-16.
4. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навчально-методичний посібник. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с.
5. Шиян Б.М. Теорія фізичного виховання : навч. посібник / Б.М.Шиян, В.Г.Папуша. – Тернопіль : Збруч, 2000. – 183с.

*Ганна Липова,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із найголовніших принципів Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») є національна спрямованість освіти, що полягає в її органічному поєднанні з національною історією і традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Перед сучасною системою освіти стоїть завдання залучення нових поколінь до історичної пам'яті народу, а значить – збереження її в наших дітях. Знання традиційової спадщини необхідно кожному народу, адже наше минуле – це фундамент стабільного, повнокровного життя в сьогоденні і запорука розвитку в майбутньому. Ми звертаємося до народних традицій не тільки тому, що це джерело мудрості, запасник педагогічної думки і морального здоров'я. Найважливіше – це наші витoki, наша історія. Корені національної психології, національного характеру, мислення та самосвідомості закладаються в ранньому дитинстві, передаються дитині з молоком матері, через її колисанку, бабусині казки та дідусеві оповідки, в період виховання в сім'ї та дошкільному закладі.

Проблема виховання дітей дошкільного віку є колом наукових інтересів сучасних вчених. Г.В.Довженюк, О.В.Смоляк вивчали питання широкоаспектного змісту та різноманітності форм дитячого фольклору; А.С.Шевчук досліджувала українські традиції як засіб музично-рухового розвитку дошкільників, А.М.Богущ, Н.В.Лисенко, Є.М.Садовенко та інші вивчали використання українських народних традицій в процесі здійснення дошкільниками різних видів діяльності (ігрової, природознавчої, мовленнєвої, образотворчої, музичної). Вчені одностайні в думці, що народні традиції повинні стати пріоритетним засобом впливу на виховання та розвиток дитини, починаючи з дошкільного віку.

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку.

Народні традиції – це самобутнє культурно-історичне явище. Вони складають ту основу, на якій базується єдність усіх поколінь українського народу, і навіть більше – єдність усіх етносів, що населяють Україну. Народні традиції забезпечують формування вірності Вітчизні, національним вартостям, а через них – і вічним загальнолюдським цінностям: доброті, чесності, працелюбності, гідності, поваги до матері, батька, родини, людей, відчуття прекрасного, бережливого ставлення до природи.

З метою вивчення ефективності використання народних традицій в процесі виховання дошкільників нами було проведено констатувальний експеримент. Результати анкетування показали, що 83% вихователів використовують у своїй роботі програму навчання і виховання «Дитина», де вміщено невеликий відсоток народознавчого матеріалу. Опитування респондентів

дозволило з'ясувати, що 61% вихователів вважають необхідним вивчення тем запропонованих програмою «Зростаємо дужими», «Мова рідна, слово рідне», «Віконечко в природу», «Чарівні фарби і талановиті пальчики» доповнювати народознавчим матеріалом, творами дитячого фольклору. На жаль, 39% опитуваних не приділяють цьому питанню значну увагу.

Дефінітивний аналіз поняття «народні традиції», з'ясування психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку та узагальнення результатів констатувального експерименту дозволили нам визначити педагогічні умови реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку.

Рідна мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком між нинішнім і майбутнім поколінням народу як одне велике, історичне, живе ціле. Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства, а вдосконалення її, засвоєння культури мовлення триває протягом усього життя.

Перші слова дитина починає промовляти в кінці першого – на початку другого року життя. Малюк уважно прислухається до мовлення батьків, адже воно є взірцем для наслідування.

Третій-четвертий рік життя – вік засвоєння дорослої мови, поступово дитина замінює полегшуючі та звуконаслідувальні слова правильною лексикою рідної мови, починає опановувати літературну мову, вступає в сферу побутового спілкування, якому притаманний розмовно-побутовий стиль. У мовленні дитини з'являються перші багатослівні речення: «Оля хоче спати», «Галя їсть кашу», «Тарасик їде на машині». Саме в цей період сензитивного засвоєння мови народна дидактика пропонує дитині найкращі зразки народної мудрості – малі жанри фольклору: колисанки, забавлянки, потішки, лічилки, примовки, заклички, приспівки. Це не випадково, адже вони легкі для наслідування, водночас вводять дітей у світ дорослого побутового життя, прилучають до споконвічних національних цінностей, традицій, звичаїв, – стверджує А.М. Богуш [3, 42].

Спілкування дитини з дорослим – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що виникає на основі потреб і спільних дій та включає в себе обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого. Як взаємодія суб'єктів через знакові засоби, спілкування викликано комунікативними потребами та спрямовано на зміни стану, світогляду, поведінки партнера. Тому пріоритетними завданнями для вихователів є організація у дошкільному закладі комунікативно-виховного середовища, моделювання відкритих і довірчих стосунків з його членами, гуманної взаємодії з дорослими, що означає ставлення до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей, ровесниками тощо [6].

Усна народна творчість – це живе джерело, яке в доступній формі донесе до малят мелодику української мови, елементи історії, етнографії. Для організації у дошкільному закладі комунікативно-виховного середовища через засоби спілкування в роботі з дітьми можна використовувати малі форми усної творчості українського народу – потішки, забавлянки, пісні та ін.

Дитина повинна засвоїти родинні відносини (батьки-діти), імена матері і батька, дідусів, бабусь, сестер, братів. В повсякденні дітей потрібно знайомити з правилами ввічливого ставлення до рідних: як треба вітатися з ними, дякувати, звертатися з проханням, відгукуватися на пропозиції, допомагати дорослим у хатній роботі, у підготовці до сімейних свят.

Отже, першою педагогічною умовою реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку є організація комунікативно-виховного середовища дошкільного навчального закладу на засадах гуманістичної взаємодії суб'єктів діяльності.

Процес оволодіння дитиною різноманітними діями відбувається під впливом навчання і виховання, однак він залежить не лише від бажання дорослого, оскільки дитина може засвоїти далеко не всі дії і засвоює їх не в будь-якому порядку. Спочатку вона засвоює простіші, потім складніші дії, тому доступний їй рівень їх складності завжди обмежений попередніми досягненнями. Кожна нова дія повинна відповідати потребам та інтересам дитини, бути включеною у привабливу для неї діяльність.

Упродовж перших семи років життя дитина поступово засвоює декілька видів

діяльності – ігровий, природознавчий, мовленнєвий, образотворчий, музичний, кожний із яких робить неоднаковий внесок у психічний розвиток. Це зумовлено тим, що в кожному віці один із видів діяльності є основним, провідним для психічного розвитку дитини [7].

Народознавчий матеріал емоційно насичений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу. Дитина не залишається байдужою до мелодії української колісанки чи української пісні, її приваблюють ігри-забавлянки («Ладусі-ладусі», «Сорока-ворона», «Гу-ту-ту», «Тосі, тосі» тощо), народні хороводні ігри зі співом та діалогом («Ой на горі жито...», «Калина», «Подoliaночка», «А ми просо сіяли...»).

Залучити дітей до різних видів діяльності допоможуть «мандрівки» до українського села, краєзнавчого музею, частування їх національними стравами під час «святкового обіду» у бабусі Параски, посильна участь дітей у приготуванні національних страв (вареників, галушок, жайворонків, гречаників); розписування писанок, оздоблення рушників, ляльчиного одягу, серветок; виготовлення витинанок тощо. Багато радощів принесуть дитині справжні (не показові) колядки, щедрівки, посівання напередодні різдвяних та новорічних свят, з якими йдуть від групи до групи, до завідувачої, старшого вихователя, медичних працівників, на кухню. Запамятається дітям участь у святковому вбранні групової кімнати та помешкання дитячого садка зеленню напередодні зелених свят (трійці).

Молодший дошкільний вік (3-4 роки) характеризується прагненням дитини до самостійності та гордості за свої досягнення, бажанням вчитися, засвоювати, отримувати схвальну оцінку. К.Д.Ушинський писав: «Хто спостерігав дітей, той знає, що дитина щаслива тоді, коли вона цілком займається ділом, яке її захопило... Яку іграшку воліє дитина: ту, яка тішить її блиском, дзвоном та яскравими барвами, чи ту, яка дає посильну, але самостійну діяльність її душі?.. Після веселощів діти неодмінно нудьгують, а за сильним сміхом майже завжди слідом йдуть сльози, тоді як самостійна діяльність залишає душу в нормальному, здоровому стані» [4].

Таким чином, другою умовою реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку є стимулювання потреби у різних видах діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Розвиток цілісної, життєво компетентної особистості – головне завдання, яке стоїть перед сучасною дошкільною освітою. Його реалізація потребує пошуку нових, удосконалених форм, методів і принципів роботи. Інтеграційний підхід до освітнього процесу давно довів свою ефективність і стрімко поширюється на освітянській ниві.

Інтеграція – (від лат. *integratio* – відновлювання, поповнення) – це об'єднання, взаємопроникнення окремих елементів у єдине ціле. Внаслідок інтеграції змісту дошкільної освіти дитина оволодіває не стільки знаннями з окремих галузей, скільки цілісними знаннями про життя, світ, у якому вона живе, природу, людей, саму себе [5].

Маючи на меті зростити вихованого дошкільника, педагогам варто активніше застосовувати інтегрований підхід не тільки на організованих фронтальних заняттях, а й в усіх видах діяльності. При цьому варто ширше організовувати «заняття» не як форму навчальної роботи, а як зайнятість дитини протягом реального не надмірно регламентованого часу з наданням пріоритетів спілкуванню, обговоренню, спостереженню, дослідницькій та пошуковій діяльності тощо [2].

Заняття з народознавства в дошкільному віці спрямовані на формування у дитини почуття національної гідності, розвиток інтересу до народної культури, прищеплення дітям любові та поваги до українських державних і народних символів, оберегів, звичаїв, традицій. Цього можна досягти, лише наблизивши дітей до реалій життя. Наприклад, на занятті «Печу, печу хлібчик» діти знайомляться з випіканням короваю. Під час заняття діти дізнаються на яких святах їдять коровай, чому випікання короваю займає важливе місце в українському побуті та традиціях, приймають участь у процесі випікання короваю, допомагають замісити тісто, оздоблюють його різними елементами, наприклад, виліплюють з тіста пташок, квіти, грона калини, що дає можливість розвитку дрібної моторики рук, розвитку уяви та закріпленню знань про народні символи України. Після того як коровай спікся діти

пригощаються хлібом, та співають українські дитячі пісні, наприклад, «Український коровай», «Україно, краю», «Буде коровай».

Застосування інтегрованого підходу значно розширює можливості педагогічного процесу: стимулюється аналітико-синтетична діяльність дітей розвивається потреба в системному підході до об'єкта пізнання, формуються уміння аналізувати, порівнювати предмети, об'єкти довкілля, що забезпечує цілісне сприйняття світу [1].

Отже, третьою умовою реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку є впровадження інтегрованого підходу до ознайомлення дітей дошкільного віку з народними традиціями.

Таким чином, дотримання педагогічних умов реалізації педагогічного потенціалу народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку дасть можливість вдосконалити навчально-виховний процес, що сприятиме підвищенню рівня вихованості дошкільників.

Література:

1. Антонов Н.С. Інтеграційна функція навчання / Н.С. Антонов. – К. : Освіта, 1989. – 304 с.
2. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5-6.
3. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів, що вивч. дисц. : «Методика ознайомлення дітей з народознавством у дошкільному закладі» / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. – К. : Вища школа, 1994. – 398 с.
4. Ідея народності у вихованні / За творами К.Д. Ушинського // Рідна школа. – 2004. - № 3. – С. 66-67.
5. Інтегровані заняття – як засіб розвитку дошкільника // Режим доступу: <http://sadiklogoped.com/intehrovani-zanyattya-yak-zasib-rozvytku-doshkilnyka.html>
6. Провідні види діяльності дитини // Режим доступу: http://pidruchniki.com/10880405/psihologiya/providni_vidi_diyalnosti_ditini
7. Устименко В.Г. Організація освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі // Режим доступу: dosvid-loippo.at.ua/statti/ustimenko.doc

*Юлія Ломака,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У зв'язку з гуманізацією освіти та культури, проблема художнього розвитку підростаючого покоління останнім часом набуває особливої актуальності. У світлі вищесказаного, Б.М.Неменський слушно зауважує: «...Якщо ми хочемо дійсно серйозно змінити – олюднити суспільство, то починати необхідно саме з людини, з гармонізації її мислення, її духовного світу, її ставлення до життя. Ми повинні глибоко усвідомити, що досягнути цього не на словах, а на справі неможливо поза дитячим садком, без опори на всю могутність багатовікової художньої культури. Майбутнє сьогодні будується на перехресті «мистецтво і школа», «мистецтво і дитинство», «мистецтво і педагогіка». При всіх спробах обійти це перехрестя ми зазнаємо краху» [4, 132].

Важливим завданням сьогодення є становлення творчо активної особистості, здатної вносити прогресивні зміни в життя суспільства, здійснювати вибір, ставити й розв'язувати проблеми, бути винахідливою, мати творчу уяву.

Проблема художнього розвитку підростаючого покоління знайшла широке обґрунтування в Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Законі України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в Концепції художньо-естетичного виховання [2, 59].

Різноманітні аспекти художнього розвитку особистості розкрито в працях А.М. Богуш, В.Г.Бутенка, В.М.Кардашова, Л.М.Масол, Т.І.Науменко, Н.Є.Миропольської, Б.М.Неменського, Т.І.Поніманської. Концептуальні засади прилучення дітей до народних

традицій, художньої культури, мистецтва та творчості обґрунтовано у працях Ш.О.Амоношвілі, Н.С.Вітковської, Н.О.Ветлугіної, Д.М.Джоли, А.А.Кікоть, В.В.Рибалки, Ю.І.Рубіної, О.П.Рудницької, В.О.Сухомлинського, А.Б.Щербо та інших [3, 13].

Спільною є думка науковців про те, що художній розвиток дітей відбувається шляхом їхнього залучення до світу мистецтва в різноманітних видах художньо-творчої діяльності.

Сприйняття і розуміння прекрасного починається у дитинстві. «Все прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його», – стверджував В. Сухомлинський.

Перші кроки у безмежному, складному і загадковому світі дитина робить у дошкільному віці. За словами Януша Корчака, вона прагне створити у ньому свій світ дитинства, добра і краси, своєрідний мікрокосмос реального світу. Дорослий допомагає їй знайти, відчутти і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса нерозривна з добротою, вона облагороджує життя, надихає людину на добрі справи [1, 187].

Художньо-творчий розвиток дитини – одне з головних завдань сучасної дошкільної освіти, оскільки є невід’ємною складовою формування самоцінної, творчої, активної особистості [5, 176].

Художньо-творча діяльність виступає як провідний спосіб художнього виховання та розвитку дітей дошкільного віку. У художньому розвитку дошкільників центральним є здатність до сприйняття художнього твору і самостійного створення нового образу.

Під час опанування дидактичного матеріалу за художньо-педагогічними технологіями діти сприймають не один, а кілька потоків інформації, основою сприйняття є запам’ятовування інформації. Кожен із цих потоків є базою для створення певних асоціацій.

Дидактичний інструментарій здійснення інтегративних художньо-педагогічних технологій ґрунтується на методах і порівняння – встановлювання спільних і відмінних рис між різними художніми явищами, та аналогії – пошуку часткової схожості між ними за допомогою виявлення і стимулювання образних асоціацій. В основі технології лежить так званий компаративний аналіз – порівняльний метод, який набув найбільшого поширення в лінгвістиці. Він застосовується при вивченні споріднених мовних елементів і передбачає виявлення системних і функціональних кореляцій мовленнєвих одиниць [1, 75].

Одним із шляхів реформування сучасної дошкільної освіти загалом і мистецької освіти зокрема є використання нових педагогічних технологій, спрямованих не тільки на засвоєння дітьми знань і вмінь, характерне для традиційного навчання, а на всебічний особистісний розвиток дітей.

В.Пітюков вважає, що художньо-педагогічна технологія – це наука про майстерність педагога, предметом якої є професійно значущі вміння педагога з організації ефективного впливу на особистість дитини як суб’єкта освіти. На його думку, цілісний педагогічний вплив є центральним положенням педагогічної технології, він включає педагогічне спілкування, педагогічну вимогу, та оцінку [2, 115].

Педагогічна технологія передбачає гнучке управління навчально-виховною діяльністю дошкільників, а не жорстке авторитарне керування.

Теоретичне обґрунтування художньо-педагогічних технологій дало змогу науковцям поділити їх на 3 групи за одним провідним інтегратором або декількома визначальними: духовно-світоглядний, естетико-мистецькознавчий, комплексний вид інтеграції.

Зазначені види інтеграції реалізуються через систему творчих завдань інтегративного типу, що передбачають активізацію між сенсорних образних асоціацій дітей в процесі сприйняття та художньо-творчої діяльності. З-поміж них найтиповішими є такі:

- добрати кольори, відповідні музичним тембрам, образам і настояям;
- намалювати реалістичні композиції;
- створити музичні образи – інтонації, ритми, звукові плями, які б характеризували героїв казки, персонажів сюжетної картини або портрета;
- намалювати ілюстрації до дитячих казок;
- намалювати фрагменти мультфільму;

- передати за допомогою жестів, танцювальних рухів характери героїв казки;
- інсценізація міні-оповідань про національний одяг, вишивки, прикраси [1, 73].

В процесі художнього розвитку дітей дошкільного віку можна використовувати такі прийоми: дидактичні ігри «Лісові голоси», «Жужужу... я вам казку розкажу», «У гості до веселки», розваги: «Чарівний ляльковий світ», «До країни Мультляндії», «Різні барви у природи», «Зимові фантазії», «Веселий карнавал», «Театр ляльок», «Свято врожаю». За допомогою цих прийомів можна краще впливати на художній розвиток дошкільнят і особистості в цілому [1, 69].

Художній розвиток дітей дошкільного віку активно відбувається в ігровій діяльності, а саме:

Гра «Що на що схоже»

3-4 людини (відгадувач) виходять за двері, а інші учасники гри домовляються, який предмет буде порівнюватися. Відгадувач заходить і ведучий починає: «Те, що я загадав схоже на ...» і дає слово тому, хто перший знайшов порівняння і підняв руку: Наприклад, бант може бути асоційований з квіткою, з метеликом, гвинтом гелікоптера, з цифрою «8», яка лежить на боці. Відгадав вибирає нових відгадувачів і пропонує наступний предмет для асоціації.

«Сюрреалістична гра» (малюнок у кілька рук)

Перший учасник гри робить перший начерк, зображує якийсь елемент своєї ідеї. Другий гравець обов'язково відштовхуючись від першого начерку робить елемент свого зображення і т.д. до закінченого малюнка.

«Чарівні плями»

Перед грою виготовляють кілька плям: на середину аркуша виливається трохи чорнила або туші і лист складають навпіл. Потім лист розгортають і тепер можна грати. Учасники по черзі говорять. Які предметні зображення вони бачать у ляпки або її окремих частинах. Виграє той, хто назве найбільше предметів.

Гра «Слова-асоціації»

Взяти будь-яке слово, наприклад, батон. Воно асоціюється:

- З хлібобулочними виробами.
- З співзвучними словами: барон, бекон.
- З римуються словами: кулон, салон.

Створити якомога більше асоціацій за запропонованою схемою.

Асоціативність мислення можна розвивати що називається «на ходу». Гуляючи з дітьми можна разом подумати на що схожі хмари, калюжі на асфальті, камінчики на березі.

Ігри на системність мислення:

Гра «Теремок»

Дітям лунають картинки різних предметів: гармошки, ложки, каструлі і т.д. Хтось сидить у «теремку» (наприклад, дитина з малюнком гітари). Наступна дитина проситься в теремок, але може потрапити туди, тільки якщо скаже, який предмет на його картинці схожий на предмет господаря. Якщо проситься дитина з гармошкою, то в обох на картинці зображено музичний інструмент, а ложка, наприклад, теж має дірку посередині.

«Збери фігурки»

Дитині дається набір вирізаних з щільного картону невеликих фігурок: кіл, квадратів, трикутників і т.д. (Приблизно 5-7 фігурок). Заздалегідь виготовляються 5-6 картинок із зображенням різних предметів, які можна скласти з цих фігурок: собачка, будиночок, машина. Дитині показують картинку, а він складає намальований на ній предмет зі своїх фігурок. Предмети на картинках повинні бути намальовані так, щоб дитина бачила, яка з фігурок де стоїть, тобто малюнок повинен бути розчленований на деталі.

«Нісенітниця»

Вимальовується картинка по будь-якого сюжету – ліс, двір, квартира. На цій картинці повинні бути 8-10 помилок, і має бути намальовано так, як це насправді не буває. Наприклад, машина з одним колесом, заєць з рогами. Деякі помилки повинні бути очевидні, а інші непомітні. Діти повинні показати, що намальовано невірно.

Таким чином, можна зробити висновок, що основні напрямки художнього розвитку дітей є розвиток уяви, асоціативності, мислення, креативності. З упевненістю можна сказати,

що кожна дитина народжується з природними творчими задатками, але творчими людьми виростають лише ті, умови виховання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Багато залежить від того, хто опиниться поруч із дітьми, коли вони робитимуть перші кроки у складний та багатогранний світ мистецтва [1, 93].

Література:

1. Масол Л. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. Масол, О. Гайдамака, Е. Белкіна, О. Калініченко, І. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – С. 208-218.
2. Богоявленська Д. Психологія творчих здібностей / Д. Богоявленська. – М. : Академія, 2002. – 320 с.
3. Борисова О. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників в малюванні / О. Борисова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 13-15.
4. Казакова Т. Розвиток у дошкільників творчості : посібник для вихователя дитячого садка / Т. Казакова. – М. : Просвещение, 1995. – 232 с.
5. Маркова Є. Допоможіть дітям побачити світ багатобарвним. Ігри та вправи для розвитку координації та точності рухів і відпрацювання правильного тиску / Є. Маркова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 2. – С. 18-23.

*Ірина Лумінська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНИХ ДНЗ

На сучасному етапі розвитку освітніх процесів в Україні особливої актуальності набувають питання, пов'язані з формуванням мовної особистості дитини. Здатність висловлюватись правильно, виразно, у відповідності із ситуацією спілкування є запорукою успішної соціалізації дошкільників та дітей інших вікових груп.

Сучасне розуміння риторики як науки про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, про закони, які визначають ефективність цієї діяльності пов'язуємо із дослідженнями Г.М.Сагач.

Психологічні засади формування риторичної компетентності у дітей дошкільного віку розглянуто у наукових доробках психологів Л.С.Виготського, Г.І.Люблінської, І.О.Синиці та ін. Розробці окремих аспектів навчання дітей дошкільного віку елементам риторики, зокрема – техніки мовлення, присвячені дослідження низки вчених (С.С.Бухвостова, О.І.Максаков, А.С.Фальдберг та ін) [2, 13-15]. Однак у науково-методичній літературі відсутні комплексні дослідження системи заходів з формування риторичних умінь дошкільнят, що й зумовило вибір теми дослідження. Основне завдання статті полягає у з'ясуванні стану сформованості риторичних умінь дітей дошкільного віку та виявленні позитивного досвіду педагогів ДНЗ у означеному колі проблем.

В основу нашого дослідження ми поклали твердження про те, що засвоєння елементів риторики дітьми старшого дошкільного віку потребує сформованості таких складових: оволодіння технікою мовлення (дикція та голосові вміння: тембр, темп, гучність тощо) та її художньо-змістовою виразністю (образністю мовлення) [5, 87].

У практиці роботи сучасних ДНЗ спостерігається значна увага до проблеми навчання риторики дошкільнят. Згідно програмових вимог, це уміння говорити чисто і правильно, бути хорошим співбесідником, легко знаходити потрібне слово для обґрунтування або переконання; здатності висловити власне судження чітко, логічно, образно, успішно виступити з повідомленням перед невеликою аудиторією, самостійно складати розповіді.

Результати вивчення досвіду роботи ДНЗ Вінницької міської ради виявили високий інтерес вихователів до означеної проблеми. Так, в результаті опитування вихователя ДНЗ № 38 «Журавлик» Н.І.Паланиці нами виявлено такі закономірності формування риторичних умінь старших дошкільників. По-перше, вихователь бачить необхідність у більшій варіативності

завдань з розвитку риторичних умінь, передбачений програмою; по-друге, – у кращій забезпеченості методичним матеріалом для розвитку мовленнєвої компетентності. Окремим завданням педагог називає посилення ролі сім'ї для розв'язання накреслених вище цілей.

З метою вияву рівня сформованості риторичних умінь дітей, нами було проведено експериментальне дослідження з дітьми старшого дошкільного віку групи «Бджілка» у ДНЗ № 38 «Журавлик» м.Вінниці. На його констатувальному етапі ми визначили рівні сформованості техніки та образності мовлення. Критеріями та показниками сформованості риторичних умінь виступили:

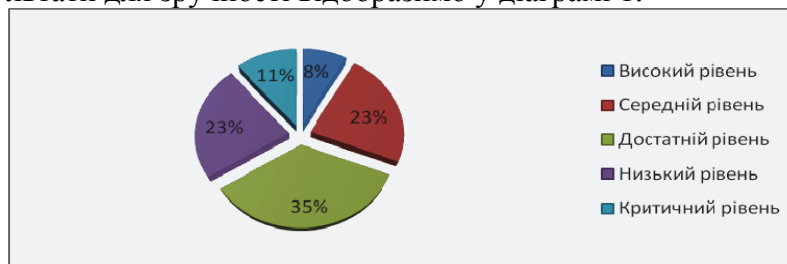
- пізнавально-інтелектуальний критерій, який виявлявся в обізнаності про елементарні норми мовленнєвого етикету та культури спілкування;
- мовно-виражальний критерій, показниками якого були сформованість звукової культури мовлення та дикції; уміння добирати слова, близькі за звучанням, слова на відповідні звуки; розрізняти і виділяти на слух голосні та приголосні звуки; наявність у словнику образних виразів, фразеологічних зворотів, порівняльних прикметників, синонімів, антонімів; уміння правильно ставити наголос як у словах, так і фразах та реченнях; оволодіння словотворенням і словозміною; уміння виявляти мовне чуття [4, 117-118];
- виконавський критерій, який передбачав уміння регулювати силу голосу, користуючись розповідною, питальною та окличною інтонацією, уміння ситуативно змінювати тембр, висоту, силу, тривалість та протяжність голосу; уміння регулювати силу, тривалість та плавність видиху відповідно до емоційного забарвлення та структури фрази; уміння застосовувати логічний наголос, паузи, володіти темпом і ритмом мовлення; уміння організовувати та підтримувати різні форми спілкування (бесіду, рекламу, вітання, дискусію) з дотриманням етикетних норм [4, 117];
- аналітичний критерій характеризувався умінням аналізувати власне та чуже мовлення; відрізняти місцеві говірки та літературну мову; контролювати своє мовлення не допускати вживання слів – паразитів, діалектів, вульгаризмів; не відповідати або не висловлювати своє ставлення з використанням вигуків: *ага, угу, ой*; мати уявлення про мовленнєвий етикет [4, 123].

Відповідно до цих критеріїв, дітям пропонувались завдання з використанням методики незакінчених речень, методики «10 слів», методики «Чобітки» (Н.Гуткіної), тесту «Сни тварин», методики «Пантомімічні етюди», модифікації методики визначення логічних операцій Е.Замбацявічене за блоком завдань «Виключення понять» тощо. За результатами узагальнення виконавських завдань нами визначено рівні сформованості риторичних умінь дітей старшого дошкільного віку:

- високий – дитина з першого разу сприймає, розуміє і виконує завдання. Володіє достатнім рівнем знань, необхідним для його розв'язання, спирається на власний життєвий досвід. Під час виконання завдання дитина припускає 1-2 помилки, які здатна виправити за допомогою дорослого;
- середній – дошкільник із зацікавленістю сприймає завдання, може його прийняти без додаткового роз'яснення, але іноді не здатний до кінця вислухати інструкцію, тому потребує повторення завдання двічі;
- достатній – у дитини недостатньо знань або життєвого досвіду для успішного виконання завдань. Під час виникнення труднощів за допомогою до експериментатора звертається в окремих випадках. Виконуючи завдання, дитина допускає 3-4 помилки, виправити які вона здатна тільки з допомогою дорослого;
- низький – спостерігається нестійкість зв'язків між деякими словами та предметами, діями та явищами, що вони позначають. Для сприйняття і розуміння дитиною завдання необхідне додаткове його роз'яснення. У процесі виконання завдання виявляє або недостатній рівень сформованості знань про оточуючий світ, або нездатність використати власний життєвий досвід;
- критичний – дошкільник виконує завдання лише за активної допомоги вихователя, у процесі сумісної діяльності, старший дошкільник – після показу зразка виконання та

навідних питань експериментатора. У разі виникнення труднощів під час виконання завдання дитина припускається типових помилок, або зовсім відмовляється виконувати завдання [6, 35-38].

Отримані результати для зручності відобразимо у діаграмі 1.



Діаграма 1. Рівні сформованості риторичних умінь дітей старшого дошкільного віку

Високий та середній рівень було виявлено у 2 та 6 дітей експериментальної групи, що становить 8% і 23% відповідно. Достатній рівень оволодіння риторичними вміннями присутній у 9 дітей, що складає 35%. Проте, низький рівень відповідає знанням і вмінням 6 дітей, що складає 23%, а критичний рівень і виявлений у 3 дітей. Загалом рівень нижче середнього зафіксовано у 18 дітей, а це 69%.

Згідно з отриманими даними, зробимо висновок про необхідність посилення уваги вихователів ДНЗ до питань формування риторичних умінь у дошкільнят. У досвіді окремих педагогів знаходимо цінні ідеї, що сприятимуть підвищенню рівня сформованості риторичних умінь.

Вартий уваги передовий педагогічний досвід вихователя дошкільного навчального закладу № 148 м.Миколаєва С.М.Кузьменко на тему: «Упровадження вправ з риторики як засіб комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку». Провідною ідеєю цього досвіду є упровадження риторики в освітній процес дошкільного закладу. У роботі педагог розкриває один з нових шляхів формування комунікативної компетенції дошкільників – це навчання дітей старшого дошкільного віку елементам риторики, яка, в свою чергу, включає оволодіння технікою мовлення (дикцією та голосовими вміннями: тембром, темпом, гучністю тощо) та навчання художньо-змістовної виразності (образності) мовлення. Особлива увага приділена розробці окремих аспектів навчання дітей дошкільного віку елементам риторики, зокрема техніки мовлення. Педагог розкриває сутність педагогічних завдань: виявлення психолого-педагогічних умов навчання елементів риторики дітей старшого дошкільного віку; розробка й апробація системи роботи з навчання елементів риторики дітей старшого дошкільного віку; актуалізація дидактично-ігрового матеріалу та вправ з риторики. Практично значимим доробком педагога стали дібрані та запропоновані для виконання дошкільниками спеціальні вправи та завдання, спрямовані на навчання дітей знаходити та використовувати в мовленні епітети, метафори, порівняння тощо, які мали назву «красиві слова». С.М.Кузьменко впровадила логіко-структурну модель курсу дошкільної риторики в практику роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Розробила задля цього тематичне планування.

У своєму досвіді «Формування мовленнєвого етикету у дошкільників засобами літературного та театрального мистецтва» вихователь логопедичної групи Рівненського дошкільного навчального закладу «Дзвіночок» Н.М.Кожем'як розкрила проблему мовленнєвого етикету у дошкільників. Автор наголошує на необхідності здійснення систематичної роботи стосовно даного аспекту мовленнєвого розвитку. Реалізації поставлених завдань, на її погляд, сприятимуть пропоновані конспекти інтегрованих занять, проблемно-ігрові ситуації, абетка гарних слів. Дидактичні ігри допоможуть вихователям організувати ефективну роботу з питань формування стійких навичок мовленнєвого етикету. Усі подані дидактичні матеріали враховують вікові можливості дітей та вимоги державної програми розвитку і виховання дошкільників. Вихователем подані загальні правила мовного етикету: «Ви» і «Ти» – дві форми звернення до особи; окреслено умови переходу з «Ви» на «Ти»; форми звертання до незнайомої людини; вживання слів увічливості. Автор надає зручні для використання мовні етикетні формули:

привітання, прощання, прохання, знайомства, телефонної розмови тощо. У досвіді надаються методичні рекомендації до організації гурткової роботи, перспективний план гуртка.

Таким чином, у результаті з'ясування проблем формування риторичних умінь дошкільників було виявлено незадовільний стан сформованості техніки та образності мовлення дошкільників. З метою поліпшення означеної проблеми вихователі ДНЗ різних регіонів України пропонують цінні ідеї, що можуть лягти в основу оптимізації процесу формування мовної особистості дошкільника. Перспективою подальших досліджень може стати детальне та системне вивчення та упровадження позитивного педагогічного досвіду формування риторичних умінь дошкільнят у практику сучасних ДНЗ.

Література:

1. Антонова Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики / Л.Г. Антонова. – Я. : Академия развития, 1997. – 381 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей : сутність та шляхи реалізації / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 13-15.
3. Богуш А.М. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Калуська Л. Риторика в дитячому садку. Науково-методичний посібник на допомогу дошкільним працівникам / Л. Калуська, Н. Бабій, К. Пальона. – Калуськ : Акцент, 2011. – 212 с.
5. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення корекційного педагога : навч. посіб. / Ю.В. Пінчук. – К. : КНТ, 2015. – 160 с.
6. Сагач Г.М. Загальна риторика : Сучасна інтерпретація / Г.М. Сагач, О.А. Юніна. – К. : «Знання», 1992. – 408 с.

*Тамара Мельник,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СУЧАСНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В останні роки все гостріше стоять питання, пов'язані з функціонуванням сім'ї. Констатується факт поступового руйнування цього головного інституту виховання людини. Батьки і діти живуть інтенсивним життям, в якому все менше часу залишається для змістовного внутрішньо сімейного спілкування, для спільних занять, підтримки і розвитку сімейних традицій. Внутрішні напружені відносини послаблюють сім'ю. Емоційне відчуження – це одна з найбільш характерних рис дитячо-батьківських відносин в сучасній сім'ї. Процеси виховання і розвитку дітей ускладнюються тим, що відчуження проявляє себе не тільки в сфері відносин дітей і батьків, але і в питаннях сімейного та громадського виховання. Досить часто батьки бачать свою роль у влаштуванні дитини в той чи інший освітній заклад, в оплаті додаткових освітніх послуг, вважають, що саме фахівці відповідальні за виховання, розвиток і навчання їхньої дитини.

З іншого боку, сучасні батьки досить освічені. В них є доступ до педагогічної інформації, яка «обрушується» на них з різних джерел, але вона не передбачає наявності «зворотного зв'язку», так як до батьків звертаються як до «середнього слухача», не знаючи специфіки сімейного виховання конкретної дитини, особливостей сім'ї, випробовуваних її труднощів. Така комунікація носить опосередкований характер. Проте гармонійний розвиток дошкільника без активної взаємодії батьків і вихователів ДНЗ навряд чи можливий.

Психолого-педагогічні дослідження Л.Божович, Н.Виноградової, А.Запорожця і А.Маркової, показали, що родина потребує допомоги фахівців на всіх етапах дошкільного дитинства. Організація повноцінної взаємодії педагогів і батьків є сьогодні одним із найважливіших завдань, що стоять перед колективами дошкільних установ. Вивчення стану даної проблеми показує, що в багатьох дитячих садках йде активний пошук і впровадження таких форм взаємодії з родинами вихованців, які б дозволили досягти реального співробітництва. В основному ж дошкільні

установи, як і раніше відчувають труднощі в роботі з сім'єю: формальне спілкування, байдужість до інтересів батьків, відмова від багатьох заходів та інші.

Незважаючи на велику кількість різноманітних шляхів педагогічного просвітництва батьків, велика роль відводиться педагогам дитячого садка. Їм не слід боятися публічних виступів перед батьками, так як краще вихователя ніхто не знає особливостей дітей групи. Педагоги можуть розповісти батькам про те, як побудовані режимні процеси в дитячому садку, чим займаються діти, показати їх труднощі та досягнення, індивідуальні особливості та багато іншого. Фахівці ДНЗ можуть дати рекомендації з будь-яких питань виховання, пов'язати їх з пріоритетним напрямком закладу, чинною програмою навчання. Проте педагогічні знання батьків – не найголовніше. Педагоги повинні акцентувати увагу батьків на емоційній стороні відносин. Розповідати їм про те, що подумала, відчула їх дитина, які мотиви її вчинків, які наслідки впливу на неї тих чи інших методів.

Іноді самі батьки відзначають, що знання у них є, але вони не вміють їх застосовувати, виховуючи дитину. Тому термін «педагогічна просвіта» дещо застарів. Зараз мова йде про вміння батьків використовувати отримані знання, самостійно їх здобувати, аналізувати власну виховну діяльність. На це спрямовані різноманітні форми взаємодії ДНЗ і родини.

Термін «взаємодія» передбачає обмін думками, почуттями, переживаннями в процесі спілкування. Недоцільно в роботі з батьками спиратися на монолог. Нові форми взаємодії вихователя з батьками передбачають діалог, встановлення «зворотного зв'язку», врахування їх потреб у знаннях, опору на наявний позитивний досвід сімейного виховання, особисту зацікавленість батьків. Однак знання не можна нав'язувати. В даний час педагоги використовують різноманітні форми взаємодії з батьками, як традиційні, так і нетрадиційні.

Традиційні форми увійшли в життя дитячого саду з часів становлення суспільного дошкільного виховання. Їх можна розділити на колективні, індивідуальні, наочні. До колективних форм належать батьківські збори. Це доцільна і дієва форма роботи вихователів з колективом батьків, організоване ознайомлення із завданнями, змістом і методами виховання дітей певного віку в умовах дитячого садка і сім'ї. Збори повинні бути цілеспрямованим, тобто мати певну мету, відповідати запитам та інтересам батьків, мати чітко визначений практичний характер. Не можна оприлюднювати невдачі, прорахунки батьків, потрібно дотримуватися такту, поваги до них [3, 56].

Наступна колективна форма взаємодії з батьками – конференція. Її завдання полягає в пропагуванні кращого досвіду сімейного виховання. Конференції включають обмін досвідом батьків. Батьки можуть поділитися своїм досвідом загартовування дитини, організацією родинних свят. В ході конференції використовується комплекс методів – наочні матеріали, виступ фахівців тощо. Ця форма передбачає підведення підсумків, своєрідний звіт, тому конференції проводяться в кінці навчального року.

До індивідуальних форм взаємодії з батьками відносяться бесіди і консультації. Бесіди – найбільш доступна і поширена форма встановлення зв'язку педагога з сім'єю, систематичне спілкування з батьком і матір'ю дитини, іншими членами сім'ї. Цілі педагогічної бесіди – обмін думками з того чи іншого питання і досягнення єдиної точки зору, надання батькам своєчасної допомоги. Бесіда передбачає діалог, але провідна роль належить вихователю. Матеріалом для бесід служать спостереження за дитиною. Бесіда повинна бути конкретною і змістовною, пробуджувати інтерес батьків до педагогічних проблем.

Бесіди бувають і стихійні, тобто виникають за ініціативою батьків. У цьому випадку педагогу слід задати потрібний напрямок, зробити висновки, при цьому бути доброзичливим, давати обґрунтовані оцінки. Бесіда будується на таких принципах, як конфіденційність, потрібно говорити зі співрозмовником про значимому проблему, робити компліменти [3, 63].

Консультації організують для того, щоб відповісти на всі запитання батьків. Консультація дозволяє обговорити конкретне питання. Вона спонукає батьків придивлятися до дітей, виявляти риси їх характеру, замислюватися над своїми методами виховання, аналізувати власний досвід спілкування з дитиною. Тематика консультацій різноманітна. Вона визначається завданнями виховання дитини.

Консультації можуть бути індивідуальні та групові, усні і письмові, планові і стихійні. Важливо дотримуватися принципу «зворотного зв'язку». Батькам приємно, коли вони бачать стенд, на якому написано: «Консультації з вашого прохання», «Запитували – відповідаємо». Вони відчують, що до їхніх побажань прислухаються, їм реально допомагають у вихованні дітей. Стихійні консультації виникають з ініціативи батьків. Таким чином, в ході консультації батьки конкретизують свої знання, в них виникає потреба в самоосвіті.

Наочні форми також відіграють важливу роль у взаємодії з сім'єю. День відкритих дверей проводиться з метою залучення батьків до життя ДНЗ. Батьки спостерігають за діяльністю дітей, вихователів. Вони пізнають дитячий садок «зсередини», знайомляться з організацією предметно-ігрового середовища, видами дитячої діяльності. Папки-пересувки називаються так тому, що даються в сім'ї на тимчасове користування. Вони містять конкретний матеріал про виховання і освіту дітей. Наприклад: «Що робити, якщо дитина не хоче прибирати іграшки», «Як вкласти дитину спати?». Ширми містять невеликий за обсягом текст, доповнений ілюстраціями, фото. Вони розташовуються на дитячих шафках в роздягальні або на столі в батьківському куточку. Рекомендується оформляти стенди для батьків: «Чим ми займалися»; «Я вмю, я можу, я люблю» – інформація про уміння, досягнення, інтереси дитини; «Вустами немовляти». Головна вимога до оформлення наочних матеріалів – текст повинен бути доступним для читання, естетично оформлений, цікавим за змістом. Іноді в дитячих садках батьки не цікавляться наданим матеріалом. Причиною цього може бути нудний текст, дрібно надрукований, нецікаві теми.

Нетрадиційні форми взаємодії з батьками спрямовані на залучення батьків до співпраці з ДНЗ, встановлення неформальних контактів. До них належать інформаційно-аналітичні, дозвільні, пізнавальні, наочно-інформаційні форми.

Інформаційно-аналітичні форми спрямовані на виявлення інтересів, запитів батьків, встановлення емоційного контакту між педагогами, батьками та дітьми. Сюди відносяться опитування, тести, анкетування, «поштову скриньку», куди батьки поміщають хвилюючі їх питання. З анкет педагоги дізнаються особливості дітей, про те, що любить або не любить конкретна дитина, її переваги та недоліки тощо. Дозвільні форми – спільні дозвілля, свята, виставки – покликані встановлювати теплі неформальні, довірчі стосунки, емоційний контакт між педагогами і батьками, між батьками і дітьми [2, 10].

Пізнавальні форми виконують домінуючу роль у підвищенні рівня психолого-педагогічної культури батьків. Їх суть – ознайомлення батьків з віковими і психологічними особливостями дітей дошкільного віку, формування практичних навичок виховання дітей. Основна роль при цьому належить зборам нетрадиційної форми, груповим консультаціям, які можна провести творчо, спираючись на популярні телепередачі: «Педагогічне поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Круглий стіл», «Педагогічні вітальні» та ін. Для формування у батьків навичок і вмінь виховання дитини доцільно проводити тренінги, практикуми, дискусії. Однак про нетрадиційне проведення батьківських зборів можна говорити лише в тому випадку, якщо педагог ставиться до батьків як до партнерів по спілкуванню, враховує їхній досвід виховання, потреби в знаннях, використовує методи активізації батьків [2, 12].

Наочно-інформаційні форми в нетрадиційному звучанні дозволяють правильно оцінювати діяльність педагогів, переглянути методи і прийоми сімейного виховання. Наприклад, відкриті заняття для батьків, перегляд відео, фотографій, виставки дитячих робіт.

Проведення відкритих занять у ДНЗ може бути організовано по-різному. Наприклад, в одному випадку, батьки в якості гостей відвідують заняття, де долається їх поверхнєве судження про навчання в дитячому саду, професії вихователя. Вони бачать своїх дітей у незвичній для себе ситуації, отримують рекомендації щодо навчання дітей у родині. В іншому випадку батьки можуть бути активними учасниками педагогічного процесу. Вони відповідають на питання спільно з дітьми; рухаються під музику, співають, малюють, виконують завдання педагога. Тут тата і мами виступають в якості партнерів вихователя. При перегляді відеоматеріалів і слайд-шоу такої можливості у батьків немає. Але в «режимі реального часу» педагогу важко показати відкрите заняття з дітьми, особливо з маленькими.

Використовуючи мультимедійні засоби, педагоги можуть показати кілька фрагментів

занять з дітьми, організації режимних моментів в ДНЗ і таким чином поєднувати різні форми взаємодії. Використовуючи можливості розмножувальної техніки, можна створювати газету для батьків по кожній групі або по дитячому саду з різними рубриками [1, 94].

Таким чином, робота батьків і педагогів в умовах дошкільної установи носить яскраво виражений специфічний характер співробітництва, тому педагоги зі свого боку мають докласти усіх зусиль, аби зацікавити та залучити батьків до взаємодії. Вихователь повинен мати у своєму педагогічному арсеналі усі яскраво забарвлені форми організації роботи з батьками своїх вихованців.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1978. – 262 с.
2. Козак Н.С. Робота з батьками : нові підходи / Надія Козак // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 12-14.
3. Котирло В.К. Дитячий садок і сім'я / В.К. Котирло, С. А. Ладивір. – К. : Рад. шк., 1984. – 118 с.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Соціально-економічні перетворення зумовлюють значні зміни в освіті та вихованні: ставляться нові завдання, впроваджуються інноваційні технології, модернізується зміст освіти. Реформування освітньої галузі спрямовано також на формування й розвиток у дітей ключових соціальних, інформативних, комунікативних та інших компетентностей, їхньої самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу. Соціалізація сучасного дошкільника відбувається в умовах стрімких суспільних змін, що в свою чергу іноді виводить їх за межі традиційних соціалізувальних моделей і правил. Тому важливою науковою проблемою є дослідження психолого-педагогічних чинників, здатних забезпечити розвиток гармонійної особистості та становлення соціальної компетентності дошкільника.

Соціальну компетентність дошкільників досліджували Л.Божович, М.Гончарова-Горянська, О.Запорожець, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Ладивір, М.Монтессорі, Т.Поніманська, С.Русова, В.Сухомлинський, Р.Штайнер, С.Якобсон та ін. У дослідженнях К.Абромса, М.Єфименка, В.Кузьменко, Є.Раєвської, А.Сизоненка розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетентності в процесі навчання у різних навчальних закладах.

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. Соціальна компетентність як один із показників особистісної зрілості потребує розвитку ще в дошкільному віці.

Соціальна компетентність дошкільника формується в процесі його соціалізації. Соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, її пристосування, «адаптацію» до культурних, психологічних і соціологічних факторів, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, подолання негативних впливів середовища, що заважають його саморозвитку і самоствердженню [1, 221]. Цей процес можна розглядати як його «інтеграцію» в систему групових відносин.

Під соціальною компетентністю 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 внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин; а також це відповідна інтеграція знань, умінь і ставлень, які планомерно, цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання і забезпечують оптимальну адаптацію до школи. Зміст компонентів соціальної компетентності охоплює: знання як результат духовної та практичної діяльності людей, виражений у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій; уміння належно виконувати певні дії (розвивається за допомогою вправ) та створення можливостей виконання цих дій не тільки у звичних, а й у змінних умовах; ставлення, тобто стійке емоційне налаштування старшого дошкільника, яке проявляється в діянні та відображає значення явищ, що пов'язані з потребами та мотивами.

У формуванні соціальної компетентності старшого дошкільника важливу роль відіграє програма розвитку й навчання дитини у дошкільному навчальному закладі. Серед найбільш популярних програм дошкільної освіти вирізняють: альтернативну програму розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, державну програму «Дитина», альтернативну програму розвитку дитини за педагогікою Монтесорі [7], які передбачають наявність різних психолого-педагогічних підходів до розвитку соціальної компетентності. Аналізуючи альтернативну програму розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, яка спрямована на реалізацію діяльнісного підходу до виховання й навчання (що впливає з природної здатності дитини до наслідування), можна зробити висновок про те, що виховання тут базується на високодуховних традиціях християнства [4].

Згідно з державною програмою «Дитина» (за М.Гончаровою-Горянською, Т.Поніманською), розвиток соціальної компетентності відбувається у процесі навчання та творчих пошуків самої дитини. Підходи, запропоновані програмою, стимулюють інтерес до занять, розвивають пізнавальні, естетичні й етичні особливості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, уміння і здібності [3]. О.Кононко, В.Кузьменко визначають, що державна програма «Дитина» спрямована на розвиток соціальної компетентності через розвиток самоповаги і поваги у ставленні до інших, що виникає внаслідок позитивної оцінки дорослими комунікативної компетентності дитини. Отже, соціальна компетентність дошкільників може мати певні особливості розвитку залежно від застосування різних програм дошкільної освіти.

Сприятливим для формування соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку є змістовне життя малюків у дитячому садку: цікаві заняття, екскурсії, різноманітні спостереження, години дозвілля, праця, яскраві свята та ігри. Вихователю потрібно лише вміло поєднувати всі види навчально-виховної діяльності, дбати про різнобічний розвиток дітей, сприяти встановленню здорових, дружних взаємин між ними. Педагог також повинен згуртовувати колектив, обговорювати з дітьми побачене та пережите ними, розвиваючи, таким чином, їх здатність будувати довірливі відносини.

Особливе місце в процесі формування соціальної компетентності підростаючого покоління займає ігрова діяльність. В.Сухомлинський високо оцінив гру, зазначивши, що «духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе в світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка» [9, 158].

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.

Процес гри полягає у реалізації поставленої мети. Діти старшого дошкільного віку складають план, разом обирають засоби його здійснення. Із розвитком дітей мета стає складнішою, а план чіткішим: таким чином гра переходить у суспільну роботу. При цьому дитина старшого дошкільного віку готується до майбутньої дорослої діяльності, уявно оволодіває професією, переборює свою природну обмеженість, недосконалість. Гра старших дошкільників віддзеркалює їхні переживання та ставлення до життя, стає способом пізнання реальності та моделювання взаємин із оточенням.

У зв'язку з цим на заняттях потрібно використовувати різноманітні види ігор. Так, розмовні ігри навчають дітей слухати й сприймати мовлення співбесідника, реагувати на нього висловлюванням, відповідно до ситуації.

Слід відзначити, що такі види народних ігор, як жеребкування та лічилки задовольняють актуальні дитячі потреби, дають змогу самостійно організовувати певну колективну гру; мирилки дозволяють налагодити міжособистісні взаємини. Означені ігри («Киця Мура», «Грицю-Грицю, до роботи!», «Зайчику, зайчику, де ти був?») реалізуються в діалогічній формі, а головним засобом формування емоційного стану є інтонаційно-мімічний компонент. Цікавими також є казки, що належать до ігор, – це так звані словесні ігри, ініціаторами яких є дорослі («Ганцювали миші по бабиній хижі», «Був собі журавель», «Ми з тобою йшли», «Сидить Василь на припічку», «Був собі Нетяжка»). Вони являють собою короткі казкові історії, в основу яких покладено повторення одного й того ж тексту, що застосовується як своєрідний прийом розіграшу слухача [8, 101-102]. Казки В.Сухомлинського («Бо я – людина», «Добре слово», «Хочеться сказати щось ніжне-ніжне», «Як Федько відчув у собі Людину», «Усмішка», «Ті самі слова», «Образливе слово», «Чого заплакав Мишко?» та ін.) важливо використовувати з метою розвитку в дітей соціальних норм міжособистісних взаємин і уміння дотримуватися їх під час бесід, спостережень, самостійної художньої та ігрової діяльності.

В іграх сучасних дітей, у зв'язку із змінами в суспільстві, зростає значення рухливих ігор за правилами, в яких мобілізуються духовні сили дитини в досягненні самостійно висунутих цілей. Правила, що регулюють соціальні відносини в світі, сприяють соціалізації особистості дитини, так як за допомогою правил вона апробує і практикує свій соціальний досвід, що впливає і на зміст, і на якість протікання самостійної гри. Свідомість своєї самостійності і задоволення стає джерелом дитячої впевненості, комунікативних відносин з оточуючими, становлення соціалізованої особистості.

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 позитивного взаємодії з соціумом,
- практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації,
- досвід індивідуального проживання унікальних соціальних ролей,
- навички соціально адекватної поведінки.

Таким чином, ігри допомагають зблизити дітей, об'єднати їх загальною цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення спільних ігор збагатить дошкільнят новими враженнями, буде сприяти формуванню навичок соціальної компетентності, дасть їм новий соціальний досвід, який так важливий для розвитку їх особистості.

На нашу думку, для дітей старшого дошкільного віку необхідно створювати спеціальний ігровий простір, в якому б дитина могла не просто вступати у взаємини з однолітками та близькими дорослими, але й активно засвоювати знання, норми, правила суспільства, іншими словами формуватися як соціально компетентна особистість.

Отже, необхідною умовою формування соціально активної особистості є вміння дитини старшого дошкільного віку взаємодіяти з людьми, які її оточують. Результативним при цьому є поєднання різноманітних навчально-виховних прийомів: спостереження за навколишнім середовищем, спілкування з іншими людьми, слухання, переказування та аналіз художніх творів, ігрова діяльність тощо. З метою успішного формування соціальної компетенції необхідне вміле використання у процесі навчання та виховання ігрових та комунікативних ситуацій, завдяки яким розвиватиметься здатність дитини взаємодіяти з однолітками й вихователями.

Література:

1. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / М. В. Гончарова-Горяньська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України ; редкол. : [О. В. Сухомлинська та

- ін.] – К., 2006. – С. 219-226.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
 3. Проскура О. В. Оновлення програми "Дитина" / О. В. Проскура, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна // Дитячий садок: управління. – 2010. – № 3 (17). – С. 14-18.
 4. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с. – Бібліогр.: С. 160-183.
 5. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч. метод. посіб. до Базової прогн. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Світлич, 2009. – 201 с.
 6. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для вищ. закл.] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.
 7. Монтессори М. Значение среды в воспитании / Монтессори Мария // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122-127.
 8. Скуратівський В. Березина : художні оповіді, новели / В. Скуратівський. – К. : Рад. письменник, 1987. – 278 с.
 9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

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

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Фізичне виховання дітей розглядається в нашій країні як справа великої соціальної важливості і гарантується в державному порядку. У реалізації сучасних навчально-виховних завдань ДНЗ та початкової школи визначну роль повинна відігравати народна педагогіка, елементи якої широко використовуються в процесі фізичного виховання дітей. На думку дослідників [2; 3; 5 та ін.], інтенсифікація навчання, у тому числі з використанням технічних засобів і подовженням тривалості навчального тижня, нераціональна організація навчального процесу, навчальний стрес, зниження рухової активності і ще більш виражена гіпокінезія – це чинники, що характеризують сьогодні освіту, призводять до росту захворюваності, зниження рівня здоров'я особистості. Ситуацію ускладнює зростання популярності в дитячому і молодіжному середовищі привабливих видів нефізичної діяльності (ігрові автомати, комп'ютерні ігри тощо). Недолік рухової активності (гіподинамія) дітей неминуче приводить до невиправних втрат у фізичному розвитку, послабленню захисних сил організму та серйозних порушень у стані здоров'я [1, 4].

Уроки фізичної культури лише на 11% компенсують необхідний для дитячого організму обсяг рухової активності. Традиційні засоби фізкультурно-спортивної роботи з дитячим контингентом сьогодні не відповідають сучасним вимогам і потребують зміни на більш ефективні. На сьогодні доцільно застосовувати форми і методи етнопедagogіки, краєзнавства та туризму для фізичного, соціального і психологічного благополуччя дитини [1, 13].

Крім реалізації завдань фізичного розвитку краєзнавчі заходи вирішують і завдання виховного впливу. Наприклад, ознайомлюючись на туристичному маршруті з історико-культурними пам'ятками та пам'ятками природи, школярі вчаться шанувати природу та історію рідного краю, розширюють свій світогляд. Зустрівшись з труднощами туристського життя, діти вчаться долати їх не поодино, а колективом. Під час народної гри дошкільники та молодші школярі також ознайомлюються з традиціями рідного краю та прийнятими моральними принципами.

Краєзнавство сприяє поглибленню знань дітей, розширенню їх загального кругозору, вихованню патріотичних почуттів та сприяє загальному оздоровленню організму. Власне засоби фізкультурно-оздоровчої роботи (гімнастика до уроків, фізкультхвилинки і фізкультпаузи, організація перерв, дні здоров'я, туристичні гуртки, прогулянки, екскурсії та ін.) передбачають використання місцевого матеріалу. Оскільки педагогам часто не вистачає знань та умінь по використанню умов навколишнього середовища, цілком логічно, що не повністю реалізується оздоровчий вплив довкілля на дитячий організм.

Неабияке значення має при цьому використання засобів етнопедагогіки – українських народних ігор, забав, звичаїв, традицій, основні компоненти яких (зміст, форма, методичні особливості) роблять їх одним із ефективних чинників у всіх ланках системи фізичного виховання.

Народна педагогіка ставить піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей на перше місце («Нема щастя без здоров'я», «Здоровому все здорово» тощо). Велике значення нормального фізичного розвитку зумовлювалось цілком реальними життєвими потребами. У діяльності трудової людини завжди постає немало таких проблем, для подолання яких потрібні чималі фізичні зусилля. Сила і витривалість, стійкість і спритність в народі високо цінилися. Емпіричним шляхом народна педагогіка дійшла висновку, що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяє виробленню таких важливих її рис як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці, впевненість у своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до переборення труднощів.

Фізична і розумова діяльність завжди перебувають у тісному зв'язку («Сила без голови шаліє, а розум без сили мліє»), однаково вказуючи позитивні ознаки особистості. Піднесення рівня фізичного розвитку поліпшує розумову діяльність людини («В здоровому тілі – здоровий дух»), працездатність («Щоб працювати, треба силу мати») [4, 7].

Краєзнавчий підхід доцільно застосовувати в організації фізкультурно-оздоровчих заходів. Так, гімнастика до навчальних занять є важливою складовою частиною фізкультурно-оздоровчої роботи в початковій школі. Гімнастика сприяє організованому початку навчального дня, виховує в учнів звички до регулярного виконання фізичних вправ, активізує роботу обмінних процесів, укріплює м'язову систему тощо.

Слід зазначити, що гімнастичні комплекси доцільно було б поєднувати з народною музикою як інструментальною, так і вокальною, що підвищить емоційний фон дитини. Можна використовувати музичні твори відомих композиторів Вінниччини, а саме: Р.Скалецького, М.Леонтовича, П.Ніщинського тощо. Також можна використовувати праці відомих фольклористів Вінниччини – Г.Танцюри та Явдохи Зуїхи.

Фізкультурні хвилинки на уроках та заняттях позитивно впливають на відновлення розумової працездатності, перешкоджають зростанню втоми, підвищують емоційний рівень дітей, знімають статичні навантаження, попереджують порушення постави. Доцільно використовувати і вірші поетів Вінниччини, як-от:

Гриб діткам купив шапки

Гриб діткам купив шапки.

Повдягалися грибки

І стають аж на носочки,

Щоб їх бачили в лісочку.

Гриб говорить їм:

– Дітки,

Не спинайтесь на носки,

Не показуйте шапки:

Ходить баба за дубами –

Попадете в борщ грибами. (М. Стельмах)

Регулярне проведення рухливих перерв відновлює працездатність, підвищує рухову активність, значно покращує показники фізичного розвитку, підвищує інтерес учнів до регулярних занять фізичними вправами. Наведемо приклади народних рухливих ігор:

1. Гра «Козацька кмітливість». Зміст гри: діти об'єднуються в пари, беруться за руки, відвівши їх у сторони. Пари рухаються приставним кроком до протилежного кінця залу, а потім назад до своєї команди. Естафету передають, поклавши кульку між лобами наступної пари. Виграє команда, яка першою закінчить рух.

2. Гра «Втеча полоненого козака з полону (біг у мішках)». Зміст гри: перший учасник кожної команди стоїть у мішку. За командою виконує пересування стрибками в мішку до позначки та назад до команди. Виграє команда, яка першою завершить естафету.

Вінницький науковець В.Гребеньова досліджувала використання народних ігор на Вінниччині у 2 половині ХХ століття та на початку ХХІ століття. Дослідницею був розроблений запитальник, метою якого було з'ясувати, які ігри діти грають на свіжому повітрі, в школі, в дитячому садочку. Реципієнтами стали жителі міста Вінниці та Вінницької області [5, 13].

Наведемо приклад класифікації народних ігор за В.Гребеньовою, які побутували в другій половині ХХ та збереглися до сьогодні на території Вінниччини: 1) рухливі («Жмурки», «Квач», «Котик та мишка»); 2) з предметами («Цуцик», «Вибивала», «Пекар», «Цурки», «Панас», «Колечко», «Хустинка»); 3) сюжетно-рольові («Хатки», «Дочки-матері»).

Зібрані матеріали свідчать про стійкість ігрових традицій, їх передачу в умовах різновікових дворових гуртів. Улюбленими іграми були й залишаються для дітей молодшого шкільного віку «Жмурки», «Квач», «Доганялки», «Хованки», «Вибивала». У дітей, які грають в гру «Жмурки» правила, практично в усіх однакові, відрізняються лише тексти лічильних формул та примовок. Діти користувалися такими лічилками:

1. Котилася торба
З високого горба.
А в тій торбі
Хліб-паляниця,
З ким захочеш,
З тим поділися.
2. Поколело, покотило,
По дорозі волочило
Сонце, місяць і зірки,
На кілочку вийдеш ти.

Поширеною на сьогодні серед дітей у дворі старшого дошкільного і шкільного віку є гра у «Квача». Зміст гри: за допомогою лічилки діти визначають, хто буде квачем. Вибравши, вони розбігаються, примовляючи: «Квач, квач, лови кішок та не нас! Квачу, квачу, їсти хочу. А я квача не боюся, за гаряче ухоплюся». Серед ігор з предметами досить поширеними були ігри з палицею «Пекар» та «Цурки». Зокрема, гра «Пекар» полягала у тому, що гравці вставляли в землю високу палицю, а меншою по черзі намагалися збити її. Хто не зіб'є – виходить з гри. Перемагав той, хто зіб'є палицею найбільшу кількість разів. Наведемо зміст гри «Цурки»: необхідно поставити навхрест дві палиці – знизу коротку, а зверху – довшу, що зветься цуркою. Один кінець цурки має торкатися землі. Биткою бити по тому кінці цурки, що не торкається землі. Палиця має підлетіти вгору. Завдання гравця – вдарити по цурці ще кілька разів, доки вона знаходиться в повітрі [5, 27].

Вагоме значення у вирішенні проблеми використання засобів етнопедагогіки у фізичному вихованні дітей відіграє туристично-краєзнавчий гурток. Програму гуртка доцільно пов'язати із курсом природознавства і народознавства. Заняття в гуртку мають на меті поглиблення знань дітей, розширення їх кругозору, виховання загальнолюдських і християнських цінностей, формування громадян незалежної демократичної держави, сповнених національної гідності та поваги до інших народів. Саме в туристично-краєзнавчому гуртку діти мають можливість ознайомитись із природними багатствами рідного краю, геологічною будовою, корисними копалинами, гідрографією, рослинністю і тваринним світом. Гуртківці вивчають історію і культуру свого міста (області), пам'ятки архітектури, мистецтва, археології і усної народної творчості. Краєзнавство всебічно розвиває дітей, прищеплює їм уміння дивитися на світ очима дослідників.

Таким чином, організація фізкультурно-оздоровчої роботи з максимальним використанням природного і соціального оточення, елементами вивчення рідного краю, звичаїв, традицій, виховання любові до природи, рідної домівки, Батьківщини, до всього середовища, з яким пов'язана дитина, відіграє неабияку роль у формуванні здорового способу життя, всебічному і гармонійному розвитку особистості дітей старшого дошкільного віку та учнів початкових класів. Уміле застосування засобів етнопедагогіки та краєзнавчого аспекту сприяє загальному фізичному, духовному та соціальному розвитку дошкільників та молодших школярів.

Література:

1. Богайчук Р. Уроки фізичної культури. 3 клас : навч. посіб. / Р. Богайчук. – Тернопіль : Богдан, 2008. – 208 с.
2. Волков Л.В. Физические способности детей и подростков / Л.В. Волков. – К. : Здоров'я, 1981. – 120 с.
3. Денисенко Н.Ф. Через рух до здоров'я : навчально-методичний посібник / Н.Ф. Денисенко, О.П. Аксьонова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 88 с.
4. Корнієнко С.М. Весела перерва 1-4 кл. / С.М. Корнієнко. – Тернопіль, 2000. – 80 с.
5. Куц О.С. Фізкультурно-оздоровча робота з учнівською молоддю / О.С. Куц. – Київ ; Вінниця : Континент-Прим, 1995. – 123 с.
6. Пахальчук Н. Естетичний досвід молодшого школяра: дефінітивна характеристика / Н.Пахальчук // Наукові записки : збірник наукових праць. Сер. Початкове навчання. – Вінниця, 2005. – Вип. 3. – С. 46-48.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7-289.

Ірина Рак,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ

Формування соціально активної особистості нині визнано одним з пріоритетних завдань дошкільної освіти в нашій державі (Закон України “Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та ін.). А відтак, сучасна педагогічна теорія і практика спрямовують свої зусилля на розробку оптимальних умов для соціального, емоційного та інтелектуального розвитку підростаючого покоління. У цьому контексті цілком виправданою є посилена увага педагогів до експериментально-дослідницької діяльності дітей, організація якої нині декларується як пріоритетний напрям у роботі педагога. Головна функція елементарної дослідницької діяльності дошкільників – забезпечити найбільш високий ступінь пізнавальної активності й самостійності дітей; формувати емпіричні уявлення про природне довкілля в його взаємозв'язках і залежностях. Пошуково-дослідницька діяльність під керівництвом дорослого створює широкі можливості для виховання в дошкільників пізнавального інтересу до довкілля, прагнення до пошуку й експериментування.

Відомі методисти минулого Є.Водовозова, Є.Тихеева надавали великого значення організації дослідно-експериментальної діяльності дошкільників, вважаючи, що в процесі її проведення діти спостерігають, осмислюють здобуту інформацію, роблять самостійні висновки. Над проблемами застосування методу нескладного експериментування в роботі з дошкільниками активно працюють сучасні вітчизняні й зарубіжні науковці: Г.Беленька, Н.Горопаха, С.Єлманова, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, Н.Яришева та ін. Вони розробили умови, структуру та зміст дослідницької діяльності дошкільників.

На жаль, доводиться констатувати, що на сьогодні недостатньо вивченим є питання впровадження методу нескладного експериментування в практику роботи дошкільного навчального закладу. Один із можливих шляхів вирішення цієї проблеми вбачаємо у розробці методики проведення елементарних дослідів, змісту та чіткої структури організації експериментально-дослідницької діяльності дошкільників.

Загально визнано, що засобом організації експериментально-дослідницької діяльності дошкільника є *нескладні досліди*. У буквальному розумінні дослід тлумачать як спосіб матеріального впливу людини на об'єкт з метою вивчення цього об'єкта, пізнання його властивостей [3, 78]. З позицій трактування дослід як методу ознайомлення дошкільників з природою його можна визначити як спосіб організації спільної діяльності вихователя й вихованців, основу якого становить практична діяльність зі зміни об'єкта в штучно створених умовах з метою його вивчення, пізнання його властивостей.

Практично всі дослідники наголошують на великій цінності дитячого експериментування. Так, Н.Яришева вказує на те, що досліди мають велику переконуючу силу, а знання, яких набувають діти в процесі дослідницької діяльності, володіють особливою доказовістю, повнотою і міцністю [3, 78]. Окрім того науковці зазначають, що під час проведення дослідів відбувається поєднання чуттєвого сприймання, практичної діяльності дітей та словесного обґрунтування. Такий органічний зв'язок, на їхню думку, сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників.

Вихователі-практики, які мають досвід організації експериментально-дослідницької діяльності дітей, переконують, що дослідження захоплює малюків: вони з цікавістю висувують припущення, спостерігають за ходом виконання досліду, роблять висновки. Дуже часто проведені з вихователем досліди стають для дітей джерелом їхньої пізнавальної активності, спонукають їх до подальших відкриттів.

У дошкільному навчальному закладі з дітьми проводиться безліч дослідів з об'єктами живої і неживої природи. Їх цілі та зміст окреслені програмами навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Так, за програмою “Дитина” (наук. кер. О.Проскура, Л.Кочина, В.Кузьменко, Н.Кудикіна) діти під керівництвом вихователя виконують такі досліди [1, 190-221]:

Ранній вік. *Якою буває вода?* (Ознайомлення з ознаками води: мокра, буває теплою, холодною, гарячою; змішування холодної і гарячої воду). *Чи буває кольорова вода?* (Вода прозора, проте вона має властивість легко забарвлюватися в інші кольори). *З водою можна гратися* (Вправляйтесь у переливанні води). *Який він, пісок* (Ознайомлення з властивостями піску: сухий – сиплеться, мокрий – ліпиться, з нього роблять “тістечка”, “пиріжечки”). *Чи можна потримати повітря у долонях?* (Повітрям ми дихаємо: глибокий вдих, видих. Але його не бачимо. Запропонувати потримати повітря у руках) та ін.

Молодший дошкільний вік. *Обстеження води, яка утворилась із снігу й льоду.* Перетворення сніжинки на краплинку води. Проведення дослідів з вивченням властивостей піску (сухий, вологий). *Обстеження різноманітних рослин* (висота, розмір, форма стовбура та крони, гілок, листя дерев та ін.); *плодів, коренеплодів* (на що схожі, який у них колір, яка поверхня, який запах?) та ін.

Середній дошкільний вік. *Стани води.* (Набрати в склянку снігу і помістити її у тепле приміщення. З'ясувати, чому розтанув сніг. Чи знову замерзне вода? На що перетвориться у кімнаті шматочок льоду? Чому?) *Ґрунт, пісок.* (Що станеться із замерзлою грудочкою землі, якщо деякий час потримати її в кімнаті? З'ясувати, чому грудочка розмерзлась). *Жива природа восени.* Обстеження квіток квітучих рослин на клумбі, грядці. *Взимку.* З'ясувати, чому бруньки на гілках, які знаходяться в кімнаті, розпустилися, а бруньки на деревах у природному середовищі тільки збільшилися та ін.

Старший дошкільний вік. *Нежива природа.* Дослідити, як просочується волога крізь пісок, глину, ґрунт. З'ясувати, яке це має значення для рослин. Струсити з гілочки іній. Тарілочку помістити у тепло. Що сталося з інеєм? *Жива природа.* Переконати дітей, що дерева, кущі, цибулини взимку не гинуть. У другій половині зими поставити на підвіконня в посудину з водою гілочки липи, осики, клена, каштана. Спостерігати, як набубнявіли бруньки, на що згодом вони перетворилися, чим відрізняються листочки між собою. Переконати, що з насінини виросте рослина зі стебельцем, листочками.

На підставі здійснення теоретичного аналізу, а також на основі вивчення досвіду роботи вихователів ДНЗ з означеної проблеми нами було виокремлено педагогічні умови ефективної організації експериментально-дослідницької діяльності дошкільників у ДНЗ, зокрема:

- дотримання чіткої етапності в організації дослідів;
- створення проблемних ситуацій, що потребують вирішення шляхом дитячого експериментування й дослідження;
- здійснення системного формування дослідницьких умінь дітей та проведення систематичного моніторингу рівнів їх сформованості.

Зупинимось конкретніше на особливостях реалізації кожної з означених умов.

Експериментально-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку потребує чіткої

організації, що пов'язано як зі специфікою самої діяльності, так і з віковими особливостями дошкільника. Зокрема, **у структурі досліду виділяють такі послідовні етапи** (за Н.Яришевою).

Перший етап – підготовка до пошукової діяльності – спрямований на виявлення знань дітей про певні об'єкти та природні явища, створення атмосфери зацікавленості. Цьому сприятимуть доречно поставлені запитання, цікава розповідь дорослого. *Так, наприклад, під час гри дітей з повітряними кульками вихователь може запитати: “Як ви гадаєте, яка з повітряних кульок важча: та, що наповнена повітрям, чи порожня?”*.

Другий етап – початок досліду. Він розпочинається із висунення припущень. Якщо діти мають необхідні знання, вони можуть самі висувати припущення у вигляді певних висловлювань. *(Наприклад, “Легка та кулька, що може літати, тобто наповнена повітрям”).* Після цього мають бути обговорені умови проведення досліду. *Наприклад, щоб перевірити наведене вище припущення, необхідно зважити обидві кульки, вагу яких ми порівнюємо, тобто наповнену повітрям і порожню. Втім спочатку треба перевірити, чи однакові вони за всіма параметрами: кольором, формою, розміром. А щоб переконатися в тому, що вони однакові і за вагою, обидві кульки слід зважити, перш ніж одну з них наповнити повітрям.*

Третій етап – перебіг досліду та подальший обмін думками. *В наведеному прикладі – одну з кульок наповнюють повітрям і знову зважують на терезах. Результати зважування порожньої кульки і кульки, яку наповнено повітрям порівнюють.*

Четвертий етап – заключний, на якому відбувається обговорення результатів досліду. Отже, робляться певні висновки, тобто початкові припущення підтверджуються або спростовуються.

Зацікавленню дітей проведенням досліду, активізації їхньої пізнавальної діяльності у процесі експериментування сприяє **створення проблемних ситуацій**, вирішення яких залежить від результату досліду. Використання проблемного підходу поглиблює процес пізнання дитиною природи, забезпечує усвідомлення нею причинно-наслідкових зв'язків і взаємозалежностей, що існують у природному доквітлі.

Проблемна ситуація створюється вихователем за допомогою певних прийомів. Зокрема, при створенні та вирішенні проблемних ситуацій застосовуються наступні методичні прийоми:

- підведення дітей до усвідомлення суперечності й налаштування на самостійне її розв'язання;
- викладення різних точок зору на одне й те ж питання;
- спонукання дітей до порівняння, узагальнення, висновків із ситуації, зіставлення фактів;
- використання евристичних запитань;
- формулювання проблемних завдань.

Наведемо декілька прикладів проблемних запитань і завдань, які можуть бути запропоновані дошкільникам.

Мишко запропонував Марійці перенести воду з відерця в каструлю в решеті. Марійка довго думала, як їй це зробити. Щоб ви, діти, їй порадили? (Для вирішення проблемного запитання проводиться дослід на перехід води з рідкого стану в твердий (замерзання)).

Олежка захотів напитися води з холодильника. Але мама йому заборонила пити холодну воду і запропонувала поставити склянку з водою на батарею, аби та трохи нагрілася. Невдовзі хлопчик загрався і про воду зовсім забув. А коли наступного ранку згадав про неї, то у склянці було порожньо. Спочатку він подумав, що воду випила мама, однак вона заперечила це. Тоді хто ж? – подумав хлопчик. Діти, як ви гадаєте, куди поділася вода зі склянки? (Діти проводять дослід на випаровування води)

У морозильній камері мама заморозила у склянці суниці. Але Сергійко так любляв ці ягоди, що невдовзі їх геть усі з'їв, а порожню склянку дістав з холодильника і поставив на стіл. Незабаром хлопчик побачив, що у склянці з'явилася вода. – Цікаво, подумав Сергійко, звідкіля вона там взялася? А ви знаєте, діти? (Проводиться дослід на конденсацію водяної пари)

Отже, проблемні ситуації включають дітей у процес пізнання, захоплюють пошуком шляхів вирішення проблеми, спонукують до висловлювань припущень, налаштовують на їх перевірку за допомогою досліду.

Безперечно, проведення дослідів потребує від дітей **сформованих дослідницьких умінь**. Зокрема, російський дослідник О.Савенков до таких відносить: вміння бачити проблему; ставити запитання; висловувати гіпотезу; давати визначення поняттям; класифікувати; спостерігати; проводити експерименти; робити висновки; структурувати матеріал; пояснювати, доводити і захищати свої ідеї [2, 16]. Формування цих умінь, на думку науковця, – складний педагогічний процес, який передбачає набуття дошкільниками досвіду експериментування, роботу із системою спеціально розроблених вправ та завдань у різних формах життєдіяльності.

Таким чином, експериментально-дослідницька діяльність в ознайомленні дітей з природою відіграє надзвичайно важливе значення. Систематичне застосування дослідів активізує пізнавальну самостійність дитини. У процесі пошукової діяльності в дітей розвивається самостійне творче мислення, формується інтерес до пізнання природного довкілля.

Література:

1. Методичні рекомендації до Програми виховання і навчання дітей від двох до семи років “Дитина” / наук. кер. проекту: В. О. Огнев’юк ; наук. ред. Н. В. Кудикіна, В. У. Кузьменко ; авт. кол. Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білокаленко, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова, М. С. Вашуленко [та ін.]. – 3-є вид., доопр. та доп. – К. : Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
2. Савенков А. И. Путь в неизведанное : развитие исследовательских способностей школьников : методическое пособие / А. И. Савенко. – М. : Генезис, 2005. – 203 с.
3. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навчальний посібник. – К. : Вища школа., 1993. – 255 с.

*Людмила Синько,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СТАН СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства суттєво підвищилися вимоги до здатності зростаючої особистості поводитися компетентно, у складних умовах життя виявляти мобільність, гнучкість, упевненість у собі, ціннісне ставитися до власного «Я». Зміна суспільних пріоритетів, модернізація національної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу підвищує необхідність посилення уваги до створення в сім’ї та ДНЗ сприятливих умов для розвитку самостійної, творчої, життєздатної людини з розвиненою самоповагою і почуттям власної гідності.

Дошкільний вік – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть у майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і соціальну компетентність дитини [3].

У вітчизняній науці питанням соціалізації та впливу соціального середовища на особистість останнім часом приділяється багато уваги. Це відображено в змісті навчальних посібників, у публікаціях та дослідженнях. Серед українських учених зазначеною проблемою займаються А.Карпинська, І.Зверева, О.Савченко, С.Харченко, В.Оржеховська, М.Лукашевич та ін. Так, поняття соціальна компетентність (за С.Архиповою, М.Докторович, О.Кононко) стосовно різних галузей життя та науки розглядається як цілісна динамічна структура, складне, багатокомпонентне, багаторівневе, поліфункціональне утворення, яке має значну кількість дефініцій описового характеру, що різняться за обсягом, складом та структурою. 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.

У розвитку соціальної компетентності важливу роль відіграє програма розвитку й навчання дитини у дошкільному навчальному закладі. Серед найбільш популярних програм дошкільної освіти вирізняють: альтернативну програму розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, державну програму «Дитина», альтернативну програму розвитку дитини за педагогікою Монтесорі [5, 122-127], які передбачають наявність різних психолого-педагогічних підходів до розвитку соціальної компетентності.

Аналізуючи альтернативну програму розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою, яка спрямована на реалізацію діяльнісного підходу до виховання й навчання, можна зробити висновок про те, що виховання тут базується на високодуховних традиціях християнства; на розумінні специфіки виховання, при цьому важливими аспектами є знання природних закономірностей розвитку людини, знання про приклад і наслідування як основний шлях розвитку [2, 160-183]. У альтернативній програмі розвитку дитини за Вальдорфською педагогікою важлива роль надається гаслу: «Повторення – мати навчання». Методика вимагає від дітей старшого дошкільного віку і від педагогів уміння вільно і зацікавлено обговорювати різні питання, що впливає на розвиток таких умінь: стежити за перебігом загальної розмови і справи; допомагати одне одному, приймати допомогу. Тобто особливість розвитку соціальної компетентності полягає в тому, що молодші діти вчать у старших, а старші поважають молодших і допомагають їм у взаємодії з соціумом.

Виховання, яке здійснюється за альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі, сприяє розвитку духовно здорової особистості. Через емоції і почуття відкривається можливість успішної взаємодії дитини із суспільством. Ця програма сприяє розвитку емоційно-ціннісних проявів ставлення до інших через особливе спілкування з дитиною, що ґрунтується на відмові від таких слів, як «не роби», «не заважай», «не можна» і «неправильно» [4]. Соціальна ситуація охоплює предмети, людей, правила взаємодії людей між собою і з предметами, тобто вона становить зовнішній план, «оболонку» розвитку пізнавальної активності суб'єкта. За альтернативною програмою розвитку дитини за педагогікою Монтесорі соціальний розвиток неможливий без допомоги дорослого, оскільки від активності останнього в організації пізнавальної діяльності залежить і розвиток активності старшого дошкільника.

Згідно з державною програмою «Дитина», розвиток соціальної компетентності відбувається у процесі навчання та творчих пошуків самої дитини. Підходи, запропоновані програмою, стимулюють інтерес до занять, розвивають пізнавальні, естетичні й етичні особливості сприймання, гнучкість і нешаблонність мислення, уміння і здібності [1, 94-103]. У державній програмі «Дитина» розвиток уваги, повага, турбота, любов до дитини є тим ґрунтом, на якому зростає уміння та віра в свої сили, інтерес до навколишнього життя, здатність дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати. О.Кононко, В.Кузьменко відзначають, що державна програма «Дитина» спрямована на розвиток соціальної компетентності через розвиток самоповаги і поваги у ставленні до інших, що виникає внаслідок позитивної оцінки дорослими комунікативної компетентності дитини.

Соціальну компетентність дитини старшого дошкільного віку ми розуміємо як складне особистісне утворення, яке забезпечує дитині не лише ефективну адаптацію до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й дозволить перетворити їх у власні цінності, орієнтації, установки завдяки власній активності. Соціальну компетентність можна розглядати як мету і результат виховання особистості в контексті її соціалізації, як єдність і взаємозалежність емоційно-ціннісного, соціально-когнітивного, комунікативного і поведінкового компонентів. Спираючись на дослідження С.Пантелєєва, Р.Чумічова, Л.Піменова означені компоненти соціальної компетентності і вступили критеріями оцінки рівня сформованості соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Показниками цих критеріїв було визначено наступні:

1. Емоційно-ціннісний критерій. Показники: соціально емоційні прояви дитини її

ставлення до людей; прагнення робити добрі вчинки; бажання надавати емоційну підтримку; наявність ціннісних орієнтацій, які відповідають вищим потребам особистості та соціуму.

2. Соціально-когнітивний критерій. Показники: наявність сукупності знань та уявлень про норми взаємодії в соціумі; розуміння сутності соціальних ролей, що є визначальним для власного соціального досвіду дитини; усвідомлення дитиною необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні; здатність до гуманної поведінки в соціумі; вміння поводитися адекватно, доцільно, конструктивно; вміння знаходити ефективні форми співробітництва з дітьми та дорослими; уміння проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях.

3. Комунікативний критерій. Показники: вміння обирати мовленнєві конструкції та використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях; обізнаність з нормами літературної мови; здатність дитини до організації підтримування стосунків.

4. Поведінковий критерій. Показники: уміння дітей поводити себе в колективі; будувати безконфліктні взаємини; контролювати свої емоції та настрій; перевага позитивного настрою; готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих; усвідомлення свого місця в соціумі.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено три рівнів розвитку соціально компетентності (високий, середній, низький).

З метою вивчення рівня соціальної компетентності старших дошкільників, нами було проведений констатувальний етап експерименту. Педагогічний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу ДНЗ № 2 с.Рахни-Лісові, Шаргородського р-н, Вінницької обл. В ньому взяло участь 30 дітей старшого дошкільного віку, їх батьки та 15 вихователів.

Перший напрям проведення констатувального етапу експерименту спрямований на визначення рівня сформованості соціальної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм. Вивченню підлягали вміння дітей старшого дошкільного віку об'єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти, визначати власні позитивні та негативні риси. З цією метою ми використали методики: «Який ти», «Гарний чи поганий» де дітям було запропоновано ряд завдань.

В результаті обробки отриманих відповідей було з'ясовано що 49,6% дітей з легкістю давали відповіді на запитання, об'єктивно оцінювали свої позитивні риси, наводили приклади різних чеснот, виокремлювали негативні та позитивні риси, 39,2% дітей намагалися об'єктивно оцінювати свої позитивні та негативні риси, проте в них виникали незначні труднощі(при виявленні негативних рис), дітям легше було виокремити чесноти іншої людини ніж власні 11,2% діти яким важко було виконати завдання. Для таких дітей експериментатор спочатку пропонував свій варіант відповіді, потім пропонував оцінити іншу людину, лише за таким алгоритмом ми виокремлювали якості дітей.

Другим напрямом стало з'ясування рівня сформованості соціальної компетентності за соціально-когнітивним критерієм, що передбачало виявлення здатності дітей аналізувати ситуації, передбачати можливі варіанти розгорнутих подій уявлення дітей про світ, їхнє власне бачення світу. Для отримання цих результатів ми скористались такими методиками: «Ситуація вибору з використанням картинок», «Будиночок», «Робінзонад», «Світ очима дитини». При аналізі результатів ми отримали такі дані: 52,3% дітей мають уявлення про світ, адекватно включають в світ себе, активно аналізують запропоновані ситуації; з легкістю можуть передбачити ситуацію, співпрацюють з дітьми та дорослими. 29,6% дітей мають уявлення про світ, аналізують ситуації, але найчастіше за стандартним зразком, їм важко передбачити ситуацію, проте ці діти прагнуть до розвитку, вдосконалення, об'єктивна самооцінка. 18,1% діти в яких занижена самооцінка, їм важко аналізувати ситуацію, з важкістю аналізують ситуацію.

Третій напрям роботи дав нам можливість прослідкувати вміння дітей будувати мовленнєві конструкції (комунікативний критерій), виявити наявність у словнику дітей лексики позитивного забарвлення, виявити здатність дітей до творчого використання мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття, визначити особливості побудови взаємин, здатності дитини до

організації підтримування взаємин. Для отримання даних які ми скористались такими методиками: «Як сказати по-іншому», «Веселі слова», «Різнокольорові кружечки».

В результаті обробки даних ми отримали такі результати: 51,9% дітей творчо реалізовували завдання по здатності використовувати мовленнєве кліше у різних життєвих ситуаціях, активно брали участь у завданнях, намагались не повторювати почуті слова, з позитивом та дбайливістю ставились до поставлених завдань. 22,2% дітей намагались використовувати різні мовні конструкції в поставлених завданнях, але з незначними труднощами, діти обізнані з нормами літературної вимови, проте не активно її використовували. 25,9% дітей з незначним словниковим запасом, мовленнєві конструкції використовували за типовим зразком, часто вживали «неправильні» слова.

Четвертий, останній напрямом роботи з дітьми, дав нам можливість вивчити соціальну компетентність за поведінковим критерієм, тобто - уміння дітей поводити себе в колективі, встановлювати стосунки з однолітками, усвідомлення дітей свого місця в соціумі, позитивне сприймання себе (дитини) й оточуючих, отримання належних результатів ми скористались такими методиками: «Друзі, товариші, чужі», «Сходінки». Результати виявилися наступними: 48,3% дітей показали високі результати. Ці діти з легкістю вибудовували стосунки з однолітками, адекватно поводити себе в колективі, не викликали суперечок, адекватно розуміють своє місце в суспільстві, позитивно сприймають себе та оточуючих. 24,5% дітей уміють поводити себе в колективі, але їм важко вдається довго себе контролювати, майже не конфліктують, трішки з заниженою самооцінкою, здебільшого переважає позитивний настрій, з легкість на контакт. 27,2% дітей показали неготовність співпрацювати в колективі, такими дітьми часто виникали суперечності, їм важко оцінювати себе та оточуючих, переважає похмурий настрій. Зазначимо, що після застосування кожної методики з дітьми проводилися уточнюючі діагностичні бесіди. Окрім того всі висновки щодо рівнів сформованості окремих компонентів соціальної компетентності старших дошкільників формулювалися лише після врахування результатів цілеспрямованих спостережень за дітьми в різних видах діяльності.

Для отримання більш точної інформації щодо досліджуваної проблеми, ми також провели анкетування батьків. Отримані відповіді свідчать, що велика кількість батьків і дітей мають достатньо чітке уявлення про сутність соціалізації, вони виокремлюють які чинники впливають на соціалізацію дитини (реклама, Інтернет, друзі, школа, сім'я), називають причини конфліктності дітей (небажання ділитися іграшками, шкільним інвентарем, невміння розподіляти ролі під час гри, егоїзм, відсутність або недостатність досвіду реальних стосунків з однолітками поза втручання дорослих). Що стосується практичної сторони, то справа виявилась набагато гіршою. З'ясувалось, що 66,7% батьків вважають, що саме садочку належить основна роль у соціалізацію дітей (оскільки саме там дитина проводить більшість часу), 7,4% не дали відповіді, 7,4% зазначили, що тільки батьки відповідають за соціалізацію своїх дітей, і лише 29,6% наголосили на необхідності спільної діяльності сім'ї та дошкільного закладу.

За підсумками всіх чотирьох підетапів, спрямованих на вивчення рівнів сформованості окремих компонентів соціальної компетентності, після відповідної якісної та кількісної обробки даних, було встановлено рівні сформованості соціальної компетентності як цілісного особистісного утворення. Так, лише 6 респондентів (20,4%) віднесено до таких, що мають високий рівень її сформованості. Ці діти позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття. 9 респондентів (29,8%) віднесено до таких дітей, що мають середній рівень сформованості соціальної компетентності. У цих дітей ставлення до соціуму не було усталеним, перевага позитивного настрою, мали адекватну самооцінку, були обізнані з соціальними нормами, але не завжди могли використати набуті знання в життєвих ситуаціях, не завжди могли будувати

безконфліктні стосунки. Вони могли аналізувати ситуацію, проте діяли переважно відомими, стандартними способами розв'язання проблеми; застосування мовленнєвих кліше не завжди було адекватним. Діти не досить володіли способами вираження емоцій, їхнє мовлення не було виразним, образним. Та, на жаль, у 15 респондентів (49,8%) ми виявили низький рівень сформованості соціальної компетентності. У цих дітей переважно було негативне, іноді агресивне ставлення до соціуму, з неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Недостатній рівень розвитку уваги та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність з соціальними нормами. Самооцінка в них була занадто завищеною або заниженою. Ці діти мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність. Вони легко піддаються негативним впливам і часто починають пропагувати спотворенні цінності як норму (рис. 1).

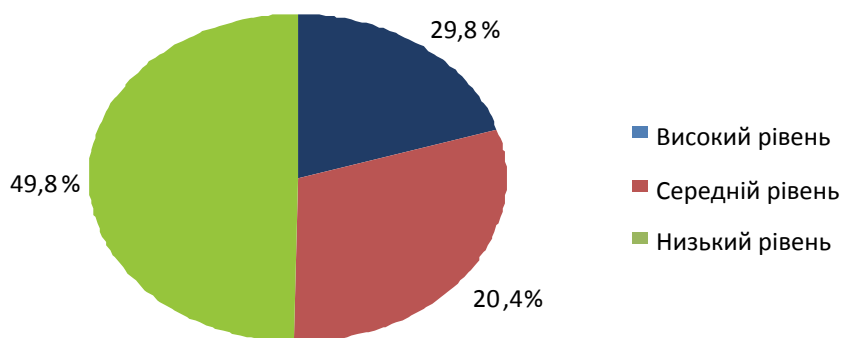


Рисунок 1. Розподіл дітей старшого дошкільного віку за рівнями сформованості соціальної компетентності

Наступним кроком було проведення анкетування серед вихователів, спрямоване на виявлення труднощів, що виникають у вихователів при реалізації завдань, які стоять перед вихователем щодо соціалізації особистості дитини. Аналіз відповідей на запитання анкети, а також спостереження за навчально-виховною роботою вихователів в старших групах, дозволяє стверджувати, що не дивлячись на розуміння вихователями необхідності здійснювати цілеспрямовану роботу щодо допомоги дітям у процесі їх соціалізації, не всі респонденти зуміли чітко визначити завдання, які стоять перед ними в контексті окресленої проблеми. Критикуючи особистісні якості дітей старшого дошкільного віку, вихователі затрудняються назвати конструктивні шляхи зміни зазначеної ситуації, намагаючись «знайти винних» – батьки, засоби масової інформації, сучасна культура, матеріальне становище, держава тощо.

У своїй практичній роботі вихователі частіше зосереджують увагу на усуненні негативних впливів соціального середовища, тоді як виховний його потенціал реалізується не завжди. Серед форм і методів виховної роботи переважають словесні. До основних проблем, пов'язаних з організацією допомоги дитині щодо її соціалізації, майже всі вихователі зазначили негативні тенденції у ціннісних орієнтаціях дітей; обмаль якісної методичної літератури; пасивну позицію батьків; перевантаженість програми; вплив неякісної продукції засобів масової інформації тощо.

Аналіз теоретичних джерел з проблем нашого дослідження, а також результати констатувального етапу експерименту дозволили обґрунтувати шляхи формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку:

1. Використання виховного потенціалу середовища;
2. Виконання посередницької ролі між дітьми і соціумом;
3. Організація творчої самореалізації старших дошкільників в ігровій діяльності.

Отже, розвиток соціальної компетентності старших дошкільників неможливий без відповідної підготовки вихователів, які з ними працюють. У роботі за різними програмами

дошкільної освіти вихователям, психологам і методистам особливо важливо розвивати у дітей зміст таких критеріїв розвитку соціальної компетентності, як: когнітивне знання про оточуючий світ, діяння в оточуючому просторі, емоційно-ціннісні прояви ставлення до інших; способи вираження емоцій і почуттів (радість, злість, гнів, тривога); долання перешкод (швидке реагування на ситуацію та розв'язання проблеми); спілкування з різними людьми (уважне, впевнене, щире спілкування з однолітками та дорослими).

Література:

1. Докторович М.О. Зміст та структура соціальної компетентності : Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження – 2006». – Дніпропетровськ, 2006. – 140 с.
2. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / М. О. Докторович. – К., 2007. – 208 с.
3. Колесіна Т.Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці : дис. Канд...пед. наук : 13.00.01 / Т. Є. Колесіна – К., 1997.- 172 с.
4. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі» / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Світич, 2009. – 201 с.
5. Монтессори М. Значение среды в воспитании / Монтессори Мария // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122-127.

*Тетяна Скрипник,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна екологічна криза актуалізує проблему утвердження у свідомості молодого покоління дбайливої позиції щодо довкілля. Тому пріоритетним напрямом діяльності навчальних закладів має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток уміння приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервної екологічної освіти належить дошкільному навчальному закладу. Дошкільний вік, за висновком науковців, особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

У Концепції екологічної освіти в Україні, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті одним із головних завдань визначено набуття елементарних знань про природу та взаємозв'язки у ній, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи, формування навичок екологічно доцільної поведінки.

Проблема виховання дітей засобами природи досить широко представлена в історії педагогічної думки. Гуманістичні підходи до організації взаємодії дітей із довкіллям висвітлені у працях Ж.-Ж.Руссо, Я.Коменського, Г.Сковороди, А.Дістервега, Й.Песталоцці, К.Ушинського, С.Русової, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.

Аналіз наукових джерел переконливо свідчить, що вивчення законів природи найкраще починати в дошкільному дитинстві. Ще в XVII столітті Я.Коменський, вважаючи людину частиною природи, відзначав, що все у природі розвивається за єдиними законами, указував на необхідності формування у дошкільників доступних розумінню наукових знань і уявлень про природу [5].

Відомий педагог Ж.Руссо наполягав на необхідності формування в дітей реалістичних уявлень про предмети, що є необхідним компонентом екологічної культури. Прихильником виховання дітей серед природи був видатний німецький педагог Ф.Фребель, педагогічні ідеї якого знайшли відображення у книзі «Дитячий садок». Він вважав, що догляд за рослинами, тваринами формують дух і пізнання дитини, її характер і почуття, є джерелом для внутрішнього морального вдосконалення [5].

Сучасний етап розробки проблеми розширив і поглибив методологічне підґрунтя її

розв'язання в освітній практиці. Так, значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В.Вернадському, О.Галєєвій, Е.Гіусову, М.Голубцю, О.Дорошко, М.Кисельову, В.Крисаченку, М.Мойсєєву, В.Нестеренку, Г.Платонову, І.Сафонову, І.Фролову та ін.

Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості та природи в контексті формування ставлення до навколишнього середовища висвітлені в дослідженнях А.Ананьєва, І.Бежа, Л.Божович, Л.Виготського, С.Дерябо, О.Запорожця, О.Киричука, Г.Костюка, В.М'ясищева, В.Роменця, С.Рубінштейна, В.Ясвіна та ін. Теоретико-методичні засади екологічної освіти досліджено у працях Т.Байбари, Н.Бібік, В.Ільченко, Н.Коваль, О.Крюкової, Л.Нарочної, Г.Пустовіта, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін.

Проблема формування екологічної культури дітей дошкільного віку розкрита у дослідженнях А.Волкової, Н.Горопахи, Н.Кот, О.Кудрявцевої, Н.Лисенко, В.Маршицької, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Г.Тарасенко, Н.Яришевої, в яких проблема екологічної освіти та виховання проаналізована з урахуванням нормативних, ціннісних та діяльнісних аспектів взаємодії різних вікових груп з природою.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти формування екологічної культури дітей старшого дошкільного віку.

Формування основ екологічного виховання, а також свідомого та морального ставлення особистості до світу природи закладаються в дошкільному дитинстві, що підтверджує вагомість використання цього сензитивного періоду для виховання основ екологічної культури старшого дошкільника. У законі “Про дошкільну освіту” її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей.

У дослідженнях З.Плохій обґрунтовано й доведено, що складовою виховання екологічної культури є уявлення дітей про внутрішні взаємозв'язки у природі. Формування екологічної культури особистості конкретизується на таких рівнях:

1) формування адекватних екологічних уявлень про систему “людина – природа”, що сприяє розумінню їх єдності;

2) формування ставлення до природи, яке визначає характер напрямів взаємодії з природою, її мотивів, стимулює поведінку й дії з погляду екологічної доцільності;

3) формування системи вмінь і навичок взаємодії з природою [6].

У педагогічній науці виховання екологічної культури трактується неоднозначно:

- формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств (М.Мусієнко);

- формування в людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь (А.Толстоухов, Л.Волкова);

- ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології (С.Ніколаєва).

З огляду на неоднозначність наукового розуміння поняття екологічна культура, сучасні вчені вважають, що елементами екологічної культури є: екологічні знання про природу та її неповторність, емоційно-ціннісне ставлення до природи, екокультурна діяльність в природі [2; 3; 4; 5].

Формування екологічної культури – складний процес, що передбачає набуття дитиною певних установок на взаємодію з природою, спеціальних природничих знань, позитивного емоційного ставлення і певних практичних навичок. Становлення екологічної культури відбувається поступово протягом багатьох років життя й виховання людини. Початок цього процесу, на думку Г.Тарасенко припадає на період дошкільного дитинства, коли у процесі екологічного виховання закладаються основи світорозуміння, екологічної свідомості і практичної взаємодії з природою. Науковець підкреслює значущість дошкільного віку у вирішенні проблеми виховання екологічної культури, оскільки саме в цей період дитина

набуває першого досвіду взаємодії зі світом природи, формуються основи її ціннісних орієнтацій, екологічної культури [4].

Відповідно до сфери “Природа” Базового компоненту, у дитини старшого дошкільного віку необхідно формувати реалістичні уявлення про явища природи, базові елементи природодоцільного світогляду, усвідомлення єдності всіх природних елементів та себе як частинки природи [1].

Так, Н.Горопаха зазначає, що головним у змісті екологічної роботи виступає формування внутрішнього світу дитини, її ціннісних орієнтацій, в основі яких усвідомлення своєї єдності з природою, взаємозалежності з нею [1]. З.Плохій підкреслює, що розуміння самоцінності природи, відчуття себе її частиною формується лише з набуттям екологічних знань. Відтак, у дошкільнят важливо сформувати найперші наукові уявлення про взаємозв'язки між живими організмами та природним довкіллям. Наявність таких знань допомагає зрозуміти, як тісно взаємодіють між собою всі компоненти природи і як людина та інші живі організми залежать від природного середовища [6].

На основі аналізу теоретичних джерел і їх узагальнення стає зрозумілим, що вихід з екологічної кризи можливий за умови формування, починаючи з старшого дошкільного віку, основ екологічної культури та свідомості, що вважається регулятором діяльності людини у природі.

Таким чином, екологічна криза вимагає зосередження зусиль педагогів на реалізації завдань екологічної освіти та виховання, формування основ природокористування. У цьому зв'язку, формування у дітей екологічної культури є одним із першочергових питань. Всі види і форми екологічного виховання мають розширювати, поглибити, систематизувати уявлення дітей про природу як джерело добра і краси, матеріального і морального благополуччя. Подальшу перспективу педагогічного дослідження ми вбачаємо в розробці шляхів підготовки майбутнього вихователя до екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003.
2. Горопаха Н.М. Виховання екологічної культури дітей / Н.М.Горопаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с.
3. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників / З.П.Плохій. – К: Редакція журналу Дошкільне виховання, 2002. – 173 с.
4. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : “Вертикаль”, видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.
5. Яришева Н.Ф. Екологічне виховання дошкільників / Н.Ф. Яришева. – К. : Грамота, 2001. – 246 с.

Наталія Слободянюк,

м.Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема діагностики моральної вихованості дітей завжди була однією з найактуальніших у педагогіці. Останнім часом вона набула ще більшої гостроти. В даний час в наше суспільство стоїть перед загрозою зростання байдужості та бездуховності, зникнення дбайливого і чуйного ставлення людей один до одного. У зв'язку з таким станом особливо актуальним є не тільки розвиток і виховання у дітей з раннього дитинства гуманного ставлення до інших, але одночасно і виявлення рівня становлення їхньої моральності, дослідження проявів морального ставлення до світу на кожній віковій стадії розвитку дитини.

Під вихованістю традиційно розуміють сукупність знань про норми поведінки в суспільстві і вмінь застосовувати ці знання у взаєминах з оточуючими людьми. Оскільки все,

що стосується поведінки людини в соціумі, її ставлення до людей, характеризує моральний світ особистості, то, коли говорять про вихованість, мають на увазі саме моральну вихованість [2].

Для діагностики вихованості педагог повинен використовувати комплекс методів вивчення особистісних якостей. Бажано, щоб застосовувана система методів охоплювала мотиви, знання та вміння вихованця. Спектр цих методів досить широкий: опитувальні методи (анкетування, тестування, бесіда тощо), спостереження, проєктивне тестування, вивчення продуктів діяльності дитини, шкалування, метод незалежних оцінок і ін. Багато з методів не тільки дозволяють педагогу виявити особливості прояву того чи іншого якості, але й надають виховний ефект. Тим більше, що результати ряду методик можна обговорити разом з дітьми.

Щоб професійно судити про вихованість або невихованості дітей, слід звернутися до системи найвищих цінностей життя і виявити реальне ставлення дітей до ціннісних явищ і присутність в індивідуальній життя дітей цих цінностей тобто прийняття або ігнорування їх.

Враховуючи стрибкоподібний розвиток старшого дошкільника необхідно виявити тенденцію несформованого ціннісного ставлення. Виявлена тенденція і відіграватиме роль критерію оцінки вихованості дітей в її динаміці. Залишається окреслити коло найвищих цінностей, які складають змістовну сторону діагностування. Найвищою цінністю є сама Людина. Природа як дім людства і Суспільство як соціальна умова існування людини на землі, а так само власне Життя виступають цінностями другого порядку, що забезпечують цінність людини. Добро, Істина і Краса – характерологічні цінності, що визначають підстави людського життя. Свобода, Справедливість, Щастя, Совість, Рівність, Братерство – характерологічні цінності, що описують гідне людини суспільство. Праця, Пізнання, Спілкування, Гра – діяльність людини, що сприяє створенню гідного життя на підставі вищеназваних цінностей. Можна виділити й більш конкретні критерії вихованості, такі як чесність, безкорисливість, ввічливість, делікатність, чуйність, почуття такту, скромність, дисциплінованість, працьовитість, люб'язність, відповідальність, допитливість, самостійність, дружелюбність, чуйність, дружелюбність, акуратність, товарицькість та інші [3].

У старшому дошкільному віці діти починають керуватися у своїй поведінці моральними нормами. Знайомство з моральними нормами і розуміння їх цінності у дитини формується в спілкуванні з дорослими, які дають оцінку протилежних дій (говорити правду – добре, обманювати – погано) і пред'являють вимоги (треба говорити правду). У рамках потреби у визнанні, формуванні емпатії, орієнтації дитини на групову оцінку формуються основи альтруїзму – прагнення дитини до безкорисливих добрих вчинків [1].

Більшість дошкільників від 5 до 7 років уже знають, що безкорисливо жертвувати своїм надбанням заради загального блага – добре, а бути егоїстом – погано. В експериментах Є.Субботського [4] виявилось, що є різниця між дитячим альтруїзмом на словах і на ділі. Спочатку дітям розповідали історію про хлопчика Вову, якому доручили вирізати прапорець для свята, за що як нагороду він отримав марку. З нагородою можна було вчинити так: або взяти собі, або залишити на «виставку». Вова узяв собі марку. Дітей питали, а як би вони вчинили в аналогічному випадку. Багато дітей засудили Вову і сказали, що вони обов'язково залишили б марку на виставку. У реальному ж експерименті більшість дітей брали нагороду собі: одні – відкрито, інші ховали в кишені, рукавиці, черевики. І тільки деякі старші дошкільнята залишали марку у скриньці, залишаючи приміщення з відчутним почуттям гордості, радості. Враховуючи результати даного експерименту, вихователь повинен не тільки сформувати у дітей норми моралі, а забезпечити, насамперед, їх розуміння та застосування на практиці.

Для виявлення рівнів вихованості моральних якостей, таких як шанобливе ставлення та повага до батьків, чуйність, справедливість, взаємодопомога, був проведений констатувальний експеримент. Базою дослідження був дошкільний навчальний заклад «Теремок» м. Лохвиці у старшій групі. У експерименті брали участь 20 дітей, віком 5-6 років. Для виявлення рівня вихованості моральних якостей дітей старшого віку були використані такі питання опитування:

1. Як часто ти допомагаєш батькам?
2. Як ти ставишся до менших братів, сестер?

3. Як ти ставишся до своїх товаришів?
4. Як ти ставишся до бабусі та дідуся?
5. Яким чином ти покращуєш настрої своїх батьків?
6. Як ти вважаєш, чому треба поважати старших?
7. Які вірші про матір або тата ти знаєш?

Слід зазначити, що запитання були задані під час індивідуальної бесіди з кожною дитиною.

В результаті проведення констатувального експерименту було виявлено, що низький рівень моральної вихованості мають семеро дітей, що становить 35% від загальної кількості дітей. Діти цієї групи епізодично шанобливо відносяться до батьків, епізодично проявляють чуйність, справедливість, взаємодопомогу один одному. Середній рівень мають восьмеро дітей, що становить 40% від загальної кількості. Ці діти недостатньо шанобливо ставляться до батьків, проявляють в недостатній мірі чуйність, справедливість, взаємодопомогу один одному. Високий рівень мають п'ятеро дітей – це 25% від загальної кількості. Вони шанобливо та з повагою ставляться до батьків, проявляють чуйність, справедливість, взаємодопомогу один до одного.

Отже, діагностика рівня вихованості дітей у наш час дуже актуальна. Вона дозволяє педагогу коригувати виховний процес, удосконалювати способи роботи з дітьми і збагачувати зміст виховного процесу. Педагогічна діагностика має бути майстерно «вмонтована» в контекст життєдіяльності дітей. Проведення діагностик саме по собі може слугувати виховним актом. Вони, крім своєї основної функції, служать також засобом формування ціннісних орієнтацій і самооцінки.

Література:

1. Мухина В. С. Психология дошкольника : Учебное пособие / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1975. – 264 с.
2. Нравственно-эстетическое воспитание ребенка в детском саду / Н. А. Ветлугина, Т. Г. Казакова, Г. Н. Пантелеев и др. ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1989. – 79 с.
3. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : Навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – К. : Вища школа, 1993. – 111 с.
4. Субботский Е. В. Нравственное развитие дошкольника / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29-38.

*Юлія Федорова,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГОР-ФАНТАЗУВАНЬ

Реформування системи освіти висуває розвиток творчої, креативної особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Саме від творчих людей, які можуть досягти успіхів у діяльності завдяки певним індивідуальним та особистим рисам, залежить розвиток суспільства. Проблема дитячої творчості є досить актуальною на сучасному етапі.

Дослідження багатьох вчених дозволяють визначити необхідність і можливість розвитку творчих здібностей у дітей вже з дошкільного віку.

Теорія здібностей представлена в дослідженнях таких вітчизняних та зарубіжних психологів: Б.Ананьєва, Л.Виготського, С.Гончаренко, І.Щенко, О.Ковальова, Г.Костюка, С.Кулачківської, В.Крутецького, О.Леонтєва, М.Лейтес, О.Матюшкіна, В.Моляко, Б.Теплова, С.Рубінштейна, В.Шадрикова, В.Ямницького, Дж.Гілфорда, Д.Рензуллі, К.Роджерса, С.Торренса та ін., які визначають їх як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини і слугують умовою життєдіяльності [7, 430]; як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в

успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації діяльності [3].

А.Петровський вважав, що розвиток творчих здібностей залежить від індивідуальних особливостей дитини. На його думку, залежно від переваги сигналів першої чи другої сигнальної системи у психічній діяльності людини, її можна віднести до одного з трьох типів: художнього, розумового чи середнього, змішаного. Відносна перевага цих сигналів першої системи породжує художній тип, для якого характерна яскравість образів під впливом глибоких емоційних переживань. Це не гарантує успіху в творчій діяльності, але допомагає якнайкраще її виконувати, оскільки вона потребує "чуття до фактів", емоційного ставлення до подій, образності і жвавості фантазії [5].

Педагог має розвивати не технічну сторону дитячої творчості, а передусім формувати в дітей художньо-естетичне сприйняття прекрасного і дивного в навколишньому, прагнути відкрити очі, допомогти відчувати красу світу. Т.Комарова переконливо доводить існування закономірності: якщо не поспішати з показом дитині способів дії (технікою), проте піклуватися про набуття нею сенсорного досвіду, розвитку сприймання, тоді дитина раніше починає виявляти самостійність у творчій діяльності. Б.Теплов, підкреслюючи величезну роль сприймання, наполягає на цінності раннього включання дітей саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку, бо творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини [6, 17].

У спеціально організованій, регламентованій і мотивованій педагогом навчальній ситуації вихователь готує дітей до творчої діяльності, а сам творчий акт в окремої дитини може виникнути і розгорнутися значно пізніше в результаті якогось поштовху, що стає пусковим механізмом цього творчого акту, збуджує творчу активність особистості. Тому не можна говорити про навчання творчих здібностей, усвідомлюючи його лише як процес, спеціально організований і регламентований у часі та просторі з формування в дитини певних знань.

На думку К.Крутій, накопичення спонтанного когнітивного і чуттєвого досвіду, що є основою будь-якої творчості, відбувається через збагачення предметно-просторового середовища, мотивовану самостійну діяльність, а також у творчій продуктивній діяльності та змістовому спілкуванні дітей і дорослих. Під час спеціально організованого, цілеспрямованого і систематичного навчання педагог формує необхідні для будь-якого виду творчої діяльності здібності, через опанування яких дитина стає спроможною до переносу знайомих дій у незнайомі, нестандартні обставини, тобто формується творчий підхід до виконання завдання, прийняття нестандартних рішень.

Відомо, що пріоритетним видом діяльності у дошкільників є гра. Саме у ній дитина розвивається, збагачує свій досвід.

Гра – сфера соціальної творчості дітей, громадського і творчого самовираження. Гра надзвичайно інформативна. Гра - шлях пошуку дитиною себе в колективі однолітків, вихід на соціальний досвід, культуру минулого, сьогодення і майбутнього, повторення соціальної практики, доступної розумінню [4].

Проблеми дитячої гри опинились в центрі уваги з перших років розвитку дошкільної освіти. Методологічною основою розвитку теорії і практики дитячої гри стали положення про гру як цілеспрямовану соціальну діяльність та важливий засіб виховання та навчання. В дошкільній педагогіці і в практиці роботи дитячих садків все більше і більше стверджувалась думка про те, що розвиток дитини, характер її діяльності ігрової, навчальної, трудової виявляються умовами життя і виховання і що поступовий розвиток особистості не є результатом закладених природою індивідуальних рис і якостей, що спонтанно виникли.

На сучасному етапі перед спеціалістами дошкільного виховання стоїть задача подальшого вивчення та впровадження різних методик керівництва грою, яка виступає як форма організації життя та різної діяльності дітей (мовленнєвої, образотворчої, музичної).

Найбільш ефективним засобом розвитку творчості дитини дошкільного віку є ігри-фантазування. В даних іграх дошкільник має змогу грати зі словами, промовляючи низку звуків рідної мови, створює незвичайні слова, загадки, віршики, казки, оповідання. У гри-фантазуванні дитина може проекспериментувати, багаторазово виконати будь-яку дію, від

якої вона отримує задоволення і наявний продукт її діяльності.

Ігри-фантазування – це такі ігри, які реалізуються за допомогою лише уяви та слова. Ігри-фантазування в методичному арсеналі досвідченого педагога є процесуальною складовою при створенні казок, ефективним прийомом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Гру-фантазування можна розглядати як творчість, тому що у ній розвиваються такі важливі характеристики творчості як:

- швидкість думки – здатність до генерування як найбільшого числа ідей, що виникають за одиницю часу.

- гнучкість мислення – здатність легко переходити від полярних за змістом явищ одного класу до іншого. У процесі творчості необхідно вміти гнучко змінювати стратегію й тактику творчого пошуку, переключатися з однієї ідеї на іншу, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший і бути готовим до отримання парадоксального рішення;

- оригінальність – здатність формулювати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих;

- розробленість – уміння не просто генерувати ідеї, а й творчо розробляти їх;

- сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності;

- допитливість – відкритість та інтерес до всього нового; уміння помічати незвичайне у звичайному, дивуватися йому.

Ігри-фантазування сприяють розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, самостійності, мовленнєвих здібностей, самореалізації дітей. Ігри-фантазування включають в себе вирішення багатьох завдань: навчальних, розвивальних, пізнавальних, інтелектуальних, трудових, нестандартних, творчих (І.Лернер, М.Махмутов та ін.).

До творчих завдань вчені відносять:

- завдання для розв'язання якого є невідомим спосіб дії та предметно-специфічні знання для його розробки (останні також не виводяться з інших положень даної наукової області чи споріднених з нею областей) (І.Калошина, Н.Добровольська);

- завдання, яке забезпечує розуміння дітьми проблеми, сформульованої дорослим у ситуації, коли дитина відчуває певне теоретичне утруднення, і коли у неї з'являлося бажання вирішити проблему. Пошуки рішення проблеми здійснюються шляхом багатьох пізнавально-практичних дій дитини (шляхом визначених практичних дій, у вигляді наочно-дієвого мислення; шляхом абстрактного мислення) (Ю. Щербань).

- завдання, в якому кількість даних не має розв'язання, внаслідок чого умова задачі видається суперечливою (Г.Галіцин);

- завдання, які спонукають дітей до комбінування, імпровізації, вигадкування, тобто самостійного знаходження нового рішення. Разом з цим такі завдання спонукають дитину до дії (Н.Ветлугіна). Таким чином, творчі завдання передбачають розуміння дитиною проблеми, яка викликає у дитини теоретичні чи практичні утруднення, і для її розв'язання необхідно знайти певний спосіб дії. Отже, ігри-фантазування – це такий вид дитячої творчої діяльності, яка забезпечує вирішення всіх вищезазначених завдань.

Ігри-фантазування в розвитку творчих здібностей враховують вікові можливості дошкільників, оскільки пропонуються в притаманних для дітей дошкільного віку видах діяльності. Вони мають декілька варіантів вирішення, й тому діти дошкільного віку не переймаються думкою, правильно вони виконали завдання чи ні, – усі варіанти вирішення будуть правильними. Головне тут те, що дитина вирішує творче завдання, проявляючи творчі здібності, оригінальність, неповторність, індивідуальність.

Зміст ігор-фантазувань передбачає їх виконання на різних рівнях складності, що дає можливість диференціювати їх залежно від рівня розвитку кожної дитини, а також індивідуальних уподобань та інтересів вихованців. Ігри-фантазування стимулюють у дошкільників пізнавальні інтереси, дослідницькі пізнавальні дії, самостійний варіативний пошук досягнення результату, відкриття нового, вони похваляють пізнавальну діяльність, позитивно впливають на пізнавальну активність дітей.

Ігри-фантазування, маючи всі структурні елементи творчих ігор, є одним з напрямів розвитку сюжетно-рольової гри. Від будь-якої іншої творчої гри їх відрізняє те, що сюжет відтворюється в уяві дитини, якщо гра індивідуальна, або суто у вербальному варіанті, коли гра групова чи колективна. Характерних для творчих ігор матеріальних опор у вигляді іграшок, деталей костюмів або чогось подібного вони не мають.

Отже, визначаючи місце ігор-фантазувань у роботі вихователя дитячого дошкільного закладу, можна вказати на те, що вони є універсальним засобом, – їх можна використовувати як під час індивідуального, так і під час колективного спілкування з дітьми, у різних видах діяльності, різних видах дитячої творчості – образотворчої, музичної, мовленнєвої. Педагогічний вплив на розвиток творчих здібностей дитини є обов'язковою умовою розвитку особистості дитини, він допомагає спрямувати творчу ініціативу дитини у правильне русло, розвивати та стимулювати дитячі творчі здібності вже з 4-5 років. Розвиток творчих здібностей відбувається за загально визначеними дидактичними принципами: принципів розробки навчального проекту, спрямованого на розвиток дитячих здібностей, принцип природовідповідності; всебічного розвитку особистості; взаємозв'язку навчання та розвитку; співробітництва; індивідуального підходу. Останній принцип вважається вченими і практиками одним з найважливіших.

Література:

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років. / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 1998. - 85 с.
2. Волощук І. С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. / І. С. Волощук. - К. : Пед. думка, 1998. – 156 с.
3. Кліменко В. Механізм творчості: чи можна його розвивати? / В. Кліменко. - К. : Шкільний світ. - 2001. - 95 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. - М. : Академия : Смысл, 2011. – 174 с.
5. Петровский А. В. Популярные беседы о психологии. / А. В. Петровский. - М. : Педагогика, 1977. - 317 с.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. - М., 1985. - Т. 1. - С. 214-248.
7. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – Издание 5-е. - М. : Изд-во полит. литературы, 1986. - 514 с.

*Світлана Кондратюк,
м. Суми, Україна,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність проблеми збереження здоров'я людини визначається протиріччями сучасного цивілізаційного процесу. Поряд з багатьма сприятливими наслідками розвитку науки, техніки і культури необхідно брати до уваги наростаючу невідповідність деяких особливостей сучасного способу життя людей біологічній природі організму. Для України головною проблемою, яка пов'язана з майбутнім держави, є збереження і зміцнення здоров'я дітей та учнівської молоді. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої.

Сутністю здоров'я (за даними ВООЗ) є стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи фізичних вад. Здоров'я людей залежить, в основному, від чотирьох факторів: 20% – від стану зовнішнього середовища, 10% – від якості медичного обслуговування, 20% – від генетичної спадковості і 50% – від способу життя. Виходячи з того, що здоровий спосіб життя є найбільш вагомим, варто зазначити, що у молодших школярів він має певну специфіку, зумовлену віковими особливостями, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієнічної культури, мотивації до їх набуття. Значною мірою виховна робота з формування здорового способу життя учнів початкових класів як основного і надійного способу збереження, зміцнення і відтворення здоров'я, залежить від єдності дій сім'ї і педагогів [2, 104].

Ми успадкували пасивну роль батьків у вихованні здорових дітей з радянських часів, коли з розвитком суспільних відносин у ХХ столітті з'явилась широка мережа дошкільних виховних закладів, загальноосвітніх шкіл, інститутів громадянського виховання, роль сім'ї у вихованні в цілому і формуванні здорового способу життя дітей зокрема, була припинена. З сім'ї, по суті, була знята моральна відповідальність за виховання здорової дитини. У багатьох випадках батьки, як колись, так і сьогодні, через економічні умови, психолого-педагогічну неграмотність, позбавлені можливості ефективного виховання дітей. Залишається також спроба з боку батьків перекласти весь процес здоров'язбереження підростаючого покоління на соціальні державні інституції, що й призвело до значних проблем в царині сімейного способу життя.

У рамках процесу глобалізації, країни усього світу все більше усвідомлюють значущість і цінність сім'ї та сімейного виховання. Конвенція ООН про права дитини передбачає сприяння, захист і підтримку цієї галузі. У Концепції національного виховання України сімейне виховання займає перше місце. Конституція України вказує на актуальність, важливість сімейного виховання, на обов'язок батьків навчати і виховувати своїх дітей до повноліття, а стаття 150 Сімейного кодексу України зобов'язує батьків піклуватися про здоров'я дитини, її фізичний, духовний та моральний розвиток [3, 49].

За даними наукових досліджень, серед молодих батьків зросла кількість алкоголіків і наркоманів, у результаті чого багато дітей народжуються з послабленим здоров'ям. Кожний третій новонароджений – потенційний маргінал, тобто хронік або дефектив. Глибинна деградація може стати настільки великою, що збереження генофонду українського народу може бути неможливим [5, 113]. З кожним роком все більш актуальною стає проблема не тільки фізичного, але й психічного здоров'я дітей. За статистичними даними, в Україні 33% новонароджених мають різні ураження нервової системи, внаслідок чого п'ята частина учнів

загальноосвітніх шкіл відчувають постійні труднощі у навчанні. Тому сьогодні здорова дитина стає не лише втіхою батьків, а й багатством держави [2, 106].

Незважаючи на той факт, що в останні роки накопичено вагомих теоретичний матеріал і практичний досвід у сфері формування, збереження, зміцнення і відтворення здоров'я шляхом здорового способу життя, нездоровий спосіб життя залишається досить поширеним, як у дитячому віці, так і у дорослого населення. Успіху у процесі формування здорового способу життя молодших школярів можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес.

Проблеми взаємодії школи з сім'єю і педагогічної просвіти батьків висвітлені в сучасних дослідженнях: Л.Бойко, В.Безлюдної, Н.Бугаєць, Т.Виноградової, О.Докукіної, Л.Загик, В.Зікратова, В.Іванової, О.Коберник, А.Кочетової, Т.Кравченко, Т.Лодкіної, М.Машовець та ін. Дослідники по-різному підходять до розуміння взаємодії школи і сім'ї, виокремлюючи різні напрями цього процесу, такі як: залучення до управління навчальним закладом, робота в шкільному та батьківському комітетатах, надання школі грошово-матеріальної допомоги, надання педагогічним колективом школи психолого-педагогічної допомоги батькам у вихованні дітей [1, 73; 5, 110; 6, 14].

Взаємодія сім'ї і школи пройшла в своєму розвитку тривалий час, набуваючи різного сенсу, характеризуючись різними підходами до її вирішення на різних етапах поступу суспільства. І сьогодні взаємодія цих двох інститутів не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, що зумовлено процесами, які відбуваються, як в системі освіти, так і в сім'ї. Нові реалії життя потребують врахування нових підходів до взаємодії сім'ї і школи. Не можна нехтувати тим фактом, що наше сьогодні здійснює негативний вплив на сутність взаємодії сім'ї та школи. Протиріччя, що існують у сучасних виховних підходах, позначаються на ефективності виховного процесу. Школа і сім'я за своєю суттю стали різні, відносно незалежні і є окремими інституціями: сім'я – інтимно-персональною, школа – соціальною.

Певною мірою питання спільної роботи сім'ї і школи у формуванні здорового способу життя учнів розглядають Г.Власик, І.Петренко, В.Оржеховська, С.Свириденко, Н.Хоменко.

Ми вважаємо, що необхідність співробітництва школи і сім'ї обумовлена розумінням того, що лише з дитинства можна прищепити дітям основні знання, навички і звички щодо охорони здоров'я, які згодом перетворяться у важливий компонент загальної культури людини і впливатимуть на спосіб життя усього суспільства. Сучасна сім'я опинилася деякою мірою в дезорієнтованій позиції щодо своєї ролі і можливостей виховання здорової дитини в нових умовах. У багатьох сім'ях матеріальні орієнтації переважають над здоров'язбережувальними, іншою крайністю є зловживання батьками "модних" методик оздоровлення, забуваючи про головне завдання сім'ї: виховання фізично і морально здорової особистості, забезпечення необхідних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини, повноцінного психічного та духовного її становлення, формування навичок здорового способу життя.

Молодший шкільний вік має неабиякі нереалізовані можливості у формуванні, збереженні і зміцненні власного здоров'я. У віці 6-10 років закладається майбутній потенціал здоров'я, - це найважливіший час для формування здорового способу життя. Батьки краще за інших знають індивідуальні особливості своїх дітей, їхні інтереси, потреби, сильні і слабкі сторони, проблеми у здоров'ї, які нерідко випадають з-під уваги оточуючих і тому, саме вони, за допомогою педагогів, в змозі здійснювати особистісний підхід до збереження здоров'я дітей.

Проведене нами дослідження, метою якого було визначення спільних методів та форм роботи батьків і педагогів у вирішення проблеми збереження здоров'я дітей, формування у них здорового способу життя надало наступні результати: 100% батьків цікавляться питаннями збереження і зміцнення здоров'я дітей і погоджуються з тим, що саме спільна робота з учителями має вирішити цю проблему. Жоден з респондентів не спілкувався з вчителем щодо єдиних підходів до режиму праці та відпочинку дитини; здоров'я своєї дитини оцінили 56% респондентів як "задовільне", а 44% як "поганим".

Батьки відмічають, що найбільш діти хворіють на гострі респіраторні захворювання, алергію, інфекційні хвороби. Більшість батьків не звертаються по кваліфіковану допомогу у

вирішення проблеми збереження здоров'я дітей і формування в них навичок та звичок здорового способу життя, а використовують поверхові рекомендації, які пропонуються засобами масової інформації і є досить суперечливими. Отримані відповіді, свідчать про те, що рівень знань сутності здорового способу життя самих батьків є недостатнім, а робота з проблеми здоров'язбереження молодших школярів вирішується школою і сім'єю окремо.

Отже, досвід та здобуті експериментальні дані показують, що самим батькам без допомоги школи проблему збереження здоров'я дітей вирішити складно, це підтверджено у ході експериментального дослідження. Наприклад, на пропозицію виконувати з дітьми ранкову гімнастику, типовими були відповіді: “ми не встигаємо, бо ранком у нас багато справ”, “моя дитина і так зранку достатньо активна”, “краще це робити у школі”. Тобто батьки перекладають власні обов'язки на школу, висувають вимоги до вчителів щодо вирішення проблеми збереження здоров'я дітей, водночас самі практично не беруть участі у процесі прищеплення навичок здорового способу життя дітям, що підтверджується їхньою пасивністю.

У ході анкетування та бесід з батьками з'ясувалося, що процес формування здорового способу життя дітей, на думку більшості батьків, повинен відбуватися у школі, посилаючись на те, що: “немає можливості приділяти дитині більше часу”, “не вистачає знань про збереження здоров'я та здоровий спосіб життя”, “не дозволяють умови життя”, “через невеликий досвід боюсь нашкодити дитині”.

Таким чином, можна зробити висновок, що батьки, не лише через власну пасивність, а й через недостатній рівень обізнаності щодо змісту здорового способу життя дітей повністю довіряють педагогічному колективу школи справу збереження здоров'я власних дітей.

Зважаючи на те, що досягнення успіху у вирішенні проблеми формування здорового способу життя молодших школярів значною мірою залежить від взаємодії сім'ї і школи, ми створили експериментальне виховне середовище, яке було орієнтоване на організацію спільної діяльності батьків і педагогічних працівників. Пріоритетним було переконання батьків, що без родинного виховання досягти мети збереження, зміцнення і відтворення здоров'я дітей неможливо. Вчителі намагалися впливати на спосіб життя сім'ї, в першу чергу, через учнів. Щоб батьки стали союзниками вчителів, було організовано валеологічний всеобуч батьків, переконання їх самих суворо дотримуватися здорового способу життя. З цією метою ми застосовували такі форми роботи з батьками, як: батьківські збори та лекторії, конференції з обміну досвідом, диспути-роздуми з проблем формування у дітей здорового способу життя, вечори питань і відповідей, групові та індивідуальні консультації, батьківські комітети, залучали батьків до участі у роботі комісії здоров'я, ради школи та ін.

Дослідження даного питання не вичерпує повністю зазначену проблему, перспективним вбачаємо подальше вивчення її з точки зору розробки і обґрунтування сучасних оздоровчо-виховних технологій взаємодії сім'ї та школи.

Література:

1. Горбач І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками / І. Горбач // Рідна школа. – № 2. – 2000. – С. 71-73.
2. Кондратюк С.М. Формування здорового способу життя молодших школярів як педагогічна проблема / С.М. Кондратюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : Збірник наукових праць. – Вип. 6. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 104-108.
3. Концепція формування позитивної мотивації та здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я: книга для вчителя. – К.: Генеза, 2005. – С. 47-57.
4. Мельник І.М. та ін. Аксіологічний аспект технології здорового способу життя молодших школярів // І.М. Мельник та ін. // Сучасні технології навчання в початковій освіті : Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13-14 квітня 2006 р.) / Редкол. : З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. – С. 105-108.
5. Пovalій Л.В. Співпраця школи і сім'ї з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин / Л.В. Пovalій // Молодий вчений. – № 1(04). – 2014. – С. 110-113.
6. Стельмахович М. Г. Школа і педагогіка в умовах становлення української держави / М.Г. Стельмахович // Рідна школа, 1996. – № 5-6. – С. 12-18.

*Тетяна Агейкіна-Старченко,
м.Вінниця, Україна,
Навчально-виховний комплекс:
загальноосвітня школа I-III ступенів –
гуманітарно-естетичний колегіум №29*

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Запровадження нового державного стандарту початкової загальної освіти, зокрема освітньої галузі «Мистецтво», вимагає від учителя музики переосмислення досягнень сучасної і зарубіжної педагогіки та їх творчого застосування у навчально-виховному процесі. Впровадження стандарту неможливо без врахування і використання новітніх технологій, а саме здоров'язбережувальної, розвиваючих ігор, особистісно зорієнтованого навчання тощо. Тому вчителю необхідно постійно поповнювати власну методичну скриньку з накопиченням матеріалу щодо їх реалізації.

Відповідно до нових програм, розроблених творчим колективом під керівництвом Л.Хлебнікової, підготовлено і нові підручники з музичного мистецтва (Л.Арістова, В.Сергієнко, О.Лобова) [1; 2; 3]. Для оволодіння учнями початкової школи предметної музичної компетентності (здатності учня до пізнавальної і практичної діяльності у музичному мистецтві) особливого значення набуває знайомство школярів з казковими героями країни Музики – мудрий чарівник Музикус, веселий допитливий Тріольчик, король Ритм, королева Мелодія, пан Темп, фея Динаміка, Марш, Пісня, Танець, фея Радості, фея Смутку, брати Лади – Мажор і Міно́р, фея Інтонация, фея Імпровізація, Музична форма. Таким чином, ненав'язливо поповнюється словниковий запас молодшого школяра. Важливо, що образи цих героїв ілюстровані, що полегшує дітям їх сприймання і розуміння. Антропоморфізація (засіб художнього зображення, при якому певний предмет, явище в різних аспектах уподібнюється людині [7]) музичних термінів, таких як темп, ритм, динаміка, дає змогу дітям сприймати абстрактні поняття в відносно реальній дійсності, наділивши їх людськими характеристиками (зовнішністю, емоціями, почуттями) та сприяє їх швидшому запам'ятовуванню та осмисленню, що тільки підвищує коефіцієнт корисності використання нових підручників.

Учитель, добираючи необхідний матеріал до методичної скриньки, має орієнтуватися саме на ці музичні терміни і під час вивчення тієї або іншої теми їх використати. Це можуть бути:

- ✓ наочно-ілюстративний матеріал,
- ✓ малюнки;
- ✓ дидактичні вірші, оповідання, казки;
- ✓ навчальні схеми;
- ✓ ребуси;
- ✓ головоломки;
- ✓ відеоматеріали;
- ✓ творчі завдання;
- ✓ музичні ігри.

Музично-творча діяльність молодших школярів на уроках музичного мистецтва включає слухання музики, різні форми співу, елементарне музикування, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з історією та теорією музики, творчі форми музичної діяльності. Зазначені види діяльності зможуть «оживити» музично-педагогічний процес, зробити його нестандартним, цікавим для учнів, при умові використання вчителем на уроці різноманітних ігор. «Гра – є наймиліша хвилинка, котрої потрібно дитині для всебічного виховання її молоденького тіла, розуму та її індивідуальних здібностей», - так оцінював гру видатний український композитор, хоровий диригент, хореограф і фольклорист В.Верховинець [4]. Саме гра є найбільш захоплюючою справою для учнів початкових класів, і створення умов для її ефективного та цілеспрямованого використання в освітньому процесі залишається актуальним і на сучасному етапі.

Метою статті є висвітлення етапів організації ігрової діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва

Розробка теоретичних засад історичного походження гри була започаткована у ХХ столітті у працях відомих психологів – Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, Д.Ельконіна, В.Зінківського, О.Запорожця, та інших науковців. Роль художньо-ігрової діяльності у розвитку художньо-образного мислення молодших школярів висвітлено у роботах мистецтвознавців М.Лещенко, Л.Масол, О.Рудницької. Питання вивчення можливостей музичної гри у навчально-виховному процесі вивчали Л.Артемова, Т.Боровик, В.Верховинець, Н.Ветлугіна, О.Гумінська, А.Зіміна, О.Лобова, Н.Кудикіна, В.Підвала, Г.Ригіна, О.Ростовський, С.Русова, В.Сухомлинський, Г.Тарасенко, Т.Тютюннікова, М.Чистякова, М.Шуть, О.Юдіна, автори альтернативних концепцій загального музичного виховання К.Орф, та З.Кодай.

Існує декілька видів класифікації музичних ігор. За *метою формою*: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами. За *змістом*: сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні. За *засобами зображення* в залежності від провідних способів емоційної виразності сюжету: драматизації і режисерські. За *використанням дидактичного матеріалу*: ігри на наочній основі (ігри з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри тощо), словесні і вербальні ігри. За *способом організації*: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі. За *провідними видами діяльності*: музикознавчі; інтерпретаційно-виконавські; імпровізаційно-композиторські.

Під час підготовки до уроку вчитель, який має різноманітний ігровий арсенал, а це може бути і сто найменувань, стоїть перед вибором, яку гру обрати? Адже на уроці учень сприймає музику (слухацька діяльність), виконує музику на музичних інструментах (імпровізаційно-виконавська діяльність), знайомиться з новими музичними термінами, співає (виконавська діяльність). І до кожного виду діяльності можна підібрати відповідну гру (гра може стати і методом навчання). Влучність вибору залежить від врахування основних принципів:

- ✓ принцип урахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку;
- ✓ принцип цілеспрямованості використання гри як педагогічного методу;
- ✓ принцип системної організації педагогічного керівництва грою;
- ✓ принцип цілеспрямованої організації матеріального середовища для ігрової діяльності дітей;
- ✓ принцип поєднання, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання, навчання і самонавчання [5, 27].

Гра – це системна організація, яка має бінарний характер, тому успіх у досягненні мети гри залежить і від діяльності дітей, і від діяльності вчителя [5, 27]. Організація ігрової діяльності молодших школярів – процес копіткий і серйозний, вимагає від вчителя володіння відповідною системою мистецько-професійних та психолого-педагогічних знань, професійно-виконавських умінь і навичок, особистісних якостей.

Існує ствердження, що для того, щоб володіти мистецтвом гри, необхідно вміти організувати початок гри, використовувати непрямі методи педагогічного керівництва нею, створювати проблемні ігрові ситуації, активізувати учасників, звертаючись до їх досвіду [6, 32]. На нашу думку, особливо важливим для вчителя є підготовчий, **пропедевтичний етап** ігрової діяльності. Вчитель вибирає гру відповідно до програмних вимог та навчально-виховних завдань. Педагогу необхідно ознайомитися з грою, як з математичним завданням – уважно прочитати її опис і визначити порядок дій, кількість дітей, які будуть грати, за необхідністю скласти схему гри. Якщо гра передбачає музичний супровід на інструменті – вчителю необхідно проаналізувати художній задум композитора (адже музична гра-це художній твір), виокремити смислові акценти, засоби музичної виразності (темп, динаміку тощо) і вивчити музичний матеріал. Аналізуючи вокальний твір – звернути увагу на тональність і у разі зависокої або занизької – вміти транспонувати твір.

Вокальну партію грати (якщо це фортепіано) окремо і лівою, і правою рукою, в залежності від того, з якої сторони класу розташований інструмент; вивчити вокальний матеріал гри, виконувати його інтонаційно чисто, в художньому образі. Аудіозаписи, які використовує вчитель, мають відповідати вокальним можливостям школярів. Педагог має чітко знати, в якому місті фонограми закінчується інструментальний вступ, починається спів, інструментальні вставки тощо.

Ігри, які включають рухи та хореографію, вимагають від вчителя вміння передати музично-хореографічну інформацію. Потрібно пам'ятати, що вчитель стоїть обличчям до дітей, тому рухи та хореографічні елементи він має показувати у дзеркальному відображенні.

Деякі ігри передбачають застосування ігрового предметного матеріалу – шумові і мелодичні інструменти, іграшки, маски, м'ячі та інший реквізит. Їх потрібно підготувати заздалегідь – перевірити естетичний вигляд, привабливість, міцність, зручність, небезпечність, і вміти ними користуватися. Попередньо необхідно продумати місце розташування предметного ігрового матеріалу – визначення його місця до гри, під час проведення та після гри, що заощадить час і дасть можливість не відволікатися школярам.

Будь-яка гра є частиною педагогічного процесу і знаходиться у взаємозв'язку з ним. Тому текст бесіди (або вступного слова), яка логічно пов'язана з темою уроку, готується вчителем заздалегідь, а пояснення змісту, правил (послідовність дій) та умов гри мають бути емоційними, лаконічними, зрозумілими, послідовними, без зайвих слів.

Операційний етап організації ігрової діяльності - це, власне, проведення самої гри.

Правила проведення гри:

1) перш ніж почати гру, необхідно створити емоційний настрій, який забезпечить організаційні передумови ігрових завдань і активує внутрішні ресурси кожного школяра (цьому буде сприяти вступне слово вчителя);

2) оголосити назву гри;

3) ознайомити дітей з правилами гри і її умовами;

4) роздати школярам необхідний реквізит (реквізит, інструменти, іграшки, маски тощо), який вони мають випробувати;

5) при необхідності – розучити з дітьми текст (незрозумілі або незнайомі слова пояснити), мелодію, рухи, окремі дії, елементи хореографії.

Одним із важливих завдань на цьому етапі є керівництво грою, тобто вчитель має спостерігати за грою та тримати в полі зору всіх учасників гри, за необхідністю допомагати учням, але давати перевагу їх самостійності, робити короткі вказівки або репліки направляючого характеру, підбадьорювати учнів. Вчитель має розуміти, що рухлива гра завжди пов'язана з підвищеною активністю дітей, тому буде недоречним примушувати дітей до стримування емоцій та дотримання дисципліни. Діти мають почувати себе емоційно розкутими.

Слід зазначити, що не існує однозначної думки – чи залучати до гри усіх дітей, чи грати групами, які змінюють одна одну. На відміну від дитячого садочка, де заняття проводяться у спеціальному приміщенні, у класній кімнаті простір обмежений, що унеможлиблює участь у грі всіх дітей одночасно. Для цього вчителю можна, наприклад, запропонувати першій групі, яка вже закінчила гру: «А тепер передайте естафету своїм друзям», і діти за своїм бажанням або передають інструментарій, з яким вони гралися, або плескають об долоньку товариша, якого вони обирають. В останню групу ввійдуть ті діти, яких не вибрали однокласники. Таким чином, всі діти поступово будуть залучені до гри. Процес спостереження за грою для дітей є не менш цікавим, ніж участь у грі.

Складність проведення будь-якої музичної гри полягає в тому, що навіть попередньо обрана і ретельно підготовлена вчителем гра може стати непередбачуваною, адже не можна наперед передбачити, що придумують діти і як вони поведуться. Тому для керівництва іграми важливо вміти налагодити емоційний контакт вчителя і учнів. Це можливо в тому разі, коли педагог ставиться до гри серйозно, з інтересом, розуміє задуми дітей, їхні переживання, дає простір дитячій ініціативі, творчості.

Останній етап організації ігрової діяльності – **рефлексивний**. На цьому етапі вчитель має дати час учням заспокоїтись і підвести підсумки гри. Вербальне оцінювання вчителя

здійснюється тільки у доброзичливому, позитивному тоні. Оцінюються творча активність, фантазія, уява, акторська майстерність, винахідливість, кмітливість тощо. Учні також діляться враженнями від гри, висловлюють побажання, самостійно приймають рішення разом з вчителем. Після підведення підсумків педагог робить експрес-аналіз гри і, відповідно, коригує методику її проведення для наступного уроку.

Отже, поетапно організована ігрова діяльність молодших школярів на уроках музичного мистецтва – один із дієвих способів досягнення мети і завдань гри, який залежить від мистецько-професійних та психолого-педагогічних знань, професійно-виконавських умінь і навичок, особистісних якостей учителя музики.

Література:

1. Арістова Л. С. Музичне мистецтво. Підручник для 1 кл. / Л. С. Арістова, В. В. Сергієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 128 с.
2. Арістова Л. С. Музичне мистецтво. Підручник для 2 кл. / Л. С. Арістова, В. В. Сергієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 128 с.
3. Арістова Л. С. Музичне мистецтво: підручник для 3 кл. / Л. С. Арістова, В. В. Сергієнко. - К. : Видавничий дім "Освіта", 2013. - 112 с.
4. Верховинець В. Весняночка : Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В. Верховинець. – 5-те вид. - К. : Муз. Україна, 1989.– 334 с.
5. Кудикіна Н.В. Гра : феноменологічна та педагогічна характеристики / Н.В.Кудикіна // Освітологічний дискурс. – 2010. - № 1. – С. 22-31.
6. Михайленко Н.Я. Игра с правилами в дошкольном возрасте / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – М. : Академический Проект, 2002 – 160 с.
7. Юнг К. Г. Об архетипах как основе понимания сознательной деятельности человека / К. Г Юнг. // Соціально-політичний журнал. – 1998. – № 6 – С. 241-246.

*Богдан Нестерович,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Позакласна робота з учнями є складовою комплексної навчально-виховної роботи в початковій школі, однією з форм організації змістовного дозвілля учнів. Вона організовується і здійснюється в позаурочний час органами дитячого самоврядування за умов активної допомоги та тактовного керівництва з боку педагогічного колективу, особливо класного керівника, вихователів груп продовженого дня, організаторів позакласної виховної роботи та ін.

До *позакласної музично-виховної роботи* відносимо культурологічно спрямовану роботу класовода з учнями, яка проводиться в позаурочний час, але не має спеціально вираженого предметного характеру (тобто не спрямована на вивчення будь-якого навчального предмету, зокрема музики). Позакласна музично-виховна робота є ширшою за позаурочну роботу з музики, оскільки дозволяє задовольнити різнобічні інтереси учнів на тлі організації художньо-змістовного дозвілля молодших школярів.

Надзвичайно велику роль в організації позакласної виховної роботи відіграє цілепокладання. Це підтверджують результати численних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, які вивчають зміст і форми позакласної виховної роботи у загальноосвітній школі (О.Безпалько, О.Богданова, Т.Дем'янюк, С.Карпенчук, Б.Кобзар, Н.Кудикіна, В.Кукушин, Г.Пустовіт, М.Рожков, Т.Сущенко, Н.Щуркова та ін.).

Ми виходимо з того, що *ціль виховання* – це усвідомлений проект майбутнього результату педагогічної діяльності.

У педагогічній літературі зустрічаються різні визначення цілей виховання:

⇒ ціль як елемент виховного процесу, його системоутворювальний чинник;

- ⇒ ціль як етап управлінської діяльності (самоврядування) педагога і вихованця;
- ⇒ ціль як критерій ефективності системи, процесу і управління вихованням у цілому;
- ⇒ ціль як професійне прагнення педагога, в цілому освітньої установи.

Педагоги несуть відповідальність за правильність, своєчасність і актуальність цілей виховання. Неправильно поставлена ціль – причина багатьох невдач і помилок в педагогічній роботі. Ефективність діяльності оцінюється перш за все з погляду визначених цілей, тому дуже важливо їх правильно визначити.

У виховному процесі важлива не тільки сама ціль, але й те, як вона визначається. В цьому випадку йдеться про **цілепокладання, або цілепокладальну діяльність** педагога. Ціль стає рушійною силою виховного процесу, якщо вона значуща для всіх учасників цього процесу.

Цілепокладання традиційно характеризують як трикомпонентне утворення, що включає:

- ⇒ обґрунтування і висунення цілей;
- ⇒ визначення шляхів їх досягнення;
- ⇒ проектування очікуваного результату.

Цілепокладання може бути успішним, якщо воно здійснюється з урахуванням наступних вимог (М.Рожков):

⇒ Діагностичність, тобто висунення, обґрунтування і коригування цілей на основі постійного вивчення потреб і можливостей учасників педагогічного процесу, а також умов виховної роботи.

⇒ Реальність, тобто висунення і обґрунтування цілей з урахуванням можливостей конкретної ситуації на основі співвіднесення бажаної мети, проєктованих результатів з реальними умовами.

⇒ Спадкоємність, тобто реалізація зв'язків між цілями і завданнями всіх етапів виховного процесу, всіх його суб'єктів тощо.

⇒ Ідентифікація цілей, яка досягається через включеність у цілепокладання всіх учасників виховного процесу

⇒ Спрямованість цілей на конкретний виховний результат.

Цілепокладання музично-виховної роботи в початковій школі слід розуміти як визначення та усвідомлення вчителем на основі виховних цінностей цілей і завдань музично-освітньої роботи з учнями молодшого шкільного віку. Цілепокладання позакласної музично-виховної роботи є складнішим за цілепокладання позаурочної роботи з музики як навчальної дисципліни.

Цілепокладання позакласної музично-виховної роботи вчителя початкових класів означає конструювання системи її цілей і завдань, з одного боку, в типовій для виховної діяльності формі, проте, з іншого, на основі специфічного відбору її засобів, змісту і форм. Витонченість естетико-виховної сфери зумовлює цілковиту відмову від будь-яких форм прямого впливу, адміністрування, примусу і передбачає постійний варіативний пошук способів успішного перетворення позиції вихованців на суб'єкту задля уможливлення оптимального розвитку потенційних можливостей художньої діяльності кожної дитини.

Учитель повинен уміти відібрати такий ефективний засіб, щоб він виявився багатофункціональним у процесі його використання і являв собою образ явищ життя, дозволяв здійснювати маніпуляції з ним, мав яскраву, привабливу для сприйняття форму, забезпечував позитивні емоції, дозволяв легко виявити ціннісний зміст (Н.Щуркова). Музика якнайкраще підходить на роль такого оптимального засобу виховання дітей.

Учені попереджають, що результатом цілепокладання має стати не захід, а виховна дія, яка обов'язково повинна привести до потрібних виховних результатів (Т.Сущенко). В художньо-естетичному вихованні дітей неможливо плідно розв'язати будь-яке його завдання за допомогою окремих заходів. У цілепокладальній діяльності вчитель повинен передбачити системність такої роботи, спрогнозувати її віддалений соціально-виховний ефект.

Планування значною мірою зумовлює результати та ефективність музично-виховної роботи. Цілеспрямоване і чітке планування допомагає педагогам уникнути багатьох помилок і негативних явищ. Обґрунтований план дозволяє намітити загальні перспективи і конкретні

шляхи розв'язання поставлених музично-виховних завдань.

Призначення плану – упорядкувати педагогічну діяльність, забезпечити реалізацію таких вимог до організації педагогічного процесу, як планованість і систематичність, керованість і спадкоємність результатів. У найзагальнішому уявленні план – це документ, що вказує змістовні орієнтири музичної діяльності школярів, визначає її порядок, об'єм, часові межі.

План музично-виховної роботи виконує наступні **функції**:

- ⇒ визначальну (визначає конкретні напрями і види музично-естетичної діяльності);
- ⇒ прогнозувальну (опосередковано відображає виховний задум, проектує результати через конкретні дії);
- ⇒ координаційну (організаторську);
- ⇒ контрольну (контроль за реалізацію поставлених цілей);
- ⇒ репродуктивну (відновлення через будь-який проміжок часу зміст і об'єм виконаної музично-виховної роботи).

За умов грамотного планування план не є формальним документом. Він здатний захищати педагога від необґрунтованих вимог і претензій, доводить системний підхід до організації музично-педагогічного процесу. Тому перш за все необхідно ставитись до плану як до власного робочого документа, який допомагає діяти не хаотично, а відповідно до виховного задуму.

План є помічником у побудові музично-виховної роботи лише тоді, коли відповідає таким вимогам:

⇒ **Цілеспрямованість плану** (тобто планований зміст і форми роботи передбачають реалізацію конкретних цілей і завдань).

⇒ **Зорієнтованість плану** на реалізацію потреб та інтересів дітей, на їх особистісний розвиток, що передбачає врахування пропозицій школярів при плануванні, вивчення їх культурних запитів, художніх інтересів.

⇒ **Інтегративність** (об'єднання зусиль всіх учасників виховного процесу, результатування сумісної творчості педагогів і батьків учнів).

⇒ **Зв'язок планованої роботи** з культурним життям суспільства, художньою діяльністю дітей.

⇒ **Комплексність планів**, що передбачає варіативність змісту і форм роботи, різнофакторний вплив на розвиток художніх здібностей та мистецьких уподобань дітей.

⇒ **Спадкоємність змісту і форм** музично-виховної роботи з дітьми різних вікових груп, врахування попереднього досвіду та перспективи розгортання музично-виховної роботи з учнями.

⇒ **Конкретність, доцільність, реальність плану**, що враховує можливості кожного учнівського і педагогічного колективу, рівні їх культурного розвитку, існуючі традиції тощо.

Загальний **алгоритм планування** музично-виховної роботи можна презентувати таким чином:

⇒ 1-й крок – визначення предмету планування (відповідь на запитання: що необхідно спланувати – всю діяльність, якийсь напрям, конкретну справу?).

⇒ 2-й крок – визначення часового періоду (який період часу треба спланувати – рік, чверть, місяць?).

⇒ 3-й крок – структуризація предмету планування (чи можна плановану роботу, розділити на можливі складові і виокремити напрями, види діяльності, змістові й тематичні блоки?).

⇒ 4-й крок – аналіз наявного стану музично-виховної роботи в учнівському колективі (що реально відбувається в контексті формування музично-ціннісних орієнтацій учнів?).

⇒ 5-й крок – узагальнення результатів аналізу (які перспективи розбудови музично-виховної роботи в даному учнівському колективі?).

⇒ 6-й крок – цілепокладання (які цілі і завдання культурологічно спрямованої музично-виховної роботи варто висунути в плані?).

⇒ 7-й крок – колективний мозковий штурм (кого можна включити в процес сумісного пошуку і реалізації виховних ідей?).

⇒ 8-й крок – вибір засобів досягнення поставленої мети, способів відстеження та оцінки виховних результатів (як оцінювати ефективність музично-виховної роботи?).

⇒ 9-й крок – розподіл виховних дій у часі (коли відбуватимуться плановані заходи і хто відповідає за їх реалізацію?)

⇒ 10-й крок – оформлення (написання) плану.

Організоване в такий спосіб цілепокладання з подальшим плануванням музично-виховної роботи з молодшими школярами допоможе надати їй системного характеру та успішно реалізувати поставлені освітньо-виховні завдання.

*Надія Комарівська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

КОМПЛЕКСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВ ЯК УМОВА ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Естетичний розвиток людини виявляється у її ставленні до навколишнього світу. Під естетичними почуттями слід розуміти ті емоції, які викликають у дітей предмети навколишнього світу, переживання й усвідомлення їх з точки зору краси, добра, правди. Естетичне виховання – це цілеспрямована система формування здібностей людини підходити до світу, оцінювати предмети та явища і перетворювати дійсність за законами краси [1, 120]. Головною метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Проблема естетичного виховання учнів початкової школи (теоретичні основи і практичне естетичне виховання) знайшла відображення в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних педагогів, психологів, методистів. Так, значну увагу естетичному вихованню приділяли Н.Александрова, Н.Вітковська, Н.Волошина, Д.Джола, Л.Коваль, Г.Тарасенко, А.Щербо та ін. Специфіку естетичного виховання молодших школярів на уроках літературного читання (методичний аспект) вивчали М.Ворона, Л.Єгурнова, Н.Миропольська, Л.Руденко, Л.Олесюк та ін.

Серед найголовніших виховних і розвивальних завдань, які ставляться на уроках літературного читання, науковці визначають: залучення дитини до естетичної діяльності, розвиток художніх здібностей, навчання способів особистісного втілення естетичних уявлень у творчу діяльність, що передбачає знання мови різних видів мистецтва й жанрів естетичної творчості.

Ідея комплексного використання різних видів мистецтва поступово втілювалася в систему естетичного виховання дітей як усвідомлення потреби поширювати сферу прекрасного, посилювати стимули, що збуджують почуття краси. Шляхи становлення інтеграційного напрямку в художньому вихованні проходили крізь етапи суперечливості від визначення змісту художніх занять з позицій знань і вмінь, що передбачені програмою і були обов'язковими для засвоєння всіма дітьми, і виокремлення, у зв'язку з цим, кожного з видів художнього заняття до сучасної тенденції використання синтезу мистецтв у естетичному вихованні дітей.

Уроки літературного читання нерозривно пов'язані з іншими шкільними предметами. У більшості випадків, якщо учитель добре читає, – він і грамотно пише, швидше прочитає і розв'яже завдання, краще розвинений, добре вихований [4, 42]. Учені дійшли висновку, що тільки гармонійний взаємозв'язок художнього виховання із різнобічним життям початкової школи (поєднання художнього слова й наочних зображень, музичних занять з ігровими моментами, сприйняття літературних творів і образотворчого мистецтва) є єдино правильним шляхом естетичного виховання. Взаємодія й синтез мистецтв, на думку дослідників (Т.Бугайко, Ф.Бугайко, Н.Горобець, Л.Дробатюк, Є.Колокольцев, Н.Лугова, Г.Мартьянова, М.Машенко, Г.Сирітка, Л.Чалчинська), проявляються в поєднанні різних видів, у переведенні

«одного художнього ряду в інший», завдяки використанню окремими видами мистецтва засобів виразності, художньої мови і матеріалу інших мистецтв. Отже, взаємозв'язок мистецтв розкриває нові можливості й шляхи художнього освоєння дійсності.

У сучасних дослідженнях ідея взаємодії видів мистецтв як найефективнішої умови естетичного розвитку молодших школярів є найпродуктивнішою. Дослідники вивчають механізми створення художнього образу на основі взаємодії виразних засобів різних мистецтв (музики, живопису, літератури, театру), причому йдеться про поєднання та взаємозбагачення у творчому процесі різних видів дитячої художньої діяльності. Тенденція до синтезу мистецтва визначається загальними закономірностями художнього мислення та зв'язком різних мистецтв між собою й реальним життям.

Образотворче мистецтво має багато спільного з літературою, і тому вчитель може використовувати його як один із факторів естетичного виховання.

Шляхи використання образотворчого мистецтва на уроках літературного читання: під час вивчення біографії письменників (портрети, автопортрети, картини, що відображають моменти з життя письменника); ілюстрації до художніх творів; використання творів живопису для відтворення певного історичного періоду або суспільного класу, образи людей, умови їх життя. Це дає учням певний матеріал для правильного розуміння зображеного в літературних творах, для творення читацьких образів; активна художня творчість самих дітей на основі прочитаних творів.

Твори образотворчого мистецтва разом з літературно-художнім твором викликають у дітей комплекс емоцій і допомагають учителю ширше й чіткіше донести до них мету твору.

Методи використання картин на уроці літературного читання різноманітні. Картину можна демонструвати перед читанням тексту, коли в дітей немає ще уявлення про предмети й явища, про які вони читатимуть. Також картину можна показувати після прочитаного тексту для порівняння літературного й живописного творів, для уточнення тексту твору чи його слова, для створення в уяві учнів «намальованого» письменником.

Мобілізуючи свою уяву, школярі, крім краси творів образотворчого мистецтва, відчують силу словесного образу. І тому вчитель має пам'ятати, що будь-яка картина це не просто відтворення явищ життя, а й витвір мистецтва, що потребує уважного вивчення. При аналізі картини слід звертати увагу учнів на її художні якості. Школярі мають побачити внутрішній задум картини, її ідею, поетичну силу уяви художника. Такі якості необхідно розвивати у дітей молодшого шкільного віку з перших днів навчання в школі.

Музика як фактор естетичного виховання на уроках літературного читання також займає значне місце. У практиці початкової школи музика найчастіше використовується під час вивчення ліричних творів, бо поетичні рядки багатьох авторів музикальні, вони передають порухи душі. Проза також може звучати музикально, бо в ній є ритм, внутрішня мелодія, як і у віршах [5, 199].

Музичний матеріал на уроках літературного читання слід використовувати систематично, протягом всього року. Він повинен включатись продумано, з урахуванням теми, що вивчається.

Шляхи використання музики на уроках літературного читання: підсилення емоційного сприйняття художнього твору; підкреслення естетичної цінності літературного твору; підкреслення своєрідності форми аналізованого тексту (особливості характеру епічного, драматичного або ліричного героя); передача почуттів до прочитаного; наочне відтворення звукової сторони твору зображеного письменником.

На уроках літератури музичні твори можна використовувати по-різному: у записах, у виконанні на якомусь інструменті вчителем чи задалегідь підготовленим учнем. Музика своїм характером повинна відповідати настроєві, вираженому в літературному творі, що сприятиме посиленню емоційного впливу його на школярів.

Взаємне тяжіння літератури й музики, внутрішню «мелодію» літературного тексту учні поступово пізнають у процесі вивчення поетичної мови. Вчитель має уважно слідкувати за тим, як під час самостійного читання школярами художнього тексту поетична мова перетворюється в «мелодію», відбувається злиття образного слова з музикою [5, 199].

Звучання слова має набути яскравої інтонації під час виразного читання твору учителем, який повинен показати красу рідної мови, її чарівність.

На уроках літературного читання можна ефективно використовувати прийоми, що застосовуються вчителями музики. З першого класу школярі (за завданням учителя) визначають характер музики прослуханого твору, який ще не вивчався. На уроках літературного читання можна запропонувати учням визначити музикою якого характеру можна передати переживання героя художнього твору в той чи інший момент розвитку дії, епізоду, пейзажу тощо [3, 30]. Наприклад, описові місяців року («Співанка про місяці» М.Підгірянки) буде співзвучна музика, яка зможе охарактеризувати кожен місяць, тому варто використати цикл творів П.Чайковського «Пори року».

Уже в початкових класах учитель дає завдання учням прочитати вірш, дібрати мелодію на його слова й проспівати її. Наприклад, такий вид естетичної діяльності можна запропонувати використовувати вчителям під час опрацювання вірша Т.Коломієць «Дбайкова пісенька». Дітям така форма роботи на уроці літературного читання дуже подобається, вони із великим захопленням виконують свої пісеньки, а потім всім класом визначають найкращий варіант.

Учителі музики широко використовують у своїй практиці такий прийом: під час виконання невеликого музичного твору два-три такти пропускаються для того, щоб учні відновили їх самостійно. Подібний прийом можна використовувати на уроках літературного читання, запропонувавши учням відновити пропущені слова у вірші й вибрати з наведених у дужках синонімічних рядів найвідповідніші:

Чотири пори року

Весела, гарна й кучерява

(малесенька, малюсінька, маленька, мала) дівчинка Весна

біжить, (регоче, хихотить, сміється), сіє трави,

і пісня лється (гучна, голосна, дзвінка)....

Використовувати музику на уроках літературного читання вчитель може по-різному: прослуховувати музичний твір перед чи після читання; використовувати як фон, на якому звучатиме літературний текст та ін.

Встановлення тісних контактів між предметами гуманітарного циклу дає змогу виконати протягом уроку більший обсяг роботи, провести більше практичних вправ; застосувати різноманітні методичні прийоми; пожвавити урок, активізувати мислення, увагу й увагу учнів; створювати ситуації, які змушують учнів думати, зіставляти, шукати тощо, – цим самим даючи учителям великі можливості для естетичного виховання.

Предмети естетичного циклу – література, образотворче мистецтво, музика забезпечують учням елементарні знання і навички практичної творчості, естетичної поведінки. Досягти успіху в естетичному вихованні можна лише за умови, якщо весь комплекс засобів, які забезпечують вплив краси на почуття дитини, сприятиме втіленню в життя вироблених естетичних ідеалів. Тому вся діяльність вчителя має давати учням матеріал для естетичних переживань, тоді краса міцно ввійде в коло інтересів дитини, в її думки, прагнення, вчинки й дії.

Молодшим школярам важко усвідомлювати свої переживання. Набуваючи досвіду спілкування з мистецтвом, дитина завжди певним чином ставиться до нього, виявляє почуття задоволення або обурення, і це ставлення завжди оціночне. Проте оцінка, яка виражається судженнями «подобається» і «не подобається», є тільки першою сходинкою у світ прекрасного. Справжньою, естетичною вона стане лише тоді, коли знання про мистецтво будуть глибокі, а враження від музики, літератури і живопису систематизовані, осмислені.

Таким чином, встановлення тісних контактів між предметами естетичного циклу дає змогу виконати протягом уроку більший обсяг роботи, провести більше практичних вправ; застосувати різноманітні методичні прийоми; пожвавити урок, активізувати мислення, увагу й увагу учнів; створювати ситуації, які змушують учнів думати, зіставляти, шукати тощо, – цим самим даючи учителям великі можливості для естетичного виховання й естетичної діяльності.

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Волошина Н. Й. 3 теоретичних засад естетичного виховання учнів засобами мистецтва слова / Н. Й. Волошина // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 9-19.
3. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури / О. М. Бандура. / – К. : Радянська школа, 1984. – 166 с.
4. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
5. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / Е. Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева и др. ; Под ред. Е. Н. Колокольцева. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.
6. Лугова Н. Інтеграція естетичних знань на уроках / Н. Лугова // Початкова освіта. – 2001. – № 15. – С. 9.

*Раїса Загоруй,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ДЕЯКІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ЗАДАЧ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У Державному стандарті початкової загальної освіти вказується на те, що одним із основних завдань навчання математики є формування в учнів математичної компетентності, яка полягає у здатності застосовувати досвід навчальної математичної діяльності для розв'язання практично зорієнтованих задач [4, 13].

Розв'язування задачі – це комплексний процес, який передбачає: аналіз її умови й подання результатів цього аналізу у вигляді допоміжної моделі та створення математичної моделі і застосування її у процесі розв'язування задачі.

Як свідчать експериментальні дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, в основу методики навчання учнів розв'язувати задачі засобами математичного моделювання має бути покладено діяльнісний підхід, загально психологічна теорія діяльності (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонт'єв, Н.Ф.Талізїна) особистісно орієнтований підхід, теорія проблемного, розвивального та диференційованого навчання (Ю.З.Гільбух, Л.В.Занков, Г.С.Костюк, А.К.Дусаविцький, О.Я.Савченко, З.І.Слепкань, О.В.Хуторський), методологія і методика навчання математики (Г.П.Бевз, А.М.Пишкало, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, А.А.Столяр), положення методики навчання математики про роль задач у цьому навчанні (О.М.Астряб, О.С.Дубинчук, М.Я.Ігнатенко, Ю.М.Колягін, А.А.Столяр, Л.М.Фрїдман, Ю.М.Хмара).

Вагомий внесок у розробку методологічних засад проблеми навчання розв'язувати математичні задачі, зокрема сюжетні, зроблено А.К.Артьомовим, М.В.Богдановичем, В.Л.Дроздом, О.С.Дубинчук, П.М.Ерднієвим, Л.М.Фрїдманом, С.Є.Царьовою, В.О.Швецем, С.О.Скворцовою та іншими.

Вітчизняні вчені дослідили різні аспекти формування у молодших школярів умінь розв'язувати задачі. Зокрема, вдосконалення системи математичних задач, що пропонується у початковій школі (М.В.Богданович, І.П.Лищенко), застосування опорних схем (С.М.Лисенкова, Г.І.Мартинова), схематичних рисунків (Л.К.Артьомов, Н.Б.Істоміна, В.В.Малихіна, Л.Г.Петерсон, С.Є.Царьова), схем аналізу або синтезу – “дерев міркувань” (А.К.Артьомов, М.О.Бантова, М.І.Бурда, Г.І.Бурда), оволодіння дітьми дією моделювання (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Л.М.Фрїдман, Е.І.Александрова).

За системою Д.Б.Ельконїна та В.В.Давидова вважалося, що одним із завдань курсу математики є оволодіння дітьми дією моделювання. Моделювання у навчанні повинно бути

засвоєно учнями і як спосіб пізнання, яким вони повинні оволодіти, і як найважливіша навчальна дія, яка є основним елементом навчальної діяльності.

Розробники цієї системи виходять з того, що формування вміння моделювання, загальних методів розв'язування задач, здібностей до розв'язування будь-яких задач передбачає якісно інший підхід до формування вміння розв'язувати задачі. *Якщо моделювання – це метод і засіб пізнання, тоді набір сюжетних задач – це один з полігонів, де опрацьовується дія моделювання; вміння розв'язувати задачі виступає як один з критеріїв сформованості дії моделювання.* Текст будь-якої сюжетної задачі можна відновити по-іншому: предметно, графічно, за допомогою таблиць, формул тощо. Це й є перехід від словесного моделювання до інших форм моделювання. Здатність дитини виконати кілька моделей до однієї й тієї самої задачі свідчить про ступінь оволодіння дією моделювання. Існує і обернений зв'язок: чим краще дитина оволодіває дією моделювання, тим легше її розв'язувати задачі.

І.І.Аргинська, автор підручників математики для початкової школи, розроблених за системою Л.В.Занкова, зазначає, що основними етапами роботи над задачею є чотири: побудова схеми, складання і розв'язання рівняння з буквеними даними і обчислення числового значення шуканої величини.

Саме цим основним етапам – моделюванню в графічній, буквено-знаковій і числовій формі – відводиться значне місце у навчанні. Таким чином, однією з функцій розв'язування задач в системі Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова є формування у дітей здатності до математичного моделювання і переходу від однієї моделі до другої, і навпаки [2, 24]. Процес розв'язання сюжетної задачі Е.І.Александрова подає у вигляді схеми (мал. 1).



Мал. 1. Схема процесу розв'язування сюжетної задачі за Е.І.Александровою

Таким чином, в системі Д.Б.Ельконіна та В.В.Давидова *вміння розв'язувати задачі розглядається як похідне від вміння моделювання.* Робота по формуванню дії моделювання, а попутно і по формуванню вміння розв'язувати задачі цілеспрямовано ведеться на протязі всього курсу.

Задачі розглядаються як засіб формування у молодших школярів уміння моделювати, прості та складені задачі вводяться одночасно. Е.І.Александрова виділяє вміння, які повинні дати можливість дитині розв'язувати будь-які задачі в межах відомих їй операцій (дій) з числами: по ходу читання тексту задачі зображати на схемі величини; за схемою складати математичний вираз або рівняння; усно в словесній формі давати відповідь на запитання, записуючи вираз або його числове значення. Основною відмінністю від традиційного навчання є алгебраїчний спосіб розв'язання задач: діти розв'язують задачу способом складання рівняння або виразу.

Математична модель – це наближений опис якого-небудь класу явищ або об'єктів і реального світу мовою математики. Основна мета моделювання – дослідити ці об'єкти і

передбачити результати майбутніх спостережень. Під математичним моделюванням, у вузькому значенні слова, розуміють опис у вигляді рівнянь і нерівностей реальних фізичних, хімічних, технологічних, біологічних, економічних і інших процесів. Для того, щоб використовувати математичні методи для аналізу і синтезу різних процесів, необхідно вміти описати ці процеси мовою математики, тобто описати у вигляді системи рівнянь і нерівностей. Як методологія наукових досліджень, математичне моделювання, поєднує в собі досвід різних галузей науки про природу і суспільство, прикладну математику, інформатику і системне програмування для розв'язання фундаментальних проблем.

Процедура математичного моделювання складається з таких трьох етапів:

- переклад сюжетної ситуації на мову математики (конструювання математичної моделі задачі);
- оперування отриманою моделлю з використанням математичного апарату і одержання результату на мові математики;
- переклад результату на звичайну мову і його інтерпретація.

У I-IV класах загальноосвітньої школи процедура математичного моделювання охоплюється у повному обсязі тільки під час розв'язування текстових задач. А оскільки ознайомлення з математичним моделюванням є одним з головних завдань вивчення математики, то необхідно озброювати учнів цим умінням з першого класу" [3, 20].

Моделювання у навчальному процесі буває різних видів: *символічне* (математичні знаки і символи), *графічне*, (малюнок, схема), *образне* (учень уміє правильно уявити собі об'єкт або ситуацію і в думці виконати перетворення цієї моделі), *предметне* (макет, муляж, предмети).

Найдоступнішим для учнів молодшого шкільного віку є предметне моделювання (з поступовим переходом до інших видів), що зумовлено головним типом мислення – наочно-образним. Символічне моделювання (знаки, символи, цифри і т. д.) треба вводити обережно, оскільки “символіка досить часто живе “самостійним” життям і часом досить дивно пов'язана з реальним змістом понять і відношень”.

Учителям початкових класів добре відома така ситуація, коли після запитання про те, як будемо розв'язувати задачу, одні учні кажуть, що будемо додавати, інші – віднімати, а ще інших цікавить, на скільки дій задача. Ця ситуація підтверджує, що числа та дії над ними можуть існувати незалежно від змісту конкретної задачі.

Аналіз досвіду роботи вчителів початкових класів дозволяє стверджувати про те, що спеціально зорієнтована методика розв'язування текстових задач формує в учнів загальні прийоми математичного моделювання і одночасно розвиває уміння розв'язувати текстові задачі, оскільки вчить співвідносити певні сюжетні взаємозв'язки з математичними і навпаки.

Робота над формуванням прийомів математичного моделювання є засобом набуття вмінь розв'язувати текстові задачі. Таке розуміння зазначеної проблеми потребує зовсім іншої методики вивчення арифметичних дій та побудови системи текстових задач. А це, у свою чергу, вимагає зміни змісту і структури підручника з математики для початкової школи.

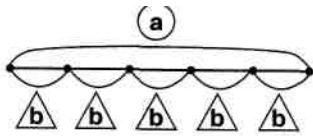
У даній статті зупинимось лише на окремих аспектах даної методики.

Коротко охарактеризуємо методичні підходи до застосування таких видів математичного моделювання:

- моделювання як засіб осмислення суті арифметичних дій;
- моделювання відношень більше на, менше на, на скільки, більше у, менше у, у скільки;
- моделювання як засіб навчання розв'язувати текстові задачі на декілька дій.

1) Моделювання як засіб осмислення суті арифметичних дій.

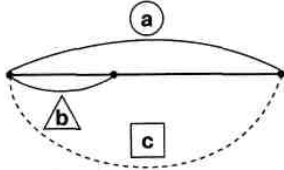
У дослідженнях вітчизняних вчених та у досвіді вчителів-практиків наголошується на тому, що розкриваючи зміст дій, наприклад, множення і ділення, спочатку варто розкрити зміст дії множення за допомогою схеми, яка має такий вигляд:



a – ціле;
b – частинка цілого.

Однак слід зауважити, що така схема стає незручною, коли кількість однакових частинок у цілому значно збільшується. Тоді виникає потреба у створенні універсальної схеми, в якій можна показати будь-яку кількість частинок у цілому.

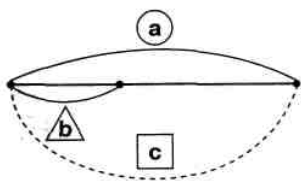
З цією метою педагог вводить додаткові позначення – пунктирну дужку і квадрат, які вказують на загальну кількість однакових частинок у цілому, в результаті чого схема набуває такого вигляду:



a – ціле;
b – частинка цілого;
c – кількість однакових частинок у цілому.

Для кращого засвоєння дітьми змісту дії множення вираз $a \cdot b$ слід читати не інакше, як “по a взяти b разів” або “b разів взяти по a”, оскільки читання цієї формули у звичних для дорослого формах “a помножити на b” або “добуток чисел a і b” приховує від дитини предметний зміст дії множення.

Усі прості задачі на розкриття змісту дій множення і ділення можна розв’язувати на основі базових схем цих дій.



$$\begin{aligned} \triangle b \cdot \square c &= \bigcirc a \\ \bigcirc a : \triangle b &= \square c \\ \bigcirc a : \square c &= \triangle b \end{aligned}$$

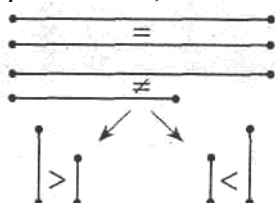
2) Модельовання відношень більше на, менше на, на скільки, більше у, менше у, у скільки?

Як свідчить практика, майбутній учитель повинен знати методичні підходи до ознайомлення учнів із способами фіксації результатів порівняння:

- порівняння предметів за вказаними ознаками (розмір, форма, колір, призначення тощо);
- об’єднання об’єктів за спільною ознакою;
- класифікація (роз’єднання) об’єктів по групах за спільною ознакою;
- обґрунтування вибору знака порівняння при зіставленні предметів;
- побудова відрізка.

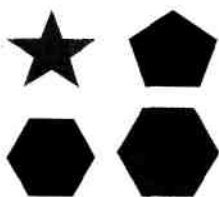
У результаті виконання практичних вправ на порівняння величин і зображення результатів порівняння за допомогою відрізків учням варто запропонувати способи фіксування результатів порівняння у вигляді схем.

Відрізок – універсальна модель відображення математичних відношень між величинами, предметами, множинами тощо [1, 19].

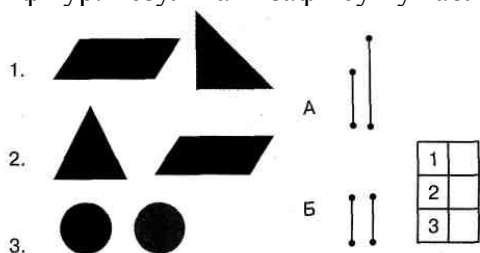


Зображення результатів порівняння за допомогою відрізків називають **схемою**.

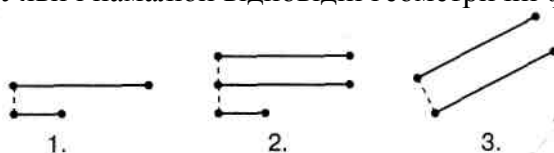
Порівняй пари геометричних фігур за формою. Навпроти кожної пари накресли відповідну схему.



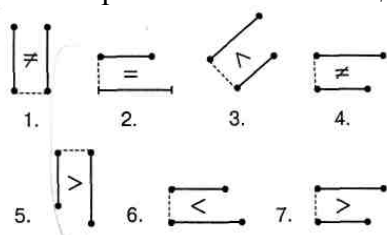
Порівняй пари геометричних фігур за кольором. Встанови відповідність між схемами і парами фігур. Результати зафіксуй у таблиці.



Кілька геометричних фігур порівняли за розміром. Результати зобразили за допомогою схем. Уяви і намалюй відповідні геометричні фігури до кожної зі схем.



Розглянь зображені на малюнках схеми. У яких з них знаки порівняння дібрано правильно? Правильні схеми обведи.



Після того, як учні набудуть навичок моделювання за допомогою паличок, кружечків тощо, вони переходять до роботи за підручником, тобто до роботи над сюжетними малюнками. В умові задач, що складаються за малюнками, використовуються слова: *полетіли, зірвали, з'їли, вивезли, використали*, а в запитанні – *залишилося, решта, стало*.

Отже, з'являється необхідність формувати в учнів уміння описувати малюнок і ставити запитання. Формування цього складного уміння варто починати з називання предметів на малюнку, з перерахування окремих із них, а потім переходити до побудови речень. Розглянемо кілька прикладів.

Завдання № 1. *Що ти бачиш на першому малюнку? Перерахуй маленьких раків. Перерахуй великих раків. Скільки всього раків на малюнку? Як записати відповідь на поставлене запитання за допомогою чисел і дії?*

Завдання № 2. *Які предмети ти бачиш на малюнку? Полічи жовті чашки; полічи червоні чашки. Скільки всіх чашок на малюнку?*

Перші речення складає вчитель, далі вставляє тільки окремі слова, коли учень зупинився, а потім школярі вчаться робити це самостійно. Питання, які формулюють учні, починаються, як правило, словом *скільки*.

Коли учні вивчили всі арифметичні дії та основні відношення, потрібна добре продумана система сюжетних задач на одну дію, щоб вони осмислили, якою дією моделюється та чи інша ситуація. Вітчизняні вчені радять не поспішати переходити до задач, які розв'язуються на дві дії.

Для сильніших учнів можливе завдання: виберіть на сторінці (вказати сторінку) дві “несхожі” за запитанням задачі, які розв'язуються дією віднімання (ділення). Складіть дві “несхожі” за запитанням задачі, які розв'язуються дією додавання (множення).

Робота над різносюжетними задачами на одну дію – важлива ланка в системі роботи над текстовими задачами. Тут потрібна добре продумана система задач та різні види моделювання, метою яких є усвідомлення того, якими діями моделюються різні ситуації та які є прийоми навчання цього моделювання.

Коли учні матимуть певний запас сюжетних ситуацій, доцільно перейти до обернених завдань, тобто на складання сюжетних ситуацій, які відповідають певній математичній моделі. Спочатку математичну модель варто супроводжувати підказкою.

Наступний крок за математичною моделлю придумати задачу. Якщо при цьому виникає трудність, учням можна порекомендувати відкрити підручник на певному розвороті і використати наявні там малюнки. Так починаємо формувати вміння використовувати підручник як джерело одержання потрібної інформації.

Робота з формування вмінь розв'язувати текстові задачі передбачає два взаємопов'язані процеси: складання задач на дві дії, поділ такої задачі на дві прості, а також складання різних моделей до задачі і складання задач за різними моделями. Ця робота потребує тривалого вправлення, оскільки при розв'язуванні задач, що містять більше двох дій, у багатьох дітей виникають труднощі. При цьому важливо формувати в учнів уміння виділяти у тексті задачі головні слова чи сполучення слів, які вказують на те, якими діями розв'язується задача. З цією метою вчитель пропонує учням завдання:

- знайдіть предмети (величини), про які йдеться у задачі;
- знайдіть слова, якими вони пов'язані;
- які слова підказують, котрі треба виконати дії;
- які числа виражають кількість предметів, значення величин.

Звичайно, ці запитання ставляться з урахуванням кожної конкретної ситуації. Хочемо підкреслити, що коли вчитель акцентує увагу на числових значеннях, то це налаштовує учня не на суть задачі, а на формальне виконання дій над числами.

Пошуки відповідей на зазначені вище завдання формують в учнів уміння знаходити головне в текстовій задачі (а не формально оперувати числами). Доречним у зв'язку із зазначеним є наведення у підручниках спеціальних пам'яток, приписів тощо. Ось зразок такої пам'ятки:

1. Назви предмети, величини.
2. Знайди слова, які пов'язують їх значення.
3. Якою дією виражаються ці зв'язки?
4. Встанови послідовність зв'язків між предметами, величинами.

При формуванні вмінь розв'язувати текстові задачі, що містять три дії і більше, доцільно продовжувати роботу над конструюванням математичної моделі сюжетної задачі (роботу зі складання задач за моделлю пропонувати сильнішим учням).

Полегшує складання математичної моделі скорочений запис задачі. Він може бути таким:

Задача. До магазину завезли 4 ящики яблук і 3 ящики груш однакової маси. Всього завезли 42 кг фруктів. Скільки завезли яблук і скільки завезли груш?

Скорочено:

Модель 1.

4 ящ. яблук
Завезли _____одн. маса, всього 42 кг
4ящ. груш

Модель 2.

| | | | |
|--------------|------|---|------|
| Яблук – ? кг | □□□□ | } | 42кг |
| груш – ? кг | □□□ | | |

Модель 3.

Після аналізу:

4ящ. яблук
 Завезли _____ одн. маса. (+) всього 42кг (:)
 3ящ. груш
 Яблук – ? кг (• 4)
 груш – ? кг (• 3)

Модель 4.

Дії:

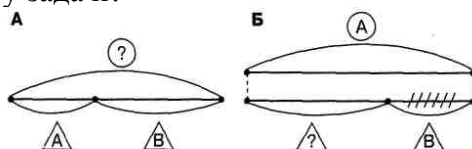
- 1) $\square + \square = ?$
- 2) $\square : \square = ?$
- 3) $\square \cdot 4 = ?$
- 4) $\square \cdot \square = ?$

Важливої уваги майбутнього учителя потребує методика навчання учнів моделюванню умови задачі за допомогою схематичного рисунка, як допоміжної моделі.

Завдяки цьому вони легко можуть розв'язувати сюжетні задачі різних типів, використовуючи базові моделі арифметичних дій додавання і віднімання.

Прочитай задачу. У Михайлика А наклейок, а у Василька – на В наклейок більше. Скільки наклейок у Василька?

Яка схема відповідає тексту задачі?



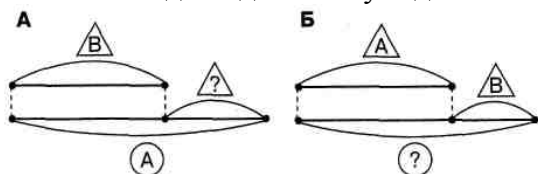
Щоб забезпечити свідоме засвоєння учнями способу графічного моделювання майбутній учитель повинен запропонувати їм такий алгоритм.

Алгоритм розв'язування задач способом графічного моделювання [1, 22].

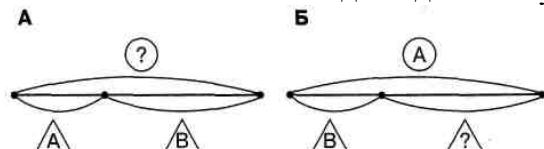
1. Прочитання текстової умови задачі з метою первинного сприйняття і осмислення.
2. Прочитання умови задачі частинами з одночасним кресленням схеми.
3. Позначення на схемі всіх відомих (числом або буквами латинського алфавіту) і невідомих величин або у вигляді \bigcirc якщо ця величина є цілою, або у вигляді \triangle якщо ця величина є частиною цілого.
4. Записування розв'язання задачі (рівнянням, діями, виразом).
5. Записування відповіді (повної чи неповної).

Прочитай задачу. Іринка знайшла В грибочків, а Оленка – А грибочків. На скільки більше грибів знайшла Оленка, ніж Іринка?

Яка схема відповідає тексту задачі?



Прочитай задачу. На алеї посадили А беріз і кленів. Кленів було В. Скільки беріз посадили на алеї? Яка схема відповідає тексту задачі?



Доцільно пропонувати і такий прийом роботи над складеною задачею: поділити складену задачу на декілька простих і до кожної побудувати модель.

Отже, у процесі підготовки майбутнього вчителя до навчання учнів початкової школи розв'язуванню задач засобами математичного моделювання потрібно враховувати діяльнісний, особистісно орієнтований та диференційований підходи.

Моделювання повинно бути засвоєне учнями і як спосіб пізнання, і як найважливіша

навчальна дія.

Розв'язування текстових задач потрібно розглядати як засіб розуміння методу математичного моделювання і моделювання як метод формування вмінь розв'язувати текстові задачі.

Майбутній учитель повинен знати, що здатність дитини виконати кілька моделей до однієї і тієї ж задачі свідчить про ступінь оволодіння нею дією моделювання. Існує і обернений зв'язок: чим краще дитина оволодіває дією моделювання, тим легше її розв'язувати задачі.

Через те вміння розв'язувати задачі є одним із критеріїв сформованості дії моделювання.

Література:

1. Барна М. Математичне моделювання : крок за кроком. Графічне зображення змісту задачі / М. Барна, О. Волощенко, О. Козак, О. Завадна // Учитель початкової школи. – 2015. - № 1. – С. 18-22.
2. Александрова Э.И. Методика обучения математике в начальной школе. 1 класс (Система Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова) : Пособие для учителя / Э.И.Александрова. – 2-е изд. – М. : Вита-Пресс, 2001. – 240 с.
3. Мельничук Т.Й. Моделювання прямих та обернених задач / Т.Й. Мельничук, Т.М. Хмара // Розв'язування математичних задач в початкових класах : зб. статей / Під ред. Т.М. Хмари. – К.: Рад. шк., 1986. – 224 с.
4. Скворцова С. Розв'язуємо сюжетні задачі // Учитель початкової школи. – 2013. – № 2. – С. 13-18.

Вікторія Імбер,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ „СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ”

У нових соціально-економічних умовах зростає значення інтеграції змісту навчального матеріалу. Освіта, яка визнає ідеї інтеграції, ставить перед вчителем нові педагогічні проблеми. Вони вимагають здатності до комплексного бачення освітніх та суспільних процесів, розуміння проблематики міжпредметної інтеграції. Поняття інтеграції сьогодні стає провідною педагогічною категорією, яка визначає ряд професійних дій вчителя початкової школи, і потребує визначення її характеристики способів інтеграції змісту початкового навчання.

Зміст навчального матеріалу „характеризується певною системою внутрішніх зв'язків між поняттями, тому кожне знання має включатись в систему наявних знань” [2, 14]. У цьому формується не сума, а система знань, що є необхідною умовою вільного володіння новими знаннями. У контексті інтегрованого підходу до формування змісту освіти „навчальний матеріал повинен певним чином бути організований: кожен предмет треба вивчати не ізольовано, а як частину цілого. З дидактичного погляду це дає можливість уникати дублювання навчального матеріалу, розглядати споріднені поняття під різним кутом зору, визначати оптимальну послідовність вивчення окремих тем як у структурі окремих дисциплін їх елементів, так і в системі навчальних дисциплін” [6, 41].

Визначення змісту навчального матеріалу не зводиться тільки до переліку знань і наукових понять, оскільки кожне поняття передбачає різноманітні ознаки, з яких не всі є однаково суттєвими для конкретного предмета. Добирати зміст навчального матеріалу доцільно у контексті інтегрованого підходу, „вказувати сигнатуру тих чи інших ключових понять дисципліни, що вивчається. Такий підхід дає можливість визначити: чи це поняття вивчається в різних навчальних предметах як дублювання чи відбувається його розширення та поглиблення” [4, 9]. *Розглядаючи дидактичний аспект інтеграції, важливо наголосити на необхідності врахування взаємозв'язку не лише знань, а й умінь та навичок учнів.* Інтеграцію знань та вмінь учнів доцільно чіткіше розмежовувати залежно від взаємозв'язку змісту і методів навчання.

Однією з умов інтеграції є „різниця багатоманітності (за предметом, структурою) та відносна тотожність різноманітності, а також методологічна сумісність знань, ідей тощо” [7,

47]. Відповідно інтеграція змісту освіти розвивається між суспільними, технічними та природничими науками.

Ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. *Звичайно, „інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілюватися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим”* [10, 65]. Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний навчальний процес.

Інтеграція змісту у навчанні – процес встановлення зв'язків між структурними компонентами змісту в рамках певної системи навчання з метою формування цілісних уявлень про світ, орієнтованих на саморозвиток особистості дитини [1].

І.Козловська виділяє три рівні інтеграції змісту навчального матеріалу:

- внутрішньопредметна – інтеграція понять, знань, вмень, і т.п. всередині окремих навчальних предметів;
- міжпредметна – синтез фактів, понять, принципів, і т.п. з двох і більше предметів;
- транспредметна – синтез компонентів основного, шкільного, і позашкільного змісту навчання [1].

Для **внутрішньопредметної інтеграції** характерна спіральна структура на основі принципу концентричності: накопичення знань відбувається поступово, систематизація знань будується навколо певної проблеми, поширюючи і поглиблюючи її розуміння. Важливо сформуванню у дитини цілісність сприйняття. При вивченні загальної теми необхідно показати, як за допомогою слова, звуку, руху, кольору можна розкрити один той самий образ, наше відношення до нього. Тільки так окремі знання, отримані на уроці, складатимуться, як пазли, в одну велику картину – уявлення, з якої починається набуття істинної системи знань. **Міжпредметна інтеграція** складається з міжпредметних зв'язків, інтегрованих уроків і блоків, інтегрованих курсів і програм.

Найцікавіший спосіб проведення інтегрованих уроків – це проведення їх на основі інтеграції навчального матеріалу з різних предметів, об'єднаних навколо однієї теми. Інтегративно-тематичний підхід до розробки і проведення уроку полягає в тому, що змістовною, методичною і організаційною одиницею процесу навчання виступає не урок, а навчальна тема (розділ) навчальної дисципліни. Цей підхід дає змогу розкрити перед дитиною поняття, явища, розглянути їх всебічно (з точки зору різних наук), отримати повну і цілісну інформацію.

Транспредметна інтеграція сьогодні може застосовуватись тільки в школі повного дня, де є поєднання навчального і виховного процесу в єдине ціле протягом навчального дня учнів.

Прикладом транспредметної інтеграції є узагальнення і розподілення всього навчального матеріалу і викладання його за темами курсу, що включає елементи всіх дисциплін [1; 3].

У межах міжпредметної та транспредметної інтеграції розглянемо такі способи інтеграції змісту початкового навчання: *інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки.*

Найбільш поширеними способами інтеграції змісту освіти в початкових класах є **інтегровані курси**. Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є „необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу” [6, 40]. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції. Натомість у старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених в один, створює труднощі у підготовці вчителя, який би вів цей курс. Адже це вимагає від нього не тільки високої кваліфікації, а й відповідної наукової ерудиції в методах наук, на основі яких створено інтегрований предмет.

Однак реалізація ідеї створення інтегрованих навчальних курсів виявляється досить складною. По-перше, слід визначитися, яким чином методично представляти дитині цю цілісну

картину світу. Тут необхідно домовитися перш за все про її рівні, складові компоненти, структуру, оскільки ми маємо справу з фактом вікових психологічних можливостей школярів у засвоєнні тих чи інших наукових знань. По-друге, відповідно до цієї мети потрібно скоригувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. По-іншому, цілісну картину світу ми маємо спроектувати у систему понять і фактів, які б утримувалися у дидактично оформленому вигляді у кожному навчальному предметі, і, більше того, у методичних розробках уроків за темою, що вивчається [8, 26].

Часто розробники інтегрованих навчальних курсів не дотримуються цих двох фундаментальних вимог, а отже, „такі курси не можуть вважатися повною мірою інтегрованими. Швидше це певний ступінь, на який мають піднятися „міжпредметні зв'язки”. Так, виокремлюються ситуації, коли необхідне взаємне використання знань і вмінь з різних предметів. При знаходженні таких галузей у двох програмах учитель встановлює послідовність їх вивчення.

„Єдність тем вважається передумовою для глибшого оволодіння школярами навчальним матеріалом, тому головна мета такого "інтегрованого" курсу – навчати їх розглядати одні й ті ж явища, проблеми у різних ситуаціях і системах” [5, 12]. Тут усе зводиться лише до того, що кожний предмет таким способом інтегрованого курсу набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості. Внаслідок цього учні досягають глибшого і ширшого рівня розуміння навчальної теми. Типовий приклад: нагадування, яке звично проводять через запозичуваний матеріал (наприклад, малюючи на уроці образотворчого мистецтва якусь тварину, педагог запитує, що пам'ятають про неї учні).

За описуваного підходу інтеграція предметів найповніше проявляється тоді, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідність, коли існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються у рамках обох предметів [1, 49].

У цілому пропонується шлях конструювання інтегрованих предметів має на меті „формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів, поглиблення їх знань, розвиток уваги, пам'яті, розширення пізнавальних інтересів, оволодіння навчальними прийомами, забезпечення цілком нового психологічного клімату для учня і вчителя в процесі навчання” [8, 41].

Навчальні плани сучасної початкової школи за останні роки поповнюються інтегрованими курсами, які реалізуються в педагогічній практиці.

Інтегрований курс „Сходинки до інформатики” (автори Ф.Рівкінд, Г.Ломаковська, Й.Ривкінд, С.Колесников) спрямований на оволодіння учнями основними навичками роботи з комп'ютером, ознайомлення з його можливостями, шляхом роботи з навчальними програмами одержання комп'ютерної підтримки знань та навичок, набутих на інших уроках, розвиток логічного мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей [9]. Даний курс спрямований на підтримку таких навчальних предметів: математика, українська мова, іноземна мова, природознавство, країнознавство, музика. Оскільки основним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є ігрова, то саме ігрові комп'ютерні технології досить органічно вплітаються в навчально-виховний процес початкової школи.

Важливим способом інтеграції змісту початкової освіти є **інтегровані підручники**. Інтегровані підручники бувають двох видів: одні з них об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета.

Підручник „Сходинки до інформатики” (авт. Г.Ломаковська, Г.Проценко, Ф.Рівкінд,



Й.Ривкінд). Розгортання дидактично-методичного змісту програми з предмету „Сходинки до інформатики”, визначає вибір, акцентування і послідовність усього навчального матеріалу. Він є не лише засобом навчання для вчителя (орієнтований сценарій уроку), а й для учня (формування навичок роботи з літературою, різноманітним програмним забезпеченням) та засобом забезпечення для нього ситуації успіху [9].

Формуванню системи знань сприяє використання авторами підручника визначених типів завдань, які зустрічаються не одноразово, а при вивченні різних розділів. Такими, наприклад, є завдання на встановлення відповідностей, на кодування і декодування повідомлень та інші.

Особливу увагу авторський колектив приділив підтримці, корекції і пропедевтиці знань з основних предметів. Це досягається шляхом роботи з різноманітними навчальними, навчально-контролюючими та пропедевтичними програмами з української, російської, англійської мови, математики та ін.



„Сходинок до інформатики, 2 клас” (авт. О.Коршунова). Матеріал підручника формує початкові уявлення про базові поняття інформатики та навички роботи з комп’ютерними програмами, алгоритмічне, логічне та критичне мислення.

Первинне сприйняття навчального матеріалу зумовлюється такими особливостями дітей молодшого шкільного віку, як образність, конкретність та емоційність сприймання. Успішна реалізація цього процесу передбачена у підручнику поданням більшої частини матеріалу у намальованих історіях-коміксах та значною кількістю ілюстрацій. „Краще один раз побачити, ніж сто разів почути” – такий принцип був

закладений в ідею подання навчального матеріалу підручника.

Реалізація особистісно орієнтованої моделі навчання здійснюється наявністю у підручнику завдань з позначкою „Поміркуй”, „Працюємо удвох”, „Розв’язи”, „Виконай удома”. Передбачається, що завдання з позначкою „Поміркуй” будуть запропоновані учням, що потребують на уроці додаткового навантаження. Більшість завдань цієї категорії мають кілька розв’язків або потребують від учня креативного мислення, спонукають до творчого вирішення завдань. Також учитель може запропонувати таким учням додаткове домашнє завдання, позначене значком „Виконай удома”.



Завдання для роботи в парах позначені значком „Працюємо удвох”. Більшість завдань, що розміщені в цій категорії, – це навчальні ігри.

Отже, навчальний предмет „Сходинок до інформатики” має значні можливості та відображає і поєднує різноманітні способи інтеграції змісту навчального матеріалу у початковій школі.

Література:

1. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. [Монографія] / І.М. Козловська ; За ред. С.У. Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. – 302 с.

2. Козловська І.М. Аспекти дидактичної інтеграції: [Курс лекцій. – Лекція 1, 2.] / І.М. Козловська. – Львів: НМЦ КПО, 1999. – 48 с.
3. Козловська І.М. Проблема визначення рівнів інтеграції у сучасній дидактиці / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. - № 4. – С. 9-19.
4. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти / В.Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9-10.
5. Моштук В.В. Дидактические условия интеграции родственных учебных предметов : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / В.В. Моштук. – К., 1991. – 23 с.
6. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. Рудницька // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
7. Сердюкова М.С. Інтеграція учебных занятий в начальной школе / М.С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С.45-49.
8. Сухаревская Е.Ю. Интегрированное обучение в начальной школе / Е.Ю. Сухаревская. – Ростов/Д., 2003. – 96 с.
9. Сходинки до інформатики. Програма інтегрованого курсу для 2-4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Ф. М. Рівкінд, Г. В. Ломаковська, Й. Я. Ривкінд, С. Я. Колесников]. – К.: Світич, 2010. – 16 с.
10. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции / Н.К. Чапаев. – М. : Ваклер, 1998. – 160 с.

*Оксана Фуштей,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

XXI століття – століття високих комп'ютерних технологій. Сучасна дитина живе в світі електронної культури. Елементи інформаційних технологій є нині суттєвим компонентом навчання, що формує «нову» грамотність, а тому важливо, щоб кожен учень уже з початкових класів оволодів інформаційними технологіями – ефективним засобом удосконалення й розширення пізнавальної діяльності.

У початковій школі неможливо провести урок без залучення засобів наочності, часто виникають проблеми. Де знайти потрібний матеріал і як краще його продемонструвати? На допомогу приходить комп'ютер. Сьогодні в традиційну схему «вчитель-учень-підручник» вводиться нова ланка – комп'ютер, а в шкільну свідомість – комп'ютерне навчання. Отже, вчителеві необхідно володіти сучасними освітніми технологіями.

Залучення учнів 1-4-х класів до процесу вивчення елементів комп'ютерної грамотності є, за своєю суттю, досить важливим та актуальним. Чимало психологів у своїх роботах стверджують, що основні логічні структури мислення, а також операційні навички формуються у віці 5-11 років [5].

Методика початкового навчання багато років була пов'язана в основному з теорією емпіричного мислення, що мало сприяло формуванню у молодших школярів повноцінної навчальної діяльності і основ теоретичного мислення. Виникла необхідність в нових підходах до навчання в початковій школі. І саме таким новим підходом є використання ІКТ у початковому навчанні. Навчання, яке, забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток молодших школярів.

Проблемам використання інформаційно-комунікаційних технологій у освіті присвячені праці Б.Гершунського, І.Горбунової, М.Жалдака, Н.Морзе, С.Панюковой, С.Пайперта, І.Роберт, О.Смірнова та інших. Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В.Безпалько, І.Підласий, А.Нісімчук, І.Смолук, О.Шиян та інші вчені. Багато вітчизняних спеціалістів у галузі комп'ютерного навчання (М.Левшин, Ф.Ривкінд, Т.Проценко), а також іноземних (А.Семенов, С.Симонович, М.Фролов, С.Пейперт, Б.Хантер) вважають, що інформатику доцільно вивчати вже у початковій школі.

Незважаючи на те, що даній проблемі нині приділяється значна увага, є багато

невирішених питань. Як навчитися правильно, оптимально й без шкоди для здоров'я застосовувати комп'ютерні технології у навчанні молодших школярів.

Для початкової школи одним із результатів навчання і виховання має стати готовність дітей до оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями і здатність актуалізувати отриману інформацію для самоосвіти. Використання ІКТ в початковій школі дозволяє розвивати вміння учнів орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу і обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів; оволодівати практичними способами роботи з інформацією.

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі початкових класів загальноосвітньої школи охоплює широкий спектр, від використання як засобу, що дозволяє вчителю впливати на організацію педагогічної праці, використовуючи у підготовці до проведення уроків, до використання ІКТ у навчанні самими учнями початкових класів, що дозволяє під час опанування роботи з комп'ютером вивчати навчальні предмети початкової школи. Саме в молодшому шкільному віці відбувається перше знайомство учнів із шляхами вивчення властивостей і явищ навколишнього світу, зокрема, у математиці вони (властивості та явища навколишнього світу) знаходять відображення в геометричних фігурах, у числових характеристиках величин, що вивчаються, та їхніх відношеннях. Учень стає активним суб'єктом навчальної діяльності, а вчитель виступає в ролі помічника, консультанта, що симулює активність, ініціативу і самостійність молодших школярів.

Застосування різних засобів ІКТ у навчанні дітей молодшого шкільного віку має гарний педагогічний ефект. Адже молодший шкільний вік – це період з 6-7 до 9-10 років, прийнято характеризувати як одну з криз розвитку, коли відбуваються глибокі різноманітні зміни в протіканні фізіологічних і психофізіологічних процесів. Тому дуже важливо організувати процес навчання відповідно особливостям розвитку дитини, що визначають її функціональні можливості. Застосування комп'ютерних навчальних систем повинно доповнювати, а не заперечувати інші форми навчання [4].

Використання комп'ютера у навчанні молодших школярів полегшує процес запам'ятовування матеріалу, що вивчається учнями, допомагає «занурити» учня в предмет вивчення, створити на уроці ілюзію співучасті, співпереживання з досліджуваним об'єктом, сприяти становленню об'ємних і яскравих уявлень. Уроки з використанням ІКТ не тільки дозволяють розрядити високу емоційну напруженість, а й поживити навчальний процес. ІКТ в початкових класах використовується при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі, при проведенні позакласних занять та ін.

Костянтин Ушинський стверджував: «Педагог має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і навіть, якщо можливо, нюх та смак, взяли участь в акті запам'ятовування. За такого дружного сприймання всіх органів в акті засвоєння ви переможете найлінійшій пам'яті» [7].

Психологами встановлено, що у разі використання комп'ютера у дітей:

– на 20% зростає обізнаність про навколишній світ;

– на 25% розширюється і поглиблюється усвідомлення закономірностей предметних галузей і міжпредметних зв'язків;

– на 15-20% покращуються результати виконання різного роду логічних операцій [1].

Як свідчать спостереження, оволодіння комп'ютером приховує в собі величезні потенційні можливості для психічного розвитку дитини і сприяє розкриттю невідомих талантів. Творчі педагоги намагаються створити умови, у яких кожен учень може навчатися у своєму темпі, відповідно до своїх здібностей і інтересів, з урахуванням особистісних особливостей його мислення, пам'яті, сприйняття. У той же час, проблема використання комп'ютерів у навчанні досі знаходиться під пильною увагою науковців, практиків, батьків, бо робота молодших школярів за комп'ютером пов'язана з підвищеним розумовим навантаженням, нервово-емоційною і зоровою напругою. Тому велику увагу потрібно приділяти здоров'ю учнів, включаючи фізичні і динамічні паузи, зарядку для очей, використання елементів здоров'язберігаючих технологій.

Розвиток мислення в цей період йде від наочно-дієвого до наочно-образного і потім до словесно-логічного. Словесно виражену думку, яка не має підтримки в наочних образах, дітям у цьому віці важко зрозуміти. Необхідно послідовно формувати різні аспекти пізнавального процесу, закріплювати навчальні вміння і навички. Розвиток наочно-образного мислення досягається завдяки широкому використанню в навчанні різних схем і моделей. В умовах роботи з комп'ютером важливого значення набуває вміння планувати свої дії, передбачати їх результат. Значно ускладнюється процес діяльності, школярі починають усвідомлювати результати своїх дій, коли вони натискають кнопки клавіатури, використовують мишу й одночасно спостерігають за зображеннями на екрані. Формується новий зв'язок між діями дитини і їх результатом. Заняття треба будувати так, щоб поступово переводити увагу дитини з результату виконаних дій на спосіб одержання цього результату, тобто від практичних дій до навчальних. Саме цей момент надає потужний вплив на загальний психічний розвиток молодших школярів.

Включення учнів у проектну і дослідницьку діяльність з використанням ІКТ сприяє закріпленню ключових понять курсу, виховує культуру мови, забезпечує умови для прояву творчого початку.

У процесі проектування та створення навчальних програм потрібно дотримуватись психологічних принципів взаємодії людини і комп'ютера: достатність допомоги без надмірності, адекватність, умотивованість, відсутність зайвої категоричності і т.д. Для максимально позитивного впливу на формування дитячої психіки під час розробки комп'ютерних програм для дітей варто було б дотримуватись таких принципів:

- гуманістичність;
- функціональність;
- мотиваційна віднесеність;
- когнітивне наповнення;
- емоційна включеність;
- контрольованість;
- прозорість;
- відповідність дій і результату.

Серед умінь, яких набувають учні, виокремлюють зокрема такі уміння, як:

- виділяти загальне в аналізі конкретних задач;
- конкретизувати загальні положення в заданій ситуації;
- проводити дедуктивні міркування;
- переводити текстову задачу на мову інформаційної моделі;
- правильно застосовувати поняття й означення;
- проводити умовні систематизації [2].

З врахуванням особливостей учбової діяльності в молодшому шкільному віці була укладена програма з інформатики для учнів 2-4 класів.

У основу занять покладені наступні принципи:

- формування основ інформаційної культури, тобто опанування основних понять інформатики, такими, як команда, алгоритм, виконавець;
- розвиток логічного і образного мислення, що можливо завдяки широкому використанню графічних і звукових засобів;
- використання комп'ютера для вирішення творчих завдань конструювання і проектування;
- закладання основ алгоритмізації, структуризації діяльності, направленої на рішення поставленої задачі;
- індивідуалізація і диференціація навчання, наочність, доступність подачі інформації, введення ігрового елементу в процесі навчання [3].

Згідно програми заняття в цих класах проходять по 1 годині в тиждень протягом всього навчального року. Програма орієнтована на програмно-методичні комплекси – це розвиваючі комп'ютерні ігри для дітей від 6 до 9 років, які добре вписуються в систему розвиваючого навчання в початковій школі. Освоєння комп'ютера відбувається в ігровій формі, дозволяє

здійснювати зв'язок з такими предметами як українська мова (кресворди), математика (вирішення прикладів в ігровій формі), малювання, музика. Навчання мистецтву мислити, умінню планувати свої дії, здатність передбачати різні обставини і діяти відповідно до них – це завдання допомагає нам вирішити програмні засоби. Таким чином, учні знайомляться з комп'ютером, вчать працювати з ним в режимі діалогу, знайомляться з поняттями меню, курсор, програмними засобами. Крім того у школярів розвивається логічне і алгоритмічне мислення.

Крокуючи від простого до складного, вирішуючи цікаві завдання з казковими сюжетами і героями, учень вирішує логічні завдання, направлені на опанування мистецтва складання алгоритмів; у ігровій формі знайомиться з складними поняттями: комп'ютер, монітор, клавіатура; спостережливість, аналіз і синтез матеріалу формується при виконанні завдань на встановлення подібностей та розбіжностей.

Потім пропонуються складніші завдання, розраховані не лише на пояснення вчителя, виконання разом з вчителем, але і на самостійну роботу. Завдання вчать дітей мислити та правильно викладати свої думки. Взагалі гра – істотний компонент пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Прагнення до гри, інтерес до ігрових ситуацій на уроці, захопленість ігровим сюжетом – це закономірне явище, обумовлене психологічною потребою дітей цього віку [6].

Але введення дисципліни «Сходінки до інформатики» у молодшому шкільному віці породило деякі проблеми:

- робота за комп'ютером для молодших школярів не повинна перевищувати більше 15 хвилин. Отже, урок розбивається на 2 частини: теоретичну і практичну, причому практична частина уроку має бути продовженням теоретичної;

- недостатнє уміння учнів говорити і вести записи в зошитах услід за поясненнями вчителя.

Заняття на комп'ютерах безумовно мають і позитивний ефект: підвищують когнітивні здібності, кмітливість і уяву. У дітей, захоплених комп'ютерами, більш високі показники мотивації досягнень і саморозвитку. Досить часто відбувається перенесення навичок роботи з комп'ютером на навички традиційної діяльності. Таким чином, можливе перетворення учнями власного поведіння шляхом опори на досвід, отриманий під час «спілкування» з комп'ютером [8].

Використання ІКТ в навчальній та позанавчальній діяльності не тільки розширюють та закріплюють отримані знання, але і підвищують творчий та інтелектуальний потенціал учнів. Учень стає наполегливим до знань, невтомним, творчим та працьовитим.

Таким чином, застосування ІКТ в освітньому процесі дозволяє:

- розвивати в учнів навички дослідницької діяльності, творчі здібності;
- посилити мотивацію навчання;
- сформувані у школярів уміння працювати з інформацією, розвинути комунікативну компетентність;
- активно залучати учнів у навчальний процес;
- якісно змінити контроль за діяльністю учнів;
- залучення учня до досягнень інформаційного суспільства;
- створити сприятливі умови для кращого взаєморозуміння вчителя і учнів та їх співпраці у навчальному процесі.

Таким чином, грамотне використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи сприятиме розвитку в учнів теоретичного мислення, сприяти справжньої інтеграції процесу освіти в нашій країні.

Література:

1. Данилова Н.Н. Педагогическая психофизиология / Н.Н.Данилова // Психофизиология. – М. : Аспект пресс, 1999. – 125 с.
2. Кивлюк О.П. Можливості пропедевтики основ інформатики в початковій школі / О.П. Кивлюк // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2001. – № 5. – С. 33-34.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навч. укр. мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта,

2011. – 392 с.

4. Підкасистий П.И., Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 7-13.
5. Скрипченко О.В. Загальна психологія : Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 464 с.
6. Turkle Sh. The second self. Computers and the human spirit. N.Y.: Simon and Shuster. 1984
7. Ушинський К.Д. 36 творів у 6-ти томах. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 4. – С. 174.
8. Шакоотько В.В. Методологічні основи застосування комп'ютера у початковій школі / В.В. Шакоотько // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 2. – С. 45-48.

*Марина Гулішевська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Національна доктрина розвитку освіти ХХІ століття провідною метою української освітньої системи проголосила розвиток особистості та забезпечення соціально-педагогічних умов для творчої самореалізації особистості й виховання покоління, здатного ефективно працювати і навчатися впродовж усього життя.

Тому й виникла суттєва необхідність спрямування педагогічних зусиль на творчу самореалізацію сутнісних сил учнів – їх мотивів, здібностей, практичних умінь, життєвих цінностей, здатності постійно створювати особистісно й соціально значимі освітні продукти. В певній мірі розкрити творчі здібності молодших школярів на уроках трудового навчання можливо завдяки евристичному навчанню.

Аналіз наукових праць дозволив виявити низку досліджень, присвячених проблемі впровадження евристичного навчання в навчально-виховний процес, зокрема праці В.Андрєєва, М.Бурди, Ю.Колягіна, Д.Пойя, Г.Саранцева, О.Скафи, В.Соколова, Л.Фрідмана, А.Хуторського та ін. Щодо евристичного навчання в початковій школі, то в цьому напрямі працюють такі науковці, як О.Голюк, А.Коломієць, Г.Тарасенко. Аналіз публікацій вищезазначених авторів вказує на те, що в навчально-виховному процесі учнів початкової школи евристичне навчання застосовується вельми епізодично.

Тому постає завдання розглянути поняття евристичного навчання та можливість його застосування на уроках трудового навчання в початковій школі.

Мета статті – використовуючи методи й прийоми евристичного навчання, розробити евристичний навчальний проект для ознайомлення і застосування на практиці техніки «карвінгу» під час роботи з природними матеріалами на уроках трудового навчання в початковій школі.

Ми виходимо з того, що на сьогоднішній день від учнів початкової школи вимагаються такі якості, як ініціативність, винахідливість, креативність під час виконання навчальних завдань. Формування цих якостей неможливе без уміння працювати самостійно, творчо. Тому ми звертаємось до **евристичного навчання**, яке передбачає відмову від готових знань, від їх репродукції, а базується на самостійному пошуку їх.

Поняття “**дидактична евристика**” А.Хуторський розуміє теорію навчання, яка визначає систему цілей, закономірностей, принципів, змісту, технології, форм, методів і засобів, що забезпечують самореалізацію та освітній розвиток учнів і вчителів у процесі створення ними освітніх продуктів у галузях знань і діяльності, що вивчаються ними [12].

А.Хуторський справедливо зазначає, що основною характеристикою евристичного навчання є створення учнями освітніх продуктів і побудова власних освітніх траєкторій у кожній із освітніх галузей. Під освітньою продукцією він розуміє, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків, виробів тощо; по-друге, зміни особистісних якостей учня, які розвиваються в навчально-виховному процесі. Обидві

складові – матеріальна та особистісна, створюються одночасно під час конструювання учнем індивідуального освітнього процесу [12].

Традиційний зміст освіти ускладнює конструювання учнями власних знань. У навчальних програмах, посібниках, підручниках світ реальних об'єктів поданий готовими поняттями, ідеалізованими продуктами пізнання, які отримали не учні, а спеціалісти, вчені, автори підручників. Вивчення учнями інформації про чужі знання практично не залишає місця для створення ними власних знань про реальний світ.

Ця проблема в евристичному навчанні вирішується шляхом зміни методології навчання: спочатку учням у якості освітнього об'єкта пропонують реальні, а не ідеальні об'єкти пізнання. Вчитель навчає учнів способом пізнання реальних об'єктів і конструюванню добутих знань. Вивчаючи об'єкт реального світу, молодші школярі шукають і створюють знання про нього, тобто ідеальні теоретичні факти, поняття, закономірності. Усвідомлюючи створені знання й способи пізнання, школярі фіксують їх у вигляді особистісного освітнього продукту, що дозволить потім використовувати їх для наступного пізнання реального світу.

Необхідними складовими методики, процесу евристичного навчання на уроках трудового навчання в початковій школі повинні бути методи, прийоми, форми і засоби навчання, які активізують пізнавальну діяльність і організують її так, щоб унаслідок такої діяльності учні отримували новий продукт, нові для них знання і способи діяльності. З.Слепкань підкреслює, що вибір методів і прийомів навчання залежить, насамперед, від поставлених цілей і завдань, тобто цілей і завдань розвитку, змісту навчального матеріалу, конкретних умов класу, які визначаються рівнем підготовки учнів до сприйняття нового, їх пізнавальними потребами, сформованістю інтелектуальних навичок і вмінь, саморегуляції [11].

За В.Андрєєвим, **евристичні методи навчальної діяльності** – це система евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) і діяльності учня (методи навчання), розроблених з урахуванням закономірностей і принципів педагогічного управління і самоврядування особистості з метою розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів у виконанні творчих завдань [1].

Під **евристичними прийомами** О.Скафа розуміє особливі прийоми, які сформувалися в ході розв'язання одних задач і більш-менш свідомо переносяться на інші [10].

Російський дослідник А.Хуторський класифікував методи евристичного навчання [12]. Для цього він звернувся безпосередньо до основних видів евристичної навчальної діяльності, класифікувавши їх на оргдіяльнісні, когнітивні і креативні.

Опираючись на класифікацію евристичних методів А.Хуторського, ми, відповідно, розроблятимемо проект із евристичними завданнями оргдіяльнісного, когнітивного й креативного типу.

Ряд авторів під поняттям «завдання» розуміють як «навчальне завдання» (А.Матюшкін [6], І.Лернер [5]), як «проблемну навчальну задачу: сукупність питань, що створюють проблемну ситуацію» (В.Кудрявцев [4]), як «задачу, що містить об'єктивне протиріччя» (М.Махмутов [7]).

Визначаючи поняття «проблема», «завдання», «задача», одні автори підкреслюють об'єктивний, інші – суб'єктивний характер цих понять. Визначити відмінності між даними поняттями допомагає справедливе висловлювання М.Махмутова, який вважає, що завдання сприймається слухачем як проблема, коли він «бачить» певний зв'язок між даними задачі та вимогами нової інформації, що містяться в ній, зі своїми колишніми знаннями. В цьому випадку завдання як об'єктивне явище приймає суб'єктивний характер, воно відображається у свідомості людини і стає для неї проблемою [7].

Евристичне завдання – навчальне завдання, яке має на меті створення учнем особистого освітнього продукту з використанням евристичних методів і прийомів діяльності (А.Хуторський).

Ознаки евристичного завдання:

- ✓ відкритість, тобто відсутність заздалегідь відомого результату його виконання. Тому інша назва евристичних завдань – відкриті завдання;
- ✓ опора на творчий потенціал учнів, забезпечення розвитку творчих (евристичних) здібностей останніх;

✓ наявність у завданні актуальних для вирішення проблеми суперечностей або потреб, що стосуються учня і належать заданій предметній (метапредметній) області;

✓ поєднання універсальної предметної основи завдання та унікального його розгляду учнем. Тобто в завданні пропонується розглянути загальний для всіх об'єкт (предмет), використовуючи індивідуальні (особистісні) особливості учня. В результаті забезпечується унікальність створюваного освітнього продукту – результату виконання евристичного завдання [13].

Під евристичним завданням О.Скафа розуміє задачу, яка допускає самостійне формулювання способу її розв'язання, в процесі якого учень потрапляє в ситуацію виявлення своїх евристичних позицій [10].

Оцінка евристичних завдань відбувається за запропонованими А.Хуторським шести критеріями [13]:

1) завдання повинне мати «запальний» характер – ступінь спонукання учня до виконання завдання через захоплюючу форму завдання, проблеми тощо;

2) евристичність завдання – сила «творчої воронки», в яку завдання занурює учня. Націленість на створення учнем відкриття, суб'єктивно або об'єктивно нового освітнього продукту;

3) освітня значимість – роль завдання в забезпеченні загальноосвітньої підготовки учня з предмета;

4) технологічність завдання – закладений у завданні підхід, алгоритм або інструментарій його виконання. Забезпечення можливості вибору різних способів виконання завдання (відкритість завдання);

5) людиновідповідність завдання – наявність особистісно-значущого для учня сенсу в завданні, передумови для особистісної самореалізації учня, прояву його індивідуальності, самотності;

6) практична значимість завдання – затребуваність, актуальність його виконання для учня або інших замовників.

Навчальний проект – це форма організації занять, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від одного уроку до декількох місяців [8].

Виходячи з наведеного визначення, ми під **евристичним навчальним проектом** будемо розуміти форму організації занять із застосуванням евристичних завдань, що передбачатиме комплексний характер діяльності всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від одного уроку до декількох місяців.

Навчальною програмою початкової школи передбачено роботу з природними матеріалами, в результаті якої учні повинні мати уявлення про виготовлення композицій з природних матеріалів, розкривати послідовність дій під час виготовлення виробів, володіти навичками створення нескладних композицій з елементами творчості [9].

Відповідно до вимог програми, ми представимо довготривалий евристичний навчальний проект для 2-го класу на тему «Наша щедра осінь» із застосуванням техніки «карвінгу».

ОСІНЬ

Коли вона загляне в сад –

Налетіть соком виноград,

І різні яблука ренет

Солодкі стануть, наче мед.

Коли огляне баитани –

Надмуться гордо кавуни,

І запишається в хустках

Товста капуста на грядках.

Як помандрує по гаях

З чарівним пензлем у руках –

Все розмалює на путі,

Берези стануть золоті!

І ми її уклінно просим: –

Вчитель повідомляє що, ще з давніх часів наші пращури, після того як збирали врожай, святкували свято осені. Вони танцювали, співали, готували смачні страви із щойно зібраного врожаю і частували ними друзів, сусідів тощо.

Ми продовжимо традицію наших пращурів, і в рамках даного проекту будемо виготовляти прикраси для страв у техніці «карвінгу».

Техніка «карвінгу» – (від англ. carve – різати, вирізати) – мистецтво художнього різання по овочах і фруктах, що зародилося багато років тому на Сході, й за тисячі років стало частиною національних традицій. Майстри карвінгу передавали свої знання у спадок [2].

(Клас ділиться на 5-6 підгруп. При формуванні підгруп учитель враховує побажання учнів.)

Для всіх підгруп формуються однакові евристичні завдання:

- Евристичні завдання оргдіяльнісного типу:
 - ✓ розробити цілі даного проекту (для чого цей проект потрібен, яке його практичне значення);
 - ✓ розробити план створення даного проекту;
 - ✓ підібрати інструменти для виконання проекту;
 - ✓ підготувати заздалегідь продукти для обраної композиції;
 - ✓ продумати способи демонстрації проекту;
 - ✓ рефлексія (усвідомити свою діяльність під час створення проекту, вивести правила й закономірності цієї діяльності, порівняти з іншою діяльністю);
 - ✓ оцінка (прорецензувати проект товаришів з інших підгруп, та підготувати оцінку власного проекту)
- Евристичні завдання когнітивного типу:
 - ✓ яка історія розвитку техніки «карвінгу» (створіть власну версію)?;
 - ✓ для чого потрібна техніка «карвінгу»?;
 - ✓ чи можна створювати композиції за допомогою цієї техніки? Якщо так, то за допомогою яких інструментів? (охарактеризуйте правила техніки безпеки під час роботи з кожним із цих інструментів).
- Евристичні завдання креативного типу:
 - ✓ створити композицію до свята осені, застосовуючи техніку «карвінгу».

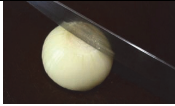





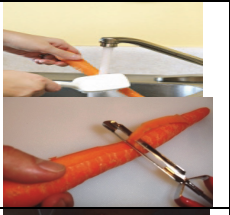




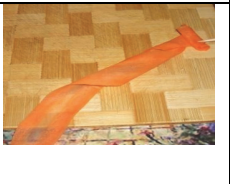
Вчитель обов'язково надає технологічну картку для роботи в техніці «карвінгу». Але учні можуть не користуватись технологічною карткою, а виготовляти вироби на власний розсуд.

Технологічна картка – комплексний документ, який в повному вигляді включає в себе наступні компоненти: 1) зображення і опис готового виробу (зразка), 2) опис усіх матеріалів та інструментів, необхідних для роботи, 3) послідовний опис всіх операцій з виготовлення деталей і збірці виробів. [3].

Ми представимо технологічну карту для виготовлення виробів у техніці «карвінгу» (таблиця 1).

Таблиця 1.

| Послідовність виконання роботи | Процес роботи | Правила безпеки |
|---|---|---|
| ХРИЗАНТЕМА З ЦИБУЛІ | | |
| 1. Для приготування хризантеми візьміть маленьку круглу цибулину. Можна взяти як білу, так і червону цибулину. Чим менше цибулина, тим гарніша виходить квітка. Намагайтеся вибрати цибулину тонкостінну, тоді пелюстки краще розкриваються. |  | Перед тим як чистити цибулю, слід змочити її і ніж водою. (Це робимо для того, щоб не плакати під час виконання роботи.) |
| 2. Почистіть цибулину та зріжте верх і низ приблизно по 5 мм (можна позначити лінію зрізу за допомогою маркера). |  | Не працювати тупим ножом. У процесі роботи слід тримати матеріал пасивною рукою так, щоб пальці були осторонь від гострого леза. |

| | | |
|--|--|---|
| <p>3. Тонким гострим ножом розріжте цибулину майже навпіл, не дорізаючи до кінця близько 5 мм. Надріз робиться з верхнього боку – там, де росте перо.</p> |  | <p>Змочити цибулю водою. Обов'язково різати цибулю на кухонній дошці.</p> |
| <p>4. Потім ще раз розріжте навпіл таким же чином.</p> |  | <p>Класти ніж так, щоб він не виступав за край робочого місця. Не розмахувати ножом, під час різання не ходити, а також не підходити занадто близько до того, хто ним працює.</p> |
| <p>5. Далі розріжте на стільки частин, на скільки вийде. Бажано зробити якомога більше розрізів. Якщо розрізи зробити недостатньо глибокі, то квітка буде погано розпускатися, а якщо занадто глибокі – квітка розвалиться на частини.</p> |  | <p>Після роботи, ніж тримати складеним у чохлі.</p> |
| <p>6. Покладіть цибулину у воду кімнатної температури – вода повинна покривати цибулину повністю. Далі чекайте доки «хризантема» не розпусниться.</p> |   | |
| ТРОЯНДА З МОРКВИ | | |
| <p>1. Для приготування троянди візьміть довгу але нетовсту моркву.</p> |  | |
| <p>2. Почистіть моркву (Моркву легко буде чистити, якщо попередньо її облити гарячою водою і протерти ганчіркою). Далі за допомогою спеціального ножа для чищення овочів або звичайним знімаємо з моркви шкіру і знову промиваємо під водою.</p> |  | <p>По можливості слід застосовувати овочерізку, нею чистити моркву безпечніше, ніж звичайним ножом. Хоча правила безпеки під час роботи з овочерізкою залишаються тими самими, що й при роботі з ножом.</p> |
| <p>3. Нарізаємо моркву по всій довжині на тонкі пластини.</p> |  | |
| <p>4. Щоб надати моркві еластичності для роботи, потрібно замочити її в теплій солоній воді протягом 15 хвилин.</p> |  | |
| <p>5. Потім підсушуємо її на рушнику.</p> |  | |
| <p>6. Край пластинки трохи скручуємо.</p> |  | |
| <p>7. Далі пластину скручуємо кілька разів від себе, а бутон крутимо на себе.</p> |  | <p>Слід проколувати моркву «зубочисткою» на кухонній дошці. Не варто розмахувати руками під час роботи із «зубочисткою». Слід бути максимально уважним під час проколювання моркви «зубочисткою»</p> |

| | | |
|--|--|--|
| 8. Готову троянду потрібно зафіксувати «зубочисткою», а далі прикрасити нею композицію. |  | |
| ЛИСТОЧОК З ЯБЛУКА | | |
| 1. Для цього візьміть велике яблуко, помийте його та розріжте навпіл. |  | Дотримуйтесь правил безпеки роботи з ножом, що зазначені вище. |
| 2. Покладіть на дошку і зробіть посередині два надрізи під кутом так, щоб вирізати листочок. |  | |
| 3. Зробіть ще два надрізи товщиною приблизно 3-4 мм з двох сторін і відсуньте дві секції вперед або зніміть їх, якщо вам так зручніше їх вирізати. Продовжуйте робити такі надрізи, доки у вас не залишиться декілька міліметрів товщини знизу яблука. |  | |
| 4. Відсуньте усі секції яблука вперед. У вас вийде листочок. |  | |
| Далі з хризантем із цибулі, троянд з моркви, листочків з яблука, кропу, петрушки, зеленого горошку, калини можна зробити таку композицію, що стане окрасою будь-якої страви. |  | |

Ми пропонуємо критерії зовнішньої оцінки, які використовуються для оцінювання проектної діяльності:

- значимість проблеми, адекватність досліджуваної тематики;
- доцільність використаних методів дослідження;
- ступінь активності кожного учасника;
- колективність у роботі, взаємовиручка і підтримка;
- доказовість пропонуваного розв'язку, чіткість висновків;
- естетика оформлення результатів проекту;
- вміння відповідати на запитання опонентів;
- наскільки креативно виконане завдання (вибирають роботу за наведеним алгоритмом чи «творять» без зразка).

У результаті виконання цього проекту учні мають сконструювати та поглибити власні знання із використання техніки «карвінгу» під час роботи з природними матеріалами на уроках трудового навчання в початковій школі; навчитися планувати й коригувати план свого дослідження; виявляти готовність відкрито висловлювати й відстоювати власні думки; вчитися слухати партнера; навчитися презентувати результат колективного дослідження; здійснювати рефлексію власної діяльності.

Кінцевим продуктом виконання цього проекту має бути композиція до свята осені, виконана в техніці «карвінгу». Створеною композицією учні зможуть прикрасити страви на осінньому ярмарку.

Розглянувши поняття евристичного навчання, ми дійшли висновку, що воно передбачає відмову від репродукції знань, а базується на самостійному пошуку останніх. Це надає безліч можливостей для розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Використавши методи й прийоми евристичного навчання, ми розробили евристичний навчальний проект до свята осені для ознайомлення і застосування на практиці техніки

«карвінгу» під час роботи з природними матеріалами на уроках трудового навчання в початковій школі.

Література:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Вікіпедія – вільна енциклопедія. Карвінг. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/карвінг>.
3. Коньшева Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н. М. Коньшева. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с.: ил.
4. Кудрявцев Т.В. Эвристическое обучение : истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 125 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 342 с.
7. Махмутов М.И. Эвристическое обучение : Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.
10. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике : теория, методика, технология : монография / Е. И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
11. Слєпкань З.І. Методика навчання математики / З. І. Слєпкань. - К. : Зодіак – ЕКО, 2000. – 512 с.
12. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
13. Хуторской А.В. Эвристическое задание. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm.

*Оксана Макаренко, Наталія Павлушенко,
м. Суми, Україна,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із найактуальніших напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є зміни статево-рольового підходу до виховання особистості, пов'язані з появою новітнього, з педагогічної точки зору, положення – гендерного підходу. Саме тому нині доцільним є аналіз ідеологічних аспектів зазначеного підходу, які ґрунтуються на психолого-педагогічних засадах стосовно гендерної ідентичності та гендерної соціалізації дітей, зокрема молодшого шкільного віку.

Відомо, що не тільки навчальні заклади, а й інші фактори соціалізації (родина, ровесники, засоби масової інформації), визначають ідентичність дитини та впливають на її особистісні можливості, вибір майбутньої професії, сталу громадянську позицію.

Сучасні науковці – І.Бех, О.Кононко, В.Постовий, М.Стельмахович, зауважують, що найвпливовішими інституціями соціалізації дитини на нинішньому етапі розвитку українського суспільства залишається її сім'я та школа. У свою чергу, за формулюваннями Т.Говорун, С.Віхор, Н.Павлушенко, О.Цокур, поняття соціалізації пов'язано зі сталими характеристиками життя дитини – гендерною ідентифікацією та стереотипізацією. Відтак, вітчизняна педагогічна думка надає першочергового значення у навчально-виховному процесі початкової школи гендерній ідеології.

Мета нашої статті полягає у висвітленні особливостей формування гендерної ідентичності дитини на початкових етапах її соціалізації.

Гендерна ідентичність – аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі; гендерна ідентичність особистості входить до структури соціальної ідентичності. Усвідомлення власної статевої приналежності та становлення

гендерної ідентичності дитини – один з найважливіших напрямків її соціалізації.

Соціальна ідентичність представлена компонентами «Я» людини, які вона переживає на рівні усвідомлення приналежності до певної групи (статевої, вікової, етнічної, професійної і т.д.). Процес гендерної соціалізації визначається, організується і керується за допомогою різних соціальних і культурних засобів, що існують в кожному конкретному суспільстві. Такі засоби іноді неприховано представлені як певні стереотипи, забобони чи настанови.

У феномені гендерної ідентичності на перший план виходять соціокультурні параметри категорій «чоловіче», «жіноче», відповідно до яких дитина ідентифікує себе з конкретною гендерною мікрогрупою, конструюючи свою ідентичність як представник тієї чи іншої статі. Учні, що закінчують навчання у початковій школі повинні володіти обсягом знань про зміст поняття «гендерна ідентичність», а також не підпадати під вплив гендерних стереотипів [7].

Ідентичність – одна з найсуттєвіших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість [2, 132]. Один із основоположників теорії ідентичності Е.Еріксон підкреслював, що вона базується на відчутті тотожності самому собі і неперервності свого існування в часі й просторі. Ідентичність пов'язана з власним образом «Я» та стійким усвідомленням своєї індивідуальності і неповторності, не тільки фізичних, а й психологічних рис [10, 57].

Сім'я є першим і головним осередком, в якому дитина отримує відомості про свою стать, про те, що є також протилежна стать, про взаємовідносини статей. Для того, щоб дитина легко і невимушено сприймала свою стать, ідентифікуючи її природно, необхідно в сім'ях створювати атмосферу спокою, рівноваги. Надзвичайно важливо батькам бути приязними і щирими у своїх стосунках з дитиною.

Джерелами, що також транслюють інформацію про гендерну ідентичність дітей (починаючи з раннього дитинства) є ігри та іграшки. Як зауважують науковці, за допомогою ігор та іграшок дитина оволодіває нормами і правилами життя в суспільстві, розвиває свій інтелект, емоції, уяву, мову і т.д. [3, 24].

У структурі родинних стосунків крім ланцюга «батьки-дитина» (та «батьки-діти») мають місце також взаємини «діти-діти», що має безпосередній вплив на формування гендерної ідентичної кожної конкретної дитини.

Як відомо, кожна дитина розвивається індивідуально і «вбирає» в себе тільки певний відсоток досвіду старших братів чи сестер, саме тому увага з боку батьків повинна бути сконцентрована на виховних настановах, що сприятимуть самоствердженню, а, відповідно, й сталій гендерній ідентифікації кожної конкретної дитини. До таких вказівок-настанов науковці відносять наступні:

- батькам ставитися однаково до дітей різних за статтю (тенденція відходу від підкреслення розбіжностей між дітьми);

- не дозволяти старшим дітям дратуватися з приводу наявності менших (менші зазвичай різняться поведінкою);

- батькам виявляти однакову кількість турботи, любові, уваги і часу при вихованні дітей різних статей (не наголошувати на тому, що певна дитина отримала більше батьківської уваги, порівняно з іншими дітьми родини, наприклад, в перші роки життя);

- допомагати молодшим дітям іншої статі у скорішому встановленню дружніх стосунків і визнання з боку старших дітей протилежної статі (пошук елементарних шляхів до ліквідації внутрішньосімейної конкуренції дітей різних статей) [7, 157].

Зауважимо, що діти, які виховуватимуться разом із братами і сестрами, краще, ніж єдині діти в сім'ї, розумітимуть думки і наміри інших людей, тому, відповідно, їм легше буде адаптуватися до оточуючого середовища. Вони будуть впевненіші в собі, налаштовані на успіх, здатні ризикувати, з раннього дитинства звикатимуть до відповідальності, незалежності і в майбутньому виказуватимуть гарні показники уяви, творчій потенціал, якості лідера тощо.

Крім того, українські науковці зазначають, що в родинях де нема батька наявність дідуся, братів чи брата позитивно вплине на гендерну ідентифікацію хлопчика з майбутньою роллю батька. У дівчаток зазвичай наявність старшої сестри чи сестер не настільки

позначається, оскільки в таких випадках ідентифікація є більш вираженою з мамою у дівчинки, ніж у хлопчика з батьком [1; 3; 7].

Усвідомлення статевої приналежності збігається з бурхливим посиленням статевої диференціації саме у 9-10 років. Зазначено, що у середовищі одностатевої компанії дітей як молодшого шкільного віку, так і підлітків, існують свої, жорсткіші, ніж у дорослих, критерії маскулінності/фемінінності, за допомогою яких підтверджується, закріплюється, або, навпаки, піддається сумніву статева ідентичність [9, 8].

Саме тому універсальними факторами гендерної ідентифікації дітей виступають однолітки. У колі своїх ровесників діти не тільки демонструють себе як представника тієї чи іншої статі, а й «обкатують» отримані в сім'ї гендерні стереотипи і корегують їх в самостійному не регламентованому дорослими спілкуванні [7].

Таким чином, оцінювання власної поведінки дітьми відбувається за їхніми (дитячими) критеріями маскулінності/фемінінності, ці критерії є жорстокіші, порівняно з тими, що існують в родині, саме ними однолітки підтверджують, закріплюють чи ставлять під сумнів свою гендерну ідентичність.

Зазначена думка підкреслює, що роль ровесників є настільки впливовою, що може як сприяти таким унікальним феноменам як гендерна ідентифікація і соціалізація, так і спричинити певні власні сумніви щодо означених показників сталості статі. Зауважимо, що безпідставні сумніви призводять зазвичай до стереотипів (про які говорилося раніше).

Соціальні стереотипи як регулятор соціальних відносин поляризують риси дітей. Такі стереотипи є спрощеними кліше (щодо характеристик статей) і надзвичайно стійкими (щодо поширеності в свідомості людей). Частково вони є психологічними феноменами, що визначають індивідуальну картину світу дитини, перешкоджають її адаптації, впливають на логіку поведінки, суперечать думці та, в решті решт, автоматично «підкоряють» її свідомість.

Дослідження сучасних науковців (П.Горностай, І.Кльоціної, О.Луценко та ін.) свідчать, що традиційна гендерна соціалізація хлопчиків і дівчаток молодшого шкільного віку відтворює патріархальні стереотипи як в суспільній, так і в приватній сферах.

Таким чином, ми проаналізували певну кількість агентів гендерної соціалізації дитини молодшого шкільного віку, які впливають на її гендерну ідентифікацію. Зазначимо, що серед них на першому місці знаходиться родина, система батьківських впливів на дитину, стиль сімейного виховання, наявність в родині сестер, братів, на іншому – вплив найближчого оточення та однолітків. Слід також зауважити, що на гендерний розвиток, гендерну ідентифікацію та гендерну самореалізацію дитини в молодшому шкільному віці істотно впливають власні гендерні стереотипи та цінності батьків, їхні життєві сценарії, характер стосунків подружжя між собою, характер стосунків і наявність стереотипів у цих стосунках серед батьків і дітей, а також дітей в родині між собою; однак не менш важливим виявляється також тенденція впливу ровесників на затвердження гендерної ідентичності дитини молодшого шкільного віку.

Гендерні ролі батьків – найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя [2, 146]. Оскільки життєвий сценарій батьків інколи повторюється дітьми, а він зазвичай обтяжений гендерними стереотипами, необхідно всіляко попереджувати такі стереотипи, оскільки саме від батьків залежить формування гендерних ролей дітей, розвиток їхньої гендерної ідентичності.

Отже, для швидкого і безболісного утвердження гендерної ідентичності дітей у молодшому шкільному віці батькам, старшим братам та сестрам, іншим дорослим родини надзвичайно важливо віднайти найефективніші шляхи подолання особистісного дискомфорту дитини, чим вони допоможуть у виявленні дитиною своєї ініціативності і самостійності. Визначаючи свою гендерну ідентичність на перших роках життя дитина повинна зростати в родині, де панують дух любові, поваги, обопільної допомоги членів сім'ї, її необхідно відгородити від негативного впливу гендерних стереотипів та консервативних підходів до виховання.

Література:

1. Говорун Т. В. Гендерна психологія : Навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр

- «Академія», 2004. – 308 с.
2. Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // *Основи теорії гендеру* : Навч. посіб. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 132-156.
 3. Клецина И. С. Гендерная социализация : Учебное пособие / И. С. Клецина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
 4. Клецина І. Гендерна ідентичність і права людини: психологічний аспект. Гендерна педагогіка : Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської ; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 174-190.
 5. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // *Основи теорії гендеру* : Навч. посіб. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 474-499.
 6. Оксамитна С. М. Гендерні ролі та стереотипи / С. М. Горностай // *Основи теорії гендеру* : Навч. посіб. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 157-181.
 7. Павлушенко Н. М. Гендерна ідентичність в процесі виховання дітей молодшого шкільного віку / Н. М. Павлушенко // *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 12. – С. 151-158.
 8. Цокур О. С. Основи гендерного виховання. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій) / О. С. Цокур, І. В. Іванова І.В. – 2-е вид. – К.: ПЦ «Фоліант», 2005. – С. 183-222.
 9. Чадороу Н. Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. – Минск: Пропилеи. – 2000. – С. 29-76.
 10. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.

Наталія Олійник,
м.Вінниця, Україна,
*Вінницький державний педагогічний
університет імені М.Коцюбинського*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ МОЛОШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна система освіти, котра перебуває на етапі реформаторських змін, перш за все потребує перебудови у контексті безпосередньої взаємодії вчителя з учнями. Традиційні погляди на процес учіння та викладання повинні бути видозмінені, адже усталені форми та методи роботи з дітьми не завжди дозволяють повноцінно реалізувати цілепокладання педагога в професійній діяльності. Для досягнення високої ефективності навчально-виховного процесу, формування позитивного ставлення школярів до навчальної діяльності зусилля сучасного вчителя повинні спрямовуватись на забезпечення творчого характеру його взаємодії з учнями, пошуку принципово нових ідей, підходів та технологій.

Аналіз наукових джерел та численних педагогічних досліджень дозволяє стверджувати, що саме творчість є визначальним показником професіоналізму та потенційних здібностей вчителя початкової школи, і водночас, результатом безперервного педагогічного пошуку та особистісного вдосконалення. Тільки творчий учитель може сформувати творчу та нестандартну особистість учня, допомогти йому виявити свій індивідуальний потенціал в усіх аспектах людської життєдіяльності. Проте багатьох сучасних дидактів хвилює питання, як створити умови, щоб у навчальному процесі учні були не тільки простими виконавцями та наслідувачами вчителя, а й активними, безпосередніми його учасниками, творцями.

На думку С.О.Сисоевої, створення сприятливих умов – „забезпечення реалізації учнями своїх творчих можливостей у навчально-виховному процесі: на уроках і в позаурочній діяльності; сприяння самовизначенню кожного учня в усіх сферах внутрішньо шкільного життя через індивідуальний вибір; детальне вивчення педагогами і психологами найбільш значущих для учнів видів діяльності; створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в учнівському колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва; своєчасна доброзичлива оцінка творчої навчальної діяльності учнів, схвалення результатів” [3, 176]. Слід зазначити, що співтворчість учителя й учнів – не є простою спільною справою педагога та його вихованців, у якій здійснюється творчий підхід до навчально-пізнавальної діяльності, це ще й

уміле керівництво вчителя та здатність учнів взаємодіяти між собою.

Ми вбачаємо великий потенціал у спільній діяльності педагога з учнями молодшого шкільного віку, котра базується на творчості, тому поставили за мету перевірити її ефективність в ході експериментальної роботи. Творчий підхід прагнули реалізувати на різних етапах навчального процесу, при використанні спеціально підібраних методів і форм роботи, створенні відповідного середовища.

Так, в межах різних уроків на етапі формування нових знань ми не подавали навчальний матеріал у готовому вигляді, адже це породжує пасивність пізнавальної потреби молодших школярів. На нашу думку, більш доцільним та поліфункціональним є використання проблемних ситуацій. Їх застосування дало можливість реалізувати низку педагогічних завдань, як от:

- ✓ підвищення рівня пізнавального інтересу
- ✓ розвиток особистісних якостей дитини
- ✓ реалізація творчого потенціалу через співпрацю
- ✓ високоефективна самостійна робота
- ✓ формування активної позиції учнів у взаємодії з педагогом.

Створення проблемних ситуацій породжує пізнавальну потребу внаслідок неможливості досягнути мети за допомогою вже наявних знань і вироблених способів дії. Існують різні способи створення проблемних ситуацій та етапи роботи над ними, котрі вчитель повинен добре знати й розуміти, аби використання даної педагогічної технології давало очікуваний результат. Ми встановили, що проблемність у навчанні допомагає підвищити якість процесу здобуття знань, збудити інтерес в учнів, поліпшити розуміння ними матеріалу, полегшити його запам'ятовування, що сприятиме формуванню позитивного ставлення учнів до навчання.

Сучасне покоління дітей наділене великим творчим потенціалом. З огляду на це, ми вважаємо доцільним пропонувати учням виконання самостійних робіт творчого характеру на різних етапах засвоєння знань. Одним із особливих засобів організації такої самостійної діяльності, на нашу думку, є написання віршів на будь-яку тематику, зокрема, навчальну. Писати віршовані твори у вільній формі на вимогу вдається не кожному. Проте існують такі віршовані форми, що мають досить суворий алгоритм, а це не вимагає значної витрати часу та ускладнень при їх створенні у більшості учнів.

Дітям необхідно лише пояснити механізм створення тієї чи іншої віршованої форми, навести кілька прикладів, скласти такий вірш колективно, а потім користуватись таким прийомом з різними навчальними цілями. Найпоширенішими віршами, що складаються за алгоритмом, є сенкани. Слово „сенкан” означає „п'ять рядків”, при чому існують певні правила його написання [2, 129]:

- Перший рядок має містити слово, яке позначає тему, об'єкт або предмет, про який ітиме мова (зазвичай, це іменник).
- У другому рядку – два слова, найчастіше прикметники або дієприкметники. Вони дають опис ознак і властивостей обраного предмета.
- Третій рядок називає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох слів.
- Четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми, почуття до об'єкта чи предмета.
- Останній рядок складається з одного слова – синоніма до першого рядка, в ньому висловлюється сутність теми.

Даний вид самостійної роботи в навчальний процес ми вводили поступово. Після засвоєння учнями експериментальної групи механізму їх виконання ми почали створювати колективні сенкани, а лише потім пропонували виконувати цю роботу самостійно. Така взаємодія в межах спільної та індивідуальної діяльності виявилась продуктивною і дозволила виконати відразу декілька завдань. З одного боку, дітям подобається складати сенкани разом з учителем, у групах та самостійно, що змінює атмосферу у класі, роблячи її творчою. З іншого – така організація індивідуальної роботи дозволяє перевірити, як учні засвоїли головні поняття вивченої теми. Наприклад, після вивчення теми „Ґрунт. Властивості ґрунту” (Природознавство, 3 клас) один із школярів склав такий сенкан:

*Грунт.
Родючий і пухкий.
Утворюється, висихає, покриває.
У ньому головне – перегній.
Домівка.*

Крім того, сенкан, написаний учнем, дає можливість учителеві з'ясувати, як діти ставляться до вивченого, чи зацікавлені вони навчальним матеріалом. В дітей активізується позитивне налаштування на навчальний процес, вони перестають вважати навчання нудною та формальною справою.

Проявляючи творче ставлення до власної професійної діяльності, вчитель перебуває у постійному пошуку принципових рішень актуальних проблем як навчального, так і виховного процесу. Однією з таких проблем ми вважаємо оцінку навчальних досягнень учнів, що безпосередньо впливає на їх ставлення до учбової діяльності та особистості вчителя.

В ході експериментального дослідження нами була розроблена нетрадиційна форма реалізації завдань оцінювання дитини та її досягнень за різними критеріями, а саме: пізнавальна активність дитини; самостійність у навчальній діяльності; наявність здібностей та уподобань дитини до навчальних дисциплін; творчі та дослідницькі якості тощо. Ми запропонували вести ще один шкільний щоденник, який отримав назву „Щоденник власних успіхів”. Його особливість полягала в тому, що всі записи мають бути добровільними та стосуватися безпосередньо навчально-пізнавальної діяльності дитини. Фіксувати усі досягнення, перемоги, невдачі, труднощі та їх причини у ньому можуть батьки, вчитель та власник щоденника. Мета створення: сприяти об'єктивній оцінці вчителем та батьками не лише результатів, котрі показує учень, а й зусиль, котрі він докладає для досягнення різних навчальних та пізнавальних цілей. Такий вид роботи може позитивно вплинути на мотиваційну сферу дитини, сприяти формуванню в неї позитивного ставлення до власної пізнавальної діяльності.

Аналіз „Щоденника власних успіхів” дитини дає можливість учителеві сформулювати цілісне бачення як творчої, так і навчальної діяльності учня, оцінювати не тільки результати, які показує дитина, а й те, скільки вона працювала для їх досягнення. Навіть за умови, що успіхи молодшого школяра є не надто значними, варто відзначити його старанність, наполегливість, прояви творчої індивідуальності.

Дидактична взаємодія в системі відносин „вчитель-учень” – важливий стимул пізнавальної активності, самостійності школярів. Правильна організація навчального процесу за принципами дидактичної взаємодії забезпечує необхідні умови для становлення творчої індивідуальності як педагога, так і його учнів. Якщо вчитель любить своїх учнів і прагне сприяти їх всебічному розвитку, то це перший крок до зародження в серці дітей любові до нього та науки, котру він несе у собі. У своїй праці „Педагогічна симфонія” Ш.О.Амонашвілі формулює своєрідний закон взаємності: „нехай вчитель завжди поспішає до дітей, радіє кожній зустрічі з ними; тоді й діти будуть поспішати до школи і від усього серця радітимуть кожній зустрічі зі своїм учителем” [1, 60].

Ми вважаємо, що кожен вчитель повинен володіти чималим арсеналом різноманітних форм, методів та прийомів, котрі дозволять йому систематично й ефективно втілювати педагогічні задуми та ідеї в умовах творчої взаємодії з дітьми. В ході експериментальної роботи нами було виявлено, що особливо цінними стали такі форми творчої співпраці з учнями: уроки під відкритим небом, під час яких досліджувалась естетична своєрідність пір року; уроки-казки „Мандрівка розділових знаків”, „У світі професій: сміттяр на варті чистоти”, „В королівстві спорту та краси”, „Дива льодового мистецтва” тощо; ігри-подорожі „Ми живемо в країні добра”, „У містечку дружби”, „Де живе здоров'я”, „На гостинах казкарів світу” тощо; навчальні проекти „Я неповторний”, „Права дитини – мої права”, „Людські чесноти”, „Поетичне Поділля” тощо. Широко застосовували ігрові, проблемні та інтерактивні методи, зокрема: дидактичні ігри „Так чи ні”, „Знайди помилку”, „Відгадай”, „Схожі предмети”, „Що станеться, якщо...” тощо; інтерактивні вправи „Асоціативний куш”, „Гронування”, „Незакінчені речення”, „Акваріум”, „Ажурна пилка” тощо.

Працювати в режимі творчої взаємодії – необхідна вимога до професійної діяльності сучасного педагога. Реалізація освітніх завдань школи виявилась значно ефективнішою на засадах творчого підходу, що здійснюється в умовах спільної діяльності вчителя та учнів. Ми глибоко переконані в тому, що творче бачення навчально-виховного процесу дозволяє зробити його цікавим та емоційно насиченим, а забезпечення творчого характеру взаємодії вчителя з учнями є однією з важливих та необхідних умов розвитку позитивного ставлення до навчання дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония: в 3-х ч. / Ш. А. Амонашвили. – Екатеринбург : Издательство Урал. ун-та, 1993. – Ч. 2. – 224 с.
2. Довідник педагога-початківця / уклад. А. Г. Дербеньова. – Х. : Основа, 2010. – 160 с.
3. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

*Наталія Фаліштинська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ КОЗАЦЬКО-ЛИЦАРСЬКИХ ТРАДИЦІЙ З МЕТОЮ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї

Стратегічні цілі розвитку освіти ХХІ ст. передбачають партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до шкільного життя їхньої дитини.

У початкових класах загальноосвітньої школи організацію навчально-пізнавальної діяльності треба спрямувати на інтеграцію сім'ї та школи, лише таким чином можна сформувати в дітей позитивне ставлення до навчання, пробудити інтерес до відвідування освітнього закладу, виконання домашніх завдань.

Загалом, єдність сім'ї і школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань всебічного розвитку особистості та у вихованні школяра. Велике значення в організації навчально-виховного процесу сучасної початкової школи має батьківський авторитет, педагогічний колектив та позашкільна система освіти.

На сьогодні вчительсько-батьківська взаємодія реалізується у різних напрямках. Характерною особливістю сучасного стану освіти в умовах реформування держави є те, що вона носить національний характер, її стержнем є народознавчий підхід. Особливої актуальності набуває аспект патріотичного виховання, звернення школи та сім'ї до козацьких традицій. Включення школяра у культурно-національне середовище шляхом відродження козацьких традицій, передача молодому поколінню соціального досвіду українського народу, озброєння учня відповідними знаннями з історії та культури є ефективним засобом формування національної свідомості громадянина України, становлення його духовності, моральної, правової, трудової, фізичної культури, розвитку індивідуальних та інтелектуальних здібностей і талантів.

Важливим напрямком стимулювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів та формування позитивних мотивів учіння є використання різних форм роботи в навчанні та вихованні на традиціях українського козацтва, оскільки, застосовуючи елементи козацьких традицій, по-перше: втрачається нудний характер навчання; по-друге: у дітей пробуджується інтерес до процесу пізнання, по-третє: неухильно зростає національна свідомість.

Загалом, українське козацтво має власно вироблену духовність, яка за умови творчого підходу при практичному перенесенні досягнень минувшини на ґрунт сьогодення, може благотворно впливати на підростаюче покоління. Однак успішно розвивати в собі козацьку кмітливість, творчу ініціативність, винахідливість, бажання вчитися учні зможуть тільки в конкретних справах, активній інтелектуальній і практичній діяльності, – вважає дослідник і

популяризатор ідей козацької педагогіки Ю.Д.Руденко [2]. З огляду на це, у процесі експериментальної роботи ми прагнули зміст освіти, навчальний матеріал з окремих дисциплін доцільно наснажувати відомостями про високу духовність козаків, їх лицарські чесноти, гуманізм і милосердя.

Тому перед вчителями початкових класів стоїть завдання – організувати так навчальний процес, аби знання, які учні засвоюють під час вивчення певної теми, з будь-якого предмету, були пронизані незламним козацьким духом і органічно поєднані із знаннями про славне минуле української історії, зокрема, про козацтво.

Аналіз діючої навчальної програми для 1-4 класів [1] виявив наявність козацької проблематики у змісті багатьох навчальних предметів, а саме: *українська мова* – у програмі IV класу зазначена освітня лінія „Історичне минуле України часів Запорізької Січі; *літературне читання* – пропонуються оповідання, балади, де описано історичне минуле – Козацьку добу; *музичне мистецтво* – наповнене творами, в яких оспівано славне минуле Козацької доби (Р. Шуман „Сміливий вершник”, Г. Татарченко „Гей, ви, козаченьки”, П. Майборода Марш („За світ встали козаченьки”) та багато інших); *образотворче мистецтво* – включає такі твори, як народна картина „Козак Мамай”, І. Сколозdra „Чумацький шлях”, „Український гопак”.

У роботі з учнями нами максимально використовувалися потенційні можливості навчальної програми, та водночас ми виходили за рамки програмових вимог і наповнювали уроки різними завданнями, які відображали зміст і характер козацької педагогіки. Так, на уроках української мови під час опрацювання розділу „Текст” пропонували учням різні завдання на основі фрагментів творів про козаків. Виконуючи їх, учні краще засвоюють теоретичні відомості з мови, швидше набувають практичних умінь і навичок, у них з’являється інтерес до пізнання історії свого краю, бажання відвідувати такі уроки, емоційно-позитивне ставлення до навчання. Козацькі байки про героїв минулих та сучасних, автором яких є О.В.Росецький, забезпечували змістовність та емоційну забарвленість уроків літературного читання.

Вагоме місце в ході нашого дослідження було відведено урокам музичного мистецтва. Так, наприклад, урок на тему: „Козацькому роду нема переводу” був наповнений різними формами роботи, серед яких: слухання та аналіз „Запорозького маршу” Є. Адамцевича, розучування пісні „Козацькому роду нема переводу”, споглядання та аналіз репродукції на козацьку тематику „Запорожці пишуть листа турецькому султану”, перегляд фрагменту м/ф „Як козаки футбол грали”, малювання фігури козака. Така різноманітна й різнопланова робота залучає всіх учнів до творчості, активної інтелектуальної і практичної діяльності, сприяє формуванню позитивної мотивації як фактора успіху навчальної діяльності школярів.

В ході експериментальної роботи було використано потенційні можливості і такого предмету, як „Математика”. Під час опрацювання змістової лінії „Сюжетні задачі” ми підібрали відповідні сюжети з історії козацтва, щоб, розв’язуючи їх, учні паралельно дізнавались про славні подвиги своїх пращурів, проймались почуттям гордості за історичне минуле своєї країни.

Розвитку позитивних мотивів учіння, стимулюванню пізнавальної активності учнів сприяє, як показало проведене дослідження, поряд із навчальною роботою застосування різних форм позаурочної виховної роботи з дітьми в контексті формування їх козацько-лицарської духовності.

Особливо цінним виявилось використання бесід: „Як виникло українське козацтво?”, „Життя і героїчні подвиги козаків”, „Видатні козацькі полководці”, „Великі битви козаків з ворогами України”, „Січова школа лицарського виховання”, „Відродження козацтва в наш час” та інші. Аналізуючи роль козацтва в історії України, школярі наводили приклади мужності і звитяги бійців АТО, називали їх сучасними козаками – охоронцями рідної землі, захоплювалися їхньою стійкістю, незламністю, бойовим духом, висловлювали бажання бути схожими на бійців-кіборгів.

Особливу активність, наполегливість і відповідальність проявили учні у ході підготовки та проведення козацьких та родинних свят: „Славні хлопці-запорожці”, „Козацької слави цілюще джерело”, „У всі часи, у всі віки славу Україні приносять козаки”, „Козацька держава – наша гордість і слава!”, „Козацькому роду нема переводу”, „Всі українці – велика рідня”, „Ми всі –

дружна спортивна сім'я", „Козачата сильні і мужні", „Тато, мама, я – козацька сім'я". Варто наголосити, що в початковій школі доцільно проводити не просто свята, а родинні свята, які забезпечують тісну вчительсько-батьківську взаємодію, що є запорукою подальшої ефективної співпраці сім'ї та школи. Подібні заходи підтверджують, що батьки цікавляться шкільним життям своєї дитини і всіма силами разом зі школою готові їй допомогти в перші роки навчання, не спотворити уявлення про навчальний процес, про вчителів, школу, а, навпаки, пробудити бажання та інтерес до навчання, відвідування школи, виконання домашніх завдань.

Не менш цінними у використанні є розповіді про військову звитягу, майстерність козацьких полководців, гетьманів, вікторини, конкурси, змагання („Гей ви, хлопці, славні запорожці", „Поміряймося козацькою силою", „Турнір лицарів-любомудрів", „Чи знаємо художні твори про козаків"), козацькі ігри та забави („Вивести з рівноваги", „Чия рука сильніша?", „Хто перший?", „Хто кращий оповідач?", „Забава кашоварів"), вечори козацької слави, фестивалі козацької пісні і танцю, конкурси козацьких інтелектуалів, лицарів-любомудрів, організація спортивних гуртків.

Перераховані форми роботи виховують у дітей командний дух, пробуджують ініціативність, почуття обов'язку і відповідальності, бажання ходити до школи, підвищують позитивну мотивацію навчання. Ми глибоко переконані в тому, що використання козацько-лицарських традицій допомагає у боротьбі з пасивністю учнів, нудьгою та формалізмом, які гальмують навчально-виховний процес.

Необхідно пам'ятати, що приділяючи увагу навчанню дитини та виховуючи в неї свідоме бажання вчитися, батьки та вчитель закладають фундамент шкільної успішності молодшого школяра, тому стимулювання навчально-пізнавальної діяльності дітей великою мірою залежить від дружньої і погодженої співпраці школи і сім'ї. Цю істину повинні добре засвоїти не тільки вчителі, а й батьки. Батьки повинні регулярно відвідувати батьківські збори, виховні години, уроки, свята, проявляти інтерес до шкільного життя своєї дитини, брати активну участь у ньому. Школа ж повинна прагнути до об'єднання зусиль щодо успішного навчання, виховання та розвитку школярів. Тому що не тільки навчальний заклад допомагає сім'ї у вихованні дітей, а й батьки повинні допомагати школі. Партнерські відносини між вчителями та батьками повинні бути міцними та різнобічними, особливо для молодших школярів. Адже саме в цей період динамічно формується не тільки інтелектуальна основа особистості і її моральні якості, а й пробуджується інтерес до навчання.

Література:

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи : 1-4 класи. – К. : Початкова школа. – 2006. – 432 с.
2. Кіян О. І. Батьківсько-вчительська взаємодія як чинник морально-духовного виховання молодших підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. І. Кіян. – К., 2010. – 19 с.
3. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка : витоки, духовні цінності, сучасність : навч. посіб. для студентів вузів / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
4. Прийменко В. Вплив сім'ї на успішне навчання дитини / В. Прийменко // Початкова школа. – 2006. – № 3. – С. 52-55.

*Катерина Бантюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Державний стандарт початкової загальної освіти одним із найважливіших завдань висуває виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної екологічно мислити, бережливо ставитися до природи, до людей, до самого себе [3, 40].

Сприяття реалізації цього завдання має, передусім, освітня галузь «Людина і світ».

Разом з тим, загальновідомо, що у формуванні світогляду школярів, їхніх моральних якостей велику роль відіграє кожен навчальний предмет. Одним з основних стратегічних напрямків розвитку екологічної освіти й екологічного виховання є формування поколінь з новою екологічною культурою на принципах гуманізму та міждисциплінарної інтеграції.

Виняткова роль у формуванні екологічної культури й свідомості молодших школярів відводиться урокам рідної мови, адже мова, слово є засобом не тільки національної освіти й виховання, вони здатні чинити позитивний виховний вплив на формування цілого морального світу кожної окремої особистості, особливо дитячої. Рідна мова містить особливий виховний потенціал, вона є могутнім засобом «пізнання, виховання й загартування людської особливості» (І.Білодід) як у професійно-виробничому, так і в ідеологічному, моральному, естетичному, екологічному плані.

Основна мета вивчення української мови в початковій школі полягає у формуванні національно свідомих, всебічно розвинених, високоморальних, грамотних, духовно багатих особистостей, які досконало володіють рідною мовою як інструментом спілкування, мислення, самовираження й пізнання світу. Відповідно до цієї мети перед учителем стоять не тільки завдання розкрити й удосконалити знання учнів з української мови, навчити дітей вільно користуватися всіма багатствами її виражальних засобів, відчувати красу висловлювання, виробити в учнів міцні орфографічні й пунктуаційні навички тощо. Вивчення української мови водночас дає змогу здійснювати й загальні педагогічні завдання, з-поміж яких – формування в них таких якостей, як доброта, чесність, повага до людей, бережне ставлення до природи. Бо, за словами В.Сухомлинського, «найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити» [5, 202].

Не слід забувати, що в молодшому шкільному віці норми поведінки, в т.ч. й екологічної, розвиваються передусім у конкретному, емоційно виразному вчинку. А тому необхідною умовою екологічного виховання учнів засобами слова є правильний підбір творів, прикладів, які відповідають навчальним можливостям молодших школярів, а також меті навчання і виховання. Ще М.Рильський, звертаючись до вчителів, казав, що у їхніх руках ті ключі, що звуться поезією, народною творчістю, і що це ключі від серця і розуму наших дітей.

Особливого значення на уроках рідної мови слід надавати засобам народної педагогіки. Адже в глибинних структурах культури побуту українського народу з давніх-давен були вмонтовані внутрішні механізми регуляції взаємодії людини і природи, оптимізації міжособистісних стосунків. Людина в Україні жила природою, вона зливалася з нею у фольклорі (*дівчина – калина, козаченько – явір* та ін.). Казки, легенди, думи, повір'я мають велике виховне значення завдяки їхньому особливому емоційному впливу на психологію дитини. Через ці форми народного епосу прищеплюється не лише любов до природи, а й усвідомлення необхідності її охорони, популяризації знань про навколишнє середовище, завдяки чому в дитини формується правильна екологічна поведінка.

Щоб прищепити любов до природи й бажання оберігати її, учителі на уроках рідної мови повинні давати багато цікавої і пізнавальної інформації на природничу тематику. Активізувати навчально-виховний процес допоможуть прислів'я і приказки, загадки, шаради тощо. Наприклад, загадки: *На дорозі лежить квітка, пелюстки згортає. Я хотів її підняти – вона літає! (Метелик); Без пензлика, без олівця розфарбувала деревця (Осінь);* прислів'я і приказки: *До природи не неси шкоди; Ліс не школа, а всіх навчає; Не брудни криниці, бо схочеш водиці; Зрубав одне дерево – посади три; Де багато пташок – там нема комашок* та ін. [4].

Формування екологічної культури молодших школярів на уроках української мови повинно бути побудовано на таких принципах дидактики, що відбивають сучасні тенденції розвитку сучасної освіти:

- принцип інтеграції (розкриває взаємозв'язок української мови з природознавством, а також з предметами гуманітарно-естетичного циклу);
- принцип гуманітаризації (виражає ідею формування людини з новим типом мислення,

якій притаманний пріоритет загальнолюдських цінностей над особистими, осмислення унікальної цінності життя на землі і життя окремої людини);

- принцип пріоритету розвиваючого навчання (передбачає такий вид навчальної діяльності, коли знання й уміння є не метою, а засобом для розвитку сприйняття, мислення, пам'яті, емоцій, уваги й творчості дітей);

- принцип пріоритету пошукової, творчої діяльності над репродуктивною тощо.

Формування екологічної культури молодших школярів як цілеспрямований процес здійснюється за допомогою різних методів організації навчально-виховної роботи на уроках мови.

Розповідь на екологічну тему як образно-сюжетний виклад подій та фактів і роз'яснення як розкриття об'єктів пізнання й істотних зв'язків належить до групи монологічних методів педагогічної діяльності й класифікується як пояснювально-ілюстративний метод навчання, орієнтований за своєю суттю на засвоєння фактів і накопичення знань. У розповіді повинна реалізуватися одна з найважливіших ідей екологізації: розглядати людину не над природою і не поруч із нею, а як частину природи, як учасника природних циклів. Як відомо, в екологічному вихованні спеціальні знання й уміння учня спираються безпосередньо на його моральні риси та естетичні уподобання. Тому закономірною вимогою до розповіді на екологічну тему є естетична насиченість, що досягається використанням різних творів мистецтва, вагомих та образних аргументів. Розповідь учителя на екологічну тематику виконує важливу функцію розвитку особистості. Найбільш ефективними для розвитку чуттєво-емоційної сфери, як свідчать численні дослідження, є звернення до поезії. При цьому вірші мають добиратися так, щоб можна було висловити на емоційному рівні ті самі екологічні ідеї, що роз'яснювалися на раціональному рівні на уроках природознавства. Наприклад:

*Крихта хліба
З лісосмуг, де свищуть сніговиці,
Де не стало корму і тепла,
Перебрались лагідні синиці
У садки до нашого села.
В завірюху, ожеледь, морози
Стукають синиці у вікно,
З горобцями ділять на дорозі
Крихту хліба мерзлу і зерно.
Пригощав пташок я з годівниць,
І почав нарешті відчувать,
Що для когось крихта – це дрібниця,
А для пташки – жить чи замерзать.*

(Л. Качан)

Доцільне також використання образних способів передачі інформації, звернення вчителя безпосередньо до дітей: «Уявімо собі...», «Ми всі страждаємо від того...», «Спробуємо разом знайти вихід...» тощо.

Наведемо приклад розповіді на екологічну тематику. Перед контрольним списуванням тексту «В Україні цього птаха називають по-різному: бусол, лелека, чорногуз, гайстер, бузько. Нині лелека став рідкісним птахом. Його занесено до Червоної книги України» учитель розповідає учням, що «Червона книга фактів» створена у 1966 р. зусиллями зоологів багатьох країн. Це звинувачувальний документ, який природа пред'явила людині. Сюди заносять зникаючі види тварин і рослин. Вони взяті під охорону. Тому книга і має червоний колір обкладинки, який закликає берегти рідкісних тварин на Землі від зникнення. На червоних сторінках подаються відомості про зникаючі види, на жовтих – про види, чисельність яких скорочується. Рідкісні види заносяться на білі сторінки. У «Червоній книзі фактів» є й зелені листки, де записані ті види, що поновили свою чисельність завдяки піклуванню про них людини.

Ефективність розповіді як методу формування екологічної культури молодших школярів на уроках рідної мови визначається також такими умовами:

- хронологічним обмеженням у використанні (не більше 5 хв.);
- поєднанням розповіді з іншими методами навчання, передусім з бесідою.

Екологічна бесіда – це спосіб взаємодії вчителя й учнів, що базується на постановці та розв’язанні проблемних питань із метою набуття нових екологічних знань, умінь і формування екологічних переконань. Правильно розроблена бесіда передбачає, передусім, розвиток в учнів уміння сформулювати й обґрунтувати свою точку зору.

Учитель має використовувати всі можливі навчальні ситуації для виховання в учнів бережливого ставлення до природи. Так, опрацьовуючи в 4 класі загальні відомості із синтаксису, зокрема поняття про види речень за метою висловлювання, учні складають розповідні, питальні, спонукальні речення, вчать правильно інтонувати їх. Під час цієї роботи вчитель може запропонувати їм записати таке питальне речення: *Для чого треба охороняти зелені насадження?* Діти відповідають, що зелені насадження прикрашають наше життя; роблять його затишнішим; вони є джерелом кисню, необхідного для всього живого. Вчитель доповнює, що ліси пом’якшують клімат, правлять за житло для звірів і птахів, дають людині цінні матеріали й продукти. Далі учні складають коротке речення, що стисло передає головну думку висловленого ними і є відповіддю на поставлене запитання. Вони записують на дошці й в зошитах: *Ліс – наше багатство*. Аналізують це речення як розповідне.

Продовжуючи бесіду, вчитель розповідає, що кожного року пожежі гублять сотні, а інколи й тисячі гектарів наших лісів. Вони виникають від розведених у заборонених місцях багать, від необачно кинутих недопалків, сірників. Тому розводити вогнища в лісі можна, тільки суворо дотримуючись Правил пожежної безпеки в лісах.

– Діти, давайте складемо речення, пов’язані із змістом бесіди.

Діти складають речення: *Пожежа – ворог лісу; Бережіть зелені насадження! Охороняйте природу рідного краю!* Після цього записують й аналізують вислови письменників про природу, наприклад: *«Природа – вічний взірець мистецтва»* (В.Белінський), *«Любімо, шануймо, бережімо природу, вічне джерело нашого життя і нашої творчості!»* (М.Рильський).

Одним із найважливіших методів формування екологічної культури молодших школярів є гра. Діти вкладають у неї свої сили і здібності, в результаті чого в грі здійснюється інтенсивний розвиток особистості учня. На це вказували багато педагогів і психологів: К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Д.Ельконін, Ш.Амонашвілі, В.Лозова, О.Савченко, Н.Кудикіна та ін.

На уроках мови з метою екологічного виховання найдоречніше проводити дидактичні ігри, які найповніше відповідають потребам розвитку творчих здібностей учнів. Головна особливість цих ігор полягає в тому, що пізнавальні завдання приховані. Дитина навчається саме граючись. Молодших школярів захоплюють ігри з картками, загадки про рослини і тварин [2, 1].

Наприклад, гра *«Вісник весни»*.

(Класовод читає початок речення, діти вибирають закінчення на дошці).

Граки прилетіли – ... (перші проталини на полях принесли).

Жайворонки над полями заспівали – ... (трава зазеленіла).

Над квітами перші метелики закружляли... – (ластівки прилетіли).

У ході уроку рідної мови в початкових класах можна використовувати ігри екологічного спрямування під час фізкультхвилинки. Для цього фізкультхвилинка повинна мати природничий зміст, вчити дітей бути уважними до навколишнього середовища, помічати цікавинки природи, фантазувати, творити. Наприклад:

Білочки

Лапки в боки, вгору вушка

Скачуть білочки-подружки.

Раз, два, три, чотири, п’ять,

По гілках вони летять.

Спритно роблять вільні вправи

Кожен ранок на галяві.

Раз, два, три, чотири, п’ять,

Люблять білочки стрибать.

Одним із основних навчальних методів на уроках мови є метод вправ і завдань, у т.ч. і творчих. Опосередковано впливати на формування екологічної культури молодших школярів можна під час виконання будь-яких навчальних вправ і завдань з мови.

Добір та застосування методів формування екологічної культури школярів ґрунтується на основних психологічних теоріях виховання й самовиховання творчої особистості, на врахуванні вікових особливостей учнів 1-4 класів, а також виховних можливостях дисципліни «Рідна мова». Відповідно, особлива увага повинна бути приділена творчим методам, застосування яких позитивно впливає на підвищення пізнавального інтересу дітей до екологічних питань, навчальної мотивації, пошукової активності й позитивного фону занять і сприяє ефективності формування екологічної культури молодших школярів.

Література:

1. Вашуленко М.С. Рідна мова: Підручник для 3 класу / М.С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. 1. – 126 с. – Ч. 2. – 127 с.
2. Гаркова К. Використання ігрових методик в екологічному вихованні / К. Гаркова // Поч. школа. – 2001. – № 9. – С. 1.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
4. Майхрук М. Природа навколо нас. Загадки, вірші, прислів'я та приказки / М. Майхрук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 128 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Філонюк Р.В. Екологічне виховання на уроках української мови / Р. В. Філонюк // Вивчаємо укр. мову та літер. – 2006. – Трав. (№ 13). – С.17-20.
7. Яковенко О. Світ природи на уроках мови / О. Яковенко, Л. Люлька // Поч. школа. – 2002. – № 2. – С. 27-28.

Марія Береза,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Питання естетичного виховання як одного із найважливіших напрямів формування всебічно розвиненої та духовно багаті особистості споконвіку знаходилося в полі зору провідних діячів мистецтва та освіти. Видатні науковці та педагоги-практики минулого століття (О.Ветлугіна, Д.Кабалевський, Б.Неменський, В.Сухомлинський, Г.Тарасенко, В.Шацька, Б.Яворський та ін.) неодноразово зазначали, що відчуття краси природи, оточуючих людей та речей створює в дитині особливі емоційні психічні стани, викликає безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси.

Навчити бачити прекрасне в навколишній дійсності та навкруги себе – ось головні завдання теми естетичного виховання. Для того, щоб ця система впливала на дитину найефективніше і досягала поставленої мети, вона, на думку Б.Неменського, «повинна бути, перш за все єдиною, об'єднуючою всі предмети, всі позакласні заняття, все суспільне життя молодшого школяра, де кожний предмет, кожний вид заняття має свою чітку мету в справі формування естетичної культури і особистості молодшого школяра» [5, 40].

Проте найпершу роль в естетичному вихованні школярів відіграє сім'я. Належне естетичне оформлення домівки, наявність бібліотеки, мистецьких творів, сімейних мистецьких традицій, високодуховного та культурного дозвілля (сімейний відпочинок на природі, спільне відвідування театру, обговорення прочитаних книг та переглянутих кінофільмів тощо) створюють сприятливі умови для прищеплення естетичних смаків дітям. Значна роль у цьому відводиться і ступеню естетизації оточуючого дитину побутового середовища: предмети побуту, знаряддя праці й засоби виробничої діяльності, житло, міський або сільський ландшафт, іграшки і одяг тощо. Естетичне середовище впливає на

дитину переважно на підсвідомому рівні, але тим дієвішим та безпосереднішим є цей вплив.

Розглянемо усі чинники, що так чи інакше допомагають зреалізувати завдання естетичного виховання молодших школярів.

Одним із найважливіших чинників естетичного розвитку особистості є природа. Складний світ природних явищ істотно впливає на формування естетичної свідомості дітей. Вирастаючи серед природи, дитина вчиться бачити гармонійність, красу, багатство барв кожної пори року. Кожного дня відкриваючи для себе неповторність природи у житті, вона вчиться відтворювати свої враження в усній розповіді, малюнках та інших видах художньої творчості. Як видатні живописці, композитори, письменники, так і дитина черпає натхнення у природи – цього наймогутнішого і найдосконалішого творця прекрасного.

Природа – це великий вчитель і великий вихователь. Природа – це джерело творчого натхнення, джерело підйому всіх духовних сил людини, як дорослого, так і дитини. Важко уявити естетичне виховання без залучення природи – справжнього джерела краси. Природа допомагає зафарбувати емоційні тони сприйняття навколишньої дійсності. Саме тому мету естетичного виховання Г.Тарасенко вбачає у формуванні естетичних почуттів до природи та в розвитку естетико-екологічної культури особистості. На думку автора, цей специфічний тип культури народжується внаслідок інтеграції різних підходів до природи, «мірою єдності яких є визнання морального абсолюту благоговіння перед життям» [7, 142].

Ще одним важливим засобом естетичного виховання молодших школярів є фольклор. Власне, перші стадії естетичного виховання дитини характеризуються саме засвоєнням найпростіших форм дитячого фольклору (казки, приказки, колискові та інші дитячі народні пісні, традиційні форми побуту, одягу, іграшок тощо). Сформований таким чином у ранньому віці «фонд фольклорних образів», у подальшому стає основою розвитку інших художніх та естетичних уподобань дитини.

Досліджуючи актуальні проблеми естетичного виховання підростаючого покоління, важливу роль у цьому процесі науковці відводять мистецтву. У своїх працях В.Шацька неодноразово зазначала, що естетичне виховання служить формуванню «здібності активного естетичного відношення учнів до витворів мистецтва, а також стимулює посильну участь в створенні прекрасного в мистецтві, праці та творчості за законами краси». Розглядаючи естетичне виховання особистості у тісному взаємозв'язку із художнім вихованням, дослідниця визначала виховний вплив мистецтва на особистість як «процес цілеспрямованої дії, завдяки якому у вихованців формуються художні відчуття і смак, любов до мистецтва, уміння розуміти його, насолоджуватися ним» [2, 61]. Саме завдяки спілкуванню із творами мистецтва у дитини формується естетичний смак – здатність особистості оцінювати всі явища дійсності з точки зору їх естетичної значущості для неї. Становлення естетичного смаку поза контактами з мистецтвом спричиняє прояви нерозвиненого смаку або його відсутність.

Проте не лише сприйняття творів художньої літератури, музики, образотворчого, декоративно-ужиткового і кіномистецтва є запорукою успішності естетичного виховання молодшого школяра. Оволодіння первинними навичками художньо-творчої діяльності та пізнання особливостей художньої мови того чи іншого виду мистецтва дозволяють дитині активно залучатися до художньо-творчої діяльності, що також є дійовим засобом її естетичного виховання. Зображуючи на аркуші паперу спершу не зовсім зрозумілі для дорослого лінії та цяточки, дитина завжди знає, що вони означають. Дитина починає довільно встановлювати відношення між елементами зображення; уявні предмети, люди, тварини з часом перетворюються на динамічні сюжети, в результаті чого на папері розгортаються цілі історії. Таким чином, як зазначає Л.Кацинська, із простого споживача мистецтва дитина поступово стає його творцем [3, 38].

Одним із важливих завдань сучасної освіти є створення необхідних умов для формування творчої особистості, реалізації її природних здібностей. Особливе місце в процесі гуманізації освітнього середовища належить художньо-естетичному циклу навчальних дисциплін, тож серед форм естетичного виховання молодших школярів традиційно використовують уроки, гуртки, факультативи, екскурсії, зустрічі із митцями та майстрами народного мистецтва тощо. Важливою складовою системи художньої освіти

взагалі та естетичного виховання зокрема є реалізація виховного потенціалу декоративно-прикладного мистецтва, що визначається науковцями та практиками як потужний засіб художнього, громадянського та духовного розвитку особистості, формування активного естетичного та художньо-творчого ставлення до дійсності [1, 19].

Декоративно-ужиткове мистецтво супроводжує життя кожної людини від самого народження. Для кого більшою, для кого меншою мірою, але воно є тим духовним середовищем, у якому формується світогляд, естетичні ідеали, моральні цінності й трудові якості особистості. Досвід світової й вітчизняної філософської, психологічної і педагогічної думки минулого (Я.Коменський, Д.Локк, Ж.Поль, Г.Сковорода, К.Ушинський, Т.Шевченко, М.Драгоманов) і сьогодення (М.Антонець, Ю.Бондаренко, О.Вишневецький, В. Довбищенко, І.Зязюн, Г.Тарасенко та інші) переконливо доводить, що система художньої освіти та естетичного виховання дітей та молоді повинна спиратися на декоративно-ужиткове мистецтво. Його цілеспрямоване залучення до освітнього простору початкової школи дозволяє знайомити дитину із фольклорним спадком, народним образотворчим мистецтвом, виробами народних умільців та майстринь, звичаями й обрядами. Свою думку підтвердив висловом С.Русової, яка вказувала на цінність декоративно-ужиткового мистецтва: «Українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати» [6, 20].

Знайомство ж з історією та теорією розвитку народного мистецтва, окремих його видів, життям та творчістю видатних митців минулого й сучасності, на переконання О.Дейч, здатне викликати у школярів нестримний інтерес та бажання зреалізувати власний творчий потенціал у тій чи іншій художньо-творчій діяльності [1, 20].

Вплив матеріальної й духовної культури рідного краю на розвиток дитини – то є необхідна умова для найповнішого розкриття природних здібностей особистості, оскільки саме етнопсихологічні особливості світогляду народу найширше проявляються у його декоративно-ужитковому мистецтві. Декоративно-ужиткове мистецтво, як елемент суспільної та індивідуальної свідомості, справляє величезний вплив на формування всіх якостей школярів. Безпосередньому вдосконаленню засобами мистецтва підпорядковується уява, як засіб образно-чуттєвого відображення оточуючої дійсності, духовна, емоційно-почуттєва та ціннісно-орієнтаційна сфери дитини. Широке залучення декоративно-ужиткового мистецтва до навчально-виховного процесу сприяє всебічному вдосконаленню духовної і матеріально-практичної діяльності особистості, її зростанню у сфері моралі, у формах самодіяльної та професійної творчості.

Педагогічна цінність декоративно-ужиткового мистецтва пояснюється його спроможністю виховувати у школярів певну культуру сприйняття матеріального світу, формувати естетичне відношення до дійсності, спрямованість на більш глибоке пізнання художньо-виражальних засобів інших видів зображувального мистецтва [4, 71]. Саме тому, як переконливо стверджує О.Красовська, необхідно практично спрямовувати художні нахили школяра так, щоб це допомогло в організації житла, побуту та одягу; розкривати естетичне значення твору декоративно-ужиткового мистецтва минулих епох і у творчості сучасних народних майстрів. Виготовлення витинанок, розпис посуду, вишивання та бісероплетіння, виготовлення іграшок – усе це має стати невід’ємним атрибутом художньо-творчої діяльності молодшого школяра. Лише активне включення у процес творення сприятиме більш глибокому усвідомленню тих сакраментальних світоглядних основ, що пронизують усе декоративно-ужиткове мистецтво українського народу.

Таким чином, головна задача учителя – не лише допомогти дітям зрозуміти художній задум твору та пояснити основні принципи декоративно-ужиткового мистецтва, а й розкрити глибинні таємниці світогляду українського народу, краси його невмирущої душі, викликати стійке прагнення до подальшого перетворення світу за законами краси.

Література:

1. Дейч О. Народна творчість у вихованні школярів / О.Дейч // Початкова школа. – 2003. – № 4. – С. 19-25.
2. Загальні питання естетичного виховання в школі / За заг. редакцією В.Н. Шацької. – К. : Просвіта, 2000. – 264 с.

3. Кацинська Л.Л. Виховний процес / Л.Л. Кацинська. – Львів, 1998. – 210 с.
4. Красовська О. Використання декоративно-прикладного мистецтва як засобу виховання учнів / О.Красовська // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 71-73.
5. Неменський Б. Роль мистецтв у системі загальної освіти: чого і як ми навчаємо? / Б. Неменський // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 38-41.
6. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С.Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
7. Тарасенко Г.С. Естетико-екологічна культура вчителя як особистісний і педагогічний феномен / Г.С. Тарасенко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 141-150.

*Марина Білоусова,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МАТЕМАТИКИ

Сьогодні унаслідок інтенсивних змін в економічному, політичному, соціальному житті України, а також культурного відродження країни та гуманізації суспільства зростає потреба у кваліфікованих кадрах нового типу, які вміють ефективно й творчо розв'язувати поставлені завдання. У Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено, що відродження суспільства, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи, тих умов, які створюються для розвитку і реалізації потенціалу кожної особистості. Активізація творчих можливостей, потенціалу людини забезпечує повноцінну соціальну реалізацію особистості, що прискорює культурно-економічний прогрес у країні, підвищення рівня життя її громадян.

Проблема творчості – це не тільки проблема окремої людини, але і наукова проблема, яка стала предметом вивчення філософії, психології та педагогіки. В історії філософії по-різному визначались природа і суть творчості. Творчість в поглядах античних мислителів виступає в двох формах: як дещо божественне – акт народження (творіння) космосу і як людське мистецтво, ремесло. Платон вважав, що творчість є проявом тієї повноти досконалості, яка є в божественному пізнанні. У християнській філософії Середньовіччя в поглядах на творчість виявляються дві взаємозв'язані тенденції. Перша тенденція зв'язана з розумінням Бога як особистості, яка творить світ не відповідно з якимось вічним зразком, а зовсім вільно. Творчість є виклик буття з небуття за посередництвом вольового акту божественної особистості (Аврелій Августин). Друга тенденція – в підході до визначення творчості зв'язана з античною традицією, зокрема, з точкою зору Платона. Творчість мислителів Відродження розглядають як художню творчість, як мистецтво в широкому розумінні, що в своїй глибині й суті розглядається як творче співпізнання. Філософія, що формувалася під впливом ідей протестантизму (Френсіс Бекон, Томас Гоббс, Джон Локк), намагалася пояснювати творчість як вдалу, але випадкову комбінацію вже існуючих елементів, тобто як щось схоже на винахідництво. В кінці XIX – на початку XX ст. прихильник філософії життя і екзистенціалізму французький філософ Анрі Бергсон у творі «Творча еволюція» розглядає творчість, життєвий запал як безперервне народження нового, що складає сутність життя.

Проблема розвитку творчих здібностей була актуальною і для педагогів минулого. Спираючись на досвід численних представників педагогічної думки, дослідників творчості: М.Монтеня (методи навчання та виховання, спрямовані на активізацію і розвиток творчого мислення, ініціативи); Г.Шеррельмана (особистісно орієнтована педагогіка на основі використання різних видів творчих вправ), Я.Коменського (принцип природовідповідності – притаманна схильність до творчої діяльності на основі розвитку творчих здібностей), Ж.-Ж.Руссо (творче формування особистості на лоні природи за умови прагнення дитини до самовдосконалення як внутрішньої мотивації), Дж.Локка (розвиток природних обдарувань кожного до можливих меж), Й.Песталоцці (розвиваюче навчання – шлях формування творчої

особистості), Г.Ващенко (розвиток в учнів наукового світогляду та виховання у них формальних здібностей інтелекту) та інших, можна впевнено стверджувати, що школа сьогодні і завтра – це школа дитячої творчості, школа формування творчої особистості майбутнього громадянина [2, 359].

На важливість розвитку творчого мислення, творчих здібностей особистості наголошували й видатні психологи (Л.С.Виготський, З.І.Калмикова, Н.А.Менчинська, І.С.Якиманська та ін.). Зокрема, вони вважали, що початкова школа є одним із найважливіших етапів у розвитку творчої особистості. Потрапляючи у шкільне середовище, особистість має зберегти свою індивідуальність, розвинути здатність творчо мислити, обирати нестандартні, оригінальні рішення, вчитися заради знань, які знадобляться в реальному житті. Сензитивність молодшого шкільного віку у розвитку пізнавальних процесів і творчості дає великі можливості для всебічного розвитку дитини. Дітям молодшого шкільного віку споконвічно притаманна талановитість. Початковий період навчання вважається найважливішим у прилученні до прекрасного.

Початковий період шкільного життя займає віковий діапазон від 6-7 до 10-11 років (1-4 класи). У молодшому шкільному віці діти мають у своєму розпорядженні значні резерви розвитку. Їхнє виявлення й ефективне використання – одне з головних завдань вікової і педагогічної психології [5, 28]. У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються далі ті основні людські характеристики пізнавальних процесів (увага, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова), необхідність яких зв'язана з приходом у школу. Молодший шкільний вік вважають також сприятливим для розвитку творчих здібностей учнів у процесі вивчення усіх навчальних предметів, передбачених програмою початкової школи, у тому числі і у процесі вивчення математики.

Проаналізувавши психолого-педагогічну та методичну літературу з теми дослідження, ми дійшли висновку, що здійснення позакласної роботи з математики дозволяє розширити та поглибити знання дітей з даного предмету, а також розвинути творче мислення, уяву, фантазію, підвищити рівень творчого потенціалу учнів початкової школи.

Позакласна робота з математики – це система занять, заходів і організованого навчання учнів, що проводяться в школах і поза ними під керівництвом вчителів, громадськості, органів учнівського самоврядування. Позакласна робота передбачає різноманітні форми проведення. Наприклад, математичні вікторини, математичні свята та ранки, конкурси, розгадування ребусів та кросвордів, написання творчих робіт, випуск математичних газет, проведення ігор («Наш рушничок», «Наш зоосад»), математичні екскурсії, створення проектів з математики тощо.

З метою визначення рівня розвитку творчих здібностей молодших школярів нами був проведений констатувальний експеримент на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи І ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов № 25 м.Вінниці, яким було охоплено 63 учні 3-А та 3-Б класів.

Проведена діагностика засвідчила, що у молодших школярів рівень розвитку творчих здібностей знаходиться на достатньому рівні (16,6% учнів ЕГ та 15,1 учень КГ мають високий рівень, 36% школярів ЕГ та 35,8% дітей КГ – середній рівень, 47,4% учнів ЕГ та 49,1% школярів КГ – низький рівень), втім за деякими показниками рівень розвитку творчих здібностей сягає низького рівня (від 6% до 96,7%), що змушує визначити педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів школи І ступеня у позакласній роботі з математики. Серед них: використання особистісно зорієнтованого підходу у процесі позакласної роботи з математики; активізації образного мислення молодших школярів у процесі вивчення математики засобами ейдотехніки; створення атмосфери зацікавленості на позакласних заняттях з математики на основі використання прийомів ТРВЗ-педагогіки; стимулювання потреби у творчій самореалізації молодших школярів у розумовій діяльності в процесі проведення гурткової роботи з математики.

Зупинимось детальніше на деяких педагогічних умовах, зокрема на активізації образного мислення молодших школярів у процесі вивчення математики засобами ейдотехніки.

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» [3, 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, мисленнєвого 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 [4, 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). 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 [4, 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. 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.

Наприклад, для активізації уваги або повторення вивчених цифр вчитель пропонує дітям гру з цифрами «Сусіди». Вчитель звертається до дітей зі словами: *«Уявіть собі рядок цифр від 1 до 10. А тепер назвіть «сусідів» числа 2, числа 6, числа 9»*. На наступних уроках рядок чисел збільшується до 20, 100 і так далі. 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 дванадцять п'ятого грудня тисяча дев'ятсот сімдесят четвертого року* [1, 26].

Розвитку образного мислення молодших школярів також сприяють різноманітні творчі ігри на математичному матеріалі.

Наприклад, гра «Цифрові математичні істоти».

Ігровий реквізит: олівці, фломастери, фарби, папір.

Умови гри: за допомогою цифр намалювати яку-небудь, істоту – жителя країни Математики, тваринку, птаха або ж цілу композицію. Наприклад, малюнку 1 показано, як це можна зробити:



Мал. 1. Зразки виконання малюнків до гри «Цифрові математичні істоти»

Таким чином, використання прийомів ейдетики (метод трансформації, вивчення таблиці множення за допомогою малюнків-асоціацій тощо), 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.

Ще однією педагогічною умовою ефективного розвитку творчих здібностей молодших школярів є створення атмосфери зацікавленості на позакласних заняттях з математики на основі використання прийомів ТРВЗ-педагогіки.

Виховання творчої особистості неможливе без розвитку творчого мислення, що в свою чергу, передбачає свідому мислєдіяльність і виявляється у вигляді оволодіння стилем мислення, який дозволяє швидко аналізувати проблеми у будь-якій галузі знань, знаходити оптимальні рішення для отриманого завдання. У творчому мисленні домінують чотири особливості, зокрема оригінальність розв'язання проблеми, семантична гнучкість, що дає змогу бачити об'єкт під новим кутом зору, образна адаптивна гнучкість, яка уможливорює зміну об'єкта з розвитком потреби у його пізнанні, семантична спонтанна гнучкість як продукування різних ідей щодо невизначених ситуацій.

Одним із сучасних методів навчання творчого мислення стала теорія розв'язання винахідницьких завдань – ТРВЗ. Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Генріхом Сауловичем Альтшуллером у 1946 році. Дослідник створив методуку, яка дозволяє кожному навчатись новим прийомам винахідництва, розв'язувати творчі завдання в різних галузях людської діяльності.

Технологія творчості ТРВЗ активно сприяє: оволодінню учнями методами пошуку нового та генерації оригінальних ідей; розвитку системного та креативного мислення; розвитку творчої уяви, фантазії; зниженню психологічної інерції. До методів ТРВЗ належать: мозковий штурм, метод фокальних об'єктів, символічна синектика та ін. Наприклад, сутність методу фокальних об'єктів полягає в тому, що діти визначають будь-який реальний об'єкт з метою його вдосконалення. Довільно обирають кілька інших об'єктів (явищ). До них добирають прикметні характеристики-ознаки (властивості) й переносять на визначений об'єкт. Так утворюється зовсім нова, цілком своєрідна фантастична модель. Наприклад, якщо ми будемо говорити про Математичне місто, то звісно у ньому живуть цікаві математичні істоти – цифри, фігури (Колотрик (коло+трикутник), Прямокут (прямокутник+кут), Квадровал (квадрат+овал).

З метою засвоєння числового ряду учні знайомляться з методом дихотомії (ділення на два) – проводиться числова гра «Так – Ні». Вводиться основне правило гри: не допускати перерахунку чисел даного ряду. Учні задають питання, які звужують поле пошуку, і на які ведучий (в даному випадку вчитель) може відповісти «Так» або «Ні». Виграє той, хто вийде на загадане число, задаючи найменшу кількість запитань. [6, 1]. Метод дихотомії (ділення на

два) 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, дітям пропонується таке завдання: Задумати число в межах 100. Яке число задумане?

Можливі запитання за методом дихотомії:

- 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 25).
- Воно більше за 10?
- Так. І т.д.

Використовується ця гра з метою розвитку класифікаційних умінь учнів.

ТРВЗ має багато прийомів для розв'язання творчих завдань. Ознайомлювати з ними учнів початкової школи можна за допомогою казкових чарівників (Діли-Давай, феї Інверсії), які потім допомагають приймати рішення не тільки в країні Фантазії чи Задзеркаллі, але й у реальному житті.

Дана технологія оперує великим арсеналом різноманітних методів та прийомів, що дозволяють вчителю нестандартно, творчо, цікаво організувати позакласну роботу з математики серед учнів школи I ступеня.

Отже, методи ТРВЗ-педагогіки та прийоми ейдетики змінюють стиль роботи з дітьми, розвивають пам'ять, увагу, вчать думати, шукати відповіді самостійно, а також допомагають учителям життєрадісно та винахідливо збуджувати інтерес дітей не лише до творчості, а й до вивчення математики.

Література:

1. Антошук Є.В. 8 уроків ефективного запам'ятовування: Швидка педагогічна допомога від «Української Школи Ейдетики» / Є.В. Антошук. – Вінниця : «Поділля-2000», 2002. – 72 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів. – Вид. перше / Г. Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 479 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
4. 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.
5. Кульчицька О.І. Складові біографії творця / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 1998. – № 3. – С 27-32.
6. Портнова О. ТРВЗ – засіб розвитку нестандартного мислення / О. Портнова // Початкова освіта. – 2003. – берез. (№ 10). – С. 1.

*Наталія Вержаківська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Діапазон використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дуже великий: від тестування учнів, обліку їхніх особистісних даних до гри. Комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, тобто можливі два види напрямку комп'ютеризації навчання: вивчення інформатики й також її використання при вивченні різних предметів. При цьому комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання.

Комп'ютер значно розширив можливості подачі навчальної інформації. Застосування кольорів, графіки, звуку, відеотехніки дозволяє моделювати різні ситуації й середовища.

О.Резіна зазначає, що комп'ютери в навчанні варто використовувати тільки тоді, коли вони забезпечують одержання знань, які неможливо або досить складно отримати за умови безкомп'ютерного навчання. Але дуже важливо навчання будувати таким чином, щоб учень розумів, що завдання вирішує він, а не машина, що тільки він відповідає за наслідки ухваленого рішення [4].

А.Осін, аналізуючи можливості комп'ютерних технологій навчання, виявив дві аксіоми:

- комп'ютер не замінює викладача і в найближчому майбутньому замінити не зможе;
- електронні видання не повинні дублювати книгу, навпаки, вони мають бути спрямовані на завдання, які поліграфічні видання не розв'язують [2, 13-14].

Перша аксіома має стати „золотим правилом” для педагогів, які нині інтенсивно використовують можливості комп'ютерної техніки, впроваджуючи нові інформаційні технології у навчальний процес. Адже вирішальне слово на таких уроках надається учителю, оскільки лише він зуміє доцільно і методично грамотно поєднати словесний виклад основного матеріалу з наочним представленням його програмою.

Друга аксіома має стати „золотим правилом” для розробників електронних книг, навчальних програм, мультимедійних продуктів, педагогічних програмних засобів з тих чи інших предметів. Адже кожен із цих засобів має бути лише допоміжним інструментом у руках учителя.

З психологічної точки зору, О.Резіна інформаційні технології розглядає як сучасний етап семіотичного (знакового) опосередкування діяльності, що є підґрунтям для подальшого розвитку теорії вищих психічних функцій Л.Виготського [4, 9]. Нові можливості сучасний комп'ютер створює для розумового розвитку учнів. Інтерактивна навчальна програма надає допомогу, підказку до завдань, які учень не може виконати самостійно, що стимулює його до самостійного пошуку раціональних шляхів розв'язання завдань.

О.Тихомиров зазначає: „Іншої трактовки набуває поняття „зони найближчого розвитку”. Вона ніби отримує нову перспективу: те, що дитина не може зробити сама або за допомогою дорослого, вона може зробити за допомогою інформаційної технології” [5, 115].

Відомий знавець у галузі педагогічної психології Л.Фрідман, відповідаючи на запитання: коли, в яких випадках, як і які засоби наочності використовувати в навчальному процесі, розглядає цю проблему зі сторони діяльності суб'єктів навчання. Він зазначає, що пропонуючи наочні засоби, вчитель висуває припущення, що вони викличуть у суб'єктів навчання певну розумову або практичну діяльність. Якщо надані засоби наочності взагалі не викликали у них ніякої діяльності і вони лише бездумно розглядають їх, то це означає, що засоби виявились зовсім неефективними і використання їх учителями було марною тратою часу і сил [6, 69].

Комп'ютер природно вписується в життя школи і є ще одним ефективним технічними засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожен урок з комп'ютером викликає в дітей емоційний підйом, навіть відстаючі учні охоче працюють із комп'ютером. З іншого боку, цей прийом навчання дуже привабливий і для вчителів: допомагає їм краще оцінити знання дитини, зрозуміти її, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми й методи навчання. Це більша область для прояву творчих здібностей для учителів, методистів, психологів, усіх, хто хоче й уміє працювати, може зрозуміти сьгоднішніх дітей, їхні запити й інтереси, хто їх любить і віддає їм себе.

За цілями і завданнями навчальні комп'ютерні програми поділяються на:

- ілюстраційні;
- консультуючі;
- програми-тренажери;
- програми навчального контролю;
- ігрові;
- операційні середовища тощо [3].

Великого значення набуває і використання комп'ютерних ігор у навчанні молодших школярів. Справа в тому, що саме комп'ютерні ігри є одним з найпоширеніших мультимедійних засобів навчання дітей 6-10-річного віку, окрім того ігри з комп'ютером

виконують ряд навчально-виховних функцій, основні серед яких – мотиваційна, розвивальна та дидактична [1].

Розглянемо приклади комп'ютерних ігрових програм, які можна використати на уроках математики.

“Країна фантазія” – це комплекс ігрових програм навчального, розвивального та виховного значення, розроблений педагогами Тур С.Н., Ковальовим А.В., Бокучавою Т.П. у 1999 р. Ігри розраховані на використання у початковій школі. Загалом весь комплекс поділено на 4 роки навчання (4 класи), для кожного з яких існує набір відповідних навчальних ігор. Нижче розглянемо та проаналізуємо окремі програмні продукти комплексу.

“Країна фантазія” (1 клас, 1 півріччя)

“*Лабіринт*” – комплексна програма для розвитку дитячої уваги, вміння орієнтуватися в просторі. Може бути використана на уроках математики (геометричний матеріал), навчання грамоти (орієнтування на сторінці зошита) тощо. Основна дія, яку виконує учень при роботі у програмі – пересування зазначеним лабіринтом. З кожним рівнем лабіринт поступово ускладнюється, додаються нові елементи.

“Країна фантазія” (1 клас, 2 півріччя)

“*Множини*” – комплексна програма для розвитку аналітико-синтетичних умінь учнів, вміння класифікувати за певними ознаками. Може бути використана на уроках природничо-математичного циклу. Основна дія, яку виконує учень при роботі у програмі – перетягування об'єктів у відповідні “кошики”. Наприклад, малюнки рослин – перетягуються у 1 кошик, малюнки тварин – у 2 кошик.

“*Третій зайвий*” – комплексна програма, створена за аналогією до “Множин” для розвитку аналітико-синтетичних умінь учнів, конструкторських навичок. Особливо корисна на уроках математики (геометричний матеріал), образотворчого мистецтва та трудового навчання (конструювання). Основна дія, яку виконує учень при роботі у програмі – вибір об'єктів за відповідними ознаками.

“*Рахунок*” – гра для розвитку вмінь усного обрахунку (в межах 10 та з переходом через 10). Особливо корисна на уроках математики (вивчення таблиць додавання і віднімання). Основна дія, яку виконує учень – розв'язування прикладу та запис відповідного результату з допомогою цифр. До програми входять наступні підпрограми: “*Хатинка*” (розв'язок прикладів на малюнку хатки), “*Пірамідка*” (розв'язок прикладів обмежується певним часом), “*Корали*” (самостійне складання прикладів за поданими даними).

“*Танграм*” – комплексна гра для розвитку вміння розрізняти елементи, порівнювати, співставляти. Розвиває аналітичні та синтетичні уміння. Основна дія, яку виконує учень при роботі у програмі – складання об'єкту (поділеного на частини) з різних геометричних фігур. З кожним рівнем малюнок об'єкту змінюється, поступово ускладнюється за рахунок кількості частин, їх різноманітності.

“*Послідовності*” – програма, направлена на розвиток дитячого мислення. Основна дія учня під час роботи з програмою – доповнення існуючої послідовності елементів.

“*Загадки*” – гра для розвитку дитячого мислення. Може бути використана на різноманітних уроках в початковій школі. Доречною буде при застосуванні на інтегрованому уроці. Основна дія, яку виконує учень при роботі у програмі – відгадування загадок різної тематики (“Про числа”, “Про предмети” тощо).

“*Конструктор*” – програма для розвитку конструкторських здібностей та геометричних знань. Може бути використана як на уроках математики (закріплення та перевірка знань про геометричні фігури: квадрат, прямокутник, круг, овал, трикутник, багатокутник), а також для розвитку умінь конструювати на уроках трудового навчання. Основна дія, яку виконує учень при роботі з програмою – вибір та складання геометричних об'єктів.

“Країна фантазія” (2 клас)

“*Швидкі ручки*” – програма для розвитку швидкого орієнтування у запропонованій множині цифр (букв). Може бути використана на уроках математики (для закріплення знань про цифри) та української мови. Основна дія учня при роботі з програмою – пошук потрібної

цифри (букви) на клавіатурі комп'ютера. Складається з двох підпрограм “1234” – математичний нахил, “АБВГ” – мовні уміння.

“*Орнамент*” – комплексна гра, направлена на розвиток конструкторських та геометричних вмінь. Основна дія учнів – побудова орнаменту за зразком, використовуючи певний колір та геометричні фігури.

“*Загадки*” – аналогічна програма до гри для 1 класу.

“*Задзеркалля*” – програма, розрахована на пропедевтичний етап вивчення осей симетрії. Може бути використана при роботі над геометричним матеріалом в початковій школі.

“*Калькулятор*” – програма, що дублює роботу з калькулятором. Може бути використана на уроці математики, як додатковий засіб для розвитку обчислювальних вмінь

“Країна фантазія” (3 клас)

“*Римська система числення*” – програма, метою якої є навчання учнів римської системи числення. Перша частина “навчальна” – пропонує ввести число, яке автоматично переводиться на римські символи, друга – “закріплююча” – пропонує дитині перевірити набуті навички. Дана програма може використовуватись на відповідних уроках математики, при проведенні факультативних чи інших занять.

“*Літери*” – програма, мовно-математичного спрямування. Основна дія учнів у грі – кодування та розкодування літер алфавіту цифрами, для отримання певного слова, фрази тощо. Наприклад, “16,1,16,1 – МАМА”. Аналогічною програмою є “Складова таблиця”, що пропонує учням закодувати вже склади для отримання фрази.

“*Логіка*” – програма для розвитку логічного мислення учнів. Може бути використана на уроках математики. Основна дія учня при роботі з програмою – відповідь на поставлене запитання з допомогою слів “правильно” – “неправильно”.

“Країна фантазія” (4 клас)

“*Колобок*” – програма, що розвиває уміння орієнтуватись на площині та в просторі, логічне мислення учнів. Може бути використана на уроках математики, особливо при подачі геометричного матеріалу.

“*Координатна площина – 1*” – програма, що імітує дії на площині координат (X,Y), може бути використана на пропедевтичному етапі вивчення даної теми. Аналогічною до неї є “Координатна площина – 2”, в якій учні можуть створити власні відрізки.

“Вежа знань”

“*Вежа знань*” – комплексна розвивальна програма, розроблена компанією “New Media Generation”. Програма побудована у формі навчально-розвивальної гри, під час якої учні демонструють свої знання і вправляються з різних предметів (природничо-математичного, мовного та ін. циклів). Гра розвиває мислення учнів, вміння самотужки знаходити відповіді на питання, розв'язувати проблемні ситуації.

Окрім спеціально розроблених математичних комп'ютерних ігор, з успіхом на уроках математики у початковій школі можна використати програмний продукт «Сходинки до інформатики. Плюс». Даний програмний продукт містить комплекс навчально-розвивальних ігрових програм для 1-4 класів.

Сходинки до інформатики Плюс: «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 пропонуються 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.

Сходинки до інформатики Плюс: «Розгорни серветку».

МЕТА програми – розвивати просторову уяву дітей, зорову пам'ять, увагу. Програма демонструє дитині квадратну серветку, що складається вчетверо. Потім на серветці з'являється один або декілька вирізів. Учень має подумки розгорнути серветку і уявити, якою вона стане. Саме цей варіант він повинен обрати з кількох запропонованих. Тоді серветка розгортається, і учень бачить правильну відповідь.

Програма пропонує учню три серії прикладів, що подаються одна за одною. Кожна серія характеризується кількістю вирізів у серветці, кількістю варіантів, що пропонується, та кількістю прикладів у серії.

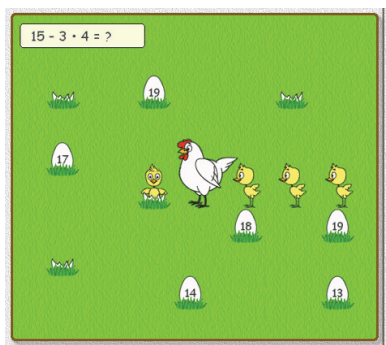
За замовчання, кожна серія складається з 5-ти прикладів. У першій серії серветка має один виріз, кількість запропонованих варіантів – 3. Для другої серії кількість вирізів – 2, запропонованих варіантів – 4. В третій серії серветка має 3 вирізи, кількість варіантів відповідей – 5.

Вчитель може змінити параметри кожної серії, скориставшись меню «Параметри».

В кінці гри програма повідомляє результат гри – кількість правильних та неправильних відповідей по кожній серії та загальний відсоток правильних відповідей.

Щоб розпочати гру, треба обрати пункт меню «Нова гра». Щоб вийти з програми – пункт меню «Вихід».

Сходинки до інформатики Плюс: «Курчата».

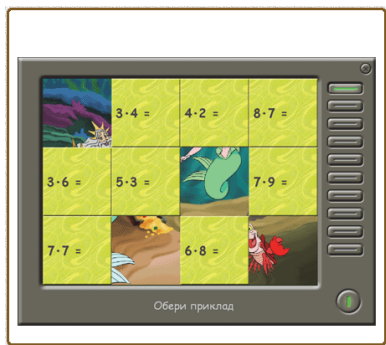


Мета цієї програми – покращення в учнів навички усної лічби, розвиток уважності, координації рухів, логічного, просторового мислення.

В цікавій ігровій формі учню пропонується 12 арифметичних прикладів на дві дії. За допомогою клавіш управління курсором (клавіш зі стрілками) він керує квовчкою. Навколо квовчки розташовано яйця, на кожному з яких написано число. Коли квовчка натикається на яйце, вона розколює його, і з нього вилуплюється курча. Задача учня знайти яйце, яке містить відповідь на запропонований приклад. Якщо приклад розв'язаний правильно, курча, що вилупилось, приєднується до квовчки і буде рухатись за нею. Якщо ж учень розбив яйце з неправильною відповіддю, то курча буде хаотично рухатись по галявині. Таким чином не даючи оцінок у явному вигляді, програма в той же час наочно демонструє успішність учня у розв'язанні запропонованої серії прикладів йому самому та вчителю.

Програма має широкі можливості по налаштуванню. У вікні «Параметри», яке відкривається з допомогою прихованого меню можна вказати типи прикладів з великого набору прикладів на множення/ділення та додавання/віднімання з дужками або без них.

Сходинки до інформатики Плюс: «Телевізор».



Мета програми – тестування знань учнів з таблиці множення.

Після запуску програми з'являється зображення телевізора, який потрібно увімкнути. Після цього учень вибирає канал, натискаючи на одну з кнопок розташованих в правій частині Зображення на екрані телевізора поділене на 12 частин, в кожній з яких записано приклад.

Учень повинен вибрати приклад, за допомогою клавіатури надрукувати правильну відповідь та натиснути кнопку Enter. Таким чином діти набувають навичок вибору варіантів та введення відповідей з клавіатури. При правильній відповіді, зображення прикладу змінюється зображенням частини малюнка. Якщо відповідь

неправильна, то приклад позначається червоним кольором та залишається на екрані. Учень не має змоги виправити свої помилки. Якщо усі завдання розв'язані правильно, то відкривається весь прихований малюнок, а канал вважається налаштованим і його кнопка в правій частині екрану позначається зеленим кольором. В іншому випадку кнопка каналу позначається червоним кольором.

Потрібно зазначити, що базу малюнків для телевізора можна розширяти, додаючи в папку "Телевізор\pics" інші малюнки.

Отже, урізноманітнення уроків математики комп'ютерними іграми дозволяє дітям краще сприймати та закріплювати матеріал. Навчальні ігри на уроках сприяють більш відкритому спілкуванню між дітьми, надають їм впевненості та дисциплінують, а також виробляють у дітей посидючість і зосередженість на конкретному виді роботи.

Література:

1. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є. Мойсеюк. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2001. – 608 с.
2. Осин А. Мультимедиа в образовании / А. Осин // Шкільна бібліотека плюс. – 2005. – Трав. (№ 9). – С. 11-24.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
4. Резіна О. Психолого-дидактичні особливості формування інформаційно-пошукових умінь / О. Резіна // Рідна школа. – 2004. - № 1. - С. 9-11.
5. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского / О.К. Тихомиров // Психологический журнал. – 1993. - № 1. – С.114-119.
6. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

*Марина Глюта,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПІДХІД

На сучасному етапі розбудови Української держави основним пріоритетом вдосконалення системи освіти є подальша гуманізація й індивідуалізація навчання. Це завдання підкреслюється в ряді українських та європейських законодавчих документів, а саме в Державній національній програмі "Освіта (Україна ХХІ століття)", Міжнародній конвенції ООН про права дитини, Законах України "Про освіту", "Про охорону дитинства", Національній доктрині розвитку освіти та інших нормативних актах у галузі дитинства. Важливим аспектом даної проблеми є активізація психічного розвитку дитини, зокрема – її мислення, оскільки саме особливості становлення мислення є провідною детермінантою пізнавальної готовності дитини до школи, а також значною мірою визначають успішність дитини в різних модусах життя: навчально-пізнавальній діяльності, особистісному зростанні, міжособистісній взаємодії тощо. Усе це обумовлює високу актуальність і високу значущість дослідження проблеми мислення дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз науково-психологічної літератури свідчить, що розвиток мислення являє собою складне явище, яке характеризується цілою сукупністю рис і обумовлене рядом причин: змістом знань, методами (О.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська); розвиток мислення дитини не можна розглядати у відриві від її психічного розвитку в цілому, від багатства інтересів дитини, її почуттів і всіх інших складових, які утворюють її духовний склад (З.Калмикова); розвиток мислення являє собою складну динамічну систему кількісних та якісних змін, які відбуваються у мисленнєвій діяльності людини у зв'язку з її віком і збагаченням життєвого досвіду (Б.Ананьєв).

Розвиток мислення характеризується цілою сукупністю показників: уміння діяти подумки (Л.Занков), процес аналізу і синтезу (Г.Люблінська), широке самостійне перенесення сформованих раціональних прийомів мисленнєвої діяльності на навчальні та позанавчальні

завдання (О.Кабанова-Меллер), багатий запас та міра системності знань (Н.Тализіна). На основі вимог сьогодення до удосконалення особливостей мислення учнів початкових класів нами було виокремлено показники розвитку мислення, що відіграють найбільш важливу роль під час оволодіння дітьми новим складним навчальним матеріалом: швидкість, здатність до синтезування, узагальнення, креативність, логічність, лабільність, обізнаність [7].

Вихідним моментом у вивченні досліджуваної проблеми є думка науковці щодо того, що у процесі керованого навчання відбувається розвиток мислення молодших школярів (Г.Балл, П.Гальперін, В.Давидов, О.Дусавицький, Д.Ельконін, В.Ільченко, І.Козловська, Т.Косма, Г.Костюк, С.Максименко, В.Моляко, В.Моргун, Ж.Піаже, О.Скрипченко, Н.Тализіна, Ю.Швалб, І.Якіманська, Т.Яценко). Більшість дослідників стверджують, що в ході навчальної діяльності відбувається розвиток як окремих операцій та показників мислення учнів, а саме: аналізу, синтезу, узагальнення, логічності, креативності, обізнаності та ін., так і мислення у цілому.

Більшість дослідників стверджують, що для дітей молодшого шкільного віку є характерним сприйняття не лише практичних, а й теоретичних знань (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, О.Дусавицький, Д.Ельконін, Л.Занков, О.Леонтьєв, Ю.Швалб).

Теоретичний аналіз дозволив встановити проблеми розвитку мислення молодших школярів в умовах традиційного навчання: зміст традиційного навчання не сприяє розвитку науково-теоретичного мислення дитини; не дає змоги з'єднати розрізнені частини оточуючого світу у єдину картину; не спостерігається системність розвитку мислення учнів; не враховуються творчі можливості дітей; не збагачується словниковий запас (Н.Білоконна, О.Дусавицький, Е.Ільєнков, Т.Косма, В.Моргун, О.Скрипченко).

Вік першокласників, за Ж. Піаже, припадає на перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій. 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 II-IV класів теоретично міркувати про світ, в якому вони живуть і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається вже в 11-12-річних дітей [8, 18].

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб забезпечувати розвиток не тільки конкретного, а й абстрактного мислення молодших школярів. Виконуючи завдання на визначення об'єктів, першокласники на початку навчального року здебільшого виділяють функціональні їхні ознаки, тобто ознаки, пов'язані з призначеннями предметів ("будинок, щоб жити", "ніж, щоб різати", "корова дає молоко" тощо). Під впливом навчання в учнів стає дедалі менше таких визначень. З'являються визначення, в яких перелічуються істотні й неістотні ознаки об'єктів ("кавун – плід, він росте, зверху зелений або ж темний, а всередині червоний, смачний, є насіння"), а потім загальні й істотні ознаки, властивості окремих предметів. Учні II-IV класів відомі їм поняття визначають, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів.

Учні перших і частково других класів застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз. Діти порівняно легко розв'язують задачі, коли можна використати практичні дії із самими предметами, наприклад, паличками, кубиками або виділити ознаки частин предметів, спостерігаючи їх. Спочатку аналіз є елементарним. Так, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета (у розповіді під час опису картини вони визначають одну-дві події, не виділяючи головної"). Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає повнішим, оскільки учні розглядають більш-менш усі частини чи властивості пізнавального предмета, хоч ще не встановлюють взаємозв'язків між ними.

Розвиток логічного мислення – це одне з складових частин підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності. Ким би не збирався стати учень, який фах не обрав би, йому потрібно правильно і швидко міркувати, діяти організовано, враховуючи обставини і наявні ресурси. Школа повинна навчити випускника знаходити шлях до вирішення проблем, а це означає – сформувати в учнів вміння самостійно і творчо мислити. Головним завданням

початкової ланки сучасної загальноосвітньої школи є забезпечення умов для інтелектуального, соціального, фізичного розвитку і саморозвитку кожного учня, що реалізується через оновлення змісту навчальних програм, методики проведення уроку, форм організації навчально-виховного процесу, гуманізації навчання, в центрі якого стоїть дитина. У педагогічній психології проблема мислення – одна з найактуальніших. Вона органічно пов'язана з проблемою засвоєння і застосування учнями знань. Саме за допомогою мислительної діяльності учні набувають знання і нові способи дій.

Логічне мислення, будучи вищою мірою інтелектуальної діяльності дитини, проходить тривалий шлях розвитку. На ранніх етапах учень нагромаджує чуттєвий досвід і привчається розв'язувати практичним шляхом ряд конкретних, наочних завдань. Засвоюючи мовлення, він набуває можливості формулювати завдання, ставити питання, будувати докази, розмірковувати і робити висновки. Дитина оволодіває поняттями і рядом розумових дій. Логічне мислення (вміння роздумувати) має велике значення не тільки для засвоєння навчальної програми, а й для уміння застосовувати ці знання в розв'язанні як стандартних, так і нестандартних завдань. У процесі шкільного навчання мислення дітей продовжує розвиватися, головною рисою його стає спрямованість на оволодіння знаннями основ наук [2, 35].

Одне з найважливіших завдань шкільної програми – розвивати логічне мислення учнів. На відміну від практичного мислення, логічне мислення реалізується тільки словесним засобом. Так уже склалося в розвитку інтелекту людини, що вона має роздумувати, добирати і застосовувати до тієї чи іншої задачі відомі їй правила, прийоми, дії. Вона має порівнювати необхідні зв'язки, групувати різні і розрізняти подібні предмети. Це вкрай складна форма розумової діяльності, і перш, ніж дитина засвоїть її, вона припускається багатьох типових для школярів помилок. Вони виявляються в дитячих роздумах; і залежно від того, яке поняття засвоює дитина та як його використовує, складається характер побудови нею логічного судження.

Правильно підібрані і добре організовані ігри, логічні задачі, вправи для розвитку уваги, пам'яті, уваги сприяють усесторонньому, гармонійному розвитку школярів, допомагають виробити необхідні в житті і навчанні корисні навички і якості. Гра – це "чарівна паличка", з допомогою якої можна навчити дитину читати, писати, і, головне, мислити, винаходити, доводити. Важливо, щоб гра захоплювала і була доступною, щоб у ній був елемент змагання, якщо не з кимось, то, принаймні, з самим собою. Інтерес до гри, до розв'язування задач, що вимагають активного мислення, з'являється не завжди і не у всіх дітей одразу, і тому пропонувати такі ігри треба поступово, не здійснюючи тиск на дітей. Природа гри така, що при відсутності абсолютної добровільності вона перестає бути грою. Грою можливо захопити, змусити гратися неможливо.

Проблема розвитку математичного мислення в школярів найбільш дискусійна в сучасній педагогіці. Скільки б не було рекомендацій по підвищенні ефективності уроку з математики, кожен учитель вирішує це питання заново. Сьогодні на першому плані стоїть проблема якості знань, загострилась вона у зв'язку із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання учнів. Шлях до цієї мети – надати кожній школі і кожному вчителю право на творчість, на власний вибір методів навчання і організацію навчально-виховного процесу. Однією з головних причин низької успішності учнів є невміння організувати навчальну працю, невміння навчатися [3, 5]. На нашу думку, навчальний процес повинен бути побудований таким чином, щоб учні мали можливість постійно розвивати і закріплювати набуті знання.

Починаючи з перших уроків математики потрібно працювати над формуванням найбільш простих і знайомих учням умінь навчання – слухати і правильно фіксувати терміни, поняття, приклади. Потрібно переконати учнів, що вміння слухати вчителя – це процес творчий. Учні самі мають зрозуміти, що слухати – це розуміти, запам'ятовувати і виділяти головне, вести записи в зошити. Для того, щоб учні швидко навчилися записувати їм потрібно допомогти: записати план уроку на дошці, викладати матеріал не відступаючи від плану. Складніше – сформулювати в учнів математичне та логічне мислення. Тут потрібно діяти по різному: пропонувати застосовувати знання в новій ситуації, викликати в учнів інтерес до математичного мислення. Для формування математичного мислення потрібно проводити самостійні роботи, щоб визначати самими учнями рівень запропонованого матеріалу, виробити інструмент

самоконтролю і самооцінки. Після самостійної роботи обов'язково провести колективний аналіз виконання визначених учителем завдань, коли учень може перевірити правильність не тільки розв'язування завдань, а й об'єктивність власної оцінки виконаної роботи. Процес розвитку загальної здатності учнів до навчання значною мірою залежить від такого мотиву навчання, як інтерес. Необхідною умовою для створення в учнів інтересу до самої навчальної діяльності є можливість виявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність.

Провідною метою освіти сьогодення є виховання пізнавально активної, реально та творчо мислячої, відкритої до спілкування, самокритичної особистості. Такій особистості одних знань з основ наук замало. Вона має ще володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення, умінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення. Виходячи з вище зазначеного, провідною метою освіти сьогодення є розвиток логічного мислення особистості. Саме розвиток логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку допоможе вчителю забезпечити успіх особистості у процесі навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

Ефективність і якість навчання математики визначаються не тільки глибиною і міцністю оволодіння школярами системою математичних знань, умінь і навичок, передбачених програмою, а й рівнем їх математичного розвитку, ступенем підготовки до самостійного оволодіння знаннями, сформованість умінь виявляти, засвоювати й запам'ятовувати основне з того великого обсягу інформації, що містить шкільний курс математики. Таким чином, у школярів повинні бути сформовані певні якості мислення, тверді навички раціональної навчальної праці, розвинений пізнавальний інтерес.

Література:

1. Баглаєва Н. Логіко-математичні ігри / Баглаєва Н. // Палітра педагога. – 2000. – № 1. – С. 14-17.
2. Баглаєва Н. Розвиток логіко-математичного мислення у дошкільників / Баглаєва Н. // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 34-36.
3. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини / Баглаєва Н. // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 8-11.
4. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят / Баглаєва Н. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 3-4.
5. Білокобильська Н. Розвиток логічного мислення / Н. Білокобильська // Початкова освіта. – 2000. – № 41. – С. 3.
6. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К., 2001.
7. Іщенко Л. В. Логіко-математичний розвиток дітей 5-7 років [Електронний ресурс] www.nbuv.gov.ua
8. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет (задачі на планування дій) / О. Митник // Початкова школа. – 1998. – С. 18-20.
9. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – № 11. – С. 17-19.
10. Плетеницька Л.С. Формування елементів математичних уявлень у дошкільників / Л.С. Плетеницька. Частина 1, 2. – Івано-Франківськ, 1999.

*Інна Гончар,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначається, що розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [8].

На сучасному етапі розвитку освіти в умовах якісного розширення її змісту постає

проблема визначення нових пріоритетних напрямків роботи з учнями. Одним із найважливіших із них є формування пізнавального інтересу школярів. Сучасний англійський письменник Роберт Кійосакі твердить: «Освіта, що не вчить успішно жити в сучасному світі, не має жодної цінності» [5, 26].

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблема розвитку пізнавального інтересу давно привертала увагу вітчизняних та зарубіжних учених: філософів, соціологів, психологів, педагогів. Так, дослідженням проблеми інтересу займалися соціологи (Г.Гак, Г.Глезерман, О.Здравомислов, І.Кронрод, Ю.Шаров та ін.), психологи (М.Беляєв, С.Виготський, А.Ковальов, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.), педагоги (Л.Божович, В.Іванов, А.Маркова, Н.Морозова, Г.Щукіна та ін.).

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» В.Бусела інтерес розглядається як увага до когось, чого-небудь, зацікавлення кимось, чимось [1, 401].

У філософських словниках («Філософський словник» І.Фролова, «Нова філософська енциклопедія») інтерес (лат. interest – мати значення) трактується як: причина дій індивіда, соціальних спільнот (класу, нації, професійної групи), що визначає їх соціальну поведінку; як активна спрямованість людини на різні об'єкти, освоєння яких оцінюється як благо; а також як потреби, які є мотивацією поведінки індивіда [4, 246].

«Соціологічний енциклопедичний словник» Г.Осипова визначає інтерес як спрямованість суб'єкта на значущі для нього об'єкти, пов'язані із задоволенням потреб індивіда; як об'єктивну причину діяльності соціальних суб'єктів, які спрямовані на задоволення певних потреб, що є основою безпосередніх мотивів, ідей і т. п. та визначаються становищем і роллю цих суб'єктів у системі спільнот [7, 217-218].

В «Українському педагогічному словнику» С.У.Гончаренка інтерес тлумачиться як форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє її орієнтації, а також ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [2, 147].

Зазначимо, що поняття «інтерес» у працях психологів і педагогів трактується неоднозначно. Деякі вчені розглядають його як спрямованість. Зокрема С.Рубінштейн під інтересом розуміє специфічну спрямованість особистості, що полягає в зосередженості її помислів на певному предметі. В.Бондаревський розглядає інтерес як специфічну пізнавальну спрямованість особистості. Е.Зеєр вважає, що інтерес – це позитивно емоційно забарвлена спрямованість уваги людини на явища, предмети дійсності. С.Максименко трактує інтерес як спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними. Г.Щукіна розглядає інтерес як вибірккову спрямованість психічних процесів на об'єкти і явища навколишнього світу. Під інтересом також розуміють ставлення людини до об'єктів певних природних і соціальних явищ. В.Ковальов також трактує інтерес як ставлення, але зазначає, що не будь-яке емоційне ставлення є інтересом. Обов'язковою ознакою інтересу, на думку В.Ковальова, є саме стійке позитивне емоційне ставлення. А.Маркова розглядає інтерес як важливу особистісну характеристику людини, інтегральне пізнавально-емоційне ставлення. На думку В.Богословського, інтерес – це ставлення особистості до об'єкта відповідно до його життєвого значення та емоційної привабливості. Г.Люблінська теж поділяє точку зору на інтерес як на пізнавальне ставлення людини до навколишнього світу або до однієї його сторони, в яку людина хоче проникнути глибше. В.М'ясищев розглядає інтерес як особливий вид ставлення особистості. Існує також розуміння поняття «інтерес» як мотиваційного стану особистості. Зокрема, М.Шевандрін під інтересом розуміє когнітивно-мотиваційний стан пізнавального характеру, який пов'язаний з однією центральною потребою особистості. І.Зимня вважає, що інтерес – це емоційне переживання пізнавальної потреби, один із компонентів мотивації людини.

Таким чином, інтерес – це вибірккове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут виступають в єдності об'єкт інтересу, що має захоплюючі, привабливі сторони, і суб'єкт, для якого ці сторони життєво важливі.

Якщо розглянути всі тлумачення, то можна звести їх до того, що своєрідність

пізнавального інтересу полягає у прагненні людини заглиблюватися в сутність пізнаваного. З цієї точки зору пізнавальний інтерес складає можливий мотив учіння, який лежить в основі позитивного ставлення учнів до школи, до знань, який зв'язаний з радісними переживаннями від розумової праці, з постійним бажанням заглибитись у вивчення одного або декількох навчальних предметів. Як зазначав Д.І.Менделєєв, найголовніше, що має зробити вчитель, - це розвинути в учнів дух допитливості.

У педагогіці розрізняють чотири якісні етапи розвитку інтересу:

Зацікавленість – вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті виучуваних предметів, явищ, процесів.

Допитливість – характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів характерні емоції здивування, почуття радості відкриття. Вони самі прагнуть відповісти на запитання: чому?, прагнуть розширити свої знання.

Пізнавальний інтерес – ще вищий етап, на якому інтерес пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання. В центрі уваги - проблема, а не готові знання. При цьому учні шукають причину, намагаються проникнути в суть предмету, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Учень напружує думку, вольові зусилля, виявляє емоції.

Теоретичний інтерес – характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке та міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає в учнів тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд.

Усі ці етапи розвитку інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному процесі засвоєння знань, пізнанні нового.

Пошуки шляхів оптимізації навчально-виховного процесу ведуться з різних теоретичних позицій. Не дивлячись на різноманітність підходів до вирішення цієї проблеми, мета цих пошуків єдина. Вона пов'язана з розробкою шляхів активізації пізнавальних можливостей учнів.

Нами визначені такі шляхи розвитку пізнавального інтересу учнів початкових класів у процесі вивчення математики:

- Використання цікавого дидактичного матеріалу на уроках математики.
- Застосування проблемно-пошукових методів навчання і їх значення в активізації пізнавального інтересу молодших школярів.
- Здійснення позакласної роботи з математики як один із шляхів формування пізнавальних інтересів молодших школярів.
- Стимулювання пізнавального інтересу учнів початкових класів засобами нових інформаційних технологій.

Зупинимось детальніше на одному із шляхів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики, зокрема, на використанні цікавого дидактичного матеріалу на уроках математики.

Серед цікавих дидактичних знахідок, які викликають в учнів інтерес та бажання займатися математикою визначаємо наступні: математичні фокуси, задачі-жарти, секрети усної лічби, математичні цікавинки, ребуси, магічні квадрати, ігри, головоломки тощо. Наведемо приклади деяких цікавих, на наш погляд, дидактичних матеріалів:

Гра «Змагання з комп'ютером (з калькулятором)»

Вчитель повідомляє школярам, що вони додаватимуть п'ятицифрові числа. Перший учень пише на дошці будь-яке число, потім другий записує під ним своє число, третє число пише вчитель, четверте – учень, п'яте – вчитель, шосте – учень, сьоме – вчитель. Кількість доданків може бути різною.

Далі вчитель пропонує дітям знайти суму цих чисел. Деякі учні обчислюють за допомогою калькулятора. Вчитель одразу пише відповідь, набагато швидше від тих учнів,

які працюють на калькуляторах.

Приклад 1

1 уч. 54302
 2 уч. 34896
 Вчит. 65103
 3 уч. 32781
 Вчит. 67218
 4уч. 18394
 Вчит. 81605
354299

Приклад 2

1 уч. 3471
 2 уч. 2067 } 9999
 Вчит. 7932 }
 3 уч. 2160 } 9999
 Вчит. 7839 }
 4 уч. 5316 } 9999
 Вчит. 4683 }
 5 уч. 3216 } 9999
 Вчит. 6783 }
43467

Виконавши декілька подібних завдань, окремі учні можуть самостійно «відкрити секрет» швидкого додавання. Його проілюстровано на прикладі 2. Вчитель записував щоразу такі числа, в яких кількість одиниць кожного розряду доповнювала до 9 відповідні розряди попереднього числа. Звідси: сума другого-восьмого чисел дорівнює 40000 без 4 одиниць. Цифру 4 пишемо на п'ятому місці справа (на місці десятків тисяч), поряд записуємо перше число зменшене на 4 [6, 11-14].

Задачі-жарти:

1. На березі – три товстих гілки. На кожній – по три тоненьких гілочки. На кожній тоненькій – по одному яблучку. Скільки всього яблук?
2. На столі стояло 3 склянки з вишнею. Костя з'їв з однієї, поставивши порожню склянку на стіл. Скільки склянок залишилося?
3. Коли чапля стоїть на одній нозі, то вона важить 3 кг. Скільки буде важити чапля, якщо стане на дві ноги?
4. По скільки вух у трьох мишей?
5. У семи братів – по одній сестрі. Скільки всього сестер?
6. У бабусі Глаші – внучка Даша, кішка Мура і собачка Жура. Скільки всього онуків у бабусі ?
7. Над річкою летіли птахи: голуб, щука, дві синиці, два лелеки й п'ять вугрів. Скільки птахів? Відповідай скоріше!
8. У кошику – три яблука. Як поділити їх між трьома дітьми так, щоб одне залишилося в кошику?

«Магічний квадрат»

Якщо сума чисел у кожному рядку, у кожному стовпчику і по діагоналях (з кута в кут) однакова, то такі квадрати називають цікавими або магічними.

| | | |
|---------|----|--|
| Сума 60 | | |
| | 14 | |
| | | |
| 23 | 26 | |

Використання проблемних методів у процесі вивчення математики є одним із шляхів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. Сутність їх полягає у тому, що учням не дають готових висновків або доведень деякої істини. Діти мають самі висувати гіпотези і підтверджувати доцільність кожної з них. Вчитель так створює проблемні ситуації, що прямої відповіді в підручнику школярі не можуть знайти: треба для цього використати аналіз, порівняння, зіставлення, з'ясувати причину або наслідки певного явища, а головне свідомо прагнути долати труднощі. В.О.Сухомлинський писав: «Пізнання саме по собі дивний, незвичний, чудовий процес, який пробуджує живий і незгасний інтерес. У природі речей, в їх відношеннях і взаємозв'язках, у рухові й зміні, в людських думках, у всьому, що створила

людина, – невичерпне джерело інтересу. Але в одних випадках це джерело, як струмок дзюрчить на наших очах – підходь, дивись, і перед тобою відкривається дивовижна картина таємниць природи; в інших – джерело інтересу приховане в глибині, до нього треба добратися, докопатися, і часто трапляється так, що сам процес «підходів», «підкопів» до сутності природи речей і їх причинно-наслідкових зв'язків є головним джерелом інтересу» [9, 479].

Наведемо приклади таких завдань, які можна віднести до проблемних ситуацій і які використовуються у школі I ступеня при вивченні математики. Це задачі з логічним навантаженням, для вирішення яких необхідно поміркувати і відшукати раціональний спосіб розв'язання:

- Два велосипедиста виїхали одночасно з міста до бази відпочинку. Один їхав зі швидкістю 10 км/ год, а другий – 13 км/ год. Через 2 години другий велосипедист проколов камеру, тому далі йшов пішки зі швидкістю 4 км/ год. На якій відстані від міста перший велосипедист наздожене другого?
- Через 16 років Семен буде втричі старший, ніж тепер. Скільки років йому тепер?
- Відстань від дому до школи 1 км 300 м. Учень пройшов до школи 1 км за 1/3 год. На решту шляху в нього залишилося 3 хв. Чи встигне учень своєчасно прийти до школи, якщо буде йти з тією ж самою швидкістю?

В.О.Сухомлинський стверджував, що «школа стає осередком духовного життя, якщо вчителі дають цікаві і за змістом і за формою уроки ... Але чудові блискучі уроки є там, де є ще щось чудове, крім уроків, де є і застосовуються найрізноманітніші форми розвитку учнів поза уроками» [9].

Потреба у вдосконаленні шкільної освіти зумовила інтенсивне вивчення пізнавальної активності школярів, пошук шляхів формування мотивів навчання.

Одним із способів створення позитивної мотивації до вивчення математики є включення учня в процес позакласної роботи з даного предмета. Враховуючи практичне, виховне, загальноосвітнє та розвиваюче значення позакласної роботи у справі навчання і виховання учнів у школі, вчителі приділяють їй велику увагу. Позакласна робота сприяє розвитку і підтримці інтересу учнів до математики, підвищенню рівня їх практичних навичок, розширенню їх світогляду, розвитку уваги, пам'яті й уваги, формуванню у молодших школярів самостійності, організованості, точності та акуратності у виконанні доручених завдань.

Своїми захоплюючими формами (позакласними заняттями, гуртками, брейн-рингами, математичними естафетами, ранками, святами, створенням математичних газет, математичними КВК та ін.) позакласна робота викликає позитивний емоційний настрій, є потужним важелем у формуванні пізнавального інтересу до математики. Наприклад, у процесі проведення позакласного заняття з математики «З Україною в серці» учні 3-го класу під час обчислення прикладів дізнаються цікаві факти про природу України та видатних діячів нашої держави (довжину найбільших і найменших річок, їх глибину; висоту гір; кількість рослин у заповідниках; факти з життя видатних українських письменників, поетів, музикантів, громадських діячів та ін.). Таким чином, процес вдосконалення обчислювальних навичок поєднується з патріотичним вихованням молодших школярів, формуванням у них почуття гордості за свою Вітчизну.

Крім зазначених шляхів розвитку пізнавального інтересу учнів початкової школи до математики особливе місце відводиться використанню нових інформаційних технологій. Застосування ІКТ у навчально-виховному процесі сприяє швидкому та змістовному засвоєнню знань учнів, оскільки комп'ютерні засоби слугують і універсальною наочністю (рухомою, звуковою), і чудовим тренажером обчислювальних навичок учнів, і засобом перевірки знань, умінь та навичок школярів.

Важливим чинником у формуванні пізнавального інтересу до математики відіграє також особистість вчителя. Саме вчитель повинен створити позитивний емоційний фон навчальної діяльності учнів, що включає підтримку їх починань, заохочення, похвалу. Емоційність, діловий та енергійний тон уроку стимулює пізнавальний інтерес. Сильний вплив на формування пізнавального інтересу учнів має педагогічний оптимізм учителя, віра в пізнавальні можливості учня.

Отже, пізнавальний інтерес – це провідний мотив навчальної діяльності молодших школярів, а процес формування пізнавального інтересу учнів до математики залежить від усієї системи чинників, що пов'язана з використанням цікавого дидактичного матеріалу, нових інформаційних технологій на уроках математики, застосуванням проблемно-пошукових методів навчання, здійсненням доцільної позакласної роботи з математики.

Література:

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
3. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 976 с.
4. Фролов И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролов. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
5. Кийосаки Р.Т. Лектер Ш.Л. Богатый ребенок, умный ребенок. / Р.Т. Кийосаки, Ш.Л. Лектер. – Мн. : Попурри, 2010. – 336 с.
6. Кривошея Т.М. Розкрийте дітям красу математичних міркувань / Т.М.Кривошея // Початкова школа. - 2000. – № 3. – С.11-14.
7. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор академик РАН Г.В. Осипов. – М. : Изд-во НОРМА, 2000. - 488 с.
8. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна ХХІ століття") – К., 2012. – 26 с.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 419-655.

*Меланія Григоренко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РОБОТІ З КАЗКОЮ ЯК ЛІТЕРАТУРНИМ ЖАНРОМ

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним залишається питання формування мовної особистості школяра. Мова – суто людський засіб спілкування в духовному і практичному житті людини і є системою знаків для передавання, приймання і використання інформації. Мовлення – це акт вживання людиною мови для спілкування [4, 209].

Художнім мовленням називається підкреслено індивідуальна форма мовлення, що емоційно увиразнює оцінне ставлення мовця до предмета його висловлювання з розрахунком на естетичне враження. Художньо-мовленнева діяльність – це полікомпонентний утвір, в якому можна виділити чотири складові: сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказування, бесіда за ілюстраціями, узагальнюючі бесіди, читання в особах тощо); театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); творчо-імпрізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість). Така діяльність складається з компонентів: сприймання літературних творів; мовленнева творчість; словесна творчість [3, 45].

Художньо-мовленневий розвиток дітей – це специфічний вид діяльності, який пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту фольклорних творів; це навчання дітей мовлення, розповідання, розвиток комунікативних здібностей засобами українського фольклору; це мистецтво слова, яке втілюється в активній художньо-мовленневій діяльності за змістом фольклорних творів [3].

Проблема художньо-мовленневої діяльності розглядалася науковцями різнопланово: в лінгводидактичному (Л.Федоренко, Є.Тихеєва, А.Симонович, С.Чемортан, Л.Шлегер), педагогічному (Ю.Аркін, Є.Водовозова, І.Зимняя, Н.Карпинська, Я.Коменський, В.Одоевський, Л.Славина, І.Срезневський, К.Ушинський, В.Сухомлинський), психологічному (Л.Виготський, П.Гальперин, В.Давидов, Д.Ельконін, О.Запорожець, С.Карпова, Г.Леушина, О.Леонтьєв,

А.Маркова, С.Рубінштейн, Ф.Сохін, Л.Щерба), філософському (М.Каган) аспектах. Науковцями з'ясовано сутність художньо-мовленнєвої діяльності, її види і специфіку на етапі шкільного дитинства, особливості сприймання дітьми художніх творів; доведено позитивний вплив художніх творів на формування особистості дитини.

Нами було проведено дослідження, метою якого стало виявлення рівнів сформованості художньо-мовленнєвої діяльності молодших школярів. Експериментальною роботою було охоплено 50 дітей віком 8-9 років, учнів 3-Б і 3-В класів навчально-виховного комплексу: загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія № 30 ім. Тараса Шевченка Вінницької міської ради. Для реалізації мети дослідження нами було визначено критерії та показники сформованості художнього-мовленнєвих умінь школярів. З-поміж них: інтерес до художньої діяльності, досвід сприймання сенсорної інформації, вміння виходити за межі ситуації, входження в художній образ, встановлення смислових зв'язків, структурування та переструктурування смислів, здатність до запам'ятовування, навички репродуктивної мовленнєвої діяльності, мовні творчі здібності. Окреслені показники слугували основою визначення рівнів сформованості художньо-мовленнєвих умінь за змістом казки. За результатами вимірювання ми умовно виділили 4 рівні сформованості художньо-мовленнєвих умінь молодших школярів: високий, достатній, середній, низький рівні.

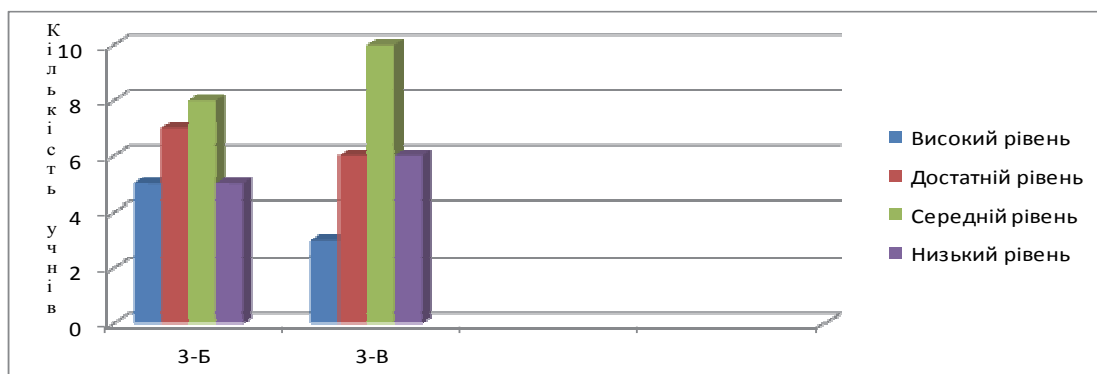
Високий рівень: при словесному описі казкових героїв та відтворенні змісту казок діти використовували художнє мовлення. Усні висловлювання містили 80-95% засобів художньої виразності (епітет, метафора, персоніфікація, повтори, гіпербола), наявних у казці.

Достатній рівень: експресивні засоби в мовленні використовувалися, але не завжди. У відтворювальних і творчих видах завдань учні демонстрували 70-80% художніх засобів, наявних у казці.

Середній рівень: експресивні засоби використовувалися в мовленні лише після нагадування. Для словесного опису діти використовували 50-35% художніх засобів, частіше після зовнішньої стимуляції.

Низький рівень: учні не використовували образні вирази в мовленні, навіть після нагадування. Художні засоби вираження мовлення відсутні.

З метою унаочнення отриманих даних результати сформованості художньо-мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі роботи з казкою подамо у вигляді діаграми (див. діаграму 1).



Діаграма 1. Рівні сформованості художньо-мовленнєвих умінь молодших школярів у процесі роботи з казкою

За результатами дослідження високий рівень виявило 5 учнів із 3-Б класу та 3 учня із 3-В класу, що складає 16% усіх респондентів. У той же час низький рівень сформованості художньо-мовленнєвих умінь мають 5 учнів 3-Б класу, та 6 учнів 3-В класу, що складає 22%. Відповідно до отриманих результатів, зробимо висновок про необхідність ширшого використання резервів, закладених у художніх творах, зокрема у казках, з метою розвитку мовленнєвих умінь і навичок школярів.

Під час дослідження нами було визначено педагогічні умови оптимізації роботи з

казкою, які покликані забезпечувати збагачення словника дітей молодшого шкільного віку, розвиток їх діалогічного та монологічного мовлення тощо. До таких умов ми віднесли:

- посилення мотиваційної складової у роботі з казкою як літературним жанром. Мотивація на уроці літературного читання – цілеспрямована робота, яка має організувати й тримати в полі уваги учнівський інтерес до пізнання нового упродовж усього навчального процесу. Мотивувати школяра, залучити його до діяльності, яка викликає зацікавленість, необхідно на кожному етапі роботи з казкою. Як мотиваційний чинник, важливо використовувати прийоми зацікавлення, здивування. Робота з казкою створює позитивне емоційне тло уроку, атмосферу захопленості, здивування, відкриття нового в уже відомому й стає засобом мотиваційного забезпечення навчальної діяльності школярів. Багатий і розмаїтий зміст художніх текстів, зокрема тих, які діти люблять і добре знають, дає змогу зробити уроки насиченими естетичними та інтелектуальними емоціями, що істотно впливає на мотиваційну сферу учнів. Важливою умовою мотиваційного забезпечення навчального процесу є розуміння учнями його практичної спрямованості. Її краще усвідомлюють діти, якщо на уроці конкретний матеріал розглядається з погляду цілей і можливостей мовленнєвого спілкування. Важливо продумувати прийоми роз'яснення школярам практичної значущості роботи, яка буде виконуватися на уроці, надавати навчальній діяльності комунікативної спрямованості [1];

- систематичний творчий розвиток школярів. На уроках необхідно створювати оптимальні умови навчання для прояву творчості та самостійності у виконанні поставлених завдань, формувати потребу вчитися, уміння раціонально працювати, розвивати мислення учнів, їхню мовну активність. Розвиток творчих здібностей буде ефективним, якщо в організації творчої діяльності враховувати сукупність взаємопов'язаних між собою сторін: зміст навчального матеріалу → система творчих завдань → організація навчально-пізнавальної діяльності. Розвиток творчої особистості потребує упровадження нових дидактично-методичних засобів, що допомагають моделювати навчально-виховний процес, виходячи із поставленої мети [2];

- взаємозв'язок різних видів діяльності під час роботи з казкою. У кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності – образотворчо-мовленнєвій, театральній-мовленнєвій, музично-мовленнєвій, літературно-мовленнєвій, мовленнєва творчість виступає у відповідних різноманітних формах, завдяки чому відбувається їх взаємодія і взаємозбагачення. Мовлення за таких умов є стрижнем діяльності, що виникли під впливом художнього слова. Комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості можуть бути найрізноманітнішими: словесна творчість і образотворча діяльність (діти створюють малюнки за змістом прочитаних казок, складають розповіді до власних малюнків), мовленнєво-творча і музична діяльність (добір музичного твору до певної казки, музичні асоціації з сюжетом, вербальний рухливий образ), театралізована та мовленнєво-творча діяльність (сюжетоскладання, складання сценаріїв власних казок, ігрові діалоги-імпровізації), образотворча і театральній-мовленнєва (створення декорацій, атрибутів, костюмів, що ілюструють придуманий дітьми сюжет, відбиття вражень від вистави у власних малюнках з подальшим коментарем у вигляді зв'язного висловлювання) тощо [3].

Таким чином, результати проведеного нами дослідження дають підстави для констатації недостатнього рівня сформованості художньо-мовленнєвих умінь молодших школярів. Виокремлені нами педагогічні умови можуть сприяти оптимізації процесу мовленнєвого розвитку дітей у ході опрацювання казки як літературного жанру, що містить значні можливості для емоційного та літературного впливу на молодших школярів. Зазначимо, що комплексна реалізація сформульованих умов здатна забезпечити результативність організації художньо-мовленнєвої діяльності молодших школярів у роботі з казкою як літературним жанром.

Література:

1. Баженок З.С. Діагностика особливостей мотивації навчальної діяльності школярів : методичні рекомендації / З. С. Баженок. – Луцьк : Наукова думка, 1999. – 319 с.
2. Бакунець Г. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках зв'язного мислення (з досвіду роботи) / Г. Бакунець. // Українська мова і література школі. – 2005. – № 2. – С. 36-38.

3. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
4. Новий тлумачний словник української мови / Упоряд. В.Яременко, О.Сліпушко. – Київ : Аконт, 2006. – Т. 3. – 928 с.

*Вікторія Доцич,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Останнім часом науковці приділяють все більше уваги підвищенню рівня пізнавальної активності учнів, який, безумовно, забезпечує раціональність мислення, готовність ставити і розв'язувати дослідницькі задачі, посилення мобільності знань. У багатьох наукових публікаціях однією з головних цілей освіти визначається не стільки вивчення засад класичних фундаментальних наук, скільки розвиток активності, самостійності у навчанні (І.Бех, М.Євтух, П.М'ясоїд, З.Слепкань, О.Тягло та інші). Проблема формування пізнавальної активності у різних видах навчальної діяльності присвячені дослідження В.Гнеденка, В.Скатецького, Т.Крилової, Л.Нічуговської, М.Ядренка та ін. Питанням розробки методів активізації математичного навчання присвячені роботи вчених: А.Алексюка, В.Дубинчук, В.Краєвського, О.Скафи, О.Фомкіної та ін.

Безумовно, ступінь активності школярів є реакцією на методи і прийоми роботи вчителя, демонстрацією його педагогічної майстерності. Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що активними методами навчання варто називати методи, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності школярів, спонукають їх до ретельного навчання [5].

Пізнавальна активність характеризує індивідуальні особливості людини в процесі пізнавальної діяльності. Внутрішніми стимулами пізнавальної активності виступають пізнавальні потреби, тобто потреби в здобутті нових знань, у поглибленні вже здобутих, у тому, щоб досягнути духовну культуру суспільства, у потребі в самовираженні. Змістовну характеристику пізнавальній потребі дає В.С.Ільїн, який наголошує на тому, що пізнавальна потреба є суб'єктивним відображенням об'єктивної потреби суспільства в знаннях, це переживання нужди людини в пізнавальній діяльності, це функціонування в психічних процесах нейродинамічних структур, за допомогою яких здійснюється пізнання. Лише тоді, коли є необхідність, яка спонукає людину до діяльності, стимулюється й активність особистості.

Вагомий внесок у розробку цієї проблеми здійснили вітчизняні педагоги кінця ХІХ – початку ХХ століття. Зокрема, Г.Ващенко значну увагу приділяв необхідності розвитку пізнавальної активності у молодших школярів.

У дидактичних дослідженнях є різні визначення поняття активізація. Активізація навчання – поліпшення методів і організаційних форм навчальної роботи, яка забезпечує активну і самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [3]. Активізація навчально-пізнавальної діяльності – це процес, спрямований на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя і учнів, на спонукання до її енергійного цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм викладання і навчання. Активізація діяльності учнів не може розглядатися в сучасних умовах розвитку школи лише як процес керівництва активністю учнів. Це водночас і процес активізації учнем своєї діяльності. Як зазначає Т.Шамова, «...активізацію навчання школярів слід розуміти як мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання і виховання. Інакше кажучи, активізація учнів є процес і результат стимулювання активності школярів» [5]. Якщо поєднати висловлені авторами думки, то можна зробити такі висновки:

- Головна мета активізації – поліпшення якості навчально-виховного процесу в школі,

яке досягається формуванням активності та самостійності учнів.

➤ Сам процес формування активності й самостійності вимагає спільної діяльності учнів і вчителя.

➤ Активізація пізнавальної діяльності вимагає застосування різних методів, засобів, форм навчання, які спонукають особу до виявлення активності. Для цього потрібна така організація процесу пізнання, в якій об'єкт пізнання був би включеним у сферу діяльності школяра і діалектична взаємодія між ними створювала б передумови виявлення активності особистості.

Активізація пізнавальної активності учнів перш за все припускає формування позитивного ставлення до навчання. В свій час Я.А.Коменський писав: «...якщо їдять без апетиту, і при цьому вводять все ж таки в шлунок їжу, то в результаті це викличе лише нудоту і блювання і, принаймні, погане травлення, нездоров'я. Навпаки, якщо їжа вводиться в шлунок під впливом почуття голоду, то він сприймає її із задоволенням, добре перетравлює і з успіхом перетворює на сік та кров...» [2]. Це, на думку Я.А.Коменського, має відношення і до сприймання розумової їжі, тому, педагог наголошує на тому, що «всіма можливими засобами необхідно запалювати у дітей гаряче прагнення до знань і до навчання. К.Д.Ушинський писав, що «навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобує тільки силою примусу... вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде» [4]. Ці вислови видатних людей свідчать про те, що навчання необхідно орієнтувати не лише на формування певних знань, умінь та навичок, а на розкриття дітям особливого змісту самого навчання, на розвиток адекватного ставлення дітей до навчання, його мотивації, на розвиток особистості в цілому. Без відповідного методичного забезпечення навчання неминуче перетвориться на формальне «натаскування» дітей.

Розвитку пізнавальної активності може сприяти використання структури навчального матеріалу й спеціально організована взаємодія видів пізнавальної діяльності з опорою на узагальнені наочні орієнтири, визначені педагогічні умови й розроблені адекватні організаційні форми, методи, прийоми навчання. Пізнавальна діяльність сприяє формуванню світоглядних знань школярів і є найбільш складною синтетичною формою духовного освоєння практики. Новизна в поглядах на проблему активізації пізнавальної діяльності учнів визначається соціальними змінами, що відбуваються в державі й загострюють потребу суспільства в активній особистості. Формування особистості, її якісні зміни відбуваються в діяльності, зокрема в пізнавальній, в основі якої лежить співробітництво учнів в головному для них виді діяльності – навчанні. У процесі колективної навчально-пізнавальної діяльності можна формувати такі риси особистості, як пізнавальна самостійність та активність, колективізм, відповідальність, а також можливість взаємозв'язаного формування творчого й відповідального становлення до навчання.

Метод проектів є одним із провідних засобів перетворення школи навчання в школу життя, оволодіння учнями навичками планування власної діяльності, навичками вибору засобів та шляхів її здійснення, формування та актуалізації життєвого досвіду учнів. Діяльність за проектом допомагає учню включитися в активну соціальну дію, подолати суб'єктно-об'єктну педагогічну парадигму. Проект – це результативна дія [1, 57-58].

Метод проектів – не нове явище в педагогіці. Він виник на початку ХХ століття в американській школі, застосовувався й у вітчизняній дидактиці (зокрема в 20-30 роках ХХ ст.). Останнім часом цьому методу приділяється значна увага в багатьох країнах світу. Спочатку його називали методом проблем, і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж.Дьюї та його учнем В.Кілпатриком. Дж.Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язаної з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні.

З метою підвищення пізнавальної активності молодших школярів доцільним є використання навчально-інформаційних проектів на уроках математики.

Навчально-інформаційний проект – послідовність взаємопов'язаних дій учнів, які виконуються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу, що передбачає активну діяльність кожного учасника як складової спільної роботи, в результаті якої досягається певна мета та розв'язуються значущі проблеми.

Застосування методу проектів на уроках математики пов'язане з прагненням учителів розв'язати основні проблеми уроку: проблему, пов'язану з колективним способом організації навчання й індивідуальним характером сприймання, інтелектуальної діяльності, емоційного реагування та розвитку учня; проблему, пов'язану з організацією прямого та зворотнього зв'язку між учителем та учнями; проблему, що виникає внаслідок протиріччя між вербальним характером навчання, під час якого учні слухають, читають, спостерігають, розв'язують запропоновані вчителем задачі, і завданнями різнобічного розвитку молоді, здатної до творчого мислення, активної перетворюючої діяльності; проблему, пов'язану з реальним обсягом конкретного навчального матеріалу, який необхідно засвоїти в межах програми, часом, необхідним для його вивчення, та тривалістю уроку [6, 5]; проблему, пов'язану з формуванням ключових математичних компетентностей особистості.

Основними вимогами до використання методу проектів є такі: наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми або задачі, що вимагає для свого розв'язання дослідницького пошуку; охоплення достатнього обсягу навчального матеріалу; наявність цікавих завдань; практична, теоретична, пізнавальна значущість очікуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність; визначення кінцевої мети проекту; визначення базових знань, необхідних для опрацювання проекту; структурування змістовної частини проекту (з вказівкою поетапних результатів); використання дослідницьких методів (визначення проблеми та зумовлених нею завдань дослідження; висунування гіпотез рішення, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків, коригування, висновки).

Застосування методу проектів в процесі викладання шкільного курсу математики у школі І ступеня дає можливість: перетворити абстрактну математику (такою її бачить більшість учнів) на цікаву та особистісно значущу науку, що сприяє розвитку творчих здібностей особистості; активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів при вивченні математики; забезпечити зв'язок теоретичного матеріалу з його практичним застосуванням; надати учням більш повної самостійності; формувати ключові життєві компетентності: уміння вчитися, загальнокультурну, громадянську, соціальну, інформаційно-комунікативну та компетенцію збереження здоров'я; значно підвищити результативність вивчення конкретної теми.

Метод проектів сприяє розвитку таких навчально-інформаційних вмінь та навичок: швидко актуалізувати й відтворити потрібну інформацію; самостійно шукати нову інформацію з різних джерел; користуватися інформаційно-комунікативними технологіями, каталогами, різноманітною довідковою літературою, складати бібліографію; працювати з графіками, схемами, таблицями; складати план, тези виступів; працювати самостійно з підручником; будувати процес самонавчання за певним завданням; знати і використовувати прийоми смислового групування матеріалу; вміти впорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо); вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності; досконало застосовувати загально мовленнєві вміння й навички: зосереджено слухати та опрацьовувати матеріал; виділяти смислові елементи висловлювань; формулювати запитання проблемно-пошукового типу; запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання; зв'язно, послідовно, доказово відповідати; здійснювати опис, пояснення, відтворення інформації, сприйнятої з паперових носіїв; ущільнювати й розгортати інформацію залежно від мети діяльності; вести діалог, брати участь у дискусії тощо.

З метою підвищення пізнавальної активності молодших школярів при вивченні математики пропонуємо виконання таких проектів (4 клас): «Геометрія навколо нас», «Відстань в природі», «Математична газета», «Історія виникнення одиниць вимірювання величин», «Історія виникнення звичайних дробів», «Дроби навколо нас», «Без відсотків, як без рук», «Математика навколо нас», «Математика в природі», «Цікаві факти з життя видатних математиків» і т.д. Виконання таких проектів підвищить інтерес до вивчення математики, сприятиме розвитку пізнавальної активності школярів, розвиватиме математичне мовлення, сприятиме формуванню комунікативної компетенції.

Отже, головною метою навчання математики повинно бути не тільки вивчення фундаментальних засад математичної науки, а загальний особистісний розвиток учнів, який

забезпечив би повноцінне функціонування людини у сучасному соціально-економічному середовищі. Цьому, безумовно, сприяє використання методу проектів у процесі вивчення математики, що дозволяє суттєво поліпшити якість математичної освіти згідно з вимогами сучасного життя; позбутися суперечності між суспільною потребою високого рівня розвитку особистості та реальним рівнем різних граней культури підрастаючого покоління.

Література:

1. Єрмаков І.Г. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи : Практико зорієнтований посібник / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя : Видав. "Центріон", 2005. – 112 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е.Лакин, М.В.Макаревич, А.Х.Рычагов. – Мн. : Вышэйшая школа, 1971. - С. 78-132.
3. Педагогическая энциклопедия /А.И. Каиров, Ф.Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 210.
4. Ушинський К.Д. Передмова до першого видання “Дитячого світу” / К.Д. Ушинський // Твори : В 6 т. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 2. – С. 261-274.
5. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Просвещение, 1983. – С. 52-54.
6. Шарко В.Д. Сучасний урок : технологічний аспект : Посібник для вчителів і студентів / В.Д. Шарко. – К. : Видав. "Фенікс", 2006. – 220 с.

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

ДІАГНОСТИКА ГЕНДЕРНИХ УСТАНОВОК ТА СТАТЕВОРОЛЬОВИХ СТЕРЕОТИПІВ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Поведінка кожної людини є органічно статевою. Чоловіки (хлопчики) і жінки (дівчатка) ніколи не виступають як позастатеві істоти. Не може бути повноцінної особистості позастатевою належністю, а статева належність визначає ставлення особистості до себе і оточуючих. Є певні психологічні якості, які більше виражені в представників тієї чи іншої статі, та все ж більшість цих якостей є бісексуальними, тобто, притаманні обом статям. Загальнолюдські риси, якості і властивості ширші і перекривають специфічні статеві особливості, тому можна говорити лише про переваги якихось з них в індивідів чоловічої чи жіночої статі. Загалом, обидві статі психологічно рівноцінні, але мають взаємні переваги в певних ситуаціях або відношеннях.

Зазвичай розрізняють процес формування психологічної статі і статево-рольову ідентифікацію. Формування психологічної статі (статева типізація) – це реальне опанування атрибутів поведінки, особливостей емоційних реакцій, установок, уявлень, пов'язаних з чоловічою чи жіночою статевою роллю. Статева ідентичність (статева самосвідомість) – це думка індивіда про себе як представника певної статі порівняно із статевою еталоном. Отже статева приналежність індивіда окреслюється як складна багаторівнева система, яка складається в процесі індивідуального розвитку.

Об'єктом нашого аналізу стали методи, які надають можливість дослідити такі елементи статево-рольової ідентифікації дітей, як система статево-рольових оцінок і переваг, статево-рольові стереотипи і їх особливості, гендерні установки. Зрозуміло, що дослідження цих структур у дітей викликає багато труднощів, і тому ці методи повинні бути відносно простими, доступними, викликати зацікавлення і не втомлювати дитину.

Пропонується низка вправ, рольових ігор, методик та тестів, що допоможуть батькам (вихователям, вчителям) пізнати динаміку формування ставлення дітей молодшого шкільного віку до себе, як до представників певної статі, оптимізувати процес психосексуального розвитку, допомогти вирости нашим дітям психологічно здоровими та гармонійними особистостями.

Особистість розвивається не сама собою, а в процесі руху, переживання, мислення. Наші рухи, мова, мислення є ніби проекцією нас самих. Проте, ми можемо свідомо керувати нашими психічними процесами, свідомо вдягати маски, за якими нас важко буде впізнати. На противагу

деяким психологічним методам, саме проєктивні методики дослідження особистості послідовно розкривають глибинні, неусвідомлювані детермінанти самовираження, які не можуть відкрито проявлятися в прямій комунікації. Багаті і концентровані переживання при малюванні людської фігури свідчать про тісний зв'язок між малюнком фігури і особистістю, що виконує цей малюнок. При малюванні починається процес відбору, що включає ідентифікацію шляхом проєкції та інтродекції. Тіло і «Я» є найважливішою точкою відліку будь-якої діяльності. Отже, малювання людини, включаючи «схему тіла», являє собою природній засіб вираження тілесних потреб і конфліктів людини, що виконує малюнок. Більшість наших бажань, конфліктів, компенсацій і соціальних установок соматично закріплені. Цей факт знаходить підтвердження у феномені самопроєкції в малюнках людської фігури. Малюнок – це певним чином уявлення індивідом самого себе, тому при інтерпретації також враховується розмір фігури, її розташування на аркуші, натиск, послідовність малювання окремих частин тіла, форми та розміри частин тіла, забарвленість, поза фігури, використання фону, малювання рук, ніг, намальована фігура у профіль чи анфас. Також джерелом психічних даних є символічні цінності що проєктуються у малюнку (капелюх, цигарка, взуття, прикраси) [5, 16].

Тому тест «Намалюй людину» (Draw-a-person test, dap) пропонується для дослідження статево-рольової ідентифікації дітей. Методика «Намалюй людину» не є спеціально розробленою для діагностики статево-рольової ідентифікації, проте, в ній є окремі елементи діагностики статевої ідентифікації особистості. При інтерпретації даної методики враховуються зауваження авторів, що вже працювали з нею, – К.Маховер, Л.Бурлачук, Ю.Савенко. Методика «Намалюй людину» дозволяє діагностувати у в першу чергу неусвідомлювану статево-рольову ідентифікацію дітей. Оскільки статево-рольова ідентифікація складається на основі статево-рольових уявлень (як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних), то фемінна, маскулінна, андрогінна орієнтація свідчить про відповідні змістовні характеристики даних уявлень, тобто, їх фемінну, маскулінну, андрогінну спрямованість.

Асоціативні методики у психології, як відомо, використовують з різною метою і відповідно в різних варіантах проведення. Оскільки нас цікавлять уявлення дітей про себе як носія певної статевої ролі, в набір слів-стимулів, що задаються дитині серед інших слів внесені такі: хлопчик, дівчинка, чоловік, жінка, мати, батько. Використовується вільний асоціативний потік уявлень з чисельними асоціаціями, тобто, дитина може без будь-яких граматичних і кількісних обмежень видавати реакції на слово стимул.

Методика «Хто Я» [5, 19] використовується як психологічний метод на заняттях групи соціально-психологічного тренінгу. В основі цієї методики лежить принцип самоусвідомлення себе, усвідомлення бачення себе оточуючими. Дітям пропонується на аркуші паперу написати у правому верхньому куті те із своїх імен, до якого вони найбільше звикли.

Методика «Східці» [5, 19] запропонована С.Якобсон як модифікований для дітей варіант методики «Самооцінка «Дембо-Рубінштейн». Основою методики є виконання малюнку східців, в яких є п'ять сходинок. Дослідник пояснює, що на верхній сходинці розміститься статева належність (роль), яка найбільше подобається дитині, а на найнижчій – та, що подобається найменше. Дітям пропонується 5 слів – чоловік, жінка, дівчина, хлопець, я, які необхідно розташувати на східцях.

Методика «Особистісний диференціал» [5, 20]. Методика особистісного диференціалу (ОД) розроблена на основі сучасної російської мови. Представлений нами ОД модифікований на основі української мови й відображає уявлення про структуру особистості, що сформувалися саме в нашій культурі. Методика ОД на російську мову була адаптована співробітниками психоневрологічного інституту ім. В.М.Бахтерева. На українську мову адаптована нами. Метою її розробки було створення компактного й валідного інструменту вивчення певних якостей особистості, її самосвідомості, між особистісних відносин, який міг би бути застосований в клініко-психологічній і психодіагностичній роботі, а також в соціально-психологічній практиці.

За допомогою методик «Семантичний диференціал» та «Особистісний диференціал» ми також можемо виявити усвідомлювані компоненти статево-рольової ідентифікації, ставлення дітей до представників своєї і протилежної статі. Неусвідомлені компоненти статево-рольової

ідентифікації надзвичайно важко піддаються експериментальному дослідженню. Пропонуємо також рольові ігри та вправи, що допоможуть батькам (вихователям, вчителям) пізнати дітей, їхнє ставлення до самих себе як представників чоловічої або жіночої статі.

Отже, за допомогою цих та подібних вправ дорослі можуть спостерігати і коригувати прояви статево-рольової ідентифікації дитини. Також діти зможуть легше усвідомити, що жіночий компонент в особистості чоловіка є джерелом ірраціональних почуттів, він наділяє чоловіка чуйністю й сердечністю. А чоловічий компонент у структурі особистості жінки забезпечує їй високий інтелект та свободу від стереотипів.

Таким чином, до завдань гендерного виховання, спрямованих на розвиток різних сфер жіночої/чоловічої індивідуальності у дітей молодшого шкільного віку (6 (7)-10 років) у процесі гендерної соціалізації відносяться такі: допомога в пізнанні дитиною самої себе, в усвідомленні власного типу «Я» хлопчика/дівчинки; формування уявлень про зародження нового життя і загальний механізм дітонародження; розвиток здатності і формування готовності встановлювати ширі, шанобливі, партнерські відносини з дорослими, однолітками; розвиток комунікативних умінь, навичок щодо реалізації різноманітного статевого репертуару в ігрових ситуаціях і реальній життєдіяльності початкової школи; формування уявлень про правила поведінки з незнайомими людьми і навичок особистої безпеки.

А відтак готовність педагога до статевого виховання учнів, як основна запорука його ефективності, передбачає здатність забезпечити наступні психолого-педагогічні умови: 1) емоційно-комфортну і духовно-етичну атмосферу дошкільних закладів, насичену знаками і символами «чоловічої» і «жіночої» культури; 2) повага до особистості дитини, її внутрішніх відчуттів, переживань; 3) узгодженість педагогічних зусиль, соціальних умов життя дитини з індивідуальними особливостями дошкільника; 4) довірливе, дружнє і відповідальне спілкування з дитиною; 5) реалізацію статевого виховання, сприяючого позитивним само змінам в особистості, індивідуальності хлопчика (дівчинки) [3, 112].

Загалом статева просвіта учнів є ефективною за умов дотримання принципів її реалізації:

- 1) об'єктивність, правдивість, науковість у висвітленні всього спектру питань, пов'язаних із репродуктивною функцією людини, інтимними стосунками;
- 2) спрямованість сексологічної інформації та методичне обґрунтування її впливу на формування позитивного ставлення до проблем людської сексуальності, забезпечення культу сім'ї як основного гаранта особистого щастя людини;
- 3) створення умов для дітей зі сферою сексуальних стосунків людей як відповідальних взаємин, забезпечення адаптації до нових статевих ролей у дорослому житті;
- 4) розвиток навичок встановлення та підтримання між особистісних контактів з учнями протилежної статі;
- 5) навчання основам саморегуляції сексуальної поведінки, навичкам сексуальної безпеки, вмінню утримуватись від незрілих сексуальних контактів, протистоянню сексуальному розбещенню з боку дорослих.

Для оптимізації процесу формування гендеру у молодшому шкільному віці доцільним є використання просвітницької діяльності з батьками та вчителями початкової школи у таких формах: бесіди і лекції для батьків із залученням досвідчених фахівців (сексологів, лікарів, психологів педагогів, науковців), організаторами яких згідно функціональних обов'язків можуть бути практичний психолог, соціальний педагог, класний керівник; консультації для учнів з врахуванням їхніх індивідуальних запитів; тренінги; вечори запитань і відповідей; виставки та добірки науково-популярної літератури у шкільній бібліотеці відповідної тематики; диспути, КВК; анкетування батьків та вчителів.

Для діагностики та корекції гендерного ставлення особистості учня 1-4 класів практичному психологу доцільно використовувати: ігрові методики (ігри та вправи); проєктивні методики («Намалюй людину»); асоціативні методики («Хто я»); методику самооцінки («Східці»); методику «Особистісний диференціал».

У процесі експериментального дослідження, яким було охоплено 83 учні 3-4 класів загальноосвітніх шкіл м.Бар та Барського району Вінницької області, ми застосували методику

вивчення «маскулінності-фемінності» С.Бем, інтерв'ю В.Кагана «Вивчення гендерних установок», дослідження рольової ідентифікації за методикою «Східці» (С.Якобсон).

У результаті роботи з методикою С.Бема ми з'ясували, що у 59,7% хлопчиків молодшого шкільного віку переважають маскуліні гендерні уявлення, що є позитивним на цьому етапі розвитку маскуліності. Другу рангову позицію займає фемінінний тип гендерних уявлень, що свідчить про те, що 24,5% хлопчиків притаманні статево-нетипові гендерні уявлення. Третє місце в таблиці посідає андрогінний тип (10,4%). Останнє рангове місце займає статево-нейтральний тип (5,2%). Це свідчить, що лише 5,2% хлопчиків притаманна гендерна невизначеність. У цілому гендерні уявлення у хлопчиків є статево-відповідними, оскільки у відсотковому співвідношенні переважає саме маскулінінний тип гендерних уявлень.

Цей результат можна пояснити за допомогою теорії гендерних схем, завдяки яким у дитини формуються гендерні уявлення. У молодшому шкільному віці схеми мають більш простий, традиційний характер (хлопчик – активний, вольовий, рішучий..., дівчинка – ніжна, любляча, турботлива...).

У дівчаток першу позицію займає фемінінний тип гендерних уявлень, що свідчить про орієнтацію на статево-типові форми поведінки. На другому місці розташувався андрогінний тип гендерних уявлень. Незначний відсоток дівчаток (2%) має статево-нейтральний тип гендерних уявлень. Констатували, що дівчаткам взагалі не притаманні статево-нетипові (маскулінні) гендерні уявлення.

Порівнявши результати, отримані у дівчат і хлопців, слід зазначити, що є фемінінні хлопчики (їх 24,5%), а маскулінінних дівчаток немає взагалі. Це можна пояснити наявністю певних чинників у формуванні гендерних уявлень хлопчиків: первинна фемінінна ідентифікація хлопчика (з матір'ю); переважання фемінінного оточення під час виховного процесу; невключеність батька у виховний процес; фемінізація дівчаток відбувається швидше, ніж маскулінізація хлопчиків.

Для уточнення результатів щодо типу гендерних уявлень школярів, а також для визначення рівня їх сформованості ми використали інтерв'ю В.Кагана. З'ясувалось, що у 86% дівчаток переважає фемінінний тип гендерних установок, що перекликаються з результатами застосування попередньої методики. Отже, рівень сформованості гендерних уявлень у дівчаток молодшого шкільного віку є доволі високим.

Результати дослідження вказують на перевагу статево-типових гендерних установок у дівчаток (89%) (таблиця 1).

Табл. 1.

Розподіл трудових обов'язків між батьком і матір'ю і частка їхнього дозвілля у сім'ї за свідченнями дітей (%)

| Об'єкт міркування | Мати | | Батько | |
|---|------|--------|--------|--------|
| | Діти | Батьки | Діти | Батьки |
| Приготування їжі, накривання на стіл, миття посуду | 54 | 33 | - | 2 |
| Прибирання помешкання, прання, прасування | 35 | 34 | 7 | 15 |
| Закупка продуктів і виконання доручень поза межами хати | 4 | - | 14 | 26 |
| Інші види господарської хатньої діяльності: у матері – шиття, в'язання, у батька – ремонт квартири, електрообладнання | 2 | 7 | 8 | 24 |
| Заняття з дітьми, прогулянки, ігри, перевірка уроків | 4 | 20 | 12 | 27 |
| Читання газет, книг, перегляд телепередач, гра у шахи | 6 | 3 | 57 | 8 |

Наявність гендерних установок властива 97% хлопчикам і 86% дівчаток. У дітей молодшого шкільного віку гендерні установки відповідають статі дитини (у 84% у хлопчиків та 89% дівчаток). Слід зазначити, що майже всі діти знають про незворотність власної статевої належності (96% хлопчиків і 73% дівчаток).

Гендерні уявлення дітей молодшого шкільного віку в цілому є статево-відповідними. Проте у дівчаток показники фемінінності є вищими (86%), ніж маскуліності у хлопчиків (75%). Лише у 14% дівчаток гендерні уявлення є статево недиференційованими, а 4% дівчаток не приймають власну статево належність (таблиця 1).

Дещо іншими є результати у хлопчиків молодшого шкільного віку. Спостерігаються

високі результати за шкалою маскулінність – 75%. Проте існує і фемінінний тип серед хлопчиків (7,3%). Статеві недиференційований тип притаманний майже 17,7% хлопчиків. Тривожним чинником є те, що майже третина хлопчиків молодшого шкільного віку відкидають власну статеву належність (27%) (таблиця 2)

Табл. 2.

Характеристика спілкування та стосунків з різними членами сім'ї молодших школярів 6-10 р.р. (у % до залежної кількості випадків)

| Виявлення стосунків | Члени сім'ї | | | | | | | | |
|---------------------|-------------|------|-------|--------|------|-------|-----------------|------|-------|
| | Мати | | | Батько | | | Бабуся і дідусь | | |
| | 6-7 | 8-10 | разом | 6-7 | 8-10 | разом | 6-7 | 8-10 | разом |
| Ділиться враженнями | 60 | 64 | 62 | 21 | 28 | 25 | 12 | 14 | 15 |
| Слухається | 43 | 33 | 38 | 55 | 65 | 60 | 2 | 2 | 2 |
| Вередує | 40 | 45 | 43 | 9 | 6 | 8 | 51 | 50 | 50 |

Порівнявши тип гендерної ідентифікації у батьків (за методикою С. Бем «Наскільки Ви універсальні») та тип гендерних уявлень у молодших школярів (інтерв'ю В.Кагана), можна зробити висновок, що у дітей, які відкидають власну статеву належність, є статеві нейтральний (83% хлопчиків) або фемінінний батько (17%). Статеві-нейтральність батька характеризується байдужістю, невключеністю у родинне життя, а також незбалансованою рольовою амбівалентністю.

Отже, можна зробити висновок, що образ сучасного батька є не таким привабливим для дітей (статеві-нейтральний батько, індиферентний батько, фемінінний батько, батько з неузгодженими суперечностями), як образ матері. Маскулінний тип притаманний лише 16% чоловікам-батькам. Слід зазначити, що відсутність позитивної статево-типової моделі для наслідування викликає неприйняття власної статевої належності у хлопчиків молодшого шкільного віку.

З метою отримання інформації щодо рольової ідентифікації дитини нами було проведено дослідження на основі аналізу методики «Східці», запропонованої С.Якобсоном як модифікований для дітей варіант методики «Самооцінка» [5, 18]. Основою методики є виконання малюнка східців, у яких є п'ять сходинок. Дослідник пояснює, що на верхній сходинці розміститься статева належність (роль), яка найбільше подобається дитині, а на найнижчій – та, що подобається найменше. Дітям пропонується 5 слів – «чоловік», «жінка», «дівчина», «хлопець», «я», які необхідно розташувати на східцях.

На основі цієї методики можна отримати кількісні показники. Якщо номер сходинки, починаючи з верхньої, розглядати як відповідну кількість балів, то можна розраховувати для кожного слова ту сходинку, на яку діти будуть його найчастіше ставити. Цей показник буде дорівнювати середньому арифметичному від номерів сходинок, наданих кожною дитиною статевою приналежністю (ролям). Сукупність цих показників для всіх заданих образів є досить зручною моделлю існуючої у дітей даного віку статевої оцінки і переваг.

Як з'ясувалося, на думку школярів, хлопчики (чоловіки) мають найбільшою мірою бути сильними, кремезними, швидкими, тоді як, на думку дівчаток, вони мають бути сильними, кремезними, розумними. В свою чергу дівчаток хлопчики бачать ніжними, гарними, радісними, добрими господарями, тоді як дівчатка також вважають, що жінка повинна бути гарною, радісною, гарною господинею.

Як бачимо, загалом погляди дівчаток та хлопчиків схожі. Дослідження показує, що дітям більш притаманні індивідуальні особистісні характеристики, ніж статево-рольові, оскільки вони диференціюють лише зовнішні ознаки, притаманні хлопчикам (чоловікам) та дівчаткам (жінкам), але вони не здатні визначити загальні вимоги до них як до соціальних індивідуальностей чоловіка і жінки. Їхні уявлення формуються стихійно у процесі життєдіяльності.

У висновку зазначимо, що гендерне виховання школярів повинно бути цілеспрямованим педагогічним процесом, який спрямований на розвиток різних сфер жіночої/чоловічої індивідуальності у дітей молодшого шкільного віку (6 (7)-10 років) у процесі гендерної соціалізації відносяться такі: допомога в пізнанні дитиною самої себе, в усвідомленні власного типу «Я» хлопчика/дівчинки; розвиток здатності і формування готовності встановлювати щирі,

шанобливі, партнерські відносини з дорослими, однолітками; розвиток комунікативних умінь, навичок щодо реалізації різноманітного статевого репертуару в ігрових ситуаціях і реальній життєдіяльності початкової школи; формування уявлень про правила поведінки з незнайомими людьми і навичок особистої безпеки.

Література:

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 318 с.
2. Глазунов С. В. Нові парадигми жіночого і чоловічого буття / С. В. Глазунов // Філософсько-антропологічні студії, 2001. Спецвипуск. – К., 2001. – 428 с.
3. Говорун Т. В. Батькам про статеve виховання дітей / Т. В. Говорун, О. М. Шарган. – К. : Рад. школа, 1990. – 160 с.
4. Желєзняк О. В. Гендерне виховання в сучасному суспільстві / О. В. Желєзняк // Науково методичний журнал. Серія «Педагогіка». – Випуск № 123-2010. – Т. 136. – С. 59-63.
5. Савіна М. І. Статеворольова ідентифікація дитини / М. І. Савіна // Соціальний працівник. – 2006. – № 23. – С. 2-27.
6. Титаренко Т. М. Хлопчики та дівчатка: психологічне становлення індивідуальності / Т. М. Титаренко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
7. Чухим Н. Теорії статевого диморфізму у філософії Просвітництва / Н. Чухим // Філософська думка. – 2001. – № 1. – С. 26-55.

*Яна Злотнік,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ФОРМ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Впродовж тривалого часу педагоги та науковці намагаються розробити та запровадити такі навчально-виховні системи, які б найкраще задовольняли природні та культурні потреби дитини. Актуальність цього питання не втрачається, і сьогодні, розробляються виховні системи, які ґрунтуються на гуманістичних засадах, тобто є особистісно зорієнтованими і відображають особливості сучасного соціокультурного простору, який є досить неоднорідним. Важливе місце, на нашу думку, в системі виховання має посідати театр, не лише як вид мистецтва, а й як засіб виховного впливу.

Питання виховного потенціалу театрального мистецтва та театральної творчості школярів не є новим у педагогіці. Проблема постійно перебуває у центрі уваги дослідників (В.Букатов, Є.Воропаєв, Є.Ганелін, В.Давидов, О.Єршова, М.Дергач, Н.Миропольська, К.Чухман, В.Шахрай та інші). Однак, компетентісний підхід до навчання та виховання, який є актуальним сьогодні, потребує переосмислення методів та форм впливу на дітей. Саме тому, театр як синтетичний вид мистецтва, дозволяє не тільки різнопланово впливати на свідомість дитини, а і водночас керувати становленням її особистості. Що і зумовило вибір нами теми статті.

Соціальна значимість мистецтва визначається рівнем впливу на систему потреб, цінностей, ціннісних орієнтацій, мотивацій особистості. Так, Л.С.Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Ідеологічні аспекти в художньому творі, будучи органічно вплетеними в тканину живих, зримих художніх образів, впливають на свідомість людини непомітно, як і на розум, почуття, волю [2].

Мистецтво як соціальний інститут реалізує свою діяльність через певні функції:

- Суспільно-перетворююча функція (мистецтво як діяльність). Виявляється у тому, що художній твір здійснює ідейно-естетичний вплив на людей, включає їх у цілісно спрямовану діяльність і тим самим бере участь у переоформленні суспільства.
- Пізнавально-евристична (мистецтво як знання та просвіта).
- Художньо-концептуальна (мистецтво як аналіз стану світу).
- Функція передбачення («кассандрівське начало»). У даному випадку мова йде про

використання інтуїції.

- Інформаційна та комунікативна (мистецтво як повідомлення і спілкування).
- Функція навіювання (сугестивна). Мистецтво здатне навіювати спосіб мислення, почуття, майже гіпнотично впливає на людську психіку.
- Виховна (формування цілісної особистості).
- Естетична (формування ціннісних орієнтацій). Під впливом мистецтва формуються естетичні смаки, пробуджується творче начало особистості, її бажання творити за законами краси.
- Гедоністична (функція насолоди). Ця функція пов'язана з тим, що існує ігровий аспект художньої діяльності. Гра як вияв свободи приносить естетичну насолоду, радість, духовне натхнення.

Основою мистецтва, як і інших форм суспільного пізнання, є зв'язок:

Суб'єкт – об'єкт; Митець – дійсність [5].

Театр як вид мистецтва завжди був і залишається могутнім засобом ідейного, морального, естетичного та етичного виховання людини. Театральне мистецтво пропонується дітям як невичерпне джерело гуманізму, пізнання, творчого спілкування.

Також, театр являється одним із найдемократичніших видів мистецтва для дітей, він дозволяє вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогіки і психології, пов'язані з:

- художньою освітою та вихованням дітей;
- формуванням естетичного смаку;
- моральним вихованням;
- розвитком комунікативних якостей особистості;
- вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови (діалогу і монологу);
- створенням позитивного емоційного настрою, зняттям напруження, вирішенням конфліктних ситуацій через гру [10].

Неоціненний педагогічний потенціал театального мистецтва, сила впливу на духовний світ особистості пов'язані з унікальною природою театру, а саме збігом у часовому розгортанні процесів творення і сприймання, споглядання і «проживання» художнього образу. Театр – найбільш «достовірний» серед усіх мистецтв, найбільш наближений до реального життя. Глядач неусвідомлено ідентифікує себе з героями сценічних подій, емоційно «зливається» з їхніми почуттями, думками, вчинками.

Учнів потрібно вчити розуміти театр і закладати бажання ділитися цим розумінням з друзями, уміти радіти разом з товаришами новим надбанням, які відкриває мистецтво театру.

Театр здатний наповнити життя учнів високим духовним смислом, оскільки, переживаючи на сцені безліч різноманітних ситуацій, вони перевтілюються в різні персонажі, відмінні за характером, віком та іншими параметрами. Тут створюються умови для співпереживання, розвивається здатність краще розуміти інших людей і весь світ суспільних відносин [6].

Крім того, театр сам по собі є вираженням інтегрованого, синкретичного, цілісного і художнього погляду на світ: за своїми мовними засобами – це синтез драматургії, музики, образотворчого мистецтва (сценографії), які завдяки актору сценічною дією.

Основою театальної творчості завжди є притаманна дитячій природі (у будь-якому віці) і психологічна, і фізична здатність до перевтілення, гри: саме через гру відбувається емоційне пізнання навколишнього світу. Дітям цікавий сам процес театальної творчості. Але дуже важливим є також результат – вистава як завершена цілісність, як художній «продукт», що може бути продемонстрований широкій аудиторії глядачів та оцінений ними.

Підготовка вистави шкільним театром перетворює його учасників на «справжніх» акторів, тобто досягається найближча ціль театальної творчості, якою вона є в уявленні вихованців. Тому стрижнем театальної діяльності у позаурочний час слід визначити безпосередньо підготовку вистави, у процесі якої вирішується комплекс усіх виховних завдань. Пригадаємо, що К.С.Станіславський вважав найкращим для виховання актора (юного – також) такий шлях входження в мистецтво театру, коли в основі його стоїть п'єса, а метою акторського вправління

є бажання навчитися грати роль, пізнання якої збігається з пізнанням життя [9].

Театр як мистецтво, колективне за своєю природою, що імітує міжособові контакти, привертає людей до співпереживання і співпраці, дає людині можливість якимсь чином злитися з іншою особою, встановити з нею глибші, тісніші і різноманітніші відносини.

Так, О.Запорожець [4] довів, що театралізована діяльність вчить дитину перейматися думками, почуттями інших людей, виходячи за коло повсякденних вражень у світ людських прагнень і вчинків. Творчий характер театралізованої діяльності полягає в тому, що дитина наслідує те, що бачить, та передає своє відношення до побаченого. Входячи в образ, дитина жваво мислить, її почуття заглиблюються, вона щиро переживає події.

У молодшому шкільному віці важлива роль належить самовираженню дітей через власну художньо-творчу діяльність. Враховуючи психофізіологічні особливості школярів цього віку – необхідно залучати їх до творчої діяльності в образотворчому, музичному, театральному та інших видах мистецтва.

У сучасній початковій школі найефективнішим шляхом залучення дітей до театального мистецтва є театралізована діяльність. Театралізована діяльність молодших школярів – це колективна за своєю природою діяльність, яка включає елементи театральної діяльності, реалізується в умовних педагогічних ситуаціях, спрямованих на пізнання навколишнього світу, збагачення і вдосконалення естетичного досвіду [7].

Театралізована діяльність у молодшому шкільному віці є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. У театралізованій діяльності реалізуються потреби дитини у: самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, втіленні його у різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання. Театралізована діяльність дитини молодшого шкільного віку має такі види: сприймання театального видовища, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення; театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання; підготовка театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення).

На думку В.Сілівон [8], шкільний театр не тільки розважає учнів, але й естетично виховує, сприяючи вмінню співпереживати, створюючи відповідний емоційний настрій та підвищує впевненість у собі. Спілкуючись в шкільному театрі, учні вчаться бути толерантними до однолітків, стриманими та зібраними. Театр формує в учнів цілеспрямованість, зібраність, взаємодопомогу.

Науковцями визначено основні форми організації театралізованого діяльності:

- театралізація окремих епізодів казок;
- драматизація казки;
- показ настільного театру;
- показ театру іграшок;
- організація ігор-імітацій явищ природи, тварин, птахів, світу дитинства;
- інсценування за ролями віршів діалогічної форми;
- оздоблення сюжетного поля;
- сюжетоскладання всім колективом вихованців гуртка з керівником.

Театральна діяльність організовується в кілька етапів [1]:

1. Перший етап – підготовка, починається з виразного читання сценарію та бесіди про прочитане. З'ясовується не тільки зміст, мета та завдання, але й окремі засоби виразності. Чим повніше і емоційніше сприймуть сценарій діти, тим легше їм буде потім зіграти, театралізувати прочитане. Тому при читанні використовуємо весь комплекс засобів інтонаційної, лексичної та синтаксичної виразності.

2. Другий етап – організаційний. Обговорення з дітьми кількості дійових осіб, призначення акторів, продумування декорацій, музичне оформлення. Тут діти вчаться

вирішувати питання на основі діалогу і демократичного спілкування. Вчать правильно оцінювати свої можливості, можливості товаришів. Головне зробити це так, щоб кожна дитина почувала себе потрібною і значущою у цій роботі.

3. Третій етап – передбачає роботу над роллю. Заучування ролі чудово тренує довільну пам'ять. Як відомо вдосконалення довільної пам'яті в учнів молодшого шкільного віку тісно пов'язано з постановкою перед ними спеціальних завдань на запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу.

4. Четвертий етап – репетиція. На цьому етапі йде робота над сценічною виразністю: визначення доцільних дій, рухів, жестів, місця на сценічному майданчику, міміки, інтонації.

На наш погляд, саме процес репетиції є найважливішим у дитячій творчості, оскільки в процесі роботи над образом, роллю, у взаємодії з іншими артистами відбувається розвиток і творче становлення особистості дитини, засвоєння нею соціальних норм поведінки, формуються вищі довільні психічні функції.

Тому, театралізовану діяльність з повним правом можна назвати продуктивним видом діяльності, оскільки шкільний театр є методом праці, в якому різні його складники виступають інструментом, що допомагає розвитку дитини [3].

У висновку зазначимо, що театралізована діяльність дозволяє кожній дитині проявити власну активність, повністю розкрити емоційні можливості, розгальмувати рухи, підвищити самооцінку, покращити пам'ять, збагатити словниковий запас, тобто виховати інтелектуально та духовно розвинену особистість. Але це можливо лише за тієї умови, якщо звертатись до театралізації систематично, не лише в позаурочний час, а також безпосередньо під час навчального процесу. Адже «театралізація» – це та сама гра, через яку дитина має змогу пізнавати світ, «приміряючи» на себе різні речі. Саме тому, використання театрального мистецтва у виховній роботі є перспективним для педагогічної практики нашого суспільства, тому що саме безпосередній контакт учнів з театральним мистецтвом допомагає формувати художнє сприйняття, почуття прекрасного, стимулюючи їх естетичний та всебічний розвиток.

Отже, серед методичних рекомендацій учителям початкової школи під час використання театралізованих форм діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі можна виокремити такі:

- педагогічно правильний відбір репертуару;
- врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів у процесі розподілення ролей;
- створення умов для розвитку творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочення виконавської творчості, розвиток здатності вільно і розкріпачено триматися при виступі, спонукання до імпровізації засобами міміки, виразних рухів і інтонації і т.д.);
- уміле залучення дітей та їхніх батьків до виготовлення декорацій, атрибутів та інших засобів необхідних для театралізованої діяльності;
- залучення дітей до театральної культури (ознайомлення з пристроєм театру, театральними жанрами, з різними видами лялькових театрів);
- забезпечення взаємозв'язку театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;
- створення умов для спільної театралізованої діяльності дітей і дорослих.

Література:

1. Ворожейкіна О. М. Театр для малюків (початкова школа) / Ворожейкіна О. М. – Х. : Видавнича група “Основа”, 2010. – 207 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
3. Гаврилюк С. М. Педагогічна ефективність театралізованої діяльності дітей різного віку в навчально-виховному комплексі “Школа – дошкільний навчальний заклад” / С. М. Гаврилюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : [наук.зб. / УДПУ ім. П. Тичини]. – К. : Наук. світ, 2004. – Вип. 9. – С. 202-208.
4. Запорожец А. Психическое развитие ребенка : избранные психологические труды : в 2-х т. / А. Запорожец. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Каган М. С. Социальные функции искусства / Каган М. С. – Л. : “Знание”, 1978. – 144с.
6. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах : Автореф. дис... канд. пед. наук:

- 13.00.07 / В. В. Новосельська ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.
7. Серих Л. В. Формування естетичної культури молодших школярів у процесі театралізованої діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Л. В. Серих ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 20 с.
8. Силивон В. Развитие творчества детей в процессе игр-драматизаций / В. Силивон // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 4. – С. 8-9.
9. Станіславський К. С. Робота актора над собою / К. С. Станіславський. – К. : Мистецтво, 1953. – 671 с.
10. Янц Н. Д. Основи сценарної майстерності соціального педагога : навч. посібник / Янц Н. Д. – Переяслав-Хм. : СКД, 2010. – 194 с.

Юлія Іщук,
*м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ МОТИВІВ НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

У зв'язку з більш раннім початком навчання дитини у школі та постійною зайнятістю батьків, організація роботи груп продовженого дня останнім часом набуває важливого значення у всебічному розвитку особистості молодшого школяра. Адже заняття після уроків надають можливість учням молодшого шкільного віку закріпити отримані знання, розвинути свої творчі та інтелектуальні здібності, добре відпочити, поспілкуватись тощо. Крім того, вчителю випадає слушна нагода більше дізнатись про своїх учнів, підвищити їхній рівень успішності у навчанні, зміцнити фізичне та психічне здоров'я дітей.

Група продовженого дня є однією із форм виховання дітей і допомагає організувати найсприятливіші умови для їх відпочинку, навчання і виховання, поєднання навчально-виховної роботи на уроках і в позаурочний час. Вона забезпечує, урахувавши вікові особливості учнів, їх розумовий, моральний, естетичний, фізичний, духовний розвиток, створює умови для організації продуктивної праці, надає можливості для всебічного виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, запитів та інтересів дітей. Організація навчально-виховних занять з молодшими школярами у групах продовженого дня останнім часом стає необхідною умовою успішної роботи сучасного навчального закладу, а наявність групи дедалі частіше стає для батьків визначальним критерієм у виборі навчального закладу для здобуття освіти їх дітей.

Специфіку роботи груп продовженого дня вивчали ряд науковців у різні часи, починаючи з 60-х років минулого століття. Так, зміст та принципи роботи вихователя групи продовженого дня досліджував Л.Б.Гурвич, проблеми управління школою продовженого дня розглядав Б.С.Кобзар, особливості організації, зміст і методи роботи з вихованцями груп продовженого дня визначав А.О.Огородніков. В останні роки з'явилися дослідження специфіки ефективної організації навчально-виховних занять у групі продовженого дня (О.П.Кузик, З.В.Морозова, О.Л.Співак). Особлива увага звертається на виховну та фізкультурно-оздоровчу роботу в групі продовженого дня в 1-4 класах (Н.О.Забашина, Р.О.Охрімчук та ін.). Однак, проблема формування позитивної мотивації до навчання молодших школярів в умовах групи продовженого дня залишається поза увагою науковців.

Із вступом дитини до школи кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку її особистості. У багатьох маленьких учнів розвивається відчуття шкільної тривожності, невпевненості в собі, що часом призводить до небажання відвідувати школу, знижує цікавість до нових відкриттів, отримання необхідних знань. Ось чому з першого навчального дня першокласника у школі треба створювати умови, за яких дитина могла б самоутверджуватися, набувати впевненості у власних можливостях. Реалізація цих завдань у процесі роботи груп продовженого дня видається нам цілком ймовірною.

Мотив є формою прояву потреби дитини, це – спонування до діяльності, відповідь на те, заради чого вона відбувається. Мотиви спрямовують, організують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших

компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. З вітчизняних педагогів-класиків, які займалися цією проблемою, слід відзначити перш за все К.Д.Ушинського. Психологічні дослідження використання різноманітних засобів мотивації проводились багатьма вченими, зокрема Л.В.Занковим, І.М.Соловйовим, Ж.І.Шиф, Б.І.Пінським, Г.М.Дульньовим, В.Г.Петровою, М.М.Нудельманом, М.П.Феофановим та ін. Проблемою мотивації навчання учнів початкових класів займаються чимало вітчизняних та зарубіжних педагогів-практиків, серед яких слід виділити Т.Бабійчук, Ф.Габдулхакова, А.Ісмаїлову, Л.Корепіну, М.Проць та ін.

Актуальність проблеми формування позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності відзначав В.А.Крутецький. Науковець стверджував, що “навчання, як творче засвоєння знань, залежить від трьох факторів – від того, чого навчають, від того, хто і як навчає, і від того, кого навчають” [3]. Тобто характер навчання залежить від навчального матеріалу, який засвоюється, педагогічної майстерності і досвіду вчителя, а також від особистісних особливостей учня – індивідуальних характеристик його психічного розвитку (розумового, емоційного, вольового), від ставлення до навчання, схильностей та інтересів.

У початковій школі навчальна діяльність більшості учнів підтримується переважно за рахунок самозадоволення, зростання самооцінки, самоповаги, усвідомлення необхідності навчання. Часто стимулом для цього є похвала, позитивна оцінка та оцінне судження. Підвищенню інтересу до навчального матеріалу також сприяють правильно організовані навчально-виховні заняття у групі продовженого дня, які орієнтовані не лише на виконання учнями домашніх завдань, а й на творчий розвиток дітей, їх здібностей і талантів, що сприяє формуванню емоційно-позитивного ставлення до самого процесу пізнання.

Прийоми підвищення пізнавального інтересу молодших школярів під час роботи учнів на ГПД пропонує А.Гін. Розглянемо окремі з них:

- ✓ Приваблива мета – перед учнем ставиться проста, зрозуміла і приваблива для нього мета, що стає особистісно-значущою і він залучається до запланованої вихователем навчальної діяльності.

- ✓ Подив – вихователь (учитель) подає навчальний матеріал у такій формі, що навіть повсякденне стає дивним. Наприклад, вихователь (учитель), вивчаючи тему “Натуральні числа”, ставить завдання “Діти, назвіть найбільше число”. Діти після обдумування з подивом виявляють що такого числа немає.

- ✓ Відповідь, на яку дається певний час, – на початку заняття вихователь ставить проблемне запитання, правильну відповідь на яке учень зможе сформулювати, отримавши необхідну інформацію під час даного заняття.

- ✓ Помилка у поясненні – пояснюючи матеріал, вихователь навмисно допускає помилки. При цьому він пояснює учням свій намір.

- ✓ Практичність теорії – введення в теорію вихователь здійснює через практичне завдання, розв'язання якого корисне учням.

- ✓ Запитання до тексту – перед вивченням навчального тексту учням дається завдання скласти до нього список запитань, відповіді на які розкриє зміст даного матеріалу [2].

Оскільки мотивація школярів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу, то спрямованість дій будь-якого вихователя визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання учнів під час роботи групи продовженого дня – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого. І в цьому процесі визначені загальні прийоми діяльності: роз'яснення значущості навчання, розкриття перспектив подальшого життя, уміле застосування заохочення і покарання, впровадження в процес навчання дискусій, використання інтерактивних технологій. При цьому важливе місце займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (ситуація вибору, самоаналіз, нестандартність пропонованих у грі завдань, поступове підвищення їх важкості) стимули. Підбираючи відповідні навчальній і виховній меті ігрові форми, спостерігаючи і коректуючи поведінку учня в ході гри, педагог отримує дієвий спосіб діагностики і формування позитивних мотивів навчання школярів [4].

Режим роботи групи продовженого дня (прогулянка в природу, самопідготовка, спортивна година, година спілкування, заняття за інтересами) створює для вихователя неабиякі можливості у розвитку позитивних мотивів навчання молодших школярів. Прогулянка в природу, години милування – це ті етапи роботи ГПД, під час яких у дітей формується емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу, відчуття себе частинкою цього світу, а також з'являється можливість залучити дітей до практичної діяльності із збереження природи: розвішування годівниць, догляд за кімнатними рослинами, догляд за тваринами в зоокуточку тощо. Всі ці заходи викликають пізнавальний інтерес у молодших школярів, пробуджують позитивні емоції та сприяють формуванню бережливого ставлення і любові до природи.

Самопідготовка хоч і підконтрольний процес, який залучає всіх учнів до інтенсивної розумової праці, але за допомогою цікавих завдань, додаткової пізнавальної інформації, використання інтерактивних технологій навчання може формувати позитивні мотиви навчання учнів.

Одним із найголовніших етапів режиму групи продовженого дня є година спілкування, яка передбачає використання різних форм виховної роботи: бесіди, зустрічі з видатними людьми, свята, конкурси, вікторини, змагання і т.д.

В умовах ГПД використовують різноманітні форми роботи з розумового розвитку дітей, відповідно і формування наукового світогляду учнів. Цікавими для вихованців є: “Мозковий штурм”, “Розумники і розумниці”, “Ребуси”, “Казино ерудитів”, “Цікаві вправи на розвиток зв'язного мовлення”, “Вправи для тренінгу мислення” та ін. Особливий інтерес до книги як джерела отримання пізнавальної інформації та естетичної насолоди діти отримують під час зустрічей з цікавими людьми. Нами було організовано та проведено зустріч з місцевою поетесою А.С.Гавришко, у ході якої учні мали змогу спілкуватися з автором творів для дітей, читали вірші, презентували власні поетичні доробки. Така форма роботи сприяла формуванню читацьких інтересів дітей. Нами також було організовано і проведено “Свято соборності”, у рамках якого діти дивилися документальний фільм про пам'ятні місця України, готували усний журнал “Видатні діячі України”, брали участь у конкурсі на кращого читця віршів про Україну та ін.

Досвід роботи вихователя групи продовженого дня дає нам підстави стверджувати, що потрібно доцільно організувати й розвивальне середовище у групі продовженого дня: ігровий куточок, куточок психологічної розвантаження для дітей, місце для самопідготовки тощо. Куток психологічної розвантаження може бути відгороджений від решти приміщення, наприклад, маленькою ширмою. Він необхідний аби дитина мала право, за бажання, побути одна. Це необхідно, щоб відрефлексувати всю отриману протягом дня інформацію і враження.

Отже, виховний простір продовженого дня передбачає особливий спосіб життя, режим і різноманітні способи самоорганізації молодших школярів та вихователя. Діти пізнають світ під час трудової діяльності. Їм стають зрозумілі важливі соціальні процеси, вони вчаться усвідомлювати значення праці в житті людини, в її взаємодії з довкіллям, набувають трудових умінь і навичок. Учень відчуває задоволення від власної роботи, а також у нього розвиваються важливі мотиви діяльності: соціальні, пізнавальні, мотиви самоствердження та ін. Елементи навчальної активності стимулюють у дітей молодшого віку успішне формування духовності та моральності особистості дитини, визначають готовність до свідомої праці. Спостереження за молодшими школярами показують, що найбільший інтерес в учнів викликає поєднання матеріалу з очевидними явищами життя або, навпаки, з таємницями буття природи, людини, суспільства.

Окрім того, позитивного ставлення до навчання у процесі роботи групи продовженого дня ми можемо досягти, використовуючи сучасні методи та технології навчання. Серед них, відомі та популярні, інтерактивні технології, коли учні, спілкуючись між собою та з вихователем, отримують набагато більше інформації, узагальнюють її, роблять висновки. Зацікавити учнів під час навчально-виховних занять можна в різний спосіб: від використання простенької казки до застосування ТЗН та комп'ютера. Останній, на нашу думку, має величезні можливості у формуванні в учнів позитивних мотивів до навчання.

Отже, ефективність формування у молодших школярів емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності під час роботи групи продовженого дня залежить у

першу чергу від зусиль вихователя, який вміло організовує різні форми роботи з естетичного, морального, фізичного, трудового, розумового та інших напрямків виховання дітей, таким чином сприяє підвищенню позитивної мотивації до навчання учнів, формує у молодших школярів пізнавальний інтерес, бажання до фізичного та розумового розвитку.

Література:

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М. Бібік. – К. : Віпол, 1998. – 200 с.
2. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : Пособие для учителей / А.А. Гин. – Гомель : ИПП «Сож», 1999. – 88 с.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
4. Морозова З.В. Група продовженого дня : методичний посібник для вихователя / З.В. Морозова. – Х. : Торсінг плюс, 2006. – 160 с.
5. Мусатов С. О. Психологічні фактори індивідуалізації навчання учнів / С.О. Мусатов // Початкова школа. – 1983. – № 3. – С. 72-77.
6. Навчально-виховні заняття в групі продовженого дня / Упор. О.Л.Співак. – Х. : Ранок, 2009. – 176 с.

*Тетяна Комишина,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та інші державні документи визначили головну мету української системи освіти – це створення умов для інтелектуального розвитку і реалізації кожної особистості [5]. Світові освітні пріоритети кожної розвиненої країни направлені на незаперечну істину: як оптимально використати вирішальний етап у житті дитини – молодший шкільний вік для інтелектуального розвитку.

Актуальність вироблення продуктивної освітянської політики щодо створення умов для розвитку інтелектуальних здібностей є очевидною і виявляється як в цілому в світі, державі, так і на регіональному рівні.

Учителі-практики відзначають, що основними методами, які сприяють реалізації інтелектуального розвитку на уроках математики є:

- створення емоційно-сприятливої атмосфери;
- налаштування учнів на очікувані результати;
- проблемна ситуація;
- розмірковування;
- творчий пошук;
- презентація виконаного завдання;
- рефлексія результатів учнями.

До основних засад інтелектуального розвитку належать:

- ✓ оптимальні умови навчання;
- ✓ спосіб презентації теми, який би залучив до роботи наші відчуття, а одночасно мотивував би до діяльності, був би захопливим, розмаїтим та енергійним;
- ✓ творче й критичне мислення, яке стимулює внутрішнє засвоєння інформації;
- ✓ активізація доступу до засвоєння матеріалу через гру, жарт;
- ✓ реальне застосування знань, умінь пов'язувати їх із життям;
- ✓ регулярне повторення й оцінювання, а при цьому святкування навчальних досягнень [1; 2; 3].

Соціальні перетворення в суспільстві вносять зміни і в освіту. Тому навчальний процес має відбуватися за умови постійної, активної взаємодії учнів, бо праця дитини, яка сидить за партою,

слухає вчителя, і намагається запам'ятати те, що йому говорять, не може забезпечити ні повноцінного формування особистості, ні найвищої радості людини від успіхів у праці. Розв'язання цих актуальних проблем практики вбачають у широкому запровадженні інтерактивних методів навчання, спрямованих на всебічний інтелектуальний розвиток дитини.

Ефективними інтерактивними методами, які впроваджують учителі в практику своєї роботи є: “Мікрофон”, “Міні ажурна пилка”, “Робота в парах”, “Два – чотири – всі разом”, “Карусель”, “Асоціативний куш”, “Мозковий штурм” та ін.

Метою такого навчання є створення комфортних умов, при яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Інтерактивні методи навчання мають суттєві переваги перед іншими:

- всі учні класу задіяні у роботі;
- діти вчаться працювати у команді (групі);
- під час роботи формується доброзичливе ставлення до опонента;
- кожна дитина має можливість висловити свою думку;
- створюється ситуація успіху;
- учні вчаться відстоювати свою точку зору;
- формуються навички толерантного спілкування [6; 7].

Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почуватися безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів. Навчання разом дає дітям відчуття суттєвої емоційної та інтелектуальної підтримки. Це відчуття допомагає високо піднятися за рамки їхнього нинішнього рівня знань і вмінь [6].

В основу класифікації інтерактивних методів навчання науковцями покладені ті чи інші ознаки цих методів. Так, М.Кларін класифікує інтерактивні методи навчання за принципом активності [4]:

- **фізична** (зміна робочого місця, виконання записів, малювання тощо);
- **соціальна** (ставлення запитань, формулювання відповідей тощо);
- **пізнавальна** (доповнення відповідей, виступ, самостійний пошук розв'язання проблеми тощо).

О.Пометун і Л.Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- **кооперативне навчання** (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- **колективно-групове навчання** (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи – вчуся», «ажурна пилка» та ін.);
- **ситуативне моделювання** (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- **опрацювання дискусійних питань** (метод ПРЕС, «займи позицію», «дискусія» тощо) [6].

М.Скрипник у свою класифікацію інтерактивних методів навчання поклала такий принцип навчання, як взаємодія – діалог. Дослідниця визначає наступні інтерактивні методи навчання:

- **інформаційні** («Мое ім'я», «Весела Віра», «Перше знайомство», «Хвилина мого життя», «Паперові літаки», «Мені подобається...», «Іменні жетони»);
- **пізнавальні** («Від А до Я»);
- **мотиваційні** («Мої очікування», «Лист до самого себе», «Самооцінка», «Інтерв'ю»);
- **регулятивні** («Виробимо правила») [8].

Розглянемо приклади використання інтерактивних методів на уроках математики у початковій школі:

«Навчаючи – учусь»

Цей метод використовується при узагальненні та повторенні вивченого матеріалу. Він дає можливість дітям взяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і факторів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні запитання та підвищує інтерес до навчання.

Тема «Прості і складні задачі на визначення швидкості, часу і відстані. Дії над

іменованими числами. Повторення вивченого».

Кожен учень отримує картку із завданням: задачі, пов'язані з величинами та приклад - додавання й віднімання іменованих чисел. На картці написані прізвища, з ким учень працює. Таким чином, один учень пояснює розв'язання, другий слухає (якщо є помилки, виправляє). Потім другий виконує таку ж роботу. Тоді переходять до наступного однокласника.

«Карусель»

Цей варіант навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників у активну роботу з різними партнерами для обговорення дискусійних питань. Цю технологію застосовують для інтенсивної перевірки обсягу й глибини набутих знань [6].

Тема «Закріплення знань таблиці множення числа 9».

Діти стають у два кола. Внутрішнє коло нерухоме: учні високого та середнього рівня. Зовнішнє коло рухоме. Учні рухомого кола відповідають на запитання учня навпроти і переходять до наступного. В кінці «Каруселі» обговорюють питання: в кого були помилки, кому слід ще вчити таблицю множення числа 9.

«Займи позицію»

Цей метод корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використати на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчається. Використовується після опанування дітьми певною інформацією й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її розв'язання.

Тема «Утворення трицифрових чисел із сотень, десятків і одиниць. Читання трицифрових чисел».

Розв'язання задачі. Незакінчена умова і розв'язання задачі є у підручнику. Вчитель умову задачі закінчує своїм варіантом. Діти «займають» позицію щодо згоди чи незгоди, висловлюючи і доказуючи свою думку.

«Мікрофон»

Ця технологія є різновидом загальногрупового обговорення. Вона надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на питання або висловлюючи свою думку чи позицію. Такий вид роботи доцільно використовувати на початку уроку, коли повторюється чи закріплюється раніше вивчений матеріал.

Тема «Таблиці додавання й віднімання числа 5».

Діти «ланцюжком» озвучують результати таблиць додавання та віднімання числа 5.

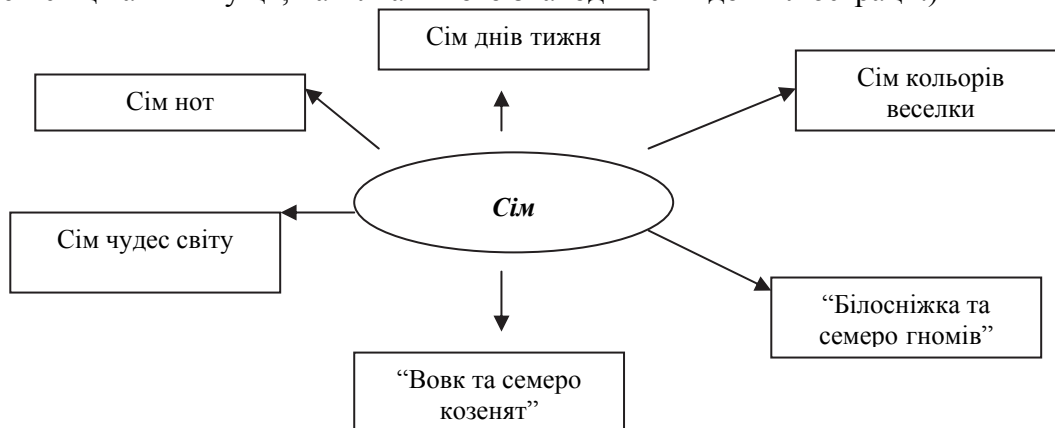
«Робота в парах»

Парна робота полягає в допомозі сильного учня слабшим, у взаємодопомозі. Склад пар визначає вчитель, враховуючи симпатії або можливості учнів. Пари можуть мати постійний (статичні) і змінний склад (динамічні). Головне для парної організації навчальної діяльності – взаємонавчання і взаємоконтроль [6].

«Асоціативний куш»

Тема: «Вивчення цифри і числа 7»

Учитель запитує: – Де зустрічалося вам число 7? (Відповіді дітей, на основі яких будується цікавий «куш», на гілках якого знаходяться відомі ілюстрації.)



Метод «Прес»

Дана технологія відкриває можливості доводити, висловлювати свої думки, обґрунтовувати свої міркування за певним алгоритмом: «**Я вважаю, що...**», «**тому що...**», «**наприклад...**», «**отже, я вважаю...**»

Завдання для учнів.

Прослідкувати зміну результатів від зміни одного з компонентів при виконанні арифметичних дій і довести її, користуючись опорними словами.

Наприклад:

– **Я вважаю, що** при збільшенні одного з доданків на кілька одиниць, збільшиться і сума на стільки ж одиниць.

– **Тому, що** чим більше число ми будемо додавати, тим більший результат ми будемо отримувати.

Доведемо свою думку на конкретному прикладі:

При додаванні

| | | | | |
|------------|----|----|----|----|
| I доданок | 16 | 16 | 16 | 16 |
| II доданок | 8 | 10 | 12 | 14 |
| Сума | 24 | 26 | 28 | 30 |

– **Отже, я вважаю, що** при зміні одного з компонентів змінюється і результат.

При діленні

| | | | | |
|---------|----|----|----|----|
| Ділене | 40 | 40 | 40 | 40 |
| Дільник | 2 | 4 | 8 | 10 |
| Частка | 20 | 10 | 5 | 4 |

Аналогічно розглядається при множенні і відніманні.

Висновки: «Отже, я вважаю, що при зміні одного із компонентів при будь-якій арифметичній дії, змінюється і результат».

«Робота в групах»

Інтерактивну частину уроку доцільно проводити у процесі роботи над задачами, опрацювання яких потребує застосування колективної творчості.

Пропонуємо об'єднати учнів у групи за певними ознаками (дні тижня, пори року, нотний ряд, кольори, назви квітів і т.п.) Всі групи отримують однакове завдання – розв'язати задачу по діях:

«Першого дня виставку відвідало 35 учнів, другого – на 12 учнів менше, ніж першого, а третього – стільки, скільки першого і другого дня разом. Скільки учнів відвідало виставку третього дня?»

Після завершення даної роботи кожна група отримує окреме завдання, пов'язане з перевіркою задачі (завдання записати на великих аркушах паперу за допомогою різнокольорових маркерів). Наприклад:

Група «Понеділок»:

Яка з даних схем підходить до міркування над опрацьованою задачею? (Учням подаються приклади готових схем).

Група «Вівторок»:

Підкреслити вираз, який є розв'язком даної задачі:

$$35 + (35 - 12) =$$

$$35 - (35 - 12) =$$

$$35 + (35 + 12) =$$

Група «Середа»:

Який схематичний вираз підходить до розв'язку даної задачі?

$$\triangle + (\triangle - \square) = \text{відповідь}$$

$$\triangle + (\triangle - \square) = \text{відповідь}$$

$$\triangle - (\triangle + \square) = \text{відповідь}$$

Група «Четвер»:

Підкреслити відповідь задачі:

24, 59, 58, 30, 42.

Група «П'ятниця»:

Підкресли правильну відповідь на запитання: «Скільки учнів пройшли виставку за три дні?»

120 учнів; 116 учнів; 119 учнів.

Група «Субота»:

Підкреслити арифметичні дії, які використані при розв'язуванні задачі:

$35 + 12 = 47$ (уч.)

$35 - 12 = 23$ (уч.)

$35 + 23 = 58$ (днів)

$35 + 23 = 58$ (уч.)

На виконання даного виду робіт групам відводиться 5-7 хвилин. Кожна група повинна представити результати своєї роботи. Найдоцільніше це зробити у вигляді презентації: від кожної групи виходить представник із виконаним на аркуші паперу завданням. Він звітується про пророблену групою роботу.

Для роботи в групах доцільно запропонувати творчі види робіт над задачею, яку опрацьовували в групах, а саме:

– для першої групи: виділити прості задачі із складеної;

– для другої групи: скласти обернену задачу;

– для третьої групи: змінити запитання в задачі так, щоб остання дія була віднімання;

– для четвертої групи: скласти граф-схему до задачі;

– для п'ятої групи: скласти задачу аналогічну даній;

– для шостої групи: розв'язати задачу за даними запитаннями:

1. Скільки учнів відвідало виставку за другий день?

2. Скільки учнів відвідало виставку за два дні?

3. Скільки учнів відвідало виставку за три дні?

– для сьомої групи: виконати вправи дослідницького характеру:

1. Зміни числові дані в задачі. Чи вплине це на вибір арифметичних дій?

2. Зміни запитання в задачі. Чи вплине це на вибір арифметичних дій?

Учителю слід пам'ятати, що підбиття підсумків є найважливішою частиною інтерактивного уроку. Звичайно, для того, щоб застосовувати такі методи роботи потрібна велика підготовка учителя, яка орієнтована на інтелектуальний розвиток особистості та на її саморозвиток і самовдосконалення.

Учням подобається така робота, і саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно. А це надає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, інтелектуальні здібності.

Література:

1. Вікова психологія: підручн. / за ред. проф. Г.С. Костюка. – Київ : Рад. школа, 1976. – 268 с.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта [Психология мышления : Сб. переводов с нем. и англ.] / Под ред. А.Н. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – 532 с.
3. Грейс Крейг Психология развития / Грейс Крейг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. [Анализ зарубежного опыта] / М.В. Кларин. – Рига : НПП «Эксперимент», 1995. – 176 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
7. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів / О. Саган // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 11-14.
8. Скрипник М. Ігри дорослих / М. Скрипник // Управління освітою. – 2003. – № 20-21.

*Олена Кощей,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАЦІКАВЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

У державних документах з питань національної освітньої політики визначені пріоритетні ідеї змісту виховання особистості: ідеї свободи, рівності, національної і особистої гідності; формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни; бережливості; ставлення до свого життя і життя інших людей як до вищої цінності та ін. Важливим засобом реалізації цих ідей є засвоєння учнями основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню здібностей особистості самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на кращі зразки загальнолюдської та національної культури.

На процес виховання молодших школярів впливають різноманітні фактори. Вони зумовлюються об'єктивними та суб'єктивними чинниками, а також особливостями соціально-економічного розвитку суспільства. Ті чи інші фактори впливають на вибір змісту, форм, засобів і методів виховання учнів. Серед важливих засобів виховання учнів молодшого шкільного віку є здобутки духовної і матеріальної культури: художня та наукова література, радіо, телебачення, інтернет, предмети образотворчого, театрального, кіномистецтва та ін.

Тривалий час основним засобом розумового, морального, естетичного виховання дітей різного віку була книга. Однак, з кожним роком збільшується кількість учнів, які віддають перевагу іншим джерелам здобуття інформації. Негативне ставлення сучасних школярів до книги стало певною нормою, адже з'явилася нова електронна культура, за якої спілкування учня з друкованим джерелом є рідкістю.

Стратегічним завданням реформування змісту освіти, яке визначене у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), постає залучення дітей до літератури, надбань народної творчості, до здобутків українського і світового письменства [1].

Сучасна національна школа ставить за мету, насамперед, виховання високорозвинутих, глибоко моральних, соціально активних громадян нашої країни, для яких уміння і бажання вчитися мають стати стійкими якостями особистості. Головна увага звертається на таку важливу проблему початкової ланки освіти, як формування в учнів інтересу до книжки, міцних навичок усвідомленого читання, вдосконалення підготовки дитини до самостійного вибору книжки. У сучасних умовах, коли юне покоління потребує більш високого рівня освіченості та загальної культури, велике значення має книжка [2].

Інформаційна складова сучасного розвитку суспільства по-новому визначає проблему виховної ролі книжки. Актуальність цієї проблеми повертає нас до вивчення спадщини творців української духовності, до використання у виховному процесі національної книжки, яка виступала гуманітарною силою, високим ідеалом духовного відродження.

Видатний педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський у своїй статті «Моя педагогічна віра» зауважує: «Виховання – насамперед слово, книжка і живі людські відносини... Книжка – це могутнє знаряддя, без якої я був би нічим; я не міг би сказати юному серцю і сотої частини того, що йому треба сказати і що я говорю. Розумна, натхненна книжка нерідко вирішує долю людини» [7, 74].

Книжка повинна постійно збагачувати духовний світ дитини. Видатний педагог відстоює думку, що особистий приклад батьків у ставленні до книги є важливим методом виховання дітей. Саме приклад батьків є для дитини основою соціальної поведінки, через яку вона оволодіває формами й змістом людських стосунків. У своїй праці «Батьківська педагогіка» В.О.Сухомлинський підкреслював, що «книга, яка увійшла в духовне життя сім'ї, – то ніби промінь, який освітлює майбутнє і батькам, і дітям. Людина, для якої вже в дитинстві книжка стала такою необхідністю, як скрипка для музиканта, як пензель для

художника, ніколи не відчуватиме себе збідненою, обділеною, спустошеною» [4, 171].

Як заповіт учителям сприймаються слова В.О.Сухомлинського про те, що озброєний книгою учитель володіє душею дитини. «Особиста бібліотека вчителя – це не тільки дзеркало його культури. Це разом з тим і та величезна духовна сила, що притягує вихованців до вихователя. Це одна з тих майстерень, де я доторкаюся різцем до брили мармуру, де відшліфовую заповітну грань алмаза» [8, 79].

Нами зроблена спроба визначити ставлення молодших школярів до книги. Ми провели опитування учнів 2-В класу ЗОШ № 12 м. Вінниці з метою перевірки їх читацьких інтересів. На запитання: «Як часто ти відвідуєш бібліотеку?» переважна більшість учнів відповіли «Один раз на місяць» – 60%, «Один раз на тиждень» – 30%. Цікавими виявились відповіді дітей на запитання «Яка твоя улюблена книга?». Багато дітей (45%) вказали казки народів світу, українські народні казки, інші ж учні не змогли назвати улюблену книгу, натомість вказали джерело читацького інтересу – інтернет. З учнями 3-В класу цієї ж школи проведено аналогічне анкетування. Переважна більшість дітей (52%) віддають перевагу читанню книг в електронному варіанті.

Учні молодшого шкільного віку схильні до наслідування, тому цілеспрямована робота вчителя з розвитку у них зацікавленого ставлення до книги безперечно дасть позитивні результати. Педагог має ділитися своїми враженнями від прочитаних книг, проводити навчально-виховні заходи, які сприятимуть формуванню інтересу в учнів до читання дитячої літератури.

Найбільш ефективними, на нашу думку, є такі напрямки роботи з формування в учнів зацікавленого ставлення до книги в початковій школі:

- створення спеціально обладнаних «куточків думки», кімнати Казки, книжкових виставок, плакатів, стендів тощо;
- постійний відбір учнями книжок для читання з подальшою їх презентацією;
- проведення масових заходів (свята книги і рідного слова тощо);
- створення особистих бібліотек (школяра, сім'ї, учителя).

Сучасні науковці вважають, що найбільш популярними формами залучення дітей до книги є книжкові виставки, літературні свята, презентації книг, вікторини за прочитаними книгами, конкурси тощо.

Нами проаналізовано досвід учителів початкових класів ЗОШ №12 міста Вінниці щодо цілеспрямованого формування у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги. Щоб ознайомити учнів із книгами та привернути їх увагу до систематичного відвідування бібліотеки, педагоги організують виставки книг «У світі казки чарівної», створюють тематичні скриньки читача. Обравши тему, яка їх цікавить, учні мають змогу ознайомитися з літературою, яка є в бібліотеці і взяти саме те, що викликало найбільший інтерес.

Отже, основне завдання вчителя – навчити дитину любити книгу, користуватися бібліотекою та її фондами, бережно ставитися до книг, підбирати та презентувати прочитану книгу, робити власні висновки.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) : [затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р.]. – К. : Райдуга, 1994. – 81 с.
2. Кремінь В. Українська освіта XXI ст. : завдання і проблеми / В. Кремінь // Дивослово. – 2004. – № 2. – С. 2-4.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1978. – 264 с.
4. Сухомлинський В. Моя педагогічна віра / В. Сухомлинський // Юність. – 1968. – № 9. – С. 74-75.
5. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система : [з неопублік. книги «Педагогічна культура»] / В.О. Сухомлинський // Рад. шк. – 1988. – № 7. – С. 79-80.

*Наталія Кравчук,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання та виховання молодших школярів. Її цінність полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Ідея навчатися граючись цікавила багатьох педагогів. Значний внесок у вирішення цього питання зробили В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, С.Лисенкова, О.Савченко, Н.Кудикіна та ін., які показали, як через гру можна ввести дитину в складний світ пізнання.

Ігрова діяльність відіграє важливу роль у становленні особистості. Як зазначав В.Сухомлинський, це – світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень, понять про навколишній світ. Саме в грі відбувається становлення особистості: вона вчиться спілкуватися з іншими, переживає різні емоції, вчиться регулювати свою поведінку і діяльність, виявляти свої почуття до інших людей і до явищ навколишньої дійсності [5, 95].

О. Я. Савченко переконана, що «в ігровій діяльності повною мірою виявляється здатність дітей моделювати людські відносини, відбувається соціалізація особистості. У колективних іграх дитина може займати різні позиції – підкорятися і командувати, бути простим виконавцем і творцем, жити у минулому і уявляти майбутнє. Тому у грі наявні сильні передумови для самовираження і виховання характеру. За сюжетами дитячих ігор можна зробити висновок, у який час живуть діти, у якій сім'ї, про що вони мріють, як виявляються головні риси їхніх характерів, з ким вони хочуть дружити, а з ким – ні» [4, 83].

Гра безпосередньо впливає на розвиток особистості дитини. Саме тут дитина ознайомлюється з поведінкою і взаєминами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, здобуває основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину і змушуючи її підкорятися правилам відповідно до узяті на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів і вольової регуляції поведінки. Молодший школяр пізнає якості й властивості предметів, їх призначення, способи використання, засвоює правила і норми поведінки, пізнає самого себе, свої зв'язки і стосунки між людьми, свої можливості й здібності. У грі відбувається практичне, дієве освоєння раніше набутих знань.

У сучасній педагогіці гра розглядається як вид діяльності дитини, в якій поєднуються риси, характерні для будь-якої соціальної дії (цілеспрямованість, усвідомленість, активність) та як специфічні, притаманні лише грі (свобода й самостійність, самоорганізація дітей, наявність творчої основи, обов'язкове відчуття радості й задоволення).

Ігрова ситуація – могутній засіб виховного впливу на дітей. В.Ф.Шаталов зазначає: «Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою і правдою завжди служили і покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості дітей на всіх, без винятку, вікових рівнях. Відомо, що діти, з яких на уроці й слова не витягнеш, в іграх активні. Вони можуть повернути хід гри так, що деякі відмінники тільки руками розведуть. Їхні дії відзначаються глибинною мислення. Мислення сміливого, масштабного, нестандартного» [6, 67].

Головна особливість навчальних ігор полягає в тому, що будь-які важкі завдання дітям пропонуються в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що вони засвоюють певні знання чи оволодівають навичками дій з окремими предметами, вчать культурі спілкування.

Структурними складовими дидактичної гри є дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила, підведення підсумків.

Умовами, за яких застосування дидактичних ігор може бути результативним, є

органічне систематичне включення до навчального процесу; захоплюючі назви; наявність ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок та інших форм малих фольклорних жанрів; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей) [2].

На уроках літературного читання можна використовувати різні види дидактичних ігор: сюжетно-рольові; ігри-вправи; ігри-драматизації; ігри-конструювання. Вони можуть бути проведені у різних формах: тільки в словесній формі; поєднувати слово й практичні дії; поєднувати слово й наочність; поєднувати слово й реальні предмети.

З огляду на використання на різних предметних уроках та у зв'язку з виучуванням матеріалом дидактичні ігри поділяються на: мовні, математичні, літературні тощо.

Науковці визначають два значення поняття «літературна гра»: 1) художня творчість, гра митецькими засобами, за законами мистецтва, рівнозначна будь-якій соціальній грі (політичній, виховній, спортивній), однак відмінна за змістом – тут панують естетичні критерії; 2) літературні ігри вживаються як узагальнена назва певних жанрів, які стимулюють інтелектуальну активність та розвивають естетичний смак [1, 257].

Літературні ігри будуються на літературному матеріалі. Це один із дієвих засобів навчання читати, опрацювання літературного твору, поповнення літературних знань та розширення читацького досвіду, розваги з використанням літератури, що розвивають пам'ять, уяву, фантазію, дотепність і винахідливість учасників.

У структурі уроку літературного читання можливість застосування літературної гри є на всіх його етапах: може бути найкращим початком з метою створення емоційного настрою уроку, ефективно ознайомлювати дітей із його завданнями, поживляти процес тренувальних вправ читацької розминки; є доцільною впродовж усього уроку – молодші школярі розв'язують кросворди, ребуси, складають загадки, прислів'я у процесі аналізу літературного твору, змагаються у виразності, швидкості читання, що запобігає втомі; може бути ефективним завершенням уроку – підбиттям результатів, узагальненням вивченого, підведенням підсумків [1, 263].

Створюючи ігрові ситуації, вчитель стимулює молодших школярів до самостійного багаторазового звертання до тексту твору, осмислення його з різних точок зору. Таким чином педагог здійснюватиме індивідуальний підхід до кожного учня, що забезпечуватиме результативність сприймання; зможе дізнатися про ступінь сформованості в дітей читацьких умінь та навичок; виявить читацькі уподобання учнів; зрозуміє позитивні якості та вади учнів, зможе допомогти кожному позбутися негативних якостей і розвинути якості, необхідні для навчання, не примушуючи їх це робити вольовими зусиллями.

Готуючись до проведення ігор, учитель має пам'ятати, що ігрове завдання за змістом має збігатись з навчальним, зміст гри має бути посилюючим для кожної дитини, дидактичний матеріал за способом виготовлення і використання має бути простим, правила гри чітко сформульовані, підсумок гри чіткий, справедливий. Гра буде цікавою, якщо в ній братимуть участь усі діти.

Роль ігрового матеріалу доцільно знижувати, якщо діти оволоділи основними способами навчальної діяльності й сформували стійкий пізнавальний інтерес до неї. Якщо будь-яку гру використовують надто часто, втрачається інтерес дітей до неї, зникає новизна. Тому варто, залишаючи незмінними ігрові дії, до змісту вносити нове: ускладнювати правила, змінювати предмети, включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки або ігровою зачину. Перед початком створення ігрової ситуації вчитель повинен пояснити, як грати гру, учням 1-2 класів показувати, як це робити.

У процесі вивчення творчості певного письменника з метою систематизації знань про нього та його творчість використовуються кросворди, вікторини, головоломки. Так, наприклад, до вивчення творчості Максима Рильського у другому класі можна використати наступну літературну головоломку: поставити під цифрами відповідні букви (1-Й, 2-Ь, 3-С, 4-Р, 5-Л, 6-И, 7-Ь, 8-К, 9-И) і прочитати прізвище відомого українського письменника. Виграє той, хто першим прочитав прізвище письменника і назве його твори.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 9 | 5 | 7 | 3 | 2 | 8 | 6 | 1 |
| Р | И | Л | Ь | С | Ь | К | И | Й |

Літературні ігри в ході аналізу літературного твору значно полегшують засвоєння поняття автор твору, допомагають учневі відчутти й зрозуміти авторське бачення світу. У процесі вивчення творів у дітей виховуються естетичні почуття – вміння бачити за рядками твору особу автора, відчувати його ставлення до героїв, подій, загальний настрій твору, красу його мови. Наприклад, формуючи вміння розуміти авторське ставлення до героїв у залежності від емоційного забарвлення слова, можна провести в першому класі гру «Що ти про мене думаєш?». Вчитель пропонує учням прочитати заголовки відомих казок та визначити за заголовками авторське ставлення до героїв. Учні діляться на команди. Виграє та команда, яка найточніше і повно виконає завдання. На дошці записано 4 заголовки українських казок: 1. Лисиця і Журавель. 2. Гуси-лебеді. 3. Коза-дереза. 4. Солом'яний бичок. (У казках про Солом'яного бичка відчуваємо пестливе, доброзичливе ставлення, а у казці про Лисицю й Журавля та Козу-дерезу зневажливе, гумористичне, а у казці «Гуси-лебеді» – лагідне, ніжне).

Важливо пояснювати молодшим школярам, що письменники в своїх творах намагаються передати іншим своє ставлення до героїв, вживаючи пестливі слова. І хто уважно читає, звертаючи увагу не тільки на зміст, а й на відтінки слова, той зрозуміє, що хотів сказати автор, які в нього думки. Учитель має наголосити молодшим школярам, що у тексті, який вони читатимуть вдома, їм теж пропонується підкреслити всі слова, які так чи інакше показують думки автора, допомагають відчутти авторську присутність.

Складний процес засвоєння літературних понять може стати цікавим і результативним в ігровій діяльності. Гра дозволяє зосереджувати увагу на жанрових особливостях творів («Правда-небелиця», «Ланцюжок», «розпізнай жанр»), розвивати вміння відрізнити в літературних творах вигадані (фантастичні) події від реальних («Подорож у країну чудес»), збагачувати читацький досвід («Фантазер», «Перевір себе»), читацьку пам'ять творами різних жанрів, вчити дітей орієнтуватись у сюжеті («З циферблатом я дружу – зразу відповідь скажу»,). Учитель зможе привернути увагу дітей до описів природи під час читання прозових творів і віршів, формувати поняття «літературний пейзаж» («Пейзаж», «Добери епітет», «Порівняй – заміни»), формувати вміння читати ліричні твори, розвивати творчу уяву («Що я чую, що я бачу», «Почуй неказане, побач незгадане»), розвивати творчі літературні здібності молодших школярів («Машина часу», «Придумай – напиши»).

Отже, використання ігрових ситуацій на уроках літературного читання сприяє кращому опрацюванню літературного твору, розширенню читацького досвіду, формуванню літературної компетентності молодшого школяра.

Література:

1. Галич О. А. Загальне літературознавство : Навчальний посібник для ВНЗ / О. А. Галич, В. М. Назарець, Є. М. Васильєв. – Рівне, 1997. – 304 с.
2. Коваль Г.П. Методика читання : Навчальний посібник / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
3. Паскал П.В. Використання ігор та вправ на уроках мови та читання / П. В. Паскал // Бібліотечка вчителя початкової школи. – 2000. – № 5-6. – С. 8-13.
4. Савченко. Виховний потенціал початкової освіти / О.Савченко. – К. : СПД «Цидзинович Т.І.», 2007. – 204 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 9-98.
6. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – М. : Просвещение, 1980. – С. 64-70.

*Марія Крук,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОМПЛЕКСІ «ДИТЯЧИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПОЧАТКОВА ШКОЛА»

В умовах реформування системи освіти одним із актуальних питань є впровадження ідеї неперервної освіти, що в свою чергу спонукає до оновлення змісту освіти (реалізації гнучких, варіативних навчальних планів, що відображають як національні особливості, так і світовий досвід), застосування різноманітних, у тому числі нетрадиційних форм і методів навчання, навчально-методичного забезпечення.

Модернізація дошкільної та початкової освіти є складовою процесу оновлення освітніх систем. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду. Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти.

Одним із провідних напрямків національної Державної програми «Освіти» визначено становлення морального здоров'я, відтворення культури і духовності, формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Ці завдання можна успішно здійснюватися за умов впровадження у навчально-виховний процес комплексу «дитячий садок – початкова школа» оновленого змісту трудового навчання і виховання. Відхід від культурно-історичних традицій своєї нації, розрив між теорією і практикою, надмірна опіка з боку батьків і усунення дітей від виконання трудових завдань призвело до руйнації традиційних механізмів морально трудового виховання підростаючого покоління. Тому трудове виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку стало гострою і болючою проблемою.

Історико-філософські, загальнонаукові, психолого-педагогічні та методичні основи впровадження наступності висвітлено в працях знаних науковців. Так у загальній дидактиці проблема наступності досліджується А.М.Алексюком, С.У.Гончаренком, І.А.Зязюном, В.А.Козаковим, В.О.Онищуком, П.І.Підласим та ін. Наступності навчання присвячені дослідження Ю.К.Бабанського, В.Ф.Башаріна, В.П.Безпалько, С.М.Годніка, А.А.Киверялга, О.М.Коберника, Ю.А.Кустова, В.К.Сидоренка, Г.В.Терещука, Д.О.Тхоржевського, Д.В.Чернілевського, Д.С.Ягафарової та ін. Методикою трудового навчання займаються Е.В.Артамонова, Н.Д.Беляков, І.М.Веремійчик, В.А.Горський, О.А.Деркачов, Н.М.Конишева, С.М.Ліпчин, В.П.Тименко, Т.Н.Шманаєва.

Сучасні науковці (А.Богущ, М.Вашуленко, В.Галузяк, В.Киричок, В.Кузь, Н.Мойсеюк) відзначають, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності [1, 73-74].

На думку З.Борисової, О.Киричук, Д.Ніколенка, проблема наступності у роботі дитячого садка і школи є комплексною. У ній можна виділити анатомо-фізіологічний, психолого-педагогічний та педагогічно-організаційний аспекти.

Беручи до уваги незаперечну цінність педагогічних положень, надбань добутих і вмотивованих названими вище дослідниками, варто зазначити, що проблему реалізації наступності змісту навчання в умовах комплексу «дитячий навчальний заклад – початкова школа» і дотепер не повністю розв'язано педагогічною наукою.

Проаналізувавши психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми дослідження, а також передовий педагогічний досвід, визначивши основні досягнення і недоліки в площині даного питання, нами виокремлено найсуттєвіші, на наш погляд,

педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання у комплексі «дитячий навчальний заклад – початкова школа». Цими умовами передбачається:

1. *Забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад трудової підготовки дітей 3-10 років.*

Сучасна система освіти націлена на формування людини нового світосприймання, нової культури: на противагу людині-реміснику постає творча ініціативна особистість, яка вміє створювати гармонійне оточуюче середовище в якому існує. Враховуючи це, вважаємо доцільним наповнити зміст трудового навчання такими елементами:

- *декоративно-прикладне мистецтво*, як засіб національного, художньо-естетичного виховання підростаючого покоління, оскільки правила створення предметного середовища мають історичні традиції, несуть в собі «закодовану» інформацію минулого;

- *природа*, як середовище, в яке людина занурюється разом із своїм предметним світом, а також як джерело художніх, естетичних і творчих ідей;

- *дизайн*, як вид діяльності, спрямований на створення комфортного та естетично виразного оточуючого середовища, яке найбільш повно задовольняє запити і потреби людини;

- *новітні техніки обробки матеріалів*, оскільки неможливо залишатися осторонь новинок творчості сучасних майстрів.

Передусім розглянемо особливості впровадження народних ремесел в процесі трудової підготовки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Не викликає заперечення той факт, що за роки незалежності України особлива увага була зосереджена на відродженні та активному залученні народного мистецтва у зміст освіти. Аналіз наукових досліджень [4, 4], а також передового педагогічного досвіду дає право стверджувати, що на практиці народна культура зводиться до фольклору, а народна естетика до використання найбільш відомих видів декоративно-прикладного мистецтва.

Народні ремесла свідчать про духовну культуру українського народу, про споконвічне прагнення до краси, розповідають про багатство рідного краю, традиції місцевого населення. Твори народних майстрів містять у собі могутній ідейно-моральний, художньо-естетичний потенціал. Через емоційно-ціннісне сприйняття в дитини можна викликати інтерес до історії свого краю, формувати чітку орієнтацію на трудову діяльність, бажання оволодівати трудовими вміннями і навиками, виховувати працелюбність, позитивне ставлення до результатів людської праці.

Тому вважаємо доцільним ще з дитячого садочка знайомити учнів з творами декоративно-прикладного мистецтва, аналізувати їх, вчити дітей усвідомлювати змістове наповнення кожного знаку й символу, вміти читати інформацію, яку проніс крізь роки певний виріб, розуміти і відчувати енергетичне наповнення кожної речі й самому «кодувати» певний матеріал. А в початковій школі розширювати та удосконалювати знання з основ кольорознавства та основ композиційних особливостей, активно залучати учнів до практичного втілення у своїх виробках «законів» народного мистецтва.

У контексті даної педагогічної умови доцільно вдосконалити зміст програм з трудового навчання дитячих садочків і початкової школи шляхом оновленого підходу до використання природи. Загальновідомо, що робота з природними матеріалами у дитячому садочку зводиться до створення композицій у техніці аплікацій з використанням висушених листочків, квітів, травинок, а у початковій школі ще й об'ємних композицій з плодів дерев (шишок, каштанів, жолудів).

Ми вважаємо доцільним значно розширити спектр природних матеріалів. Використовувати мушлі, пісок, різноманітне насіння, пір'я, квіти, ячну шкаралупу, луску тощо. Варто залучати дітей до постійного спостереження за природою. Саме цю закономірність намагаються втілити у власній діяльності дизайнери.

Згідно Державного стандарту початкової освіти в галузі «Технології» передбачено ознайомлення учнів початкової школи з елементами дизайну на уроках трудового навчання. Тому виникає нагальна потреба в поступовій підготовці дітей дошкільного віку до усвідомлення поняття «дизайну», оскільки це такий вид діяльності, який спрямований на створення

гармонійного оточуючого середовища, тобто комфортного, багатофункціонального, надійного і красивого, що задовольняє естетичні, соціальні, психологічні та інші потреби людини. Варто врахувати те, що у початковій школі робота спрямована не на озброєння учнів елементами дизайну, а на формування у них дизайнерського мислення. Тому вважаємо за необхідне включення до програм обох навчальних закладів розділу «Дизайн-освіта», в якому передбачено ознайомлення дітей 3-6 років з основними кольорами, особливостями кольорового вирішення, утворення похідних кольорів, різноманіття відтінків одного кольору, ознайомлюються з композицією, особливостями і закономірностями розташування елементів у цілісній композиції. Оскільки дизайнерська діяльність естетично окреслена, то це передбачає не лише усвідомлення, а й внутрішнє переживання дійсності.

У контексті даної педагогічної умови доцільно вдосконалити зміст програм з трудового навчання і виховання дитячих садочків і початкової школи шляхом оновлення технік обробки матеріалів. Зокрема, вважаємо доцільним запровадити в дитячому садочку роботу з намистинами, гудзиками, стрічкою, нитками, тасьмою. Це той матеріал, який близький дитині по своїй суті, він легкий в обробці, яскравий, ніжний на дотик, різнохарактерний, викликає в дітей багато позитивних емоцій.

2. Орієнтація трудової підготовки дітей у дитячому садку і початковій школі на спільні методично-інноваційні концентри.

В контексті даної умови розглядаємо способи організації розвивального навчання специфічними засобами предметно-практичної діяльності, способи підведення студентів до створення художніх образів (від формування ідеального задуму до його матеріального втілення), способи організації проектно-художньої діяльності майбутніх учителів і т. ін.

В основу розвивального навчання покладено принципи, розроблені Л.В.Занковим та В.В.Давидовим [2, 4]. Передусім це принцип навчання на високому рівні труднощів. На наш погляд, таке навчання має здійснюватися у постійній розумовій напрузі. Крім того, в основу методики покладено особистісно-орієнтований підхід. Увага вчителів та вихователів акцентується на індивідуальних здібностях дітей. Доречно зупинитися на особливості даного предмета – він на пряму залежить від темпераменту дитини, тому врахування цього аспекту є важливим в організації трудового процесу. Вважаємо доцільним, як основу розвивального навчання, розглядати конструювання. За словами Н.М.Конишевої «конструювання – це передусім діяльність розуму, а не рук» [3, 17]. Тому вихователям і вчителям початкової школи необхідно широко використовувати три основні види конструювання:

- 1) конструювання за зразком (репродуктивний підхід);
- 2) конструювання за моделлю (частково-пошуковий підхід);
- 3) конструювання за даними умовами, проектування (творчий підхід).

Важливо широко впроваджувати у практику нову технологію розвивального навчання – дизайн-освіту, «в основі якої покладено шлях від уявних образів та усвідомлення, до внутрішньої рівноваги логіко-поняттєвих систем та образно-емоційних уявлень» [3, 14].

В контексті даної педагогічної умови важливе значення набуває формування навиків самостійної предметно-творчої діяльності дітей. Дитина по своїй природі самостійна, на жаль, навчальна діяльність в школі вбиває задатки цієї самостійності, тому ми вважаємо за необхідне ще з молодшого дошкільного віку розвивати природну самостійність.

Для реалізації наступності змісту трудового навчання вважаємо доречним впровадження спільних інтерактивних форм у навчально-виховний процес педучилищ і педуніверситетів. Передусім, це використання групових і парних форм організації навчальної діяльності студентів. За групової організації роботи рівень сформованості трудових умінь студентів значно вищий, ніж за фронтальної роботи.

3. Організація спільної позаурочної діяльності дошкільників і молодших школярів для ефективності реалізації наступності художньо-трудоного розвитку дітей цієї вікової категорії.

Вважаємо доцільним наголосити на необхідності спільних позакласних форм роботи: відвідування музеїв народної творчості, зустрічей з народними майстрами, екскурсії на промислове виробництво і т.п. єдиною різновіковою групою, яка складається із дошкільнят і

молодших школярів; організація виставок творчих робіт, де представлені вироби вихованців дитячого садка і учнів початкової школи.

Екскурсії дають можливість ознайомити учнів з продукцією підприємства, його обладнанням, технологічним процесом обробки різних матеріалів (деревини, металу, тканини і волокнистих матеріалів, пластмаси, глини тощо), організацією праці, з новаторами виробництва.

Одним із форм позакласної роботи також є відвідування музеїв народної творчості. Воно посідає важливе місце у системі засобів формування творчої активності учнів, яке унікальним чином інтегрує у собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції. Відомо, що твори народного мистецтва впливають на розвиток пізнавальної, емоційної сфер особистості, її творчих здібностей, сприяють активізації творчо-продуктивної діяльності.

4. Єдині підходи до контролю та оцінювання результатів трудової діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Оцінювання знань та вмінь учнів з трудового навчання здійснюється на всіх віх етапах навчання відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, рівня компетентності учнів, їх готовності застосовувати свої навчальні досягнення при вирішенні тих чи інших завдань.

Об'єктивне оцінювання навчальних досягнень сприяє їхній активнішій трудовій та пізнавальній діяльності. Це на сьогодні є особливо актуальним оскільки, і в дитячих садках, і в першому класі здійснюється словесна оцінка результатів трудової діяльності, а також відсутні домашні завдання. Вихователь і вчитель має оцінювати не лише результат (аплікацію, малюнок, виріб), а й розумові зусилля, які проявила дитина, її старання, наполегливість, самостійність, охайність, культуру праці і т.п.

Викладені вище умови ступеневого навчання можна зреалізувати в організаційно-методичному контексті:

1. Розробка і впровадження наскрізного навчального плану й комплексної програми з трудового навчання і виховання.

2. Підготовка комплексних підручників та методичних посібників з даної дисципліни, які складаються з двох розділів, один розрахований для дошкільних установ, другий – для учнів початкової школи; розробка методичних рекомендацій для вихователів і вчителів початкової школи, які працюють в умовах комплексу «дитячий виховний заклад – початкова школа».

3. Адміністративна узгодженість й законодавча визначеність сфер діяльності кожного з навчальних закладів (дитячий навчальний заклад, початкова школа).

Висновки. Отже, дотримання озвучених вище педагогічних умов забезпечить реальне функціонування комплексу «дитячий навчальний заклад – початкова школа», що допоможе усунути дублювання, скоротити нераціональну витрату часу, поглибити і розширити знання, удосконалити практичні уміння та навички, здійснювати національне, художньо-естетичне, моральне виховання дітей 3-10 років, і в кінцевому результаті поліпшити трудову підготовку молоді.

Література:

1. Богуш А. Проблема наступності дошкільної і початкової ланок у навчально-виховному комплексі “Надія” // А. Богуш ; наук. ред. В. Кузь. – К. : Наук. Світ, 2002. – С. 72-75.
2. Калуська Л. Народні ремесла у дитячому садку : Методичний посібник для вихователів дитячих закладів / Л.Калуська. – Харків : Ранок-НТ, 2004. – 64 с.
3. Коньшева Н. Методика трудового обучения младших школьников : Основа дизайнобразования / Н. Коньшева. – М. : Академия, 1999. –192 с.
4. Савченко О. Початкова освіта має стати якісно новою / О.Савченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 4-6.

*Наталія Ломага,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

Швидкий розвиток науки, зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненими мовними здібностями. Актуальності набуває стратегія прискореного розвитку освіти, що забезпечить розвиток особистості, її самоствердження та самореалізацію. На важливості розв'язання цього завдання наголошує Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті [4, 3]. Мовна освіта в Україні спрямована на виховання людини, яка вільно володіє літературною мовою в усіх сферах суспільного життя. Уміння сприймати, розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення й мовлення.

Відомості про текст, його структуру, особливості, категорії, передбачені шкільною програмою, повинні забезпечити формування комунікативної компетенції школярів, умінь будувати усні й письмові висловлювання, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях [2, 24].

Головним завданням уроків літературного читання є формування й розвиток мовленнєвих умінь і навичок. Формування навичок мовлення – важливе завдання в процесі роботи над художнім текстом. Воно реалізується на основі фактичного розуміння твору, засвоєння лексики, систематичної мовленнєвої практики.

Таким чином, робота над художнім текстом набуває важливого значення. Кінцева мета цієї роботи може бути конкретизована: розширити і поглибити літературознавчі уявлення молодших школярів; стимулювати інтерес до світу дитячої літератури; сприяти вихованню позитивних художніх аспектів; залучати учнів до естетичної діяльності.

У початкових класах учні набувають певних умінь роботи над художнім текстом: 1) вчать поділяти його на відносно завершені частини, встановлювати різні змістові зв'язки між подіями; 2) виявляти різного характеру зв'язки між персонажами; 3) розмірковувати над подіями, вчинками й поведінкою дійових осіб, правильно їх розуміти й оцінювати; 4) відрізнити головне від другорядного; 5) добирати матеріал для розповіді про особу; 6) знаходити в тексті влучні образні вислови для характеристики героя, оцінки його вчинків; 7) встановлювати зв'язок між назвою твору і його змістом; 8) виявляти головну думку твору; 9) практично розрізняти деякі літературні жанри (казку, байку, оповідання, вірш).

У роботі над художнім текстом виділяють три етапи: первинне ознайомлення з фактичним змістом тексту, з'ясування емоційного його впливу на учнів (первинний синтез); аналіз тексту; узагальнення суттєвих рис дійових осіб (вторинний синтез), визначення ідейної спрямованості пізнавальної цінності твору.

Початок роботи по з'ясуванню фактичного змісту тексту – це запитання вчителя і відповіді учнів. Питання до тексту мають бути продуманими, бо від їх формулювання залежить напрямок і зміст думки учня, організація аналітико-синтетичної діяльності у зв'язку з відповіддю, застосування потрібної лексики.

На етапі аналізу твору треба застосувати цитатні запитання, які вимагають повторного читання уривків твору. Іноді на запитання такого характеру може поєднуватися кілька цитат.

Для практики слововживання і застосування форм у мовленні важливі запитання за деталями тексту, які вимагають відтворення змісту. Саме запитання підказує вчителю, як конструювати відповідь. Найбільш складною формою запитання є такі, що вимагають зміни форм слів, розповідної форми викладу змісту діалогом.

На другому та третьому етапах роботи над текстом широко використовуються питання для вільного переказу із вставкою своїх слів, із заміною слів у тексті своїми словами.

Побудова зв'язних висловлювань для молодших школярів являє велику складність, бо ще не достатній активний словник, навички слововживання та побудови речень.

У практиці навчання важливі вправи на розвиток умінь в учнів ставити запитання до тексту. Постановка учнем правильного запитання – це свідчення того, що зміст прочитаного він зрозумів. Треба систематично навчати учнів ставити запитання до тексту. Спочатку робота здійснюється колективно і має навчальний характер. Запитання можуть охоплювати всі сторони тексту, який аналізується, в тому числі й художньо-образні засоби.

Відповіді на запитання мають бути правильно побудованими реченнями, повними. Як правило, діти дотримуються порядку слів, який у запитанні, тому доцільно зосереджувати увагу на структурі відповідей учнів, на порядку слів у ньому, показувати, як знаходити форму відповіді.

У процесі відповідей на запитання формуються навички побудови речень. Діти вживають у своєму мовленні речення з різними доповненнями. Тому в процесі відповідей потрібна практика в застосуванні означених смислових зв'язків.

Навички складання плану діти теж набувають поступово. Основним видом роботи, що готує до складання плану є вибіркоче читання – молодші школярі вчитують ті частини художнього тексту, які є відповіддю на запитання, вчать виділяти деталі тексту, ділити його на частини.

Найбільшу складність під час складання плану діти зазнають у формулюванні його пунктів, бо практика мовлення ще недостатня. Дітям легше складати план у формі запитань. План орієнтує дітей на послідовність і повноту викладу змісту. Робота над планом формує в учнів уміння схоплювати зміст тексту, узагальнювати, визначати найістотніше, передавати його одним невеликим за обсягом реченням. Учні знаходять для заголовків у художньому тексті окремі речення.

Переказ – основна вправа з розвитку умінь зв'язного мовлення. У методиці роботи над переказом є чимало прорахунків та одноманітності. Причина перш за все в тому, що цей вид роботи вважають легким, а тому й ставляться до нього невимогливо. Нерідко задовольняються лише змістом прочитаного, не пов'язують цю роботу з активною розумовою діяльністю учнів, з розвитком творчості та правильності мовлення.

У підготовці до переказу слід більше надавати уваги аналізу мовних особливостей твору, його зображальних засобів.

Активному засвоєнню лексики навчального тексту, структури речень сприяє репродуктивний переказ (близький до тексту). Учень може переказувати за допомогою запитань за деталями тексту, за опорними словами, за планом, за картинками. Крім того, спочатку для репродуктивного переказу необхідно використовувати розповідний текст, на пізньому етапі навчання – з елементами опису та з діалогом.

Основним недоліком переказу є збіднення мови. Учитель може усувати цей недолік через введення змістової роботи над виражальними засобами мови, над структурою речень до початку переказу [5, 45].

У процесі переказу доводиться замінювати діалогічну форму розповідною (творчий переказ). Цього треба учнів навчати. Наприклад, оповідання В.Сухомлинського «Як же це все було без мене?» написано в діалогічній формі. Під час навчання переказу такого художнього твору потрібно показати учням, як перетворювати пряму мову в непряму, дати зразки побудови речень без прямої мови. Така робота, крім розв'язання завдань на створення тексту, формує вміння стисло викладати думки, будувати зв'язні тексти.

Переказ не завжди можна застосовувати. Так, доцільним є його застосування під час аналізу прозових творів. Ліричні вірші не варто переказувати, бо порушується образність, створена поетом. Зрозуміти смисл прочитаного в такому випадку допоможе бесіда за змістом, аналіз мовних засобів.

Більш складною формою зв'язного мовлення вважається стислий (конспективний) переказ. Він вимагає від учнів не тільки послідовного викладу прочитаного (почутого), але й вміння вибирати з всього прочитаного (почутого) найсуттєвіше (логічне завдання), зв'язного

мовленнєвого оформлення. Однак означеному виду переказу відводиться на уроках недостатньо уваги. Цим, очевидно, і пояснюється той факт, що учні, як правило, погано володіють стислим переказом.

Під час навчання стислого переказу головним є вибір основного змісту з тексту. Для такого виду переказу спочатку треба використовувати невеликі художні тексти розповідного характеру, в яких легко прослідковується дія, пізніше з елементами опису та діалогом.

Стислі перекази доцільно записувати на диктофон, щоб мати можливість аналізувати їх позитивні й негативні якості. Такий вид переказу сприяє удосконаленню умінь стисло, чітко висловлювати свої думки, розвиває логічне мислення, готує учнів до письмового переказу, однак надмірне захоплення цим видом роботи може привести до збіднення мови, невикористання художніх засобів [5, 95-98].

У процесі опрацювання художнього тексту необхідно дотримуватися таких етапів: 1) підготовча робота до читання; 2) первинне читання (цілісне сприймання тексту, коротка бесіда); 3) повторне читання, вправи на розвиток техніки читання; 4) аналіз тексту в поєднанні з розбором художніх засобів та мовних особливостей; 5) узагальнююча бесіда; 6) виразне читання тексту; 7) творча робота на основі прочитаного.

Зміст методичної роботи над навчальним текстом на першому етапі уроку передбачає аналітико-синтетичну діяльність учнів під час опрацювання тексту. Щоб учні правильно сприйняли новий текст, важливий певний життєвий досвід, конкретні знання про дійсність, розуміння його лексичного матеріалу (словникова робота). Підготовча робота сприяє розширенню уявлень про явища та події, що описуються в тексті. Дієвість вступного слова вчителя підсилюється, якщо в нього включити елементи бесіди. Художній текст учні мають не лише зрозуміти, але й пережити, відчути, тому важливо готувати учнів до емоційного його сприйняття.

Перший раз учні повинні прочитувати новий текст самостійно. Психологами доведено, що сполучення графічного й буквеного образів слів під час читання відбувається успішніше, якщо учні самостійно співвідносять те, що бачать, з тим, як воно має звучати.

На етапі повторного читання вчитель має можливість проводити різні види та форми роботи. Дидактична структура уроку спрямована на збагачення активного словника учнів та розвиток зв'язного мовлення, бо сам процес читання відбувається скоріше, якщо слово дітям відоме, застосовувалось ними в мовленні. Розширення та збагачення активного словника відбувається не тільки під час говоріння, але й слухання.

Аналіз тексту – найбільш важливий та відповідальний етап в роботі над художнім твором. Аналіз тексту та формування навичок читання повинні бути злиті в єдиний процес, тобто аналіз тексту треба проводити, спираючись на читання.

Отже, успіхів у розвитку зв'язного мовлення під час роботи над художнім текстом доможеться той учитель, який уміє забезпечити поступовість у наростання труднощів, посилення ролі самостійності учнів, а також урізноманітнення видів та форм роботи.

Література:

1. Варзацька Л.О. Навчання мови та мовлення на основі тексту: Методичний посібник / Л. О. Варзацька. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2001. – 112 с.
2. Калініченко Н.Р. Вчити дітей вчитися / Н. Р. Калініченко // Педагогічна газета. – 1998. – № 10. – С. 23-25.
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. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1. – 16 с.
5. Рінберг В. Л. Текст і навчання зв'язного мовлення / В. Л. Рінберг, Т. П. Усатенко // УМЛШ. – 1980. – № 2. – С. 51-57.
6. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: Посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 336 с.

*Олена Мазуркевич,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Важливою складовою загальної людської культури є культура мислення, яка не є вродженою якістю, а формується і розвивається в результаті освоєння нею навколишньої дійсності й оволодіння знаннями, накопиченими людством. Тому, одним з основних завдань сучасної школи є розвиток культури мислення учнів, озброєння їх методами та прийомами мислительних операцій, що в цілому сприяє загальному розвитку особистості. Науковцями доведено, що успішність керівництва процесом формування культури мислення школярів залежить від розуміння педагогом сутності даного поняття, основних видів мислення школярів, механізмів протікання мислительних операцій, а також особливостей мислительної діяльності учнів молодшого шкільного віку та адекватного вибору методів, форм та засобів їх навчання.

На необхідність забезпечення розвитку розумових задатків дитини у процесі навчання вказували такі видатні педагоги, як Й.Г.Песталоцці, Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський. В.О.Сухомлинський здатність мислити справедливо вважав центральною у структурі людського розуму. Видатний педагог наголошував, що «повноцінне навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не спеціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку, творчих сил розуму від обсягу знань» [5, 237].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема мислення досить широко досліджена як у вітчизняній (П.П.Блонський, А.В.Брушлинський, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, О.К.Тихоміров та ін.) так і в зарубіжній (Л.М.Веккер, Дж.С.Бруннер, Д.Дьон, Ж.Піаже, В.Штерн та ін.) психології. Окремі питання розвитку культури мислення у молодшому шкільному віці досліджували Т.В.Косма, Г.С.Костюк, О.Я.Савченко та ін.

Зауважимо, що формування особистості дитини, навчання її творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток її інтелектуальних і творчих здібностей, культури мислення – завдання, важливість яких визначаються вимогами часу. Встановлено, що мислення належить до числа найскладніших наукових проблем, над якими працювали і працюють педагоги та психологи, досліджуючи індивідуальні особливості мислення, джерела його активізації та функціонування, розвиток, активізацію, визначення сутнісних механізмів і методів діагностики тощо.

За О.К.Тихоміровим, мислення є активним пізнавальним процесом, у ході якого, шляхом міркування, формуються нові поняття і судження, виявляються нові зв'язки, відношення і властивості об'єктів та явищ, необхідні для більш успішної оцінки ситуації і досягнення кінцевого результату. Мислення виконує підготовчу аналітико-синтетичну діяльність, мобілізує практичну активність і відбувається за законами, загальними для всіх людей, водночас на процес мислення впливають вікові та індивідуальні особливості людини [4].

Науковцями доведено, що мислення – це вищий пізнавальний процес, що є породженням нового знання, активною формою творчого відображення і перетворення людиною дійсності, особливість якого полягає у виявленні суттєвих, необхідних зв'язків, що ґрунтуються на реальних закономірностях, відокремивши їх від випадкових збігів. Мислення стимулюється запитаннями, на яке людина може відповісти, сприймаючи певні об'єкти чи уявляючи їх, тобто, починається там, де виявляється недостатнім, або безсилим чуттєве пізнання. Мислити – означає виявляти певні зв'язки і відношення. В.І.Жигірський зауважує, що мислення людини характеризується єдністю усвідомленого і несвідомого. Мислення є складником й особливим об'єктом самосвідомості особистості, до структури якого входять розуміння себе як суб'єкта мислення, диференціація «своїх» і «чужих» думок, усвідомлення ще не вирішеної проблеми та

свого ставлення до проблеми. Розвиток мислення здійснюється в ході предметної діяльності, спілкування і засвоєння суспільного досвіду. До найістотніших ознак мислення відносять самостійність, гнучкість, глибину, об'ємність, швидкість, критичність та ін. [1].

Залежно від характеру і змісту завдань мислення класифікують: за формою відображення дійсності: наочно-дієве, наочно-образне і словесно-логічне (абстрактне) мислення; за характером проблем, що розв'язуються; практичне і теоретичне; за ступенем новизни одержаного продукту: творче і репродуктивне; за розгорнутістю в часі: інтуїтивне і дискурсивне; за впливом на емоційну сферу: позитивне і негативне.

Зміст початкового навчання веде до більш глибокого розвитку учнів у тому випадку, коли вчитель навмисно формує певну структуру пізнавальної діяльності учнів. Тому завдання розвитку культури мислення у процесі навчання молодших школярів розв'язується як через засвоєння змісту навчального матеріалу, так і через таку організацію пізнавальної діяльності, при якій учні залучалися б до основних мислительних операцій і виконували навчальні дії, які сприяють формуванню інтелектуальних умінь.

Культура мислення учнів може розвиватися лише на основі набуття ними системи знань з різних предметів. Тому процес навчання має бути організований так, щоб відбувалось постійне збагачення учнів новими знаннями. Зауважимо, що важливим є не тільки нагромадження знань, засвоєння великої кількості фактів з різних предметів, скільки їх систематизація, виділення в них головного, формування вміння школярів використовувати їх у навчальній діяльності. Необхідно вже в умовах початкової школи формувати у дітей «вміння вчитися» [2].

У процесі навчання молодші школярі засвоюють поняття про предмети і явища об'єктивної дійсності. Успішне засвоєння цих понять можливе лише за умови активної мислительної діяльності. Учні повинні аналізувати предмети і явища, виділяти і абстрагувати в них істотні властивості і зв'язки, узагальнювати їх. Саме у цій діяльності формуються дії та операції мислення як засоби мислительної діяльності. Отже, основною умовою формування мислительних дій є широке використання їх у процесі навчання. З мислительних дій, що спрямовуються на розуміння конкретних об'єктів, виробляються узагальнені абстрактні операції, які свідомо контролюються учнем і стають засобами розв'язання будь-яких навчальних завдань [3].

Слід зазначити, що у дітей, які приходять до школи, спостерігається низький рівень мислительних операцій. Тому на уроках з усіх навчальних предметів необхідно приділяти особливу увагу формуванню у молодших школярів умінь порівнювати, співставляти, аналізувати, узагальнювати, класифікувати тощо. Ці вміння розвиваються у процесі засвоєння учнями нових знань, виконання практичних вправ і дій. Разом з тим педагогу варто використовувати спеціальні завдання для розвитку мислительних операцій, основою для яких може виступати математичний, граматичний, природознавчий матеріал, завдання з розвитку мовлення і читання, вправи конструктивного характеру на уроках трудового навчання та образотворчого мистецтва. Це своєрідна «розумова гімнастика», яка сприяє не тільки розвитку культури мислення молодших школярів, а й формуванню таких психічних процесів як увага, сприймання, пам'ять, уява.

Аналіз наукової літератури, передового педагогічного та власного досвіду дає нам підстави виокремити основні шляхи та засоби керівництва розвитком культури мислення молодших школярів у процесі навчання:

- використання у процесі засвоєння змісту навчальних предметів засобів, які збуджують розумову активність учнів, спонукають їх до самостійного пошуку відповіді на поставлені вчителем запитання (проблемні запитання, цікаві факти, складання плану тощо);

- виховання самостійності мислення за допомогою активізації мислення молодших школярів на уроках і правильної організації виконання ними класних і домашніх навчальних завдань;

- поєднання, правильне співвідношення у процесі навчання учнів молодшого шкільного віку образних і словесно-понятійних елементів мислення;

- розвиток граматично правильної мови – в міру оволодіння словниковим запасом і граматику учні навчаються послідовніше мислити.

Отже, учителю початкових класів варто цілеспрямовано розвивати культуру мислення учнів у

процесі навчання, при цьому зважати на індивідуальні особливості мислення кожної дитини (темپ мислительної діяльності, особливості операцій мислення, гнучкість мислительної діяльності тощо). Педагог не повинен забувати, що хоч мисленню дітей молодшого шкільного віку взагалі властивий конкретний характер, проте для цієї групи учнів характерна особлива образність мислення. Це діти з добре розвиненою уявою, їх образи відзначаються яскравістю і деталізованістю. Метафоричні та інші художні засоби збуджують у них низку асоціативних, емоційно забарвлених образів. Тому, за умов спеціально організованого навчання, використання вчителем продуктивних методів навчання і раціональної розробки змісту начального матеріалу, учні можуть на належному рівні оволодіти узагальненими способами розв'язування арифметичних, граматичних та інших навчальних завдань, широко переносити ці способи на завдання всякого змісту і типу, а також раніше і успішніше застосовувати доступні їм абстрактні поняття.

Література:

1. Жигір В.І. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В.І. Жигір, О.А. Чернега. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 336 с.
2. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого шкільного віку / Т.В. Косма. – К. : Видавництво «Радянська школа», 1968. – 206 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 380 с.
4. Тихомиров О.К. Психологія мислення / О.К.Тихомиров. – М. : АCADEMIA, 2002. – 288 с.
5. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7-393.

*Марина Мандзюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ ВИХОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ

Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою сучасної освіти є 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, підвищення освітнього рівня громадян, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [4, 1].

Розвиток і формування особистості, опанування нею національної і світової культури здійснюється як єдиний процес, що передбачає набуття знань, вироблення ставлень та цінностей, які в кінцевому рахунку обумовлюють світогляд та ідеали людини [5, 6].

Нині в зв'язку з небувалим розвитком науки, пошквалюванням суспільних перетворень, посиленою інтелектуалізацією праці проблема плекання інтелекту набрала особливої гостроти, зросла потреба у компетентних, розумово обдарованих людях, а тому особливого значення набуває організація і здійснення розумового виховання підростаючого покоління.

Виховання – це організований, цілеспрямований процес формування всебічно гармонійно розвиненої особистості. Розумове виховання – це цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення учнів, з прищеплення їм культури розумової праці (Т.А.Ільїна).

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблема розумової вихованості молодших школярів давно привертала увагу вітчизняних та зарубіжних учених і, безперечно, викликає бурхливий інтерес сучасних науковців та займає важливе місце на науковій сходинці в педагогіці.

Психолого-педагогічним дослідженням проблеми розумового виховання займалися такі

відомі педагоги, науковці, психологи як: Ю.К.Бабанський, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.В.Занков, Т.А.Ільїна, З.І.Калмикова, І.Ю.Кулагіна, О.М.Леонт'єв, А.К.Маркова, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, М.М.Фіцула, Л.М.Фрідман та інші. На сучасному етапі розвитку освіти розумовому вихованню приділяють великої уваги сучасні науковці С.І.Белоусов, Р.В.Загоруй, Т.М.Кривошея, С.Г.Мельничук, О.П.Юзик.

Велику увагу даній проблемі приділив В.О.Сухомлинський. Він вважав, що «бути розумним повинен і математик, і тракторист» [9, 206]. Розумова вихованість не рівнозначна обсягу набутих знань. Уся суть у тому, як відбувається знанняве існування у складній і багатогранній діяльності людини. А це забезпечується тоді, коли кожне заняття в школі стане уроком мислення, урок де є безперервні пошуки й знахідки, здивування і відкриття. Здивування – це надійна стежка мислення. Тільки там де є захоплення, натхнення розумовою працею, можливе інтелектуальне зростання дитини. У пошуках і знахідках найголовніше, а в початкових класах – єдине джерело напруження інтелектуальних, вольових сил [8, 91].

Розглянемо тлумачення поняття «розумове виховання». На думку С.Гончаренка, розумове виховання – важлива складова частина всебічного розвитку особистості, підготовки її до життя і праці. Розумове виховання передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей людини. Основними факторами, що визначають ефективність розумового виховання, є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність і самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат навчання. Розумове виховання здійснюється безперервно: під час цілеспрямованого навчання, гри, праці, розв'язання життєвих ситуацій, спілкування з дорослими і ровесниками, при сприйманні й усвідомленні матеріалу, що надходить через засоби масової інформації [3, 290].

За М.П.Волковою розумове виховання відбувається у процесі засвоєння знань і не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес здобуття знань і якісне їх поглиблення є чинником розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини [1, 105].

В.М.Галузяк вважає, що розумове виховання спрямовується на формування в учнів наукового світогляду, розвиток інтелектуальних здібностей, інтересу до пізнання навколишнього світу і себе [2, 66].

Як зазначає Т.М.Кривошея, важливим завданням розумового виховання разом з розвитком мислення учнів є розвиток розумових сил молодших школярів. Розумові сили дитини – це певний ступінь розвинутої розуму, який робить її, по-перше, здатною до накопичення фонду знань, бо жодна цінна якість розуму, яка потрібна для інтелектуальної і активної пізнавальної діяльності, не може розвиватися без запасу систематизованих знань. По-друге, дитині необхідно оволодіти основними мислительними операціями (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення). По-третє, в учнів потрібно сформулювати інтелектуальні вміння (загальні і спеціальні, прийоми переносу, передбачення) [6, 436].

Розглянувши та проаналізувавши дані тлумачення, можна зробити висновок, що розумове виховання потрібне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити і бути розумною повинна кожна людина, бо розум конче необхідний в усіх сферах людського життя, тому справжнє розумове виховання орієнтує людину на життя в усіх його складностях.

Початкова школа покликана дати своїм учням окреслену їй навчальним планом і програмами належну суму знань, умінь та навичок, і водночас розвивати їхній розум так, щоб вони в перспективі, здобувши освіту, ставали розумнішими, інтелектуально багатими і компетентними, з жадобою до знань людьми. «Я мислю – отже я існую», - проголосив кілька століть тому видатний французький мислитель, математик Рене Декарт. І справді, саме за допомогою мислення людина осмислює світ і себе в ньому. Без мислення неможливе існування людини як істоти розумної [1]. Особливості мислення, його здатність інтерпретувати отриману за допомогою сприймання інформацію складають особистісну характеристику людини. Тому кожному вчителю початкових

класів важливо розуміти специфіку процесів мислення своїх учнів, щоб могли максимально враховувати їх у своїй навчальній, корекційній та розвиваючій роботі.

Безперечно, особливе значення у розвитку логічного мислення молодших школярів, розвитку їх розумових сил та інтелектуальних умінь відводиться математиці, зокрема, урокам, побудованим на основі принципів розвивального навчання та позакласній роботі з математики, у процесі якої потужно здійснюється розумове виховання учнів, формування пізнавального інтересу до вивчення математики, навичок самостійної діяльності, розвиток творчого потенціалу і здатності використовувати набуті знання на практиці.

Позакласна робота з математики є складовою частиною всього навчального процесу, природним продовженням роботи на уроці. Серед шляхів формування розумової вихованості молодших школярів у позакласній роботі з математики нами виділені наступні: використання цікавого дидактичного матеріалу у процесі проведення позакласних занять з математики; розвиток логічного мислення учнів школи I ступеня у процесі розв'язування завдань підвищеної складності на заняттях математичного гуртка; вдосконалення математичних здібностей молодших школярів у процесі їх підготовки до конкурсів, олімпіад, міжнародних змагань; створення проектів з математики як засіб формування у молодших школярів цілісної картини світу.

Зупинимось детальніше на деяких з них, зокрема на використанні цікавого дидактичного матеріалу в процесі проведення позакласних занять з математики.

Позакласне заняття з математики має характер математичних розваг, ігор, змагань. 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. Саме така цілеспрямована робота вчителя здійснює значний вплив на розвиток розумової вихованості молодших школярів.

Важливе місце як на уроках, так і в позакласній роботі з математики мають усні обчислення, що супроводжують молодших школярів протягом усього періоду навчання. Для підтримання інтересу до математики і створення позитивних емоційних ситуацій на уроці вчитель має ознайомити дітей саме з раціональними прийомами усних обчислень. Досконале володіння цими прийомами деякою мірою є своєрідним мистецтвом усної лічби.

Наведемо приклад одного з цікавих і раціональних способів усних обчислень, які наводить Т.М.Кривошея [7, 12]:

Множення двоцифрових чисел, що містять однакову кількість десятків, а сума цифр одиниць дорівнює 10 ($47 \cdot 43$, $75 \cdot 75$, $68 \cdot 62$ і т.д.)

Пояснення раціонального способу обчислення проілюструємо на прикладі 68×62

$$68 \cdot 62 = \begin{array}{r} 42 \quad 16 \\ \swarrow \quad \searrow \\ 6 \cdot (6+1) \quad 8 \cdot 2 \end{array}$$

Число десятків множимо на число, яке на одиницю більше від кількості десятків ($6 \cdot 7 = 42$). Це будуть сотні шуканого добутку. Дві останні цифри добутку – результат множення одиниць обох чисел ($8 \cdot 2 = 16$).

Слід звернути увагу на випадок, коли добуток одиниць дає одноцифрове число. Наприклад,

$$71 \cdot 79 = \begin{array}{r} 56 \quad 09 \\ \swarrow \quad \searrow \\ 7 \cdot 8 \quad 1 \cdot 9 \end{array}$$

Підвищують інтерес, стимулюють дітей до навчально-пізнавальної діяльності та сприяють активному розумовому розвитку й математичні ігри, тому що будь-які знання через гру засвоюються у 4-5 разів швидше, ніж у звичайному навчанні. Гра дає змогу легко привернути увагу дітей і тривалий час підтримувати в них інтерес до тих важливих і складних завдань, на яких у звичайних умовах зосередити їхню увагу не завжди вдається.

Наприклад, гра «Числа-бешкетники»

Граючи в цю гру, учні тренують свою увагу і пам'ять, поглиблюють знання з математики. Вона, як і шахи, корисна для розвитку логічного мислення. Навіть якщо в когось із ваших підопічних зовсім не математичний склад розуму, їм так само, як і всім іншим, буде цікаво пограти з числами.

У грі беруть участь всі учні класу. Ведучий роздає всім папірці із завданнями та фіксує час. У всіх гравців однакові завдання: підкреслити в кожному рядку по три числа, що в сумі складають останнє число ряду.

| | |
|-------------------|--|
| 3 4 6 5 1 2 7 10 | (6 + 3 + 1; 7 + 2 + 1; 5 + 4 + 1 і т.п.) |
| 8 4 1 3 7 6 5 17 | (8 + 5 + 4; 6 + 4 + 7; 8 + 6 + 3 і т.п.) |
| 4 8 3 9 1 6 2 13 | (8 + 3 + 2; 6 + 3 + 4; 8 + 1 + 4 і т.п.) |
| 6 2 10 7 8 5 6 23 | (10 + 7 + 6; 10 + 8 + 5 і т.п.) |
| 2 0 13 1 3 9 3 15 | (13 + 0 + 2; 9 + 3 + 3 і т.п.) |

Активність учнів у процесі вивчення математики викликають математичні розваги у вигляді жартівливих і цікавих задач, головоломок, відгадування чисел та інших різноманітних завдань на кмітливість. Задачі-жарти – це цікаві ігрові задачі з математичним змістом. Побудова, зміст, запитання в них незвичні. Вони лише побічно нагадують математичну задачу. Ось приклад таких задач:

1. На березі – три товстих гілки. На кожній – по три тоненьких гілочки. На кожній тоненькій – по одному яблучку. Скільки всього яблук?

2. У бабусі Глаші – внучка Даша, кішка Мура і собачка Жура. Скільки всього онуків у бабусі?

Не менш цікавими для учнів є і математичні загадки. У початковій школі доцільно використовувати математичні загадки трьох видів: 1) загадки-добавлянки; 2) загадки-ситуації; 3) загадки-пастки:

1. Чотири рівні сторони.
Є й кути – прямі вони.
Знають учні всі підряд
Чотирикутник цей – *квадрат*.

2. Хто ділення вивчає,
Той факт цей добре знає,
Що повна і неповна
Вона у нас буває.

3. Не є число складним,
Не є воно простим,
До того ж дії деякі
Робити легко з ним.
Така вже особлива,
Своя у нього роль,
Число це натуральне,
А зветься воно...

Серед великої кількості логічних загадок досить розповсюдженими та популярними є математичні (числові) ребуси. Завдяки цікавій ігровій формі вони допомагають учням мислити та розвивають гнучкість розуму.



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. Наприклад,

| | | |
|----|---|----|
| 2 | | |
| | 6 | |
| 12 | | 18 |

| | | |
|----|----|----|
| 8 | | 12 |
| | 24 | |
| 48 | | |

Ще одним важливим шляхом формування розумової вихованості молодших школярів у процесі позакласної роботи з математики є розвиток логічного мислення учнів школи I ступеня у процесі розв'язування завдань підвищеної складності на заняттях математичного гуртка.

До задач з логічним навантаженням відносяться ті, в яких зв'язки між даними і шуканими висловлено нечітко, і які є нестандартними як за формулюванням, так і за методами розв'язання. Тому в процесі роботи необхідно розкрити і встановити існуючі

зв'язки. Успішне розв'язання таких задач залежить від уміння учня логічно і творчо мислити, бути кмітливим, здатності вести цілеспрямований пошук плану розв'язання такої задачі, будувати складні судження. Наведемо приклади деяких цікавих логічних задач:

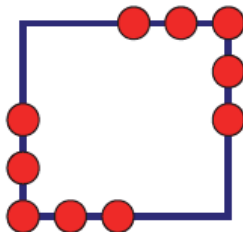
1. Задача, яку вчитель пропонує дітям розв'язати методом вилучення (за допомогою складання таблиць істинності):

Четверо друзів – Михайло, Володимир, Микола та Остап мають неабиякі таланти. Один з них – музикант, другий – шахіст, третій – важкоатлет, а четвертий – поет. Ось що про них відомо. Михайло та важкоатлет були в театрі саме тоді, коли музикант виступав там з концертом. Володимир і поет грали сьогодні у футбол із важкоатлетом. Поет хоче написати вірш про свого друга Остапа і вже написав про свого друга Михайла. Назви захоплення кожного.

| | Михайло | Володимир | Микола | Остап |
|----------|---------|-----------|--------|-------|
| музикант | - | + | - | - |
| шахіст | + | - | - | - |
| атлет | - | - | - | + |
| поет | - | - | + | - |

2. Задача геометричного характеру:

Уздовж межі ділянки квадратної форми потрібно посадити 10 тополь порівну вздовж кожної сторони. Як це зробити? (Відповідь: Дві тополі потрібно посадити у двох протилежних вершинах квадрата і по дві на кожній стороні)



Отже, позакласна робота з математики через використання спеціальних завдань та організацію позакласних занять, занять математичного гуртка, проектної діяльності на математичному матеріалі сприяє активному розумовому вихованню дітей, викликає в них зацікавленість, підвищений інтерес до вивчення математики, передбачає залучення всіх вихованців до активної пізнавальної діяльності, розвиває їх логічне мислення, уяву і фантазію, забезпечує належний розвиток інтелектуальних сил і здібностей, розширює кругозір молодших школярів та формує цілісну картину світу, в якій математика виступає не лише як наука, але і як частина загальної культури особистості.

Література:

1. Волкова М.П. Педагогіка / М.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Галузяк В.М. Виховання як педагогічний процес / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов // Педагогіка : навчальний посібник. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – С. 66-67.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
4. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1995. – 15 серп. (№ 31). – С. 1-4.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.
6. Кривошея Т.М. Формування у майбутнього вчителя уявлень про специфіку розумового виховання дітей / Т.М. Кривошея // Формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів : Зб. матер. республ. наук.-практ. конф. – Вінниця, 1999. – Т. 2. – С. 435-442.
7. Кривошея Т.М. Розкриймо дітям красу математичних міркувань / Т.М. Кривошея // Початкова школа. – 2000. – № 3. – С. 11-14.
8. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 5-502.
9. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : В 5 т. – Т. 4. – К. : Рад. шк., 1977. – С. 7-390.

*Тетяна Михалюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У національному відродженні нашого народу, розбудові й зміцненні України як суверенної держави, в розвії самобутньої української культури, складовою якої є рідна мова, багато важить рівень мовленнєвого спілкування, зокрема культури усного і писемного мовлення [1]. Адже культурне мовлення не тільки основа духовного життя нації, а й честь її та гідність. Однак мовленнєва культура не є вродженою властивістю людини, її потрібно повсякчасно формувати й розвивати.

Доведено, що вже в дошкільному віці необхідно цілеспрямовано формувати в дітей позитивний досвід спілкування з оточуючими, вміння встановлювати контакти як з однолітками, так і з дорослими (Я.Коломинський, С.Козлова, Г.Люблінська, Т.Симоненко та ін.). У початковій школі важливо надати цій роботі систематичного й комплексного характеру.

Щоб виховання культури поведінки і спілкування здійснювалось успішно, передусім, на нашу думку, потрібно збудити у школярів прагнення до виконання норм і правил етикету, до постійного їх дотримання в повсякденному житті. І справа, як зазначав К.Ушинський, не стільки в кількості повторюваності дій, скільки в схильності до неї. Особливого значення у зв'язку з цим набуває створення позитивної мотивації оволодіння моральними звичками.

Психологи й педагоги називають такі основні вимоги до організації поведінкової діяльності школярів: висунення конкретної мети, яка може бути досягнута дітьми за умови, що їхня участь у діяльності набуває характеру розв'язання конкретного завдання в певній ситуації; привабливість мети і змісту діяльності для учнів; організація діяльності на основі певного морального взірця; запобігання пасивності, організація активної самостійної позиції кожного учня; опора на думку колективу [6].

У молодших школярів, як неодноразово підкреслювалось дослідниками, ще недостатньо розвинута здатність до саморегуляції і самоконтролю поведінки. Саме цим пояснюється імпульсивність, нестриманість, короткочасність вольових проявів у поведінці. Разом з тим, у поведінці учнів 1-4 класів відсутні, як правило, негативні стереотипи поведінки, спілкування, натомість яскраво виражене бажання бути відзначеним у групі ровесників. У ситуаціях сумніву, вибору ліній поведінки головний орієнтир для дітей – думка дорослого. Відчуваючи потребу у спілкуванні з дорослими, діти не тільки цінують їхню оцінку, але й прагнуть досягнути взаєморозуміння, навчитися чинити, як вони. Звідси бажання наслідувати батьків, вчителя, старших дітей. У психологів таке явище дістало назву «соціальне наслідування» (С.Рубінштейн, Л.Виготський).

Молодшим школярам, крім наслідування, властиве також підвищене навіювання. Наслідування й підвищене навіювання є опорою для формування культури спілкування, полегшують засвоєння норм і правил поведінки. Водночас слід підкреслити, що ці властивості справляють як позитивний, так і негативний ефект у засвоєнні норм і правил поведінки, культури спілкування, оскільки у зв'язку з недостатньою самосвідомістю і відсутністю життєвого досвіду, діти інколи починають наслідувати небажані форми поведінки: недисциплінованість, грубість, некоректність тощо. Тому велике значення має особистий приклад дорослого, передусім учителя, його відповідальність за вчинки і слова.

Плануючи роботу з формування культури поведінки, спілкування, учителям також необхідно знати й постійно враховувати мікроклімат у сім'ї, умови, в яких зростає учень, стиль взаємин, що склався між батьками, взаємостосунки школяра з однолітками. Важливо залучати батьків до виховання культури спілкування школярів.

Засвоєння правил етикету – достатньо тривалий процес. У своєму моральному розвитку

дитина йде від формального засвоєння вимог до певних переконань, від зовнішнього контролю – до внутрішнього, від копіювання інших – до осмисленого вибору дій і лінії поведінки.

Як зазначає О.Леонтьєв, дитячий «моральний реалізм» молодшого шкільного віку проявляється в тому, що діти не вміють розрізняти в поведінці інших внутрішні та зовнішні фактори, відділяти суб'єктивне від об'єктивного, а орієнтуються, як правило, на видимі, зовнішні сторони поведінки [5, 347]. Діти не вміють провести аналіз вчинку і моральних вимог суспільства; їхня поведінка підпорядковується зовнішнім впливам і залежить від того, під контролем чи без контролю дорослих діяла дитина. Причина такого явища в тому, що моральні знання в дітей цього вікового періоду ще формальні; вони засвоєні, але не закріплені.

Моральні вимоги суспільства щодо поведінки для молодших школярів спочатку є чимось зовнішнім, і лише в процесі виховання і самовиховання вони переходять у переконання. Щоб засвоєні учнями моральні принципи не залишалися на рівні формальної обізнаності, а втілювалися у спілкуванні, ставали нормою життя шкільного колективу, треба привчати дітей застосовувати їх на практиці, виробляти в них міцні, стійкі звички культурної поведінки. Перетворення норм, правил і вимог етикету в особисті вимоги дитини пов'язане саме з осмисленням вимог суспільства. Це найбільш відповідальний в педагогічному відношенні етап. Дотримуючись засвоєних правил, дитина за практичними наслідками особисто впевнюється у їх правильності.

Вироблені особисті норми поведінки, засвоєння правил етикету скорочує «прогривання способів дій» в думках, підказуючи рішення, що найбільш відповідає правилу, нормі. Здійснений вчинок підлягає самооцінці. Дитина відчуває від свого вчинку або моральне задоволення, або сором, і відповідно діє, повторюючи або виправляючи свою поведінку в подібній ситуації наступного разу. З набуттям досвіду описаний психологічний ланцюжок скорочується. Таким чином, з появою у дитини моральних переконань механізм поведінки значно ускладнюється: учень вже не просто підкоряється чужим вимогам, а здійснює моральний вибір, приймає власне моральне рішення на основі оцінки своїх і чужих вчинків.

Плануючи систему роботи над формуванням етики спілкування, необхідно враховувати, зазначає Я.Коломинський, також статевий показник [3, 48]. Психологами неодноразово підкреслювалося, що в процесі виховання тих чи інших якостей особистості доводиться по-різному підходити до хлопчиків і дівчаток.

Хлопчики, як правило, нехтують зовнішнім боком ввічливості, намагаються триматися як дорослі чоловіки, хоча не рідко не мають власних поглядів на поведінку, моральних переконань. Зовнішня «розпущеність», грубість у спілкуванні асоціюється в їхньому уявленні з незалежністю, сміливістю. А тому в процесі виховної роботи з хлопчиками важливо на перший план висувати переконання, поєднане з вимогою. Вони повинні зрозуміти: естетика поведінки і етика спілкування – важливий і необхідний компонент загальної культури людини; в моральній поведінці нічим не можна нехтувати; зовнішній бік поведінки відображає внутрішній стан духовного світу людини.

Дещо по-іншому цей процес проходить у дівчаток, яких, зазвичай, більше цікавить саме зовнішній бік поведінки. Знаючи, як потрібно тактовно діяти в тому чи іншому випадку дівчатка, у переважній більшості, прагнуть застосувати це правило, а тому досить швидко досягають успіху. Разом з тим, у них значно повільніше і важче відбувається процес виховання культури почуттів, формування моральних переконань. Це найбільш яскраво проявляється на продуктивності формування правил спілкування з хлопчиками у колективі.

Усе сказане вище стосується повною мірою й мовленнєвої поведінки. Дослідження в галузі психології говорять про те, що засвоєння мови дитиною йде в нерозривному зв'язку з її загальним психічним розвитком, формуванням її пізнавального досвіду, з розвитком її мислення [4, 326]. Володіння мовленням необхідне для розвитку мислення дитини і всього її психічного життя.

Тому в початковій школі важливо враховувати обов'язково «мовленнєвий вік» (А.Маркова), тобто рівень розвитку мовлення. Як відомо, шести-семирічна дитина має словниковий запас, достатній для повсякденного спілкування рідною мовою. Разом з тим, діти не завжди знають точні поняття, позначені словами; слова, які вони використовують, не виступають у тому обсязі

значення, яке є у дорослих. Засвоюючи від дорослих готові етикетні формули й оперуючи ними, дитина, як правило, не відразу доходить до усвідомлення їх багато смислового змісту. З другого боку, діти, маючи певний запас уявлень про поведінку в певній ситуації, не завжди відповідно можуть передати їх у словесних етикетних формулах. Труднощі мовленнєвого спілкування породжуються й тим, що дитина ще в недостатній мірі володіє зв'язним мовленням, її словник обмежений і в кількості слів і формул, і в їх різноманітності.

За теорією мовної діяльності, розробленою О.Леонт'євим, Н.Жинкіним, А.Марковою, іншими вченими, лексичний запас є важливим компонентом, від якого залежить швидкість, правильність і виразність мовного висловлювання. Тому важливо не тільки збагачувати лексичний запас учнів формулами етикету, а й відпрацьовувати вміння використовувати його в конструюванні власних висловлювань.

Доведено, що активний словник дітей молодшого шкільного віку неоднорідний: легше й швидше знаходиться слово, яке часто використовується в мовленні, а слова, що вживаються рідко, можуть перейти до пасивного словника. Таким чином, необхідною умовою створення активного словникового запасу є багаторазове звертання до слова, конструкцій з ним, а також формування в учнів відповідних етикетних структур з цими словами. Саме у цьому віці вербальна пам'ять (пам'ять на слова) досягає максимального розвитку.

Численні психолінгвістичні дослідження довели, що мовна діяльність дитини носить активний творчий характер. Це проявляється в пошуку закономірностей і правил побудови висловлювання; у тому, що діти починають свідомо (особливо з приходом до школи) вживати різні форми слова, будувати словосполучення. Крім цього, у дітей високо розвинуте відчуття мови. Дитина рано починає відчувати порушення мовних закономірностей, вносити корективи у власне мовлення та мовлення оточуючих. Усе це дає можливість уже з наймолодшого шкільного віку формувати правильне мовленнєве спілкування, етику поведінки в суспільстві.

Педагогічний досвід показує, що у вихованні культури мовленнєвої поведінки і ввічливості єдність переконань і практичних дій досягаються не відразу. Тому абсолютно необхідна чітка система роботи, що виявляється, зокрема, в послідовності та перспективності виховної роботи щодо вироблення відповідних умінь і навичок ввічливих взаємин. Робота в цьому напрямку не дасть бажаних результатів, якщо вона залишиться одним з епізодів навчально-виховного процесу.

Таким чином, в процесі роботи над формуванням культури мовленнєвої поведінки молодших школярів важливо враховувати вікові особливості дітей (рівень розвитку мислення, мовлення, інших психічних процесів); особливості формування навичок поведінки, зокрема етики спілкування.

Література:

1. Єрмоленко С. Я., Мацько Л. І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 33-34.
2. Іващенко Л.С., Дмитрук Л.П. Уроки ввічливості й такту / Л.С. Іващенко, Л. П. Дмитрук // Розкажіть онуку. – 2003. – № 33. – С. 18-19.
3. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
4. Костюк Г. С. Психология: Підручник для педагогічних вузів / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1968. – 568 с.
5. Леонт'єв А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонт'єв. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
6. Морально-етичне виховання молодших школярів : Посібник для вчителів / За ред. В. П. Мацулевич. – К. : Рад. шк., 1988. – 144 с.

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

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У навчальній програмі „Українська мова. 1-4 класи” акцентовано, що основною змістовою лінією мовної освіти є комунікативна, яка орієнтує на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: слуханням/розумінням, говорінням, читанням, письмом. „З цієї метою необхідно використовувати спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь” [3, 13].

Формування навичок письма (графічних та орфографічних) 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.

Графічні навички – це зображувальні дії дитини при створенні графічного зображення слова, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [2, 26]. Їм передують такі вміння, як вміння писати чітким і красивим почерком, що називається каліграфічним.

Максимальна увага педагогів прикута до формування графічних навичок передусім у перший рік навчання молодших школярів, коли закріплюється зв'язки між звуком і літерою, стабілізується каліграфічний образ літери та її з'єднань з попередньою та наступною літерами, набуваються швидкісні характеристики письма. Разом з тим, графічна підготовка школярів, без сумніву, має бути продовжена у наступних класах початкової школи, на чому наголошує навчальна програма з української мови. Проте реальний досвід початкової освіти переконує, що у 2-4 класах більшість вчителів нехтують закріпленням графічних навичок, наслідком чого з'являється неохайне й повільне письмо, нерозбірливий почерк, ігнорування елементарних правописних уявлень.

Для визначення реального стану розвитку графічних навичок у дітей молодшого шкільного віку нами у 2-3 класах Пултівської середньої загальноосвітньої школи Вінницького району Вінницької області були проведені письмові контрольні роботи на списування.

Графічні навички письма, техніка, швидкість письма і культура оформлення письмових робіт перевіряються, як зазначається у „Вимогах до оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів”, шляхом списування з друкованого тексту [1, 13]. В 2-4 класах списування доцільно проводити у кінці кожного семестру. Тому у грудні 2014 року ми провели саме контрольне списування з друкованого тексту з фіксацією швидкості письма.

Для контрольної роботи учням і 2-го, і 3-го класів ми запропонували один і той же текст, аби порівняти результати виконаної роботи, визначити традиційні графічні огріхи у школярів, намітити перспективи поліпшення графічної підготовки.

Подамо текст контрольного списування.

За селом розкинулося дивне поле. На ньому росте багато великих яскравих голівок. То соняшники.

Особливо гарні вони на світанку. У цей час на їх пелюстках з'являються чисті, прозорі краплинки роси. Прихилиши до себе один соняшник, і він уміє тебе прохолодними краплями.

А знаєш, що соняшники завжди повертають голівки до сонця? Дивляться, тягнуться до нього. Ніби усміхаються сонячною усмішкою.

За Олександром Копиленком

Якість списаного тексту оцінювалася двома оцінками: одна – за грамотність, друга – за каліграфію, швидкість і культуру оформлення письма.

У 2-4 класах, згідно з Вимогами до оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у 1-4 класах, здійснюється перевірка таких ознак графічних навичок: форми, розміру, нахилу, поєднання літер; культури оформлення письмової роботи і швидкості письма [1, 9].

Значними вважаються такі відхилення: зміна форм букв до невпізнанності; висота букв більша або менша від норми, різнобічний нахил букв, неправильні поєднання букв або їх відсутність, неохайне виправлення, відсутність абзаців. Щодо швидкості письма, то значним вважається відхилення на 5 і більше знаків від меншого показника норми: 2 клас – 16-25 знаків за хвилину, 3 клас – 26-35 знаків за хвилину, 4 клас – 36-45 знаків за хвилину [1, 15].

Результати контрольного списування учнів 2-3-х класів подамо у таблиці.

**Порівняння ознак графічних навичок учнів 2-3-х класів
(списування друкованого тексту з фіксацією швидкості письма)**

| Ознаки навичок письма | Клас | 2 клас (9 учнів) | 3 клас (13 учнів) |
|--|------|---------------------|----------------------|
| Виконали роботу без каліграфічних помилок або з 1-2 помилками | | 61,9% | 48,6% |
| Виконали роботу з 3-ма й більше каліграфічними помилками | | 38,1% | 51,4% |
| Правильність письма (кількість орфографічних помилок в середньому на учня у тексті на 50 слів) | | 3,7 помил./учн. | 3,1 помил./учн. |
| Середня швидкість письма | | 19 зн./ хв. | 28,4 зн./ хв. |

Результати контрольного списування свідчать, що учні 2-го класу більше уваги приділяють культурі оформлення письмової роботи, а половина учнів 3-го класу нехтує ознаками каліграфічності письма. При цьому швидкість письма учнів 2-3-х класів зростає у межах вікової норми. Разом з тим, слід відмітити, що кількість орфографічних помилок у роботах третьокласників дещо менша у порівнянні з учнями 2-го класу, хоча є досить високою для списування тексту: в середньому в кожній контрольній роботі школярі допустилися 3-х помилок при наявності перед очима зразка запису.

Зауважимо на характерних помилках у контрольних роботах учнів:

- * пропуск літер голосних звуків: свтанку – світанку, глівки – голівки;
- * пропуск літер приголосних звуків: соняник – соняшник, чисі – чисті;
- * пропуск складів і частин слова: особво – особливо;
- * заміна літер голосних звуків: іх – їх, з'ївляються – з'являються;
- * заміни літер приголосних звуків: роскинулося – розкинулося, сонячник – соняшник;
- * перестановки букв і складів: ркаплями – краплями;
- * недописування букв і складів: це – цей, знає – знаєш;
- * нарощування слів зайвими буквами і складами: дивнее – дивне, соняшиники – соняшники;
- * перекручування слів: заждви – завжди;
- * невміння визначати межі речення в тексті.

Алфавітні помилки (неправильне написання елементів літер, неправильне їх з'єднання, зміщення подібних за зображенням літер) становлять 33,7% від всієї кількості помилок у роботах учнів 2-го класу; 26,4% помилок учнів 3-го класу. В умовах скоропису подібність літер посилюється, тому школярі неправильно передають кількість однорідних елементів (*л – м, п – т, и – ш, ц - щ*), або помилково обирають наступний елемент літери (*и – у, ш – щ, ол - а*).

Багато допущено і фонетико-графічних помилок – написання слів з пропуском, заміною, перестановкою літер і складів, неправильне використання літер йотованих голосних, м'якого знаку (24,3% в роботах учнів 2-го класу; 12,8% в роботах третьокласників). Помилки цього виду виникали у словах, правопис яких безпосередньо визначається вимовою. Написання слів з пропуском, заміною, перестановкою літер пояснюється несформованістю в учнів умінь звуко-буквеного аналізу, впливом просторічної вимови слів і сполучень слів.

Серед найбільш типових фонетико-графічних помилок – пропуск літер і складів. Це свідчить про те, що учні в ході письма не диференціюють усі звукові компоненти слів. Пропуск літер зафіксований нами у словосполученнях, у яких перше слово закінчується тією ж або схожою літерою, що починається наступне слово (*знаєш, що*).

Рівень сформованості графічних умінь у наших вихованців ми також контролювали веденням таблиці на попередження дисграфії (один раз на тиждень фіксували зміни в оволодінні дитиною навичок письма, беручи до уваги посадку дитини за столом, партою;

положення ручки в руці; положення зошита на столі, парті; рухливість пальців під час письма; сила стискання ручки в руці, натиск нею на папір; нахил; поєднання).

Отже, констатувальний етап педагогічного експерименту довів правильність робочої гіпотези про обумовленість різних аспектів графічної підготовки зміцненням дрібних м'язів руки; удосконаленням каліграфічних навичок; опануванням елементарної грамотності письма.

Для вчителів початкової школи ми склали ряд методичних рекомендацій:

1. Розвивати дрібні м'язи руки дитини слід починати ще до вступу дитини до школи. Тому важливо переконувати батьків дошкільнят у необхідності відвідувати дошкільний заклад їхніми дітьми від початку четвертого-п'ятого років життя.
2. Система підготовчих зміцнювальних вправ повинна містити такі види роботи: малювання, штрихування, ліплення, роботу з конструктором, ігри з дрібними предметами тощо.
3. Варто ретельно добирати власне графічні і підготовчі зміцнювальні вправи, враховуючи вікові можливості молодших школярів.
4. Вчителям необхідно урізноманітнювати каліграфічні хвилини на уроках української мови за допомогою дидактичних ігор та інших пізнавальних (розвивальних) вправ.
5. Ефективними для графічної підготовки школярів 2-4-х класів вважаємо такі види графічних вправ:
 - копіювальне списування;
 - аналітичне списування;
 - творче списування;
 - попереджувальні зорові диктанти;
 - нетрадиційні графічні вправи (малюнкове письмо, складання ребусів та ін.);
 - самостійні вправи-розчерки
6. На кожному уроці української мови у 2-4-х класах варто відводити кілька хвилин для роботи над індивідуальними каліграфічними помилками.

Література:

1. Вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у 1-4 класах загальноосвітніх навчальних закладів / Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-74 від 28.01.2014р. // www.mon.gov.ua/imq/zstored/files/1-9-74.doc
2. Лінгводидактичний словник учителя-початківця: навчальний посібник / Укл. : І.І. Козак, І.М. Лапшина, Н.І. Лазаренко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – С. 26.
3. Українська мова. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи / М. Вашуленко, К. Пономарьова, О. Прищепа та ін. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – С. 10-70.

*Марина Оленюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського,*

РОЗВИТОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ГНУЧКОСТІ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

(на матеріалах вивчення математики)

У зв'язку із стрімким розвитком науки й техніки, сучасне українське суспільство ставить завдання формувати людину «нового часу», яка б відмовилася від застарілих стандартів та стереотипів, людину, що здатна логічно та гнучко мислити, самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, розв'язувати складні проблеми сьогодення. Зважаючи на це, перед суспільством постає питання: як сформувати таку людину? У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Освіта відтворює, нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [9, 2]. Тому одне з найголовніших завдань школи –

підготувати всебічно розвинену, активну особистість, яка здатна до самостійних рішень і відкриттів, яка б могла вирішувати складні проблемні завдання, знаходити раціональні шляхи їх розв'язку. Така особистість має володіти низкою мисленнєвих вмінь – аналізувати, синтезувати, абстрагувати, систематизувати й узагальнювати, доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обдумані рішення в тій чи іншій ситуації – все це в загальному вигляді характеризує гнучкість мислення.

Проблема розвитку мислення особистості досліджується різними науками (філософія, фізіологія, психологія та педагогіка). Вперше мислення стало предметом вивчення ще у давньогрецького філософа Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що веде до істини (на відміну від почуттів, сприймання, що приводять до власної думки). Демокріт стверджував, що справжню атомарну будову речей можна пізнати тільки за допомогою мислення. Платон виділив у якості головної ознаки мислення – ідеальність (світ ідей) як особливу форму реальності, що складає зміст мислення. Арістотель створив учення про форми та структуру мислення і розкрив діалектику переходу від відчуття до думки. Епікур та Лукрецій розглядали ідеальний зміст мислення (ідеї, поняття) як обумовлений матерією, як закарбування зовнішніх впливів.

Проблему розвитку логічного мислення молодших школярів вивчали Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Д.Б.Ельконін, В.Р.Ільченко, І.М.Козловська, Т.В.Косма, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, Ж.Піаже, О.В.Скрипченко, Н.Ф.Гализіна, Ю.М.Швалб, І.С.Якиманська, Т.С.Яценко. Більшість з них стверджують, що в ході навчальної діяльності відбувається розвиток як окремих операцій та показників мислення учнів, а саме: аналізу, синтезу, узагальнення, логічності, креативності, обізнаності та ін., так і мислення у цілому.

В педагогічному словнику С.У.Гончаренка мислення трактується, як вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Практика життєдіяльності людини включає попереднє розв'язання реальних завдань у сфері психіки з оперуваннями даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації. Людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті і постійно перебудовує його структуру. Мисленню людини притаманна властивість хоч би незначного передбачення, невідомого, в наслідок чого в ході розв'язання тих чи інших завдань виникає момент раптового зрозуміння, здогадки – інсайт. Основними формами процесу мислення є судження й міркування. Функції мислення різноманітні. У навчальному процесі реалізуються переважно такі функції, як розуміння (понятійна функція), функція розв'язання проблем і завдань, функція цілеутворення й рефлексивна. Діяльність мислення відбувається завдяки мислительним операціям і прийомам [1, 208].

Сучасні психологи та педагоги теж не залишають без розгляду проблему мислення і розвиток його якостей. Мислення, як підкреслює О.Я.Савченко, – це опосередковане та узагальнене пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх суттєвих зв'язках і відношеннях [7, 324]. В.В.Левітес вважає, що мислення активізується тоді, коли у людини виникають питання, на які не можна отримати відповідь шляхом сприйняття об'єктів, відтворення вже відомого про них. Моментом мислення є постановка запитань: «Що це?», «Чому так?», «Хто винен?», «Що робити?», тому розвиток логічного мислення дитини - це процес переходу мислення з емпіричного рівня пізнання (наочно-дійове мислення) на науково-теоретичний рівень (логічне мислення), з оформленням структури взаємопов'язаних компонентів, прийомів логічного мислення (логічні уміння), які забезпечують цілісне функціонування логічного мислення [4, 47].

На думку О.Г.Ревіної, мислення – це найвищий ступінь пізнання людиною дійсності. Чуттєвою основою мислення є відчуття, сприйняття і уявлення. Через органи чуття – ці єдині канали зв'язку організму з навколишнім світом – поступає в мозок інформація. Зміст інформації переробляється мозком. Найбільш складною (логічною) формою переробки інформації є діяльність мислення. Вирішуючи розумові задачі, які перед людиною ставить життя, вона роздумує, робить висновки і тим самим пізнає суть речей і явищ, відкриває закони їх зв'язку, а потім на цій основі перетворює світ. Мислення не тільки найтіснішим чином пов'язане з відчуттями і сприйняттями, але воно формується на їх основі. Перехід від відчуття до думки – складний процес, який полягає, перш за все, у виділенні і відокремленні

предмета чи ознаки його, у відверненні від конкретного, одиничного і встановленні істотного, загального для багатьох предметів [6, 141].

Завдання з логічним навантаженням суттєво допомагають вчителю розвинути в учнів усі мисленнєві операції, пошуково-перетворювальний стиль мислення, виховати мотивацію досягнення успіху, необхідну кожному як у навчанні, так і в житті. Діти, які вивчають логіку, відрізняються від своїх однолітків глибшим розумовим розвитком, культурою мовлення – висловлюють думку мовними засобами чітко, точно, послідовно і переконливо, у них сформовані такі якості мислення, як самостійність, глибина думки, критичність, гнучкість, допитливість [5, 28].

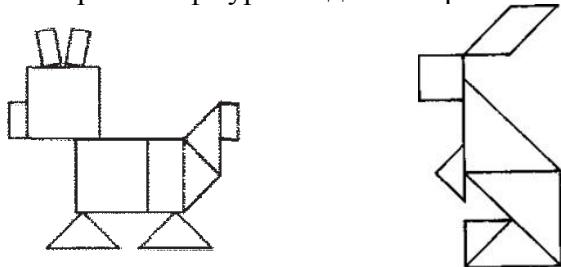
Саме вивчення математики в початковій школі сприяє розвитку в молодших школярів різних якостей мислення, серед яких і гнучкість. Гнучкість мислення виявляється в умінні людини швидко змінювати свої дії при зміні життєвої ситуації, звільняючись від закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань; в готовності швидко переключатися з одного способу розв'язування завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язування, знаходити нові нестандартні способи дій за умов, що змінилися, у здатності долати існуючі стереотипи. Гнучкість мислення сприяє також формуванню культури мислення молодших школярів; дослідницькому інтересу, прагненню до пошуку, аналітичності розуму, логічного мислення; самостійності, критичності мислення; розвитку інтелектуально-творчих умінь: планувати свої дії на декілька кроків вперед, розмірковувати, знаходити конструктивні рішення проблеми тощо.

Щоб розвивати гнучкість мислення й підтримувати у дітей інтерес до математичних знань, необхідно якомога частіше на уроках та у процесі позакласної роботи з математики використовувати проблемні завдання, чергувати індивідуальну роботу дітей над ними з роботою в групах чи колективною роботою. Доцільно заохочувати дітей самостійно створювати аналогічні завдання та ігри, оскільки це допомагає глибше осмислити матеріал, що опрацьовується. З цією метою можна використовувати, наприклад, такі завдання:

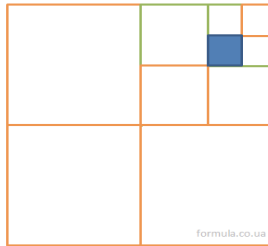
1. З одного берега річки на другий треба перевезти вовка, козу і капусту. Одночасно не можна ні перевозити, ні залишати разом вовка і козу, козу і капусту. Можна перевозити тільки вовка з капустою або ж кожного «пасажира» окремо. Кількість рейсів не обмежується. Як перевезти вовка, козу і капусту, щоб все обійшлося благополучно? [8, 146].
2. О шостій годині ранку в неділю гусениця почала підніматися по дереву. Протягом дня, тобто до 18 години, вона піднімалася на висоту 5 м, а протягом ночі опускалася на 2 м. У який день і годину вона підніметься на висоту 9 м? [2, 14].
3. Селянка принесла на ринок кошик яблук. Першому покупцеві вона продала половину всіх своїх яблук і ще пів'яблука, другому – половину решти й ще пів'яблука, третьому – половину решти та ще пів'яблука і т. д. Коли ж прийшов шостий покупець і купив у неї половину решти яблук і пів'яблука, то виявилось, що в нього, як і в інших покупців, усі яблука цілі і що селянка продала всі свої яблука. Скільки яблук вона принесла на ринок? [2, 14].

Серед цікавих завдань з логічним навантаженням присутні різні завдання геометричного змісту. Наприклад:

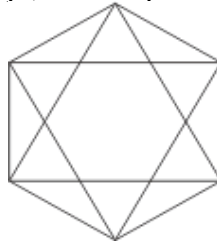
1. Івасик намалював прямокутник зі сторонами 6 см та 2 см. Галинка обчислила периметр цього прямокутника і намалювала квадрат з таким самим периметром. Обчисліть довжину сторони Галинчиного квадрата.
2. З яких геометричних фігур складено зображення? Полічи і скажи, скільки?



3. Яка частина квадрата зафарбована?



4. Полічіть, скільки трикутників у фігурі, яка зображена на малюнку.



Розв'язуючи такі, чи подібні завдання, спочатку з учителем, а потім самотужки, діти вчаться самостійно мислити, логічно думати. Завдяки подібним завданням гнучкість мислення зростає. Використовувати такі завдання потрібно поступово, систематично, не перевантажуючи учнів. Спочатку вчитель ставить перед дітьми проблему, потім показує, як правильно її розв'язати. Наступним кроком вчитель разом з дітьми знаходить вихід з проблеми, після цього дає учням аналогічні завдання, в яких необхідно дітям самостійно знайти відповідь на поставлене запитання. Ця система має тривати довгий час, поки вчитель не побачить, що наступний крок учням під силу.

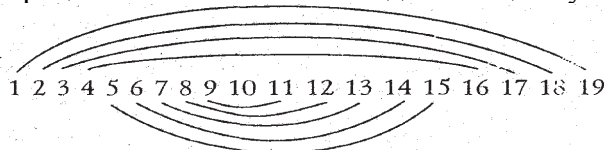
Підвищують інтерес, гнучкість мислення та стимулюють дітей до навчально-пізнавальної діяльності й математичні ігри, в ході яких їх результат можна передбачити за допомогою ланцюжка нескладних умовиводів. Наведемо приклади таких ігор, які пропонує Т.М.Кривошея [3, 13]:

Гра «Стратегія перемоги».

Грають двоє школярів, викреслюючи по черзі числа від 1 до 19. Як повинен грати перший, щоб у кінці залишилось два числа, сума яких дорівнює 20?

Для того, щоб наштовхнути учнів на правильний шлях міркування, необхідно виконати таку підготовчу вправу: знайти суму чисел від 1 до 19 раціональним способом.

На малюнку зображено раціональний спосіб знаходження цієї суми.



$$(1 + 19) + (2 + 18) + (3 + 17) + (4 + 16) + (5 + 15) + (6 + 14) + (7 + 13) + (8 + 12) + (9 + 11) + 10 = 20 \cdot 9 + 10$$

Розв'язання впливає із запису знаходження суми. Отже, перший учень викреслює число 10, а далі він повинен викреслювати числа, що є доповненням до 20 тих сичем, які викреслює другий гравець.

Гра «Хто першим скаже 100?»

Два учні по черзі називають числа, не більше 10. Ці числа додають і називають результат. Переможцем стає той, хто першим назве число 100. Як перемогти ?

Хід міркування. Для того, щоб перший гравець сказав «сто», треба, щоб другий перед цим назвав одне з десяти чисел, що передують 100 (90, 91, ..., 99), бо для кожного з них можна підібрати число, не більше 10, яке у сумі дає 100. Тоді передостаннім числом, яке має назвати перший для своєї перемоги, повинно бути 89. Воно на 11 менше від ста. А щоб першому гравцеві назвати число 89, йому треба, міркуючи аналогічно, перед цим сказати число 78, яке теж на 11 менше за 89.

Помітивши закономірність, що різниця між двома послідовними числами, названими

першим гравцем, дорівнює 11, складаємо ряд виграшних чисел для першого:

100, 89, 78, 67, 56, 45, 34, 23, 12, 1.

Висновок. Перший учень виграє, якщо спочатку назве число 1, а далі-числа, не більші 10, які в сумі з попереднім результатом додавання складають 12, 23, 34, 45, 56, 67, 78, 89, 100.

Таким чином, використання різних проблемних завдань на уроках математики та в позаурочний час пробуджує в молодших школярів інтерес до предмету, стимулює пошук різних шляхів вирішення проблеми, розвиває в учнів логічне мислення, його самостійність, критичність, гнучкість, глибину, швидкість та послідовність.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Ігнат'єв О. І. Пізнавальні та логічні задачі з математики. 1-4 класи / О. І. Ігнат'єв. – Х. : Ранок, 2011. – 176 с.
3. Кривошея Т.М. Розкриймо дітям красу математичних міркувань / Т.М. Кривошея // Початкова школа. – 2000. - № 3. – С. 11-14.
4. Левитес В.В. Задания для развития логического мышления : учеб. пособие для первого класса четырехлетней начальной школы. Монограф. / В.В. Левитес. – Мурманск : Полиграфист, 2006. – 105 с.
5. Мельник О. Інтелектуальна гра з логіки. / О. Мельник // Початкова школа. – 2006. – № 11. – С. 27-31.
6. Ревіна, О.Г. Про можливості розвитку логічного мислення молодших школярів в умовах цілеспрямованого навчання [Текст] / О.Г. Ревіна // Міжвузівський збірник науково-технічних статей. – Власюк : ВВВУТ (ВІ), 2007. – С. 141-145.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 404 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям // Вибр. твори : В 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-279.
9. Указ президента України Про Національну доктрину розвитку освіти // Київ, 2002. - 17 квітня (№ 347). – С. 2.

*Тетяна Олешко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Питанням морально-етичного виховання дітей та молоді століттями переймалися провідні діячі педагогічної науки й практики. Не втратила своєї актуальності ця проблема й для сучасного суспільства, адже саме у формуванні молодих людей з високим рівнем моральних принципів та волевою активністю нині зацікавлена молода українська держава.

Аналіз наукових джерел з історії розвитку педагогічної думки засвідчує, що перші кроки людства в організації суспільного життя були невіддільні від усвідомлення необхідності морального виховання підростаючого покоління, що зумовлювалося, перш за все, потребою передати моральний досвід старших поколінь молоді. Кожне суспільство через власні системи виховання, що покликані забезпечити формування у особистості певних моральних якостей, стимулювало спосіб життя своїх членів, котрий відповідав ідеалам цього суспільства, його моральним принципам, нормам і правилам. Як зазначав Ш.Амонашвілі, етика – не результат мертвого дотримання правил, але результат натхнення, що прагне до досконалості: «Натхнення не є стан навіженства, блаженства чи конкуренції. Це – стан горіння, відчуття творчих мук і самовідданості» [2, 210].

На переконання провідних учених, етичне виховання буде ефективним лише за умови організації його як цілісного процесу педагогічної організації всього життя молодших школярів (діяльності, стосунків, спілкування, дозвілля тощо) з врахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей і у відповідності до норм загальнолюдської моралі. Тож актуальності набуває питання вибору методів морально-етичного виховання, серед яких традиційно найчастіше називаються методи словесно-емоційного впливу; методи різностороннього впливу на свідомість, відчуття і волю учнів на користь формування у них етичних поглядів і переконань (методи формування свідомості особи); методи організації діяльності і формування досвіду суспільної

поведінки; методи стимулювання поведінки і діяльності (за Г.Щукіною) [1, 17].

Педагогами-новаторами та ученими сьогодні розроблено потужний арсенал методів, прийомів та засобів морально-етичного виховання молодших школярів, проте цей процес потребує попередньої діагностичної роботи з вивчення реального стану даної проблеми. В якості критеріїв морально-етичної вихованості школярів традиційно називають наступні особистісні якості:

- *чесність* – відкритість; вміння додержувати дане слово; довірливість; сумлінність у виконанні обов'язків;
- *доброта* – доброзичливість, турботливе ставлення до молодших, готовність поділитися іграшками, книгами та ін. з товаришами, любов до тварин;
- *повага до старших* – ввічливість, слухняність, надання посильної допомоги вчителям, батькам, дорослим;
- *допитливість* – спостережливість; застосування знань на практиці; стійкий інтерес до навчання; вдумливість; стійка працездатність на уроці;
- *емоційність* – життєрадісність; бажання добра; стійкість духу при невдачах; сором'язливість; співчуття;
- *бережливість* – охайний зовнішній вигляд, порядок в особистих речах, дбайливе ставлення до шкільного майна;
- *любов до прекрасного* – активна участь у художній самодіяльності, інтерес до занять з мистецтва, здатність помічати прекрасне, намагання все робити красиво [4, 113].

З метою вивчення реального стану морально-етичної вихованості молодших школярів на сучасному етапі розвитку держави нами було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту на базі школи-гімназії № 30 м. Вінниця, яким було охоплено 26 учнів 2-Б класу.

На першому етапі нашого дослідження з метою самооцінки дітьми своїх моральних чеснот нами було проведено методику Т.Гаврилової «Позитивні та негативні якості» [6, 37-38]. Учням пропонувалось серед списку позитивних та негативних якостей позначити «+» ті, які їм притаманні, і «-» – які їм не належать. Результати аналізу отриманих даних засвідчили домінування якостей, що відповідають морально-етичній поведінці. Зокрема, серед запропонованих якостей дітьми найбільше відзначалися такі, як: *ввічливість* (88%), *благородність* (85%), *чесність* (81%), *доброзичливість* (81%), *справедливість* (69%), *людяність* (58%). На жаль, така якість, як *безкорисливість*, була відзначена дітьми лише у 4%. Серед негативних моральних якостей лідирує лише *самолюбність* (54%), тоді як *злість та скупість* набрали 23% і 15% відповідно. Отримані результати ми систематизували у таблиці 1:

Таблиця 1

**Прояви моральних чеснот у учнів 2-Б класу ЗОШ № 30 м. Вінниці
за результатами самооцінки**

| Позитивні якості: | % | Негативні якості: | % |
|--------------------------|----------|--------------------------|----------|
| Ввічливість | 88 | Самолюбність | 54 |
| Благородність | 85 | Злість | 23 |
| Чесність | 81 | Агресивність | 23 |
| Доброзичливість | 81 | Скупість | 15 |
| Справедливість | 69 | Неуважність | 11 |
| Людяність | 58 | Егоїзм | 8 |
| Скромність | 50 | Жорстокість | 8 |
| Поступливість | 50 | Нахабність | 4 |
| Толерантність | 38 | Грубість | 4 |
| Безкорисливість | 4 | Недоброзичливість | 4 |

В процесі обговорення зі школярами результатів проведеного дослідження ми виявили, що учні, в переважній своїй більшості, усвідомлюють значення запропонованих у переліку позитивних і негативних рис, вміють визначати їх місце у житті людини та у власному характері.

Для більш глибокого вивчення уявлення дітей про вихованість та виховану людину нами було проведено ще одну методику – «Незакінчені речення» [6, 36], у відповідності до

якої учням було запропоновано закінчити речення: «*Вихованою людиною називають таку людину, яка...*». У ході обробки отриманих відповідей ми систематизували відповіді дітей та згрупували їх у відповідності до основних морально-етичних якостей. Пропонуємо Вашій увазі перелік найбільш розповсюджених відповідей учнів, у відповідності до яких «вихованою людиною називають таку людину, яка...»:

- *чемно поводитьься;*
- *не ображає нікого;*
- *поважає старших;*
- *охайна;*
- *чесна;*
- *інтелігентна;*
- *проявляє турботу;*
- *вживає чарівні слова та ін.*

Кількісний аналіз отриманих даних засвідчив, що 73% учнів вихованою людиною вважають ту, яка чемно поводитьься; 39% – ту, яка нікого не ображає та 36% – ту людину, яка поважає старших. Усі інші визначення залишились в межах 4 – 23% відповідей. Таким чином, можемо констатувати, що уявлення учнів другого класу про вихованість та виховану людину є ще досить обмежені і потребують систематичної роботи з боку вчителя з метою їх розширення та доповнення.

У ході пошуку ефективних методів та засобів морально-етичного виховання молодших школярів нашу увагу привернули можливості мистецтва, яке завжди відіграло велику роль у формуванні духовної та світоглядної культури дітей та молоді. Саме воно розкриває красу життя і взаємин, красу рідної землі та її природи, красу вірності та щирості. Світ мистецтва – це світ чарівності, який наповнений неповторними звуками і формами, словами і кольорами; це – світ невичерпної народної мудрості, людських мрій і почуттів, як переконливо стверджують етнографи, фольклористи та мистецтвознавці (В.Антонович, М.Білозерський, О.Воропай, Б.Грінченко, Д.Ревуцький та ін.) [4, 126].

Століттями мистецтво було для людей джерелом насолоди, але у ХХст. мистецтво розсунуло свої межі, повернувши втрачений терапевтичний компонент. Тож питання реалізації арт-терапевтичного потенціалу в умовах навчально-виховного процесу закладу освіти нині набуває особливої актуальності, оскільки ми живемо в період загострення соціальних та духовних протиріч, коли зростають тривожність, агресія та емоційна напруга як у середовищі дорослих, так і серед дітей молодшого шкільного віку.

Техніки арт-терапії досить різноманітні. Це, власне, сама арт-терапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, бібліотерапія, ігротерапія, кольоротерапія, фототерапія та лялькотерапія, які застосовуються при досить широкому спектрі поведінкових, емоційних та ціннісно-орієнтаційних проблем. Що стосується навчально-виховного процесу початкової школи, то тут арт-терапія має посісти належне місце, адже мистецький компонент широко представлений як на уроках художньо-естетичного циклу, так і у позакласній роботі вчителя.

Під час проходження педагогічної практики, на базі 2-Г класу Загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 22 Вінницької міської ради протягом за підтримки класного керівника Дідур О.Д. нами було організовано факультативний курс «*Подорож до Лісової Школи Ввічливих Звірят*», що функціонував протягом лютого – березня 2015 року. З метою перевірки ефективності та доречності використання методів арт-терапії як засобу морально-етичного виховання молодших школярів, нами була розроблена експериментальна програма, що передбачала активне використання елементів арт-терапії, казкотерапії, драмотерапії та лялькотерапії на основі мультимодального підходу. Мета курсу – формування культури спілкування і взаємин у повсякденному шкільному житті, культури взаємин у навчальній праці, культури мовлення, зовнішнього вигляду школяра тощо. Заняття проводилися з розрахунку 1 година на тиждень.

З метою реалізації мультимодального підходу арт-терапії у навчально-виховному процесі початкової школи нами була розроблена така структура заняття, що дозволяла

задіяти потужний виховний та психокорекційний потенціал літератури, образотворчого та театрального мистецтва. Наскрізною домінантною лінією стали психокорекційні казки російського казкотерапевта Марини Панфілової зі збірки «Лісова школа» [5], які допомагають створити в уяві дітей образ певної казкової навчально-пізнавальної реальності. У цій реальності поєднані явища, характерні як для фантастичного, так і для реального світу, а саме: наявність особливої «чарівної» атмосфери, в якій здійснюються мрії та фантазії, а також реалізуються задатки і здібності дитини; трансформування казкових смислів у реальність; спілкування з казковими персонажами; перевтілення у образи учнів Лісової школи і «приміряння» на себе різних рис і поведінкових моделей; безпечно експериментування з власними вчинками, вільний вибір будь-яких рішень, що не призводить до фатальних, як це буває у реальному житті, наслідків; розширення меж казкового світу шляхом придумування сценаріїв подальшого розвитку казкових подій [3, 13].

У відповідності до розробленого плану нами були проведені заняття («Початок подорожі: Школа Ввічливих Звірят», «Вчимось бути акуратними», «Прояви свою турботу!» і т.д), що включали психокорекційні казки та арт-терапевтичні техніки, використання яких дозволило зреалізувати заявлені цілі морально-етичного виховання молодших школярів. Зокрема, на першому занятті «Початок подорожі: Школа Ввічливих Звірят» дітям було запропоновано послухати казку М.Панфілової «Створення Лісової школи», після читання та обговорення якої учням було запропоновано намалювати уявну Лісову школу. Головною метою і цінністю даного етапу було створення умов, за яких би продовжився час перебування дитини у нехай і казковій, але все ж таки навчально-пізнавальній реальності. Адже діти не просто слухали казку, вони проживали її справжнім життям. І нехай події, що відбувалися у казці, вигадані, проте емоції та почуття, що їх відчувала дитина, були цілком реальні, і закріплювали позитивне емоційне ставлення дитини до школи.

Особливістю даної роботи була відсутність заданого для наслідування зразка, що визначає спонтанний характер творчого самовираження дитини, а також відсутність будь-якого оцінювання. Кожна робота мала право на існування як прояв внутрішнього «Я» її автора. По закінченні роботи діти мали уважно розглянути свої малюнки і знайшли ту тварину, якою б вони хотіли бути, якщо б навчалися у Лісовій школі.

На заключному етапі даної арт-терапевтичної роботи учні презентували свої роботи, ділилися враженнями. Роботи виявилися яскравими, кольоровими, що лише посилювало інтерес дітей до образу Лісової школи та подальших історій із життя її учнів. Окрім того, аналіз малюнків дав змогу зрозуміти, з ким із лісових мешканців учні себе асоціюють і, на основі цього вибору, продіагностувати їх ставлення до школи, рівень сформованості навчально-пізнавальної мотивації, ставлення до однокласників тощо.

Якщо метою першого заняття було лише введення дітей у казковий, фантастичний простір Лісової школи, то наступні заняття були чітко спроектовані на розв'язання суто морально-естетичних завдань. Так, на занятті «Бійки або «Вихід є завжди!!!» була використана арт-терапевтична вправа «Малюємо свою злість». Метою даної вправи було знайомство школярів із соціально-прийнятними методами звільнення від злості, виявлення та подолання власної агресії за допомогою малювання, оволодіння дітьми ефективними прийомами саморегуляції поведінки, моделювання ефективних взаємостосунків з однокласниками. Цей процес сприяв усвідомленню дітьми своїх можливостей.

Ще на одному із занять – «Небезпека брехні. Умій її перемагати», метою якого було навчити дітей бути чесними та звернути їх увагу на шкідливість брехні, після прослухання та обговорення фрагменту казки «Завдання для Лисеняти» учням було запропоновано попрацювати із пластиліном. Діти ліпили головних героїв казки із наступним програванням вигаданої кінцівки історії. Спостереження за дітьми засвідчило, що найбільшій цінності мало включення дітей у художньо-творчу арт-терапевтичну діяльність, в результаті чого відбувався не лише розвиток творчості, уяви, старанності і наполегливості школярів, а й усвідомлення небезпеки брехні, її шкідливості. Включення дітей у процес казкотворення сприяв усвідомленню того, що навіть після поганих вчинків можна все виправити.

Таким чином, проведення нами факультативного курсу «Подорож до Лісової Школи Ввічливих Звірят» дало можливість покращити прояви морально-етичної вихованості школярів, оскільки робота на кожному занятті була спрямована на те, щоб усунути прогалини в розумінні того, як потрібно взаємодіяти та спілкуватися з людьми. Залучення до виховної роботи елементів казкотерапії та арт-терапії у їх мультимодальній взаємодії сприяло створенню максимально сприятливих організаційно-педагогічних умов для опанування школярами морально-етичними нормами поведінки у відповідності до їх вікових особливостей розвитку.

Література:

1. Бойко А. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А.Бойко // Рідна школа. – 2008. – № 1-2. – С. 16-21.
2. Галузяк В.М. Педагогіка : Навч. посібн. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
3. Деркач О. Формування внутрішньої позиції дошкільника засобами мультимодальної арт-педагогіки / О.Деркач // Дошкільне виховання. – 2013. – Лютий (№ 2). – С. 12-16.
4. Карпенчук Г.С. Теорія і методика виховання : Навч. посібн. / Г.С. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – 304 с.
5. Панфилова М.А. Лесная школа : Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников / М.А. Панфилова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 121 с.
6. Третяк О. Виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів. Частина 1 / О.Третяк. – Х.: Основа, 2013. – 159 с. – (Б-ка журн. «Початкове навчання та виховання»; Вип. 9 (117)).

*Катерина Поліщук,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ДОСЛІДНИЦЬКІ УМІННЯ ЯК ОСНОВА ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна педагогічна наука і практика характеризуються пошуком і впровадженням нових підходів, які орієнтовані на реалізацію головної мети освіти – 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 та освітнього потенціалу суспільства [3, 27-28]. Реалізація цих підходів актуалізує перегляд традиційних форм, методів, засобів навчання і виховання, які донедавна обслуговували знанневу парадигму освіти, а нині втратили свою дієвість. На зміну їм приходять інноваційні методи і технології роботи. До таких, зокрема, відносять і проектну технологію.

Технологія навчального проектування відповідає сучасним вимогам школи, оскільки, забезпечує діяльнісний підхід до навчання, реалізує принципи особистісно зорієнтованого та концептуального підходів, орієнтує учнів на дослідництво, колективну співпрацю, наближує навчання до природних потреб і потягів дитини, забезпечує її пізнавальну активність і самостійність, дозволяє швидше з меншими зусиллями реалізувати одне з головних завдань школи – перевід того, хто навчається, в режим саморозвитку.

Проблема використання проектної технології в освітньому процесі не є принципово новою. Цей феномен перебував у центрі уваги дослідників різних періодів. У теоретичних розробках засновників методу проектів (Дж.Дьюї, У.Кілпатрик, Е.Коллінгс), у працях українських і зарубіжних дослідників (Г.Ващенко, І.Єрмаков, Є.Кагаров, В.Коваленко, Л.Левін, О.Пехота, О.Сухомлинська та ін.) розкрито передумови його становлення як освітньої технології, а також відображено процес його використання у практиці вітчизняної школи в 20-30-х роках ХХ ст.

Починаючи з 90-х років ХХ ст., проектна технологія повернулася в освітянську практику і стала предметом наукових педагогічних досліджень. Вона розглядалася із загальнопедагогічних

позицій (В.Гузєєв, Н.Кисельова, І.Колесникова, М.Морозова, О.Новиков) і методичних особливостей застосування (О.Волжина, Л.Масол, Н.Матяш, Є.Полат, Г.Сазоненко, В.Симоненко). Ученими досліджувалася, зокрема, проблема ролі проектної технології в системі особистісно зорієнтованого навчання (І.Джужук, О.Блохін); її функцій як засобу формування ключових компетентностей (Г.Голуб, Н.Пахомова, О.Чуракова), активізації пізнавальної діяльності та розвитку пізнавальних інтересів учнів (О.Гребеннікова, Н.Замошнікова, О.Онопрієнко), розвитку творчих здібностей (М.Сердюк, Т.Шевцова). Особливості використання проектної технології у шкільній освіті як форми інноваційної діяльності відображено в наукових працях В.Беспалька, В.Бондаря, Л.Ващенко, Ю.Громика, О.Коберника, Т.Мантули, Б.Пальчевського, С. Ящука та інших.

Таким чином, аналіз досліджень свідчить про неприхований інтерес науковців і вчителів-практиків до означеної проблеми. Утім вивчення практики упровадження проектної технології показало недостатню обізнаність педагогів з методичними її аспектами. Особливо потребує дослідження проблема діагностики сформованості у школярів готовності до організації проектної діяльності. Розкриття цієї проблеми стало метою нашої статті.

Насамперед зауважимо, що проектна діяльність школярів традиційно тлумачиться як форма навчально-пізнавальної активності учнів, суть якої полягає у вмотивованому досягненні свідомо поставленої цілі по створенню проектів, що забезпечує єдність різних сторін процесу навчання, а також є засобом особистісного розвитку суб'єкта навчання [4, 6-7]. Організація проектної діяльності передбачає активне включення школярів у творчий пошук, дослідництво. Її ефективність значною мірою залежатиме від готовності дітей до такої діяльності.

В педагогічній літературі поняття “*готовність*” визначається як стан, результат, установка на що-небудь [2, 73]. Критеріями готовності дослідники вважають сформованість у суб'єкта діяльності оптимальної системи знань, вмінь, мотиваційної сфери. У структурі готовності до проектної, дослідницької діяльності центральна ланка такої системи – дослідницькі вміння, які, у відповідності з традиціями вітчизняної психології, кваліфікуються як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є суб'єктивною умовою успішного її здійснення [5, 10].

Дослідницькі вміння, на думку науковців, мають комплексний характер, оскільки об'єднують цілий ряд умінь. Зокрема, до них відносять:

- уміння бачити проблему;
- уміння ставити запитання;
- уміння висловувати гіпотези;
- уміння класифікувати;
- уміння спостерігати;
- уміння і навички проводити експеримент;
- уміння робити умовиводи та висновки;
- уміння структурувати матеріал [5, 16].

Вивчення дослідницьких здібностей дітей науковці рекомендують здійснювати в ході спостережень. Спостерігаючи за дітьми в ситуаціях, які вимагають дослідницької поведінки, потрібно орієнтуватися на вищезазначені вміння. На ці вміння слід орієнтуватися і при вирішенні завдань розвитку дослідницьких здібностей (О.Савенков).

Рівень сформованості дослідницьких умінь оцінюється як кількісними (кількість правильних відповідей), так і якісними *показниками* (нестандартність, оригінальність, практична цінність, відсутність повторень, точність у виконанні вказівок до завдань).

Відповідно до показників виділяють чотири рівні сформованості дослідницьких умінь: високий, середній, достатній, низький.

Високий рівень. Виконуючи певне завдання, учень повинен нестандартно підійти до розв'язання проблеми. Через варіанти відповідей оцінюється креативність учня, гнучкість його мислення, тому відповіді повинні бути оригінальними, мати прикладну цінність і не повинні дублюватися. При оцінюванні має значення не лише якісний показник, а й кількісний, тобто високий рівень сформованості вміння вважається при наявності 9-10 відповідей. При ранжуванні робіт учнів звертається увага й на те, наскільки точно діти виконували вказівки до завдання.

Середній рівень. Варіанти відповідей дітей повинні відповідати якісним показникам, що співвідносяться з якісними показниками високого рівня, проте є допустимими відповіді, які дещо перегукуються, як наприклад: *Якщо по всій Землі пересохнуть річки, то вимруть усі рослини. Якщо по всій Землі пересохнуть ріки, то вимруть люди.* 7-8 варіантів відповідей та правильне формулювання й запис речення є також показником середнього рівня.

Достатній рівень. Вважається, що дитина досягла цього рівня, якщо в змозі запропонувати 4-6 відповідей, які дещо перегукуються. Здатність дотримуватися й виконувати вказівки до завдань свідчить про те, що в учня є достатній рівень, який слугує базою для подальшої надбудови рівня вищого ступеня.

Низький рівень. При низькому рівні учень здатен запропонувати 1-3 відповідей, які не відрізняються оригінальністю. Причому, учні з таким рівнем не виконують указівок до завдань.

З метою визначення рівня сформованості в молодших школярів дослідницьких умінь, що становить один із компонентів готовності до проектної діяльності, нами було проведене дослідження, в якому взяли участь 40 учнів 3-4-х класів Комунарівської СЗОШ І-ІІІ ст. Калинівського району Вінницької області.

У процесі дослідження використовувався комплекс науково-педагогічних методів, адекватних предмету дослідження: педагогічні спостереження, усне опитування, анкетування тощо. Добір запитань і завдань для анкети нами здійснювався в такий спосіб, щоб кожне з них було спрямоване на з'ясування рівня розвитку конкретного дослідницького уміння.

При оцінюванні рівнів сформованості вмінь бачити проблему, формулювати гіпотезу, спостерігати ми користувалися шкалою, якою оцінюють класичні тести інтелекту. Враховувалось і те, наскільки продуктивними, оригінальними були відповіді дітей. При виконанні завдань учень повинен був проявити гнучкість мислення. Таким чином, *високий рівень* розвитку вміння вважається при *9-10 правильних відповідей*; *середній рівень* – 7-8; *достатній рівень* – 4-6; *низький* – 1-3. Завдання на визначення рівнів сформованості вмінь класифікувати, робити висновки, структурувати матеріал ми оцінювали знаком + або –, оскільки вони передбачали лише 1 варіант відповіді.

Отже, після опрацювання анкет ми отримали наступні результати.

З усіх опитаних учнів високий рівень розвитку вміння бачити проблему наявний лише у трьох школярів, що в процентному відношенні становить 7,5%. З нижчеподаної діаграми видно що середнього та достатнього рівня розвитку досягли 42,5% дітей, решта – 50% школярів мають низький рівень.

Якісний аналіз дитячих відповідей свідчить про “шаблонний” характер більшості з них (На запитання “Запропонуй цікаве застосування квітам” учні зазначали: “Плести віночки”. “Дарувати на свята”. “Поставити у вазу”. “Посадити у горищик”. “Засушити”). Проте є досить нестандартні, креативні рішення (“Деякі засушені квіти можна пити як чай”. “Виготовити з квітів ліки”. “Використовувати квітковий запах при виготовленні парфумів”. “Використовувати як прикраси до одягу, сумочок”. “Робити красиві ікебани”). На жаль, останніх – дуже мало, що є доказом шаблонності мислення учнів.

Не кращими виявились і результати вміння висувати гіпотези. Не було жодної роботи, яка б відповідала середньому рівню розвитку цього вміння. В ході опрацювання відповідей учнів ми також звернули увагу на те, що багатьом з них (25%) було важко висловити свої думки в запропонованій нами формі, розпочинаючи речення зі слова *можливо*. Гіпотези – це загадки, через які шукають вирішення проблеми. Школярі, замість того, щоб висловлювати гіпотези, намагались одразу дати готові відповіді (“*Все живе загине*”. “*Не буде рослин*”. “*Будуть вимирати люди*”. “*Людям не буде що пити*”. “*Без води життя не існує*”). В цьому й полягає складність даного вміння. Тому не варто нехтувати підготовчою роботою, яка б сприяла повноцінному його формуванню.

Невтішними виявились результати дослідження вміння робити висновки. Лише 25% учнів упоралися з п'ятим завданням запропонованої нами анкети. Їхні відповіді відображали висновки про те, що морські кораблі повинні бути схожі за будовою до тулуба риби. Решта 75% дитячих робіт ще раз підтверджують думку щодо необхідності формування даного

дослідницького вміння.

Результати дослідження вміння класифікувати показують наступне: у 90% дітей це вміння сформоване. Проте це лише кількісний показник, якісний же залишає бажати кращого. Якщо більшість учнів упоралися із завданням на класифікацію предметів, то ця класифікація була здійснена за традиційним критерієм – за відкрито вираженою ознакою. Майже всі школярі об'єднали запропоновані слова у такі групи:

- яблуко, банан, апельсин;
- клен, дуб, сосна;
- слон, собака;
- автомобіль, пароплав, літак.

Це говорить про те, що діти виконують завдання подібного типу за шаблоном, а досить високий показник є нічим іншим, як результатом неодноразових вправлянь, а не проявом гнучкості мислення, творчого підходу до вирішення завдання. Скласти запропоновані слова можна було за різними критеріями, ознаками: формою, розміром, живий це чи неживий предмет тощо. З усіх опитаних дітей лише один учень четвертого класу Микола Г. розподілив слова за ознакою живий/неживий предмет (*Живе: клен, дуб, слон, собака, сосна; Неживе: яблуко, автомобіль, літак, банан, апельсин, пароплав.*)

У процесі навчання здійснюється розвиток в учнів пізнавальних процесів, який характеризується кількісними та якісними їх змінами. Вони виявляються, зокрема, в розвитку сприймання, що лежить в основі спостережливості. Кількісні зміни полягають у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування. Якісні зміни – це певні перетворення структури сприймання, виникнення нових його особливостей, які знаменують собою піднесення його пізнавальної ефективності. У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим [1, 135]. Наше дослідження підтверджує вищесказане: 82,5% респондентів мають високий та середній рівні розвитку вміння спостерігати (*8-10 помічених відмінностей*), 12,5% – діти з достатнім рівнем розвитку (*6-7 помічених відмінностей*), і лише 5% – діти з низьким рівнем розвитку вміння спостерігати (*3-5 помічених відмінностей*). Отже, в цілому вміння спостерігати в дітей розвинене.

Досить високі показники ми спостерігаємо, замірюючи вміння структурувати матеріал. Учні вміють виділяти головну думку тексту, знаходити ознаки, що її доповнюють. Варіанти відповідей дітей у переважній більшості були такими (рис. 1):

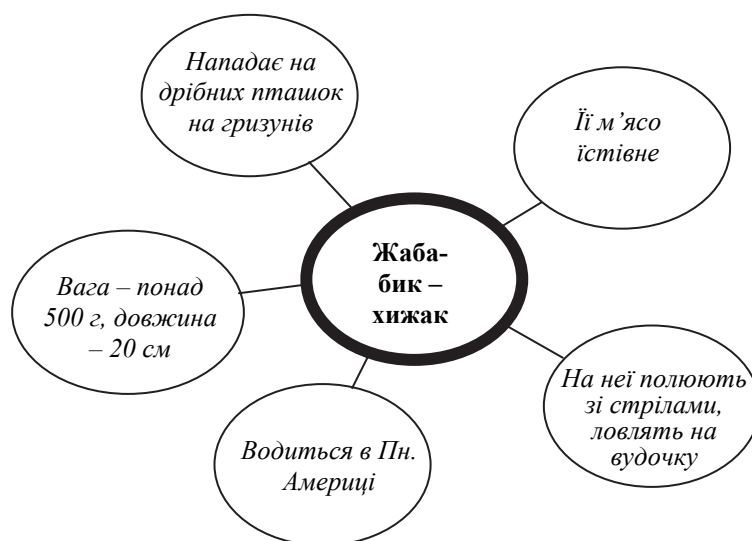


Рис. 1. Найпоширеніші варіанти структурування тексту у відповідях учнів

Лише окремі з них допустили помилки в структуруванні. У кількісному відношенні рівень сформованості цього вміння виглядає наступним чином: у 82,5% учнів вміння

сформоване, у 17,5% – несформоване.

Вважається, що для успішного здійснення проектної діяльності, необхідно, щоб рівень розвитку проектних умінь був вище середнього. Враховуючи це, ми констатуємо такі рівні сформованості дослідницьких умінь (рис. 2):

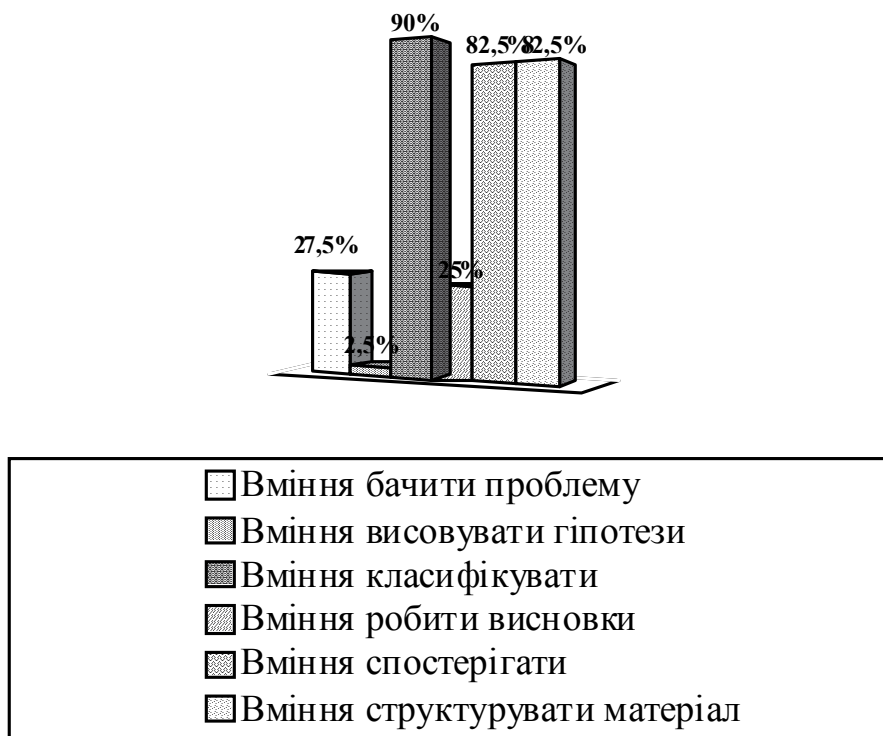


Рис. 2. Рівні сформованості дослідницьких умінь в учнів початкової школи

Результати свідчать, що в учнів початкових класів найкраще сформовані вміння спостерігати та структурувати матеріал, а також вміння класифікувати. Натомість уміння, що безпосередньо визначають успішність дослідницької діяльності, – бачити проблему, висувати гіпотези, робити висновки – сформовані недостатньо. На нашу думку, причинами цього є:

- домінування завдань стандартизованого типу над завданнями проблемного характеру в шкільних підручниках;
- надання переваги традиційним способам передачі знань, де знання подаються в готовому вигляді;
- використання не в повній мірі диференційованого підходу до навчання;
- неготовність самих учителів працювати за новими технологіями та недостатня обізнаність з ними.

Отримані в процесі експериментального дослідження результати орієнтують на подальшу роботу, яка буде спрямована на активне залучення учнів до проектної діяльності, а також цілеспрямоване, планомірне формування проєктивних умінь, що забезпечуватиме її успішність.

Література:

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Закон України “Про освіту” // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Ч. 1. – Х. : Основа, 2004. – С. 26-58.
4. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів / П. Лернер // Завуч. – 2003. – № 7. – С. 6-10.
5. Савенков А. И. Путь в неизведанное : развитие исследовательских способностей школьников / А. И. Савенков. – М. : Генезис, 1995. – 202 с.

*Альона Похилюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання даного завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів.

Педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учнів як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості молодшого школяра. Цей факт вимагає перебудови навчально-виховного процесу в установах освіти на основі реалізації індивідуального підходу до підростаючої особистості, тому що однією з основних причин відносно низької ефективності навчально-виховного процесу, на думку багатьох науковців, є недостатня індивідуалізація навчального процесу.

Саме індивідуалізація дає можливість створювати ситуації успіху в навчанні для учнів з різними рівнями навчальних компетенцій. А успіх, хай навіть незначний, вселяє в учня віру в свої сили, що стимулює його до організованості, наполегливості, сміливості та нестандартності мислення. Всі ці властивості лежать в основі розвитку здібностей, потенцій дитини, що приводить до пошуку нових знань, викликає в неї прагнення до досягнення все нових і нових успіхів у навчанні, тобто до задоволення нових потреб особистості.

Ідеєю індивідуалізації навчання пронизані дослідження ряду таких науковців як Є.Рабунський, В.Загвязинський, Л.Книш, Т.Ніколаєва, А.Аристова, І.Огородніков, М.Данилов, Л.Виготський, Д.Богоявленська, Е.Кабанова-Міллер, Г.Костюк, Н.Менчинська, Б.Теплов та ін. До питання організації індивідуального підходу до молодших школярів у процесі вивчення окремих предметів звертаються науковці О.Савченко, С.Логачевська, Г.Коберник. Однак, у педагогічних дослідженнях недостатньо вивчалася проблема індивідуалізації навчання саме шляхом адаптування навчальних завдань до актуального рівня навчальних компетенцій дитини, зокрема у початковій школі [1, 17].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної й методичної літератури показав, що вчені приділяють велику увагу питанню індивідуалізації навчально-виховного процесу у початковій школі. Зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, в яких висвітлюються різні аспекти цієї проблеми. У «Педагогічній енциклопедії» індивідуалізація розглядається як «організація навчального процесу, за якого вибір способів, засобів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання» [3, 201]. У дослідженнях В.Крутецького, М.Ляховицьких, С.Ніколаєвої індивідуалізація навчання трактується як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен учень працює у зручному для нього темпі, манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану [1, 32].

Під час використання поняття «індивідуалізація навчання» необхідно мати на увазі, що при його практичному здійсненні мова йде не про абсолютну, а відносну індивідуалізацію. В межах шкільної практики індивідуалізація завжди відносна з таких причин:

- 1) переважно враховуються індивідуальні особливості не кожного окремого учня, а групи учнів, які володіють приблизно схожими особливостями;
- 2) враховуються тільки відомі особливості або їх комплекси й саме такі, які важливі з

точки зору навчання, й поряд із цим може використовуватися ряд особливостей, врахування яких у конкретній формі індивідуалізації неможливе або навіть не так вже необхідне (наприклад різні властивості характеру або темпераменту);

3) іноді відбувається врахування деяких властивостей або стану тільки в тому випадку, якщо саме це важливо для конкретного учня (наприклад, талановитість у якій-небудь галузі, порушення здоров'я);

4) індивідуалізація реалізується не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в якому-небудь виді навчальної роботи.

Ми підтримуємо думки авторів, які вважають, що індивідуалізація процесу навчання передбачає вибір такої стратегії, яка максимально сприяла б розвитку особистості. Педагог повинен шукати ті специфічні для кожного не схожі, неповторні умови, які б вплинули на формування визначальної риси характеру, на розвиток якостей особистості, життєвої активності. Як показало наше дослідження, одним із ефективних засобів індивідуалізації навчання молодших школярів є адаптування навчальних завдань до актуального рівня їх навчальних компетенцій («зони найближчого розвитку»).

Вимога адаптувати (притосувати, зробити зручнішим) процес навчання і виховання проголошена ще Я.Коменським як один із основних принципів навчання – принцип природовідповідності. В основу адаптування завдань ми покладемо притосування їх до відповідного рівня готовності учня розв'язувати дане завдання. На нашу думку, повинна існувати єдність між готовністю молодшого школяра сприймати та перетворювати інформацію і форму подачі навчального завдання. Має відбуватися притосування завдань до особистості, тоді вона буде здатною сприймати відповідні впливи на її інтелект, «переробляти», «зберігати» й «відтворювати» їх у наступних взаємодіях з навколишньою дійсністю [6, 117].

Отже, щоб відбулася адаптація можливостей учнів молодшого шкільного віку до сприймання певного навчального матеріалу, доцільно педагогу починати з адаптування завдань до відповідного рівня навчальних компетенцій кожного з учнів або групи учнів. Адже на початку навчання вчитель зустрічається з тим, що діти, які прийшли в школу, відрізняються одне від одного розвитком, готовністю до засвоєння знань, темпом роботи, швидкістю запам'ятовування, спостережливістю, зосередженістю. І вчитель має це враховувати, постійно пам'ятати, що кожна дитина неповторна, має свій індивідуальний темп росту і розвитку, свій індивідуальний спосіб навчання. Тому важливо створити такі умови, які б сприяли ефективному навчанню відповідно до рівня розвитку учнів, забезпечували б у процесі навчання подальший розвиток здібностей та інтересів школяра [6, 98].

Важливо, щоб адаптовані завдання передбачали поступовий перехід від простих до складніших видів роботи. Для сильніших учнів доцільні завдання, які були б не тільки більші за обсягом чи складніші за змістом, а й передбачали б елементи творчого пошуку, різні вправи з логічним навантаженням. Індивідуалізація навчальної роботи при цьому сприятиме не тільки підвищенню рівня навчальних компетенцій, а й розвитку самостійності всіх учнів, їхнього інтересу до навчання.

Оскільки в умовах класно-урочного навчання школярі з різними рівнями навчальних компетенцій повинні оволодіти новим матеріалом одночасно, то для індивідуалізації навчання варто здебільшого добирати завдання, які передбачають спільну пізнавальну мету чи мають той самий зміст, але відрізняються ступенем складності і потребують різної допомоги. Адже відомо, що учні початкових класів, в тому числі й з низьким рівнем навчальних компетенцій, при відповідній допомозі спроможні виконати досить складні вправи і повірити в свої можливості, що є стимулом їхньої подальшої навчально-пізнавальної діяльності. Правильно підібрані або подані завдання, що відповідають рівню навчальних компетенцій молодшого школяра, розвивають його мислення, сприяють формуванню навичок самоконтролю.

Провідними методами навчання, замість словесних та наочних, мають ставати практичні. Змінюється також роль демонстраційного матеріалу: він перестає диктувати установлений порядок дій, поступається перед роздатковим. Роздатковий матеріал, у свою чергу, урізноманітнюється, індивідуалізується залежно від потреб та можливостей дітей.

Діяльність школярів стає більше самостійною, вибірковою, практичною, змінюється роль зовнішнього оцінювання. Замість визначення оцінки вчителя активізується самооцінювання та взаємооцінювання. Тому дуже важливо вже в молодшому шкільному віці створювати умови для формування оцінних стосунків дітей одне з одним, що суттєво впливає на характер взаємин між ними у ставленні до навчання, мови поведінки. Дуже важливо, щоб учитель у своїй роботі виходив із розуміння того, що успішно навчати, виховувати, розвивати дітей можна лише за умови, що навчально-виховних процес розрахований на всіх і одночасно на кожну дитину індивідуально.

Крім того видатний педагог В.Сухомлинський стверджував, що індивідуалізація може реалізуватися через навчальну діяльність, тобто шляхом виконання послідовних і взаємозв'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на свідоме засвоєння системи знань, умінь і навичок та у формі приваблення вихованців до інших видів діяльності й спілкування для розвитку тих якостей особистості, які неможливо в достатній мірі розвинути в процесі навчання. Наприклад завдання морального, естетичного, трудового виховання не може бути в повній мірі реалізоване тільки в процесі навчання. Відомий педагог писав: «Людина лише тоді починає відчувати свої творчі сили, здібності, коли вступає в моральні стосунки з іншими, – так народжується покликання і так відбувається самовиховання» [7, 175].

Індивідуалізоване навчання у практичній діяльності вчителя може виражатися у тому, що всі учні отримують завдання однакової складності, але слабшим з них під час їх виконання надають індивідуальну допомогу, або слабшим учням дають окремі, посилені для них завдання. Інколи учням пропонують легкі завдання, згодом ускладнюють додатковим питаннями, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Загалом індивідуалізувати завдання за змістом можна за кількістю завдань, за ступенем їх складності, за ступенем самостійності виконання.

Індивідуальний підхід до навчання учнів потребує ґрунтовної підготовки педагога, певних умінь. Позитивним у індивідуальному навчанні є те, що:

- а) воно дає можливість ставити перед учнями навчальні завдання, що передбачають пошук;
- б) створюються передумови для використання комплексних розумових дій;
- в) навчальні завдання розв'язуються у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи;
- г) учитель здійснює керівництво навчальним процесом опосередковано.

Індивідуалізація являє собою процес самовизначення особистості, а якщо говорити про індивідуалізацію виховання учнів, то вона передбачає визначення мети і способів її досягнення. Талант, майстерність – це, насамперед, наполегливість у досягненні мети, подоланні труднощів [7, 134]. Відповідно до цього дитину необхідно включати в різноманітні види діяльності (як у навчальну, так і в позакласну роботу) з урахуванням її особливостей, що дозволяє кожному учневі самореалізуватися. Індивідуальний підхід тільки тоді позитивно впливає на формування особистості, коли здійснюється систематично і у певній послідовності. Для того, щоб дитині було легше визначитися з цікавою для неї діяльністю, необхідна тісна співпраця між вчителями та батьками.

Таким чином, на основі вивченої літератури та власне проведених досліджень, ми вважаємо доцільним стверджувати, що індивідуальний підхід до дитини педагог має здійснювати з перших днів її перебування у школі, бо від глибокого знання індивідуальних особливостей дитини (задатки, здібності, інтереси, нахили, особливості мислення, характеру, здоров'я) та умов життя залежить не лише її навчання у школі на всіх ступенях, а й вибір життєвого шляху, духовний розвиток. Саме індивідуальний підхід у зв'язку з гуманістичним принципами був пріоритетною домінантою та органічною складовою навчально-виховного процесу в школі, що сприяло цілеспрямованому, всебічному та гармонійному розвитку її учнів, самореалізації їхніх творчих здібностей, а в майбутньому – і професійних намірів. А умотивовані та практично апробовані прогностичні ідеї В.Сухомлинського щодо індивідуального підходу в початковій школі нині особливо актуалізуються й мають бути підвалиною на шляху побудови особистісно-орієнтованої освітньої моделі в українській системі освіти.

Література:

1. Березівська Л.Д. Принцип індивідуального підходу до учнів початкової школи у творчій спадщині В.О.Сухомлинського / Л.Д. Березівська // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 39-44.
2. Капралов И.А. Педагогическая энциклопедия в 4-х томах / И.А. Капралов. – М. : Педагогика, 1964. – Т. 1. – 436 с.
3. Коберник Г.І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика: монографія / Г.І. Коберник – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.
4. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление / И.А. Милославова // Социальная психология и философия. – 1999. – № 2. – С. 116-118.
5. Пометун О.Г. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика / О.Г. Пометун, Л.І. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
6. Сікорський П.І. Від диференційованого навчання до його диференціації / П.І. Сікорський // Початкова школа. – 1990. – № 10. – С. 23-28.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 55-208.

*Світлана Рудь,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

БЕЗОЦІНОЧНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗА Ш.О. АМОНАШВІЛІ

Однією з найгостріших проблем школи є формування пізнавальної активності і самостійності учнів. Відношення учнів до навчання залежить від стилю спілкування між педагогом і учнем, від способів організації навчально-пізнавальної діяльності школярів, а також від системи оцінювання результатів їх роботи.

В педагогічному процесі, що базується на принципах особистісно гуманного підходу до дітей, значення оцінок знижується. Так було в експериментальному навчанні, що проводилось під керівництвом Л.В.Занкова, так було у Павлівській середній школі, організованій В.О.Сухомлинським, так відбувається в роботі тисяч творчих учителів.

І у школі Ш.О.Амонашвілі не застосовуються ні оцінки, ні їх еквіваленти протягом чотирьох років навчання. Учитель-новатор зробив відкриття, яке стало основою його досліджень: якщо відповідним чином змінити характер процесу навчання, то потреба в оцінках взагалі може відпасти [8].

Ставлення Шалви Амонашвілі до оцінки є нестандартним. Як відомо, оцінка спершу виникла в середньовічних школах Німеччини. До цього для покарання дітей в усіх країнах використовувалися різки. Оцінка мала розмежовувати учнів за здібностями і знаннями. А потім вона легко увійшла в практику шкіл різних країн. Ніби й не поганий винахід, бо оцінки були спрямовані ще й проти тілесного покарання дітей у схоластичній школі. Але чи варто все-таки виражати успіх учнів цифрами? Багато педагогів, вчителів сьогодення, батьків вважають, що саме оцінка є стимулом навчання, саме вона примушує дитину вчитися. Але ж примушувати – це злочин! Треба не убивати в дитині бажання вчитися, а якщо вже хтось поспішив це скоїти, то – відродити те бажання знов; знищувальна двійка, гнівлива трійка – це сьогодні ті ж різки, з якими заходив дяк у клас. Їх „користь” неоднозначна. А заспокійлива дев'ятка, а тріумфальна дванадцятка? Чи такі вони вже безгрішні? Також ні. Бо захвалена дитина – відмінник і не відає, що їй мимохідь прищеплюють зверхність. І хоч побив учора однокласника, сьогодні, при десятках-дванадцятках, усе ж найкращий! А чи справді найкращий? Чи не потребує самовдосконалення? У школах Амонашвілі вчать іншого – бути самим собою, мати велике серце, щедру душу, підтримувати друзів і працювати на радість, виявляючи себе.

Двійка – це змога поглумитися над дитиною, відгородитися від неї та від тієї відповідальності, що не зумів навчити. Хоча діти різні, але ж ми приходимо до них не для того, щоб зафіксувати їхнє вміння чи невміння, а будь-що допомогти одержати ті вміння і знання, котрі їм під силу. Саме таким чином пояснюється метод навчання без оцінок, без

щоденників, журналів.

А щоб батьки дізналися про те, як навчається їх дитина, по завершенні кожного семестру учень несе додому звіт-пакет. У ньому і будуть результати: найкращі його твори, віршики, казки, малюнки і найскладніші задачі, розв'язані у свій час учнем. Вкладена тут і характеристика про те, який він добрий, привітний, як виручає товаришів; про те, який предмет дається йому краще і що потрібно в собі розвивати, над чим належить потрудитися. Ці характеристики можна назвати об'єктивно-оптимізуючими. Протягом чотирьох років учень одержує їх вісім. У них відображений процес дорослішання і розвитку дитини. І по закінченню школи, як довела практика, випускники не просто здобувають освіту, – стають людьми великих інтелектуальних запитів, творчими особистостями зі сформованою внутрішньою свободою, гуманістичним баченням життя.

Вже через 20 років роботи над цією проблемою Шалва Олександрович дійшов висновку: пробудити жагу знань у дітей, виробити у них позитивне ставлення до навчання, сформувати цілісну особистість – все це можливо лише при такому навчанні, яке базується на гуманних засадах.

На базі середньої ЗОШ № 27 м. Вінниця нами було проведено анкетування учителів початкових класів з метою виявлення сучасного погляду вчителів на значення оцінок.

Запитання анкети:

1. Чи вважаєте Ви, що оцінки стимулюють дитячу наполегливість?
2. Чи ставите Ви дітям негативні оцінки? З якою метою?
3. Чи підтримуєте Ви ідею безоціночного навчання?

Аналіз відповідей учителів показав, що в сучасній школі учителі не підтримують безоціночне навчання. Погані оцінки використовуються ними як покарання за невиконане завдання, а позитивна оцінка є нагородою за гарну роботу. Все це свідчить про те, що вчителі не знають, якими прийомами організувати дітей, зацікавити їх без використання оцінок.

У своїй теорії безоціночного навчання Ш.О.Амонашвілі використав в якості вихідних позицій психолого-педагогічну концепцію про відношення навчання і розвитку (Л.С.Виготський, Д.Н.Узнадзе, О.М.Леонтьєв), ідеї експериментального навчання Л.В.Занкова, дослідження Д.Б.Ельконіна, В.В.Давидова, ідеї педагогічної діяльності В.О.Сухомлинського.

Афоризмом поширилась фраза Д.Б.Ельконіна: „Оцінка – це гвинтівка, націлена в чоло дитини”. А В.О.Сухомлинський писав, що завжди з великою тривогою думав про психоз погоні за відмінними оцінками. Цей психоз народжується в сім'ї і захоплює, лягає важким тягарем на душі школярів, калічить їх. Дитина ще не має таких здібностей, щоб вчитися лише на „відмінно”, а батьки вимагають від неї лише п'ятірок, і школяр, отримавши трійку, почуває себе майже злочинцем.

Більшість учителів і батьків упевнені в тому, що оцінки спонукають до навчання, що діти самі хочуть оцінок. Але вчителі самі перетворили оцінки в стимул навчання. Тому діти намагаються всілякими шляхами (шпаргалками, списуванням, підказками) отримати найвищі бали. В авторитарній педагогіці найголовнішим є контроль і оцінка. Оцінювання та оцінка вчителя не дають дитині конкретного вартісного змісту. Дитина позбавлена необхідності перевіряти й оцінювати свою діяльність.

Значення оцінки не можна ототожнювати із значенням оцінювання. Оцінювання – це процес співвідношення результатів навчальної роботи учня з наміченими еталонами, з метою виявлення якості знань і визначення шляхів їх подальшого вдосконалення. Оцінка – це формальний відображувач результатів процесу оцінювання. Для молодшого школяра, особистість якого лише починає формуватись, є важливими не формальні знаки його успіхів, а чуйне пояснення, що і як потрібно робити, як і в чому він просувається.

У гуманно-особистісному освітньому процесі школи Ш.О.Амонашвілі цілеспрямовано виховується здатність до оцінювання і самооцінювання діяльності.

В практиці деяких учителів, яким важко відмовитись від оцінок, виникли нові їх еквіваленти – квіточки, сонечка, словесні відмітки типу „Молодець!” або „Погано!” і т.д. Такі підходи до оцінювання навчальної роботи молодших школярів обіднують процес навчання, а

радість пізнання перетворюють на прагнення тримати похвалу, матеріалізовану нагороду.

У школі Ш.О.Амонашвілі оцінювання – це, в першу чергу, прояв чуйності, доброзичливості, співрадість, співпереживання. Педагог-новатор стверджував, що оцінка вчителя повинна виражати його оптимістичне ставлення до дитини, інакше всі настанови, приклади, пояснення втрачуть свою стимулюючу дію. Дитина буде прагнути до навчання не лише тому, що пізнає нове, але і тому, що головний авторитет, яким стає для неї вчитель, також буде радіти її успіхам і переживати невдачі.

Ш.О.Амонашвілі пропонує виражати свою оцінку в різних формах:

- у формі захоплення тим, що дитина добре виконала завдання („Мені подобається, як ти працюєш!”; „Дякую, приємно тебе слухати!”; „Ти пишеш краще за мене!”);
- у формі співрадість, що дитина досягла успіху („Я ж казав, що ти зможеш це зробити!”; „Вийшло? От і добре. Я дуже радий!”);
- у формі співпереживання і оптимізму („Не засмучуйся. Звичайно ж у тебе вийде, тільки давай робити ось так... ”);
- у формі засмучення і надії („А я думав, що ти сьогодні порадуєш мене, треба було трохи краще попрацювати”);
- у форму здивування („Дивись, як добре у тебе вийшло... Бачиш, ти ж можеш!”).

Разом з такими висловлюваннями з відповідною інтонацією вчитель дає конкретну пораду, як вдосконалювати знання і вміння.

Свої оціночні ставлення вчитель може виразити учню особисто, шепочучи на вухо, в розмові наодинці, або ж перед дітьми. Це залежить від конкретних обставин, від того, що більше заохотить дитину збільшити зусилля.

Доброзичлива посмішка, спокійний, підтверджуючий згоду кивок головою, вираз подиву, засмучення – все це є невербальними засобами вираження оцінки.

Ш.О.Амонашвілі звертає увагу на колективну оцінку. Він стверджує, що вчитель не має права порівнювати дітей один з одним. Те, що для однієї дитини легко, для іншої може скласти великі труднощі. Дитина повинна розвиватися не в порівнянні з іншими, а відповідно до своїх зусиль і при чуйній методичній допомозі вчителя.

Шалва Олександрович вчить дітей бачити позитивне один в одному, щоб вони бачили успіхи інших і раділи їм, висловлювали побажання і зауваження.

Колективній оцінці слугують конкурси по оформленню книжечок, зразків листів, малюнків, виставки відібраних самими дітьми матеріалів. Однак тут вчитель повинен діяти обережно, щоб жодна дитина не залишилась поза увагою того чи іншого конкурсу.

Зазвичай оцінка вчителя відгороджує дитину від необхідності самооцінки, порівняння своїх навчально-виховних зусиль, тим самим порушується структура навчально-пізнавальної діяльності, де самоконтроль і самооцінка грають роль її регулятора.

Ш.О.Амонашвілі формує у дітей вміння самооцінки такими способами:

1. Після завершення письмових робіт на уроці кожна дитина переглядає свою роботу, шукає помилки, виправляє їх, оцінює результат (чи подобається їй самій, чи ні і чому). В цей же час учитель може індивідуально допомагати – сісти поруч і разом дати критичну оцінку.

2. Обговорення дитиною своєї роботи вголос. Учень, який бажає оцінити себе, виходить до дошки і, тримаючи в руках свою роботу, аналізує її. Дітей потрібно вчити еталонам самооцінки, способам знаходження можливих помилок і виправлення їх.

3. Перед останнім дзвінком кожного дня підводиться підсумок. Діти обговорюють, хто чому навчився, чим були цікаві уроки, про що вони розкажуть батькам.

У звичайних школах на основі оцінок за минулий рік складається певне оціночне враження про учня і відповідно його переводять до наступного класу. У школі Ш.О.Амонашвілі учні переходять до наступного класу на основі характеристик учителя на учнів [3].

Характеристику вчитель складає на кожну дитину на основі аналізу результатів спостережень. Тут учитель описує позитивні риси характеру дитини, його ставлення до інших, добрі справи і досягнення. На цьому фоні дається конкретний опис успіхів дитини у навчанні, одночасно вказуються побажання для вдосконалення взаємин з однолітками і

близькими людьми, даються рекомендації щодо того, які недоліки слід долати.

Для батьків діти двічі на рік (в кінці грудня і перед закінченням навчального року) готують пакети із своїми роботами. Такі пакети є для батьків сюрпризами, тому вони „засекречуються”. Сюди дитина кладе зразки каліграфічного письма, перший „твір”, розв’язані приклади і задачі, малюнки, аплікації. А вчитель вкладає підготовлену характеристику.

На батьківських зборах близьким учнів в урочистій обстановці передаються пакети. Для них влаштовуються виставки дитячих робіт, проводяться свята.

Учитель пояснює, як слід користуватися характеристиками і пакетами, щоб скріпити єдиний підхід школи і сім’ї у вихованні дитини.

Отже, одним із основних принципів роботи Ш.О.Амонашвілі є безоціночне навчання. Він пропонує виражати оцінку у таких формах:

- захоплення;
- співрадість;
- співпереживання і оптимізму;
- засмучення і надії;
- здивування.

Все це є вербальними засобами. Сюди слід віднести і невербальні – посмішка, суворий вираз, підтверджуючий кивок, вираз подиву тощо. Великого значення надається і колективній оцінці.

Таким чином, складовою гуманної педагогіки Ш.О.Амонашвілі є безоціночне навчання, спрямоване на створення учням умов для розкриття своїх потенційних можливостей, здібностей, формування віри в себе, ситуації успіху, оптимізму, забезпечення кожному школяреві радості пізнання.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Бездетная педагогика / Ш.А. Амонашвили // Первое сентября. – 1966. – 6 янв. (№ 2).
2. Амонашвили Ш.А. Воспитательная й образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 297 с.
3. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Амонашвили Ш.А. Единство цели / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
5. Амонашвили Ш.А. Как живет, дети? / Ш.А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 175 с.
6. Амонашвили Ш.А. К каждому ребенку индивидуальный подход / Ш.А. Амонашвили // Воспитание школьников. – 1988. – № 5. – С. 47-52.
7. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманные основы педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 260 с.
8. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка / Ш.А. Амонашвили. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

Тетяна Рябошанка,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА

На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки здійснюється утвердження суб’єкт-суб’єктної парадигми виховання, у якій реалізуються ідеї гуманізму й толерантності. Одним із напрямів гуманістичного виховання є формування важливої складової екологічної культури школярів – ставлення до природи, як до цінності. Сьогодні все гостріше підтверджує передбачливість філософської думки про необхідність гармонійного співіснування людини і природи. Ця проблема є особливо актуальною у філософії, психології, соціології, педагогіці.

У Концепції екологічної освіти України серед основних завдань визначено формування

основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістичних ціннісних орієнтирів щодо природи. Отже, основним предметом екологічного виховання молодших школярів має стати формування суб'єктивного відображення універсальної цінності природи.

Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблені в дослідженнях А.Н.Захлебного, І.Д.Зверева, І.Т.Суравегіної, які визначили мету, принципи, завдання і зміст екологічної освіти та виховання. Концептуальні положення екологічного напрямку педагогіки стосовно окремих навчальних предметів, позанавчальної діяльності та інших специфічних факторів уточнювались Л.В.Іщенко, Д.І.Мельник, Л.М.Різник, Н.А.Пустовіт, Г.П.Пустовітом, Г.С.Тарасенко, Д.І.Струнніковою, Л.В.Шаповал та багатьма іншими вченими.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми відображений у працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.К.Вілюнаса, О.В.Запорожця, О.М.Леонтєва, В.М.М'ясищева. У наукових працях Г.П.Пустовіта, Н.А.Пустовіт, З.П.Плохій, О.Л.Пруцакової, Г.С.Тарасенко, Н.Ф.Яришевої підкреслюється особлива чутливість дітей молодшого шкільного віку до впливів довкілля, різноманітних емоційно-образних стимулів, їх емоційна реакція на безпосередні враження.

Молодший шкільний вік сприятливий для екологічного виховання, адже саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Молодші школярі здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу, у них виникають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою, необхідні передумови до формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи.

В психологічних дослідженнях з проблем становлення особистості молодшого шкільного віку, зазначається, що дитина диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному і ціннісному. На першому, який здійснюється розумом, вона прагне встановити сутність того чи іншого об'єкта, його призначення, систему зв'язків з іншими. На другому рівні передбачається аналіз душевний, коли об'єкт сприймається дитиною як не відсторонений, тобто такий, що має до неї відношення, стосується її, не лишає її байдужою. Відчуття дитиною цінності того чи іншого об'єкта, переживання нею його приємності (неприємності) спонукає до активних дій, перетворюється на мотив діяльності. Мотивом можуть бути цінності лише визнані самою дитиною, а не запропоновані чи нав'язані іншими.

Взаємодія з природними об'єктами стимулює людину до аналізу своїх особистісних відмінностей, емоційних реакцій, поведінки, відповідного ставлення до певного природного об'єкта. Подібний рефлексивний аналіз як наслідок взаємодії з природою обумовлює моральний самоконтроль особистості, тобто совість.

З метою з'ясування рівня емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи нами було організовано та проведено спеціальне дослідження. Так, ми намагалися з'ясувати як педагоги розуміють зміст та завдання екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку. З цією метою нами було запропоновано учителям дати відповіді на питання анкети. Аналіз результатів опрацювання анкетних даних дозволив зробити наступні висновки. Серед основних завдань виховання педагоги називають: оволодіння грамотою (34%); повноцінний фізичний розвиток (25%); виховання основ моральної поведінки (22%); основ екологічної культури (14%); естетичний розвиток (5%). Надаючи великого значення інтелектуальній підготовці, учителі забувають, що для дитини найбільш важливим фактором, що спонукає засвоювати соціальний досвід, є емоційний, і саме емоції відіграють значну роль в ефективному оволодінні різними знаннями та вміннями, впливають на ставлення до природних об'єктів.

Поняття “екологічна культура особистості” 13% учителів розглядають як відповідальне ставлення до навколишнього середовища; 17% з них включають до поняття “екологічна культура” наявність елементарних знань про взаємозв'язки в природі та шанобливе ставлення до її об'єктів; 36% педагогів звели розуміння поняття “екологічної культури” до “формування любові до природи”; 11% вкладають у зміст поняття “екологічна культура” знання й дотримання правил поведінки в природі; 23% учителів не змогли відповісти на поставлене запитання. Більшість учителів початкових класів вказують на труднощі пов'язані

із методикою організації та проведення еколого-виховної роботи з молодшими школярами, недостатньою обізнаністю з понятійним апаратом екології як науки, однобічним розумінням цілей та завдань початкової екологічної освіти.

Проаналізувавши відповіді учителів, можна стверджувати, що у процесі вивчення молодшими школярами курсу природознавства перевага надається тим формам і методам, що забезпечують безпосереднє сприймання природи: екскурсії – 25%; спостереження – 28%. Майже всі опитувані широко застосовують методи наочного (92%) і вербального (69%) впливу на дітей; 19% – використовують працю в природі; 62% – доручення, пов'язані з доглядом за об'єктами природи; 34% – у роботі з молодшими школярами використовують ігровий метод. Проте, варто акцентувати увагу на тому, що використання згаданих форм і методів лише частково забезпечує виховання емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи. З'ясовуючи, яким засобам екологічного виховання молодших школярів учителі надають перевагу, виявили, що більшість з них віддають перевагу мистецтву – 56%; 61% опитаних учителів надають перевагу навчальній діяльності як важливому засобові екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку; 14% опитаних учителів вказують на необхідності використання екологічної казки; 52% опитаних повідомили, що широко впроваджують у практику роботи з молодшими школярами свята, ранки, розваги. Недостатня увага надається творчій діяльності, лише 24% опитаних учителів реалізують її як засіб екологічного виховання молодших школярів.

Наступне питання анкети дало можливість з'ясувати, що переважна більшість учителів (82%) реалізують завдання екологічного виховання на уроках природознавства.

Результати анкетування та спостережень за педагогічним процесом школи 1 ступеня показали: 1) методи, що використовують учителі у навчально-виховному процесі, переважно спрямовані на розвиток когнітивно-пізнавальної сфери і меншою мірою – на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості молодшого школяра; 2) найпоширенішими засобами екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку є ті, що забезпечують безпосереднє сприйняття природи, мистецтво та діяльність у природі чи з її окремими об'єктами; 3) у навчально-виховному процесі мало використовується творча, еколого-краєзнавча діяльність, казка і гра; 4) до масових заходів екологічного змісту вдається епізодично незначна частина педагогів; 5) у здійсненні екологічного виховання більшість учителів відчують труднощі методичного характеру.

Формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи – основа виховання екологічної культури особистості. Комплексний підхід до розв'язання цієї проблеми забезпечить використання таких методик, які б уможливили одночасний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу особистості молодшого школяра.

Однією з умов формування емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи є забезпечення “живого” спілкування з природою чи її окремими об'єктами. У цьому контексті використання гри забезпечує можливість активної взаємодії учнів з природними об'єктами (навіть, коли взаємодія з ними відбувається уявно), створює усі необхідні умови для виникнення особистісних установок молодших школярів на взаємодію з природою. Так, поставити себе на місце того чи іншого природного об'єкта, зануритись у його простір, ситуацію чи обставини допомагали розроблені нами ігрові ситуації, основу яких складала екологічна ідентифікація. Такі завдання стимулювали процеси психологічного моделювання стану природних об'єктів, сприяли тому, що учні втілювались у той чи інший образ, поглиблювали власні уявлення про природний об'єкт. Прийом екологічної ідентифікації актуалізує сприятливу поведінку ставлення до природних об'єктів. Наведемо приклад ігрового завдання на ідентифікацію: *“Сонечко”. Завдання. Уяви себе в ролі комахи сонечка, яку виловили і закрили у сірниковій коробці. Що ти відчуваєш? Які думки у тебе виникають? Опиши свої почуття. “Ялинка”. Завдання. Уяви себе на місці ялинки, яку хочуть зрубати на новорічне свято. Опиши свої відчуття.*

На етапі корекції емоційно-ціннісних установок молодшим школярам на взаємодію з природою результативними виявились ігри-співпереживання: “Проліски”, “Спаплюжене життя”, “Пташеня”, “Голуб”, “Бджілка” та ін., основою дії яких є емпатія, тобто переживання тих станів, які відчуває рослина, тварина шляхом ототожнення себе з ними (співпереживання), а також

переживання власних емоцій і почуттів з приводу стану природних об'єктів (співчуття). Процеси суб'єктифікації тут відіграють основну роль. Як приклад, пропонуємо гру-суб'єктифікацію – “Пташеня”. *З'явившись на світ, малесеньке пташеня випало з гніздечка. Незграбне та худе, здається, воно просило допомоги, та поряд не було жодної живої душі. Йому стало холодно, біль охопив його малесеньке тільце. Завдання: використовуючи пластичні імпровізації передати почуття тварини, намагаючись яскраво зобразити її біль, страждання, образу.*

Організуючи еколого-виховну роботу, учителям слід особливу увагу приділяти формуванню у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи – основи формування екологічної культури. Так, плануючи виконання молодшими школярами літніх завдань, учитель має урахувати особливості такого виду роботи, спрямувати роботу молодших школярів на виконання завдань, які б сприяли розвитку природничих уявлень і понять, закріпленню тих знань, які отримали учні протягом навчального року, підготовці молодших школярів до сприйняття нового навчального матеріалу. Основою такого виду роботи має стати ідея формування емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи, утвердження особистістю екологічних цінностей, що виконують функцію визначального фактору у формуванні екологічної свідомості, екологічної культури. У зв'язку з цим у зміст навчально-пізнавальних завдань з молодшими школярами варто включати завдання (виховуючі ситуації), що викликають в учнів позитивні емоційні реакції та переживання у світі природи, усвідомлення молодшими школярами функцій природи, перспективи майбутнього, визнання неповторності й оригінальності природи. На уроці природознавства обов'язково мають мати місце завдання спрямовані на корекцію потреб та мотивів відповідно до розуміння цінності природи; забезпечення самостійного пошуку у природі, дослідницької діяльності учнів.

Таким чином, формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього – складний процес, що передбачає набуття дитиною певних установок на взаємодію з природою, спеціальних природничих знань, позитивного емоційного ставлення і певних практичних навичок. Лише у процесі активної навчально-пізнавальної діяльності можливе оптимальне поєднання усіх необхідних умов, що стосуються ефективної реалізації завдань формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи – основи екологічної культури. Тому так важливо учителю зважено підійти до організації процесу вивчення природознавства, чітко визначити структуру, етапи, методику організації та проведення уроку, адекватно дібрати необхідний “інструментарій” впливу на особистість. Цей процес вимагає від учителя глибокого розуміння суті екологічної освіти і виховання в школі I ступеня та урахування ряду педагогічних умов.

Таким чином, екологічна криза вимагає зосередження зусиль педагогів на реалізації завдань екологічної освіти та виховання, формування основ природокористування. У цьому зв'язку, формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи є одним із першочергових питань, від успішного вирішення якого залежить успіх у справі виховання екологічної культури кожної людини зокрема і суспільство в цілому.

Яна Савчин,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОГО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Третє тисячоліття висуває перед працівниками шкільних установ нові навчально-виховні завдання, зумовлені необхідністю формування в дітей почуттів любові, справедливості, правди, співчуття, милосердя та інших чеснот. У процесі багатовікової життєвої практики українського народу викристалізувались провідні принципи використання

народної казки як сукупності основних смисло-ціннісних положень, принципового спрямування та змісту морально-естетичного виховання дітей.

Свого часу ідею морально-естетичного виховання на основі народності з використанням різноманітних творів фольклору відстоювали видатні педагоги, письменники, прогресивні діячі освіти та мистецтва. Це, зокрема, Х.Алчевська, Б.Грінченко, М.Драгоманов, О.Духнович, В.Карамзін, М.Костомаров, І.Котляревський, Т.Лубенець, М.Максимович, М.Пирогов, С.Русова, Г.Сковорода, Л.Українка, І.Франко та ін.

Казка викликає у дітей різноманітні переживання та почуття, інтенсивно впливаючи на емоції, надаючи їм позитивного заряду; спонукає до активного висловлювання та діяльності. Сюжети казок, побудовані на протиставленні добра і зла, показують конкретні приклади, гуманної та антигуманної поведінки, конструктивних та деструктивних стосунків [5, 520]. Людство з покоління в покоління, передаючи зміст казок, давало відповіді на основні життєво важливі питання. Вдале використання на уроках і позакласних заходах народної творчості, а саме, казки, допомагає розвивати у родинах учнів почуття національної гордості, бажання вивчати українську мову, історію і культуру нашого народу, збагачувати словниковий запас. У казці сконцентровано основні категорії моралі: добро і зло, правда й кривда, щастя та біда, які кожна людина повинна зрозуміти з перших кроків життя. Використання потенціалу казки формує вміння дитини бачити навколишній світ у взаємозв'язку моральних та етичних норм суспільства [1, 15].

Для підвищення ефективності впливу казок на моральне виховання молодших школярів необхідно забезпечити дотримання певних педагогічних умов. Однією з умов успішного морального виховання дітей молодшого шкільного віку засобами казки вважаємо *впровадження досвіду В.Сухомлинського щодо роботи з казкою у практику сучасної початкової школи*. Дана умова обґрунтовується тим, що В.О.Сухомлинський не лише розкрив високу мудрість і життєстверджуючий оптимізм казки, а й показав найраціональніші способи її використання у навчально-виховному процесі [5, 482]. На його думку, казка наближає до дитини шкільний навчально-виховний процес. У Павлівській школі В.Сухомлинський створив Кімнату казки та Куточок природи [3, 95]. Глибокі за своїм змістом казки В.Сухомлинського – як свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови. В.Сухомлинський був переконаний, що створення казок – не лише одне з важливих джерел поетичної творчості, а чудовий засіб формування естетико-етичних почуттів. Казка виховує любов до рідного краю вже тому, що сама вона – творення народу, гра творчих сил народного духу, духовне багатство народної культури [4, 92]. Кінцева мета експериментів В.Сухомлинського – не просто навчання маленьких казкарів, а виховання людини, становлення громадянина. "Добрі почуття сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Добрі почуття, емоційна культура – це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш... В дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів" [5, 538].

Наступна умова успішного морального виховання дітей молодшого шкільного віку засобами казки – це *використання змісту казок з виховною метою на уроках читання у початковій школі*. Для того щоб казка мала максимальний виховний вплив на учнів, на нашу думку, необхідно:

- під час читання казки роботу над казкою проводити як над реалістичним оповіданням;
- не потрібно знижувати зацікавленість дітей, пояснюючи, що "так в житті не буває";
- дитяча увага повинна бути зосереджена на моральних і людських категоріях, а не на розвінчанні незвичності казкових ситуацій;
- написані казки можна інсценізувати, драматизувати, зробити до них ілюстрації;
- дати дітям свободу творити, щоб вони використовували всю свою фантазію, адже самостійне вигадкування казкових історій сприяє розвитку творчих здібностей, що є одним із важливих завдань підростаючого покоління.

Організація виховної роботи у школі I ступеня з використанням різних форм роботи з казкою також є необхідною умовою успішного морального виховання дітей молодшого

шкільного віку засобами казки. Різні форми і прийоми роботи з казкою, такі як: аналіз казок, розповідь казок, переписування казок, постановка казок за допомогою ляльок, складання казок, мають безмежний потенціал для формування моральної культури дитини. Адже сучасні підходи до розвитку дітей молодшого шкільного віку спрямовані на інтеграцію різних видів діяльності, що забезпечує інтенсифікацію виховних впливів та посилює ефективність використовуваних засобів виховання [2, 18].

Використання наочності у процесі роботи з казкою також забезпечує успішне морального виховання дітей молодшого шкільного віку засобами казки. Адже положення про необхідність застосування наочності у навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку є основною педагогічною аксіомою. Доцільність використання наочності в процесі роботи з казками обумовлено необхідністю візуального підкріплення сили впливу казкових образів на свідомість дитини. Наприклад, демонстрація картин, художніх ілюстрацій при читанні чи розповіданні казок підсилює образи, які виникають в уяві дитини при сприйнятті цих казок. Колективне створення словесного портрету допоможе дітям яскравіше уявити собі описаний персонаж, перейнятися його станом, проблемами, розкрити у собі основне джерело моральної поведінки – чутливість, емпатійність.

Остання важлива умова ефективного використання казок в процесі морального виховання дітей молодшого шкільного віку – *єдність позицій педагогів і батьків стосовно використання казок у моральному вихованні дітей*. Характерною віковою особливістю дитини молодшого шкільного віку є наявність у її свідомості співіснування двох паралельних категорій ставлення до одного і того самого об'єкту. Одна з них реалізується у відповідях на заняттях, у діях під керівництвом вчителя, інша – у самостійній поведінці дитини. Поведінка, яка підкріплюється, стає домінуючою, стабільною. Тому єдність і цілісність впливу на виховання особистості з боку навчального закладу та сім'ї є необхідною умовою результативності морального виховання дітей.

Педагогічні умови мають використовуватись в єдності, тільки їх комплексне застосування здатне забезпечити результативність роботи з використання казки як засобу морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Кваша М. "Казка навчить, як на світі жити": Казка як інструмент для формування цілісної особистості // Українська мова та література. – 2011. – Липень (№ 25-27). – С. 11-17.
2. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ і особистість учня // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 17-21.
3. Сухомлинський В.О. Казки школи під голубим небом: казки, притчі, оповідання / В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.
4. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 89-96.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 417-654.

*Ліля Скрипаловська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

Розвиток національної системи освіти в Україні як необхідний елемент розбудови самостійної держави вимагає вдосконалення існуючих форм і методів виховного впливу на особистість дитини молодшого шкільного віку. Як визначено в Законі України «Про освіту», виховні та навчальні заклади повинні забезпечити саме з цього віку пріоритетний розвиток високої моральності художньо-естетичних цінностей та смаків [7].

Нині в Україні спостерігається соціальне оновлення, яке передбачає активізацію духовного потенціалу народу. Це спонукає систему освіти шукати інноваційні підходи до процесу розвитку естетичної культури особистості, зокрема в загальноосвітніх навчальних закладах. Необхідність у принципово новому здійсненні естетичного розвитку школярів підкреслюється у державних документах, що регламентують процес удосконалення освіти. Так, на відміну від традиційного підходу до естетичного розвитку школярів, Державним стандартом початкової загальної освіти передбачається реалізація принципу «інтеграції різних видів мистецтв та означення художньої культури як системи скоординованих знань, опанування яких необхідно для формування у свідомості учнів цілісної художньої картини світу в полікультурному просторі» [8]. Отже, сучасна освіта вимагає осмислення і творчого впровадження прогресивних концепцій художньо-естетичної педагогіки.

Розвиток нових теоретичних та практичних підходів до обґрунтування сучасної системи естетичного виховання дітей має незаперечне значення для успішного вирішення цих завдань. Актуальним є уточнення місця і ролі засобів природи як засобу впливу на емоційний розвиток підростаючої особистості, з'ясування принципів організації процесу естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами природи, обґрунтування необхідних методів трансформації цього напрямку виховання.

В сучасній філософській, психологічній, педагогічній літературі частково висвітлено форми, методи та інноваційні підходи естетичного виховання дітей засобами природи, а також визначено коло проблем, які стосуються їх значення і функцій у формуванні особистості людини, розвитку позитивних типів особистості, зв'язку з іншими напрямками виховання (Т.Байбара, Н.Вітковська, О.Грошовенко, К.Гуз, С.Дерябо, С.Жупанин, В.Ільченко, Н.Коваль, Н.Лисенко, Л.Печко, З.Плохій, Н.Пустовіт, Т.Пушкарьова, Г.Тарасенко, А.Щербо, В.Ясвін та ін.).

Потребує поглиблення теоретичне дослідження сутності інноваційних педагогічних технологій естетичного виховання засобами навколишнього середовища, з'ясування їх якісної відмінності від традиційних технологій естетичного виховання в школі.

Мета нашої статті полягає у вивченні педагогічних технологій естетичного виховання дітей молодшого шкільного віку засобами природи та в обґрунтуванні переваг інноваційних технологій естетичного виховання засобами природи у вітчизняних навчальних закладах.

Естетичне виховання є невід'ємною частиною гармонійного розвитку кожної дитини. Естетичне виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси. «Краса, – могутній засіб виховання чутливості душі, – писав видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. – Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе» [4, 414].

Завдяки естетичному вихованню людина осягає систему естетичних потреб, а також здатність до естетичного сприйняття і діяльності за законами краси. В естетично вихованій людини розвиваються синергетичні якості її особистості: прагнення до впорядкування оточуючого середовища, до створення умов для розвитку і вдосконалення всього існуючого, до створення культурних цінностей.

Серед сучасних технологій естетичного виховання засобами природи популярності набули:

Еколого-естетична освіта. Еколого-естетичне виховання визнається у наш час одним із важливих напрямів естетичного виховання. Поява його зумовлена новими поглядами на екологічну проблему в педагогіці, психології, мистецтві, естетиці, а також у ряді суспільних і природничих наук. Завдання еколого-естетичного виховання у школі полягає в тому, щоб навчити дитину сприймати й оцінювати естетичні об'єкти в навколишньому середовищі не тільки в процесі занять, передбачених програмою загальноосвітньої школи, але й у позаурочній та позашкільній навчальній діяльності.

Для того, щоб навчити учнів дбайливо ставитись до навколишнього середовища, захищати природу від руйнування, міжнародне педагогічне співтовариство вважає за необхідне виробити нові критерії взаємин між людиною і природою, які мають будуватися на позитивному ставленні до соціально-природного середовища, розумінні естетичної цінності природи, її універсальної значимості для людини. Зокрема, педагоги Німеччини використовують комплексний підхід до розкриття проблем навколишнього середовища в школі і відповідним чином реалізують їх у змісті шкільної екологічної освіти. Перевага надається міждисциплінарному підходу до навчання, вихованню учнів з урахуванням сучасних проблем екології [3].

Проблема взаємодії суспільства та природи, розвитку екологічної культури учнівської молоді знайшла своє відображення у наукових розвідках учених країн світу. Українські науковці В.Борейко, І.Котенєва, М.Кисельов, О.Микитюк зверталися до проблем взаємин суспільства та природи, розглядали закономірності і специфіку розвитку екологічної культури у різних вікових групах. Н.Вадзюк, Б.Гришко-Богменко, Г.Магалинська розробили факультативний курс з проблем охорони навколишнього середовища. Г.Тарасенко у своїх роботах підняла проблему естетичних цінностей природи в екологічному вихованні учнів і педагогічних колективів, виокремлюючи естетичний фактор у структурі екологічної свідомості вчителів.

Екологічна естетика виходить з розуміння того, що все в природі є естетично цінним і заслуговує схвалення. До потворних в природі можна віднести хіба що ті природні феномени, в яких порушено життєві процеси: хворі тварини (мутанти), зламані дерева, зруйнована (внаслідок пожежі, вибуху, шторму) природа. Але не можна вважати потворними природні життєві процеси з притаманною їм складністю, що передбачають навіть загибель як драматичну необхідність для забезпечення біологічної стабільності екосистеми. Потворне ж виникає, як правило, в результаті екологічної шкоди, якої зазнає природа внаслідок варварського втручання в неї [5].

Синергетичний (самоорганізовуючий) підхід. З погляду синергетики, в організації шкільної освіти головним є не передача знань, а навчання оволодінню способами поповнення знань та їх оновлення, швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань. У процесі навчання головне – навчити учнів методам самонавчання.

Проблема запровадження ідей синергетики полягає не в тому, щоб створити єдину методику, а в тому, щоб навчити вчителя створювати власну методику, спираючись на синергетичні уявлення про людину і світ. Урахування синергетичного підходу при організації навчально-виховного процесу дозволяє не лише сформулювати цілісний підхід до навчання, а надає можливість урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Необхідно ще раз підкреслити, що основою реалізації синергетичного підходу до навчання є новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу. Синергетика зближає гуманітарну й природничу освіту, надаючи можливість спиратися на принципи взаємодоповнюваності природничо-наукової методологічної традиції й гуманітарних способів пізнання. Нині інтегроване навчання проводиться у вигляді підтримання міжпредметних зв'язків, які не можуть формувати в учнів узагальнено-науковий та цілісний погляд на оточуючий світ.

Завдяки синергетиці оточуючий світ: людина, суспільство, цивілізація, культура, Розум, жива і нежива природа, екологія і Всесвіт вивчається не частинами, а як одна цілісна глобальна самоорганізуюча система. Синергетичний підхід в освіті створює умови для формування екологічного світогляду учнів, інтеграції різнодисциплінарних знань та розкриття спільності явищ і процесів різної природи; спричиняє новий діалог людини із природою. Однією з важливих умов реалізації синергетичної освіти є оновлення змісту предметів природничого циклу, адже ці предмети є фундаментальною базою синергетики [2, 38].

Холістичний (цілісний підхід). Згідно філософії холізму, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його «нероздільності», яка є не механічною сукупністю частин, а квінтесенцією особливого духовного фактора – цілісності. Принцип педагогічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дитиною дійсності, але й на інтуїтивно-

іраціональне «уживання» в контекст вікових і ментальних особливостей сприймання та оцінки світу. Це, по суті, спроба об'єднання раціонального і чуттєвого, теоретичного і духовно-практичного пізнання природи, що співзвучно інвайроменталізму [6]. Наприклад, базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» абсолютно доречно пропонують цілісний підхід до реалізації форм активності дитини в опануванні нею сфери життєдіяльності «Природа» [1]. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» спрямована на комплексний педагогічний процес формування у дитини дошкільного віку цілісної картини світу, що унеможливує її поєднання з іншими програмами як такими, що мають інші філософські, концептуальні основи.

В результаті аналізу особливостей розглянутих технологій ми дійшли висновку: в навчально-виховному процесі конче необхідно сформувати цілісний підхід до навчання, що дає можливість урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів навчально-виховного процесу, забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Такий підхід можна організувати завдяки еколого-естетичній освіті, синергізації та холізму, які є запорукою цілісності навколишнього світу.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / АПН України / О.Л. Кононко (наук. кер. та заг. ред.). – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / Робуль О. // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 35-41.
3. Рудковська І.В. Естетика виховання в практиці викладання мистецтва у школах Німеччини / Рудковська І.В. // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : Збірник наукових праць / Гол. редактор : Г.П. Шевченко – Вип. 1. – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т ім. В.Дала, 2004. – С. 187-192.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 149-418.
5. Тарасенко Г.С. Нові підходи до організації пізнання дітьми природи в контексті наступності дошкільної і початкової освіти / Г.С.Тарасенко // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка, Інституту проблем виховання АПН України. 2009. – С. 46-49.
6. Тарасенко Галина. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу / Галина Тарасенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : Збірник науково-методичних матеріалів викладачів і студентів / За ред. Г.С.Тарасенко. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – С. 8-14.
7. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
8. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

*Віталіна Томенко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ІГОР

Реалізація принципу активності в навчально-пізнавальному процесі набуває особливого значення в період розбудови демократичної, національно відродженої освіти України, оскільки навчання і виховання носять діяльнісний характер, і від якості учіння залежить результат навчання, розвитку і виховання особистості, максимальна реалізація її потенційних можливостей.

Молодший шкільний вік, за твердженням Д.Ельконіна, «багатий прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно помітити й підтримати. Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються в цьому віці, тому особлива увага повинна бути спрямована на виявлення резервів розвитку учнів, які сприяють у подальшому успішному навчанню» [2, 53].

Для молодших школярів один з головних мотивів навчання – прагнення до активної

участі (колективної чи індивідуальної) у корисній діяльності класу, завдяки якій вони утверджують себе на певному соціальному ступені становлення свого маленького колективу.

Ігрова діяльність – природний її вид, властивий учням молодшого шкільного віку. Педагогічне значення гри полягає в тому, що в ній формується індивід як суб'єкт діяльності. Гра викликає напруження емоційних і розумових сил вихованців, передбачає прийняття оптимального рішення, миттєвої реакції на навчальне завдання. Відчуття рівності, атмосфера захопленості і радості, невичерпний інтерес до ігрового завдання дають дітям можливість подолати скутість, виявити кмітливість. Знання, набуті розумовими зусиллями, значно міцніші, ніж одержані в готовому вигляді. Специфіка гри в тому, що діти отримують задоволення при напруженій пізнавальній діяльності й максимально засвоюють запропонований матеріал. Сучасний урок мови неможливий без значних розумових дій, він вимагає від учнів максимальної концентрації уваги і напруження психічних процесів (мислення, уяви, пам'яті, мовлення). Застосування ігор дозволяє зберегти інтерес до навчального матеріалу і високу працездатність вихованців у ході уроку.

Дитина молодшого шкільного віку хоче грати, вона грає всім і пізнає навколишній світ насамперед і найлегше в грі, грою. Вона грає і словом, і в слові. Саме на грі словом дитина вчиться тонкощів рідної мови, засвоює те, що філологи називають «духом мови». Різноманітні лінгвістичні ігри та цікаві вправи саме й дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал.

Звертаючись до вчителів початкових класів, В.Сухомлинський радив приділяти велику увагу «елементарній грамотності» учнів. Однак найрізноманітніших вправ, в яких потрібні орфограми часто повторюються, для опанування грамотністю, на думку вченого, недостатньо. «Ще раз підкреслюємо, – писав В.Сухомлинський, – дуже велике значення має ігровий матеріал у процесі навчання» [3, 446].

Тому наповнення уроків з рідної мови ігровими елементами, мовними іграми, включення ігрових технологій у позакласні заняття є вкрай необхідними. Розв'язування цікавих завдань з мови не тільки вимагає від школяра кмітливості, гнучкості розуму, але й змушує повторювати вивчене, заглядати в словник, в додаткову літературу. Все це, безумовно, збуджує інтерес до мови, сприяє збагаченню лексичного запасу, запам'ятовуванню норм і правил літературної вимови та письма. Великий лексичний матеріал неодноразово можна використовувати в настільних мовних іграх (мовне доміно, орфографічна гра з таблицею, орфографічне лото тощо) та цікавих вправах. Багаторазове сприймання «важких» слів, з яких складено ігри, розвиває зорову пам'ять і закріплює в ній їх графічні образи. Лексичний матеріал для ігор потрібно брати з орієнтацією на підручники того чи іншого класу. До ребусів і кросвордів необхідно вводити слова, правопис яких програма рекомендує запам'ятати.

Неодмінною умовою проведення лінгвістичних навчальних ігор є те, що учитель не має права залишати непоміченими і невиправленими мовні та мовленнєві помилки під час ігор. Адже, як легко й міцно засвоюються орфограми, нові слова в ігровій обстановці, так само засвоюються і помилкові написання. У тому разі, коли вчитель не братиме участі у грі, він повинен забезпечити ведучого контрольним матеріалом – аркушем з можливими правильними відповідями, «ходами» тощо.

Знайомлячи учнів з грою, особливу увагу звертають на з'ясування умов гри і завдань. Особливістю мовних ігор є те, що в кожному разі наводять кілька прикладів. Тільки переконавшись, що завдання і умови гри зрозумілі кожному учаснику, можна розпочинати ту чи іншу гру, цікаву вправу.

Ще одна особливість лінгвістичних ігор полягає в тому, що швидкість, першість (одвічна основа будь-якого змагання) не є вирішальною, вона на другому плані. Вирішальним стає правильність, безпомилковість, а при письмі – ще й каліграфія, охайність.

Велика цінність мовних ігор полягає в тому, що будь-яка гра регламентує ряд правил, що зумовлені її сюжетом, і в ході дидактичної гри ці правила отримують розгорнуте словесне вираження. Наприклад: *«Уважно послушайте групу слів. Повторіть тільки ті з*

них, що відносяться до теми «Школа». Зайві слова пропустіть». Отже, у кожній навчальній грі маємо справу з мовними зразками, які багаторазово повторюються (без змін або з незначними змінами). Тому з погляду організації словесного матеріалу гра являє собою мовленнєву тренувальну вправу (відбувається розвиток слухових сприймань, слуховий контроль, розширюється словниковий запас учнів тощо).

Разом з тим, у процесі навчальної гри створюється певна мовленнєва ситуація, яка повторюється кілька разів, але щоразу у новому варіанті. Мовленнєві засоби підкріплюються жестами, мімікою, пластикою тіла, що сприяє розвитку виразності мовлення школярів. Тому гру можна розглядати як навчально-мовленнєву ситуацію, при розв'язанні якої діти набувають позитивний досвід мовленнєвого спілкування.

У той же час не можна припускати, щоб дидактична гра перетворювалась у самоціль, у розвагу. Вона залишається засобом інтенсифікації уроку лише тоді, коли педагогічно спрямована. Використання ігрових дидактичних ситуацій допомагає школярам засвоїти мовний матеріал, сформувані мовні та мовленнєві навички й уміння; дає можливість уникнути перевантаження учнів і створює підґрунтя для ефективного опанування навчального матеріалу в умовах, максимально наближених до природного спілкування.

Навчальні мовні ігри бувають різні за кількістю учасників (фронтальні, групові, індивідуальні), за складністю розумових дій (на розпізнавання, репродуктивні, репродуктивно-варіативні, творчі), за формою проведення (предметні, рухливі). Однак вони не повинні бути тривалими, адже розумове й емоційне напруження також виснажує дітей. Тому оптимальним терміном проведення гри або серії ігор вважають від 5 до 15 хвилин.

Використання дидактичних ігор можливе на усіх етапах початкової мовної освіти: і в період навчання грамоти, і в період формування елементарних лінгвістичних уявлень.

Активне впровадження ігрових навчальних ситуацій на етапі навчання грамоти дозволяє розвинути в школярів артикуляційну базу, значно розширити словниковий запас, продуктивно опанувати специфічні синтаксичні конструкції (дієслово + прийменник + іменник; дієслово + прислівник та ін.). Ефективними на цьому етапі є ігри-змагання, ігри з логічним навантаженням та сюжетно-рольові ігри на зразок «Ланцюжок слів», «Знайди зайве», «Хто більше?», «Як я збираюсь у школу» тощо.

Лінгвістичні ігри сприяють усвідомленню мовних понять, формуванню навичок мовного аналізу. А тому їх можна проводити під час вивчення усіх мовних рівнів: фонетичного («Спіймай звук», «Пригоди Наголосу»), лексичного («Хто більше?», «Хто про що подумав?»), морфемного («Під мікроскопом», «Збільшуване скло»), граматичного («Утвори речення», «Розкодуй текст»).

За змістом лінгвістичні ігри поділяють на мовні й мовленнєві. Мовні ігри забезпечують лінгвістичну (мовно-теоретичну) змістову лінію навчання рідної мови і спрямовані на засвоєння школярами елементарних, але при цьому науково правильних знань про мову, елементи її системи, набуття на основі цих знань практичних умінь, які на наступних етапах мовної освіти не повинні вступати у суперечність з новими, глибшими й ширшими, відомостями про мову. Застосування мовних ігор – реальний шлях уникнення одноманітності, шаблону і схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності нудно зубрити визначення, правила й винятки. Разом з тим, потрібно наголосити, що використання мовних ігор ставить за мету не розважати, а навчати школярів, збагачувати їх знаннями в обстановці розквітості, задоволення і радості. Ігри не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а, навпаки, нести мовознавчу інформацію. Учителю повинен добирати для них науково обґрунтовані мовні факти.

Немає жодної теми початкового шкільного курсу мови, під час вивчення якої не можна було б використати цікаві мовні ігри. Наприклад, з метою удосконалення правопису слів з ненаголошеними голосними та вироблення навичок користування орфографічним словником доречно провести гру «Зціли слова»; під час вивчення слів-омонімів доречно провести гру «Слова-близнята»; з метою закріплення правильної вимови звуків можна провести гру «Хто найуважніший?» тощо.

Основною змістовою лінією навчання рідної мови є комунікативна, яка передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, вироблення уміння користуватися мовою як засобом спілкування у різноманітних ситуаціях. Допомогти учителеві удосконалити вміння і навички українського мовлення, систематично поповнювати лексичний запас учнів, формувати вміння зв'язно висловлювати думки в процесі говоріння і на письмі можуть мовленнєві ігри. Вони мають на меті сформувати уміння дітей логічно, послідовно, граматично правильно й стилістично доречно висловлювати власні думки, переказувати літературні твори тощо. Оскільки мовленнєві навички у цей віковий період розвинені ще недостатньо, то мовленнєві ігри передусім покликані спонукати дітей до активної мовленнєвої діяльності («Листоноша», «Кому це?», «Хто про що подумав?» та ін.).

До мовленнєвих ігор відносимо складання словосполучень, речень, а також усних і письмових творчих робіт. Тут важливо добирати цікаві, близькі дітям емоційно теми, які б враховували життєвий досвід школярів та стимулювали б їхні пізнавальні інтереси. Як приклад, можна назвати такі теми: «Мій домашній улюбленець», «Мій друг(подруга)», «Моя улюблена іграшка», «Моє улюблене заняття», «Літні розваги» тощо.

Молодший шкільний вік – період високої пізнавальної активності. Тому необхідно створювати на уроках рідної мови таке середовище, яке б найбільш ефективно організовувало і правильно спрямовувало пізнавальну активність учнів. Таким середовищем найчастіше виступають дидактичні ігри. Таким чином, за умови цілеспрямованого впливу учителя з метою розкриття всіх резервів мовленнєвої діяльності школярів початкова мовна освіта стане більш гуманною і продуктивною.

Література:

1. Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти / За ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 322 с.
2. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с.
4. Хавунка П. Гра – невід'ємна частина мовленнєвого розвитку учнів / П.Хавунка // Українська мова та література. – 2001. – № 4. – С. 8-9.
5. Шарагова Н. В. Ігри та цікаві вправи з української мови / Н. В. Шарагова // Розкажіть онуку. – 2005. – вересень (№ 19-20). – С. 15-17.

*Аліна Трофимчук,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

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

Забезпечення якості освіти як складова проблеми забезпечення якості освіти європейського рівня стає все більш актуальною, особливо за умов вступу України до Болонського процесу та набуттям у 2008 році повноправного членства у Європейському реєстрі забезпечення якості освіти (EQAR). Причому ця проблема сьогодні вийшла за рамки лише освітніх, її можна віднести до соціальної та політичної, оскільки питаннями надання

якісної освіти стурбоване все суспільство. Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства і держави. За окремими оцінками, проблему якості освіти нині пов'язують з розбудовою нової, інформаційної, цивілізації XXI ст. [1].

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

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [4]; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників. Як зазначає більшість дослідників (Н.В.Москаленко, І.О.Потай, І.А.Шайдур та ін.), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту [2]. Загалом окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність.

Шляхи підвищення ефективності навчання шукають у всіх країнах світу. В Україні проблеми результативності навчання активно розробляються на основі використання останніх досягнень психології, інформатики та теорії управління пізнавальною діяльністю. Сучасна освіта має готувати людину знань. Це стосується професійної, суспільної, політичної діяльності та побуту. Точніше, в процесі навчання необхідно зробити знання органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки, діяльності, самого життя. Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, поряд з іншими назрілими перетвореннями, дасть можливість сформувати людину з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши таку особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. І одним із засобів підвищення якості освіти є новітні технології навчання.

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

європейських стандартів.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень [3, 9]. Технологія дозволяє планувати результат освітнього процесу з точністю, яку не можуть забезпечити найдосконаліші методики. Крім того, ефект, який досягається завдяки використанню навчальних технологій, є відтворюваним.

На даний час в нашій країні відбуваються суттєві зміни в національній політиці освіти. Це пов'язано з переходом на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Одним із завдань сучасної школи стає розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей. Вирішення цих завдань неможливе без здійснення варіативності освітніх процесів, у зв'язку з чим з'являються різні інноваційні типи і види освітніх установ, які вимагають глибокого наукового і практичного осмислення.

Сучасні педагогіка і педагогічна психологія інтенсивно розробляють нові освітні технології, побудовані на дослідницькому пошуку дитини в процесі навчання. Сьогодні метод проектів вважають одним з найбільш перспективних методів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду вирішення проблем майбутнього самостійного життя, яке вони проєктують у навчанні.

Прагнення дитини до пізнання природне, зумовлене біологічно: вона приходить у світ з генетично визначеним бажанням його пізнати. Проте, практика засвідчує, що жодного дослідження не проведе ні молодший школяр, ні учень середньої школи, ні старшокласник, якщо його цьому спеціально не навчити. Метод проектів дає змогу робити це у ході дослідницького пошуку. Беручи участь у проєкті, діти не тільки здобувають і застосовують знання, а й розвивають комунікативні навички, навички самоконтролю, самооцінки, творчі здібності. Проєктна діяльність відкриває в учнях лідерів, які уміють організувати роботу в своїх групах, азартних людей, які вміють доводити свою точку зору. Розвивається вміння співпрацювати, відчути себе членом команди, брати відповідальність на себе, аналізувати результати діяльності. Це відповідає соціальному запиту сучасності, коли надається перевага комунікативній компетентності (навчитися жити разом).

Отже, психолого-педагогічні можливості методу проєктів в контексті підвищення якості навчальної діяльності молодших школярів дуже високі. Проєктна діяльність максимально спрямована на суб'єктне пробудження й розвиток особистості молодшого школяра, оскільки цілком відповідає її віковим потребам і особливостям. Завдяки своїй практичній спрямованості, метод проєктів формує зацікавленість у молодших школярів. Працюючи над проєктом, учень знає де і яким чином він зможе використати набуті знання. Метод проєктів значною мірою впливає на міжособистісні стосунки в шкільному колективі, допомагаючи учасникам самоорганізуватися та згуртуватися, що є важливою складовою розвитку молодших школярів.

Література:

1. Доклад о развитии человека 2004 : Культурная свобода в современном многообразном мире [Пер. с англ. публикации ООН Human Development Report 2004 : Cultural Liberty in Today's Diverse World]. – М. : Весь мир, 2004. – 328 с.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
3. Сиротюк Л. Використання методу проєктів у початковій школі / Л. Сиротюк // Завуч. – 2005. – № 10. – С. 7-9.
4. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) [научный доклад] / А.И.Субетто. – Тольятти : МАБиБД, 1995. – 185 с.

*Олена Усатюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У наш час початкова школа зорієнтована на використання таких педагогічних технологій, що передбачають навчання та виховання активної, високоосвіченої, творчої особистості. Використання дидактичних ігор сприяє досягненню мети навчання в початковій школі, свідомому і міцному здобутті знань, перетворенні знань у переконання, задоволенню потреб та інтересів молодших школярів, розвитку в них пізнавальної активності та творчої самостійності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики, однією з актуальних проблем, є формування позитивної мотивації до навчання молодших школярів за допомогою дидактичної гри, адже від пізнавальної активності залежить ефективність навчання.

Сприймання є початковою ланкою учіння. Щоб процес був ефективним, необхідно, виходячи з логіки навчального процесу, забезпечити розуміння учнями необхідності тих чи інших знань. Тому уже на цьому етапі певну роль відіграє практика, виступаючи своєрідним поштовхом в організації процесу пізнання. Важливе місце тут посідає мотивація пізнавальної діяльності [5, 97].

Мотиви навчальної діяльності: пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю; зумовлені широкими суспільними відносинами учнів. Навчальна мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти, що залежить від рівня сформованості мотивації учіння школярів. Чим вищим є рівень мотивації, чим більше чинників спонукають дитину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Термін «мотивація» широко використовується у тих галузях психології, що досліджують причини та механізми цілеспрямованої поведінки людини у тісному зв'язку із здібностями, знаннями й навичками та їхню роль у забезпеченні успіху в діяльності, продуктивність якої визначається певною спрямованістю та змістом мотивів.

Мотивація учня – глибоко особистісне та індивідуальне поняття. Особливість цих мотивів полягає у тому, що вони безпосередньо пов'язані зі змістом та особистісною значущістю діяльності; якщо змінюється мотив, заради якого учень вчиться, то це принципово перебудовує і зміст його навчальної діяльності [8, 131].

Питання мотивації навчання є дуже актуальним, воно давно цікавить як вчених, так і педагогів-практиків. Учені говорять про позитивну і негативну мотивацію, вивчають ситуативні, динамічні характеристики мотиваційної сфери. Мотивація є або внутрішньою, або зовнішньою, залежно від ставлення дитини до процесу отримання знань.

Одна з умов зовнішньої мотивації – це впевненість особистості в наявності безпосереднього зв'язку між здійснюваною поведінкою та її наслідками, а основними елементами її є зовнішні стимули. Такі учні при нагоді вибирають найпростіші завдання і розв'язують лише те, що необхідно для отримання певної оцінки.

Внутрішня мотивація, має як правило, стійкий характер і безпосередньо міститься в матеріалі, що вивчається. Для посилення внутрішньої мотивації учитель мусить певним чином опрацювати матеріал, зробити цікавим, взаємопов'язаним, орієнтованим на досягнення певних навчальних цілей і засвоєння конкретних дій. Для цього навчальний матеріал потрібно структурувати, він має бути доступним і зрозумілим для учня, а його засвоєння – свідомим. Абсолютна внутрішня мотивація виникає в тому випадку, коли головною метою учня є отримання задоволення від самого навчання. Над цією проблемою працює не одне покоління педагогів, саме про неї писав М.Остроградський: «Зацікавити розум дитини – одне з основних положень нашої доктрини, і ми нічим не знехтуємо, щоб

прищепити учневі смак, навіть, пристрасть до навчання» [8, 164].

Таким чином внутрішня і зовнішня мотивація – це дві сторони одного процесу, що поєднують навчання і його цілі. Роль учителя при цьому – спрямовувати обидві мотивації на формування позитивного ставлення до школи і до навчання кожної дитини. І лише позитивна мотивація навчання є одним із напрямків особистісної орієнтації освіти і забезпечує зростання нового, творчого покоління громадян нашої держави [1, 112, 114].

Пізнавальна активність дитини – це її внутрішня готовність до подальшої участі у процесі оволодіння знаннями, уміннями і навичками та виявлення самостійності й творчого підходу до виконання навчальних завдань. У центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Сьогодні перед початковою школою стоїть завдання домогтися, щоб діти не лише засвоїли матеріал, а й могли вільно оперувати ним, застосовувати їх для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення свого пізнавального досвіду [4, 28].

Починаючи працювати ми переконаємося в тому, що кожна дитина маленький всесвіт – неповторний, особливий, талановитий. У кожній свої радощі, в кожного – сонячний ранок, перед кожним безмежне цікаве життя. Треба вести дітей у шкільне життя так, щоб перед ними відкривалися все нові і нові радощі, і пізнання не перетворювалися у звичайне учіння. Сучасний педагог Л.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» [6, 4]. Активізація навчальної діяльності – це спонукання дітей у процесі формування умінь і навичок до максимальної активності, спрямованої на свідоме засвоєння знань, розвиток навчальних інтересів та самостійності у процесі навчання.

Зміст педагогічної діяльності як процес її організації пов'язується із засобами, володіння якими допомагає вчителю поставити учнів в активну позицію навчально-виховної діяльності, залучити їх до процесів творення самих себе.

Засоби навчання – допоміжні матеріальні засоби школи з їх специфічними дидактичними функціями [8, 161]. Важливим засобом активізації навчальної діяльності молодших школярів є дидактичні ігри. У результаті гри учні непомітно для себе виконують різні вправи, де вчать порівнювати, виконувати арифметичні дії, тренуватися в усному рахунку, виконувати завдання. Гра ставить умови пошуку, пробуджує інтерес до перемоги, адже, діти прагнуть бути швидкими, винахідливими, чітко виконувати завдання, дотримуючи правил гри. У іграх, особливо колективних, формуються також моральні якості дитини. У результаті гри діти навчаються допомагати товаришам, зважати на думку інших, стримувати свої бажання. У дітей розвивається почуття відповідальності, колективізму, виховується дисципліна, воля, характер.

У навчальних закладах дидактичну гру використовують як метод, що має великий педагогічний потенціал і найбільшою мірою створює для дітей атмосферу психологічного комфорту [6, 2]. Включення в урок ігор, ігрових моментів робить процес навчання цікавим, полегшує подолання негараздів у засвоєнні матеріалу. Дидактична гра має особливе місце і є одним із засобів розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання. «Гра, - писав С. Шацький, - це життєва лабораторія дитинства, яка дає той аромат, ту атмосферу молодому життю, без якого ця пора її була б безкорисна для людства. В грі, цьому спеціальному опрацюванні життєвого матеріалу, є найцінніше ядро розумної школи дитинства» [3, 215].

Однак, таке значення має не будь-яка гра, а лише та, що передбачає пізнавальну діяльність учасників. Дидактичні ігри, на думку О.Савченко, – це ігри, спеціально створені або пристосовані до мети навчання. Гра дарує дітям радість і захоплення, пробуджує в душі кожного з них добрі почуття, роздмухує вогник дитячої думки і творчості. Вона дає змогу привернути увагу й тривалий час підтримувати інтерес до тих важливих і складних завдань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування задач на уроці математики стомлює дітей, викликає байдужість до вивчення предмета [6, 3].

Більшість питань математичної освіти має бути засвоєна у початкових класах на такому рівні, щоб стати надбанням учнів на все життя. Математика в початкових класах має як

практичне, так і духовне значення. Знання, набуті в початкових класах, потрібні в повсякденному житті, під час вивчення інших дисциплін, для розуміння повідомлень засобів масової інформації. Молодші школярі отримують початкові уявлення про ті принципи і закони, що є основою для математичних чинників, які вивчаються.

Зміст початкового курсу математики може бути викладений і засвоєний на різних ступенях глибини і деталізації [2, 17]. Стійкий пізнавальний інтерес формується при поєднанні емоційного і раціонального у навчанні. Ще К.Ушинський стверджував, наскільки важливо серйозне заняття зробити для дітей цікавим. Як підкреслював психолог С.Рубінштейн, між емоціями людини і її власною діяльністю відстежується дієвий зв'язок, емоційний стан особистості впливає на її діяльність. При організації навчального процесу мова йде про необхідність створення позитивних емоцій на основі демократичного стилю спілкування, який сприяє формуванню вільної людини [5, 169]. Адже без емоцій, без переживань розум не напружується. Зацікавленість виникає там, де вчителю вдається захопити дітей своєю емоційністю.

Нестандартні уроки сприяють розвитку творчих здібностей дітей, виховують навички дослідницької діяльності, дають високий ефект практичної спрямованості матеріалу, що, зрештою, приводить до глибокого розуміння предмета, зацікавленості ним. Практика показала, що результати надійні лише тоді, коли введення в деяку галузь знань відбувається в легкій, приємній і ненав'язливій формі, на цікавих і дотепних прикладах, в ігровій формі. Крім того, в такій формі навчання є більш захоплюючим, доступним. Як правило, ігрову форму уроку діти сприймають з найбільшим захопленням і працюють згуртовано та наполегливо [7, 132].

Отже, уроки доцільно будувати так, щоб кожен учень почувався дослідником, який самостійно здобуває знання, має змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити істину, доводити висунуті гіпотези під час спілкування зі своїми однокласниками та з учителем. Сучасна психологія і педагогіка доводять, що в процесі навчання учень не просто сприймає, усвідомлює, запам'ятовує, а й виконує складну систему розумових дій, спрямованих на засвоєння знань. Усе це дозволяє казати, що широта інтересів молодших школярів, значною мірою залежить від обставин вчення, від вчителя.

Гра як феноменальне людське явище докладно розглядають у таких галузях знань як психологія і філософія. Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях Л.Артемової, Б.Блонського, З.Богуславської, Д.Ельконіна, Р.Жуковської, О.Ібрагімова, М.Конишева, М.Салихова, А.Сікорського, О.Усової та інших). Педагоги розглядають гру як важливий метод навчання для дітей саме молодшого шкільного віку. Аспекти ігрової діяльності у загальноосвітній школі розглядалися С.Арутюняном, О.Газманом, В.Григор'євим, Ф.Фрадкіною, Г.Щедровицьким та іншими.

У перебудовний період зробили різкий стрибок інтересу до навчальної гри В.Петрусинський, Ж.Хайдаров, С.Шмаков, М.Кларин, О.Прутченков та інших. У сучасній школі виникає нагальна потреба в розширенні методичного потенціалу в цілому, й у активних формах навчання зокрема. До таких активних форм навчання, недостатньо освітленим у комунікативній методиці викладання початкової школи, відносяться ігрові технології.

Використовуючи на практиці різні види ігор та ігрових технологій ми отримали позитивні результати, у навчанні математики, молодших школярів. Було використано ряд ігор: «Знайди помилку», «Не скажу», «Естафета», «Віднови числа», «Заселіть числові будиночки», «Потяг», «Знайди сусідів», «Цікаві квадрати», «Телеграф» та інші.

Гра «Математична зарядка»

Гравці обох команд шикуються в дві шеренги. Ведучий називає різні числа. Якщо число ділиться на 4, гравці підводять праву руку, а якщо ділиться на 5 – присідають. Гравець, який припустився помилки, залишає гру. Гра завершується, коли названі всі числа: 8, 10, 12, 15, 16, 24, 25, 28, 30, 32, 36, 45, 50. Виграє та команда, яка має більшу кількість балів, адже кожен гравець приносить по одному балу.

Гра «Не скажу»

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.

Під час систематичного використання таких ігор можна перевірити рівень знань засвоєння табличного множення і ділення, така перевірка проходитиме не примусово, а цікаво [2, 90].

Таким чином, підводячи підсумок слід зазначити, що ігрові технології є однією з унікальних форм навчання, що дозволяють зробити цікавою і захоплюючою роботу учнів; ефективність формування позитивної мотивації навчання у молодших школярів на уроках математики буде протікати успішніше за умов особистісної спрямованості змісту навчання, завдяки врахуванню вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку, при використанні різноманітних форм та методів активізації навчання, зокрема гри.

Література:

1. Баранова А.Г. Воспитание у учащихся творческого отношения к труду: навч. посіб. / А. Г. Баранова. – М. : «Просвещение», 1990. – 205 с.
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 3-тє вид., переробл. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 336 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Комплексний кваліфікаційний іспит з педагогіки та методик початкового навчання : навч.-метод. комплекс до державної атестації / уклад. : О. О. Ярошинська, Л. М. Роєнко, О. А. Комар, І В. Шевчук, О. В Кравчук. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 239 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
6. Лахай С. В. Дидактична гра як засіб розвитку логічної пам'яті молодших школярів на уроках математики // Початкове навчання та виховання. – 2013. – Квітень (№ 11 (339)). – С. 2-4.
7. Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій / В. М. Горєєва, Н. В. Гузій, Л. О. Мільто та ін.. – Суми : ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студенті вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 232 с.

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

ВРАХУВАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ З КОМП'ЮТЕРНОЮ ПІДТРИМКОЮ

Сьогодні велика увага приділяється вдосконаленню та індивідуалізації шкільної освіти. Розроблено низку педагогічних, психологічних, фізіологічних і психофізіологічних концепцій навчання, у яких важливе місце займають питання оптимізації й індивідуалізації навчального процесу.

Дані концепції є основою для виникнення нових педагогічних технологій, а саме технологій випереджуючого навчання. З'являються школи нового типу, у тому числі школи, що йдуть шляхом випереджуючого навчання. Вивчення деяких предметів у таких школах починається раніше, ніж у звичайних середніх школах, і, зокрема, вивчення основ інформатики починається в середніх класах, а в деяких школах у молодших класах.

Що стосується початкової школи, то впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес є досить перспективним. Використання нових комп'ютерних технологій при вивченні різноманітних предметів шкільної програми сприяє формуванню загальнонавчальних умінь і навичок. Однією з найголовніших переваг комп'ютера як засобу навчання є можливість у наочній формі представляти різного роду інформацію.

Використання комп'ютера в навчанні молодших школярів, в тому числі й під час пояснення багатьох теоретичних понять, є дуже ефективним, тому що це дозволяє представити матеріал, що вивчається, у наочній виразній формі, із застосуванням анімації, динамічних ілюстрацій, кольорових зображень. Комплексний вплив на чуттєве сприйняття мультимедійних засобів у комп'ютерних програмах для молодших школярів здійснюється

завдяки поєднанню наочно-образної, графічної і алфавітно-цифрової інформації на екрані комп'ютера із аудіо-ефектами [5, 69].

Комп'ютер дозволяє індивідуалізувати роботу з кожним учнем, вибрати відповідний його можливостям рівень складності завдань, які йому пропонуються. Темп виконання завдань при роботі з комп'ютером задає сам учень, що дозволяє йому працювати самостійно, не витрачаючи час на те, що б почекати дітей, які не встигають разом з ним засвоїти матеріал. Важливу роль відіграє також те, що учень, працюючи за комп'ютером має можливість налаштувати комп'ютерне середовище згідно зі своїми потребами та уподобаннями. Засоби графіки, музичні фрагменти знімають напругу, сприяють кращому сприйняттю естетично поданої навчальної інформації.

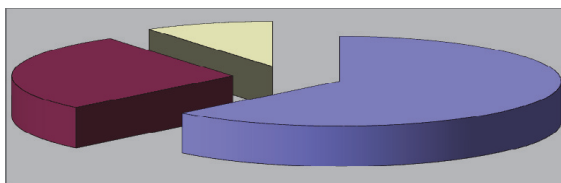
Ефективне застосування комп'ютерних програм забезпечує зворотній зв'язок вже на етапі сприйняття інформації, а безперервний індивідуальний контроль дає можливість коригувати напрям сприйняття навчального матеріалу [1, 35]. Використання комп'ютерів у процесі навчання молодших школярів дозволяє вчителю досягти стійкої уваги учнів під час вивчення нової інформації, посилює жвавий інтерес до процесу пізнання. Комп'ютер з його можливостями швидкої зміни ігрового персонажу, виконуваних дій, місця дії, рівня складності завдань, дає можливість вчителю підтримувати інтерес учнів до обраної теми і, як наслідок, забезпечити краще засвоєння навчального матеріалу. Відомо, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій сприяє творчій позитивно-емоційній атмосфері на уроці, діти з нетерпінням очікують «комп'ютерних» уроків, їх мотивація до навчання є дуже високою. Для дитини, яка працює за комп'ютером надзвичайно важливим є те, що кожна її дія миттєво відтворюється на екрані, тобто учень наочно бачить результат своєї дії. Комп'ютер не тільки миттєво реагує на дії учня, але й одночасно змінює ситуацію на екрані у відповідності до дій учнів. Це дозволяє працювати з комп'ютером в умовах активної взаємодії і усвідомлювати, до яких наслідків призводять виконані ним дії.

Наведений вище аналіз особливостей діяльності учнів з використанням комп'ютера є підставою для виокремлення факторів позитивного впливу, які зумовлюють доцільність використання комп'ютера для формування інтелектуальних умінь учня. До таких факторів можна віднести:

- органічне поєднання навчально-тренувальної діяльності з ігровою;
- створення позитивного емоційного фону для діяльності учня;
- реалізація атмосфери успіху;
- адаптація навчального середовища до індивідуальних особливостей учня [2, 3].

Крім того у процесі роботи з комп'ютером формуються вольові риси дитини, її ініціативність і самостійність.

Комп'ютер надійно увійшов у повсякденне життя майже кожної людини, зокрема дитини. Для того, щоб дізнатись скільки часу учні 2-Д класу НВК школи-гімназії №30 ім. Т. Шевченка проводять за комп'ютером, нами було проведено анкетування. У результаті дослідження з'ясувалось, що 20 дітей присвячують роботі за комп'ютером менше 30 хв. в день, що відповідає встановленій нормі. 9 учнів класу проводять за комп'ютером біля 1 години. А 3 учнів досить довго працюють за комп'ютером, що значно перевищує норму (Діаграма 1). Згідно з опитуванням 6 учнів класу використовують комп'ютер лише для навчання, 5 учнів – для ігор, решта (21 учень) користуються комп'ютером в різних цілях.



■ До 30 хв. - 64% ■ До 1 год - 27% ■ Більше 1 год - 9%

Діаграма. 1. Перебування учнів за комп'ютером протягом 1 дня

Дане опитування показало тривожні результати, оскільки значне і неконтрольоване

перебування дітей біля комп'ютера у майбутньому може мати негативні наслідки. Тобто, учителям і батькам необхідно більше уваги звертати на безпеку дітей в сучасному інформаційному суспільстві.

За даними психологів (О.Леонтьєв) у молодшому шкільному віці навчальна активність є провідним видом діяльності. «Провідною діяльністю ми називаємо не просто діяльність, яку найчастіше виконують на певному шаблі розвитку, – стверджує О.Леонтьєв. – Гра, наприклад, зовсім не забирає найбільше часу в дитини. У середньому дитина молодшого шкільного віку грається не більше 3-4 годин на день. Виходить, справа не в місці, яке посідає цей процес. Провідною ми називаємо таку діяльність, у зв'язку з розвитком якої відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини і всередині якої розвиваються психічні процеси, що готують перехід дитини до нового, вищого шабля її розвитку» [3, 95]. Перевага інформаційних технологій у навчальних програмах зводить нанівець процес навчання, тому що діти воліють звертати увагу на ігрові комп'ютерні елементи замість смислових аспектів. Будь-яка усвідомлена діяльність спрямована на результат, а емоційний стан обумовлений то тривогою з приводу труднощів задач, що виникають, то релаксацією після їхнього успішного вирішення. Перекручування цільової спрямованості призводить до наростання напруженості та тривоги. Безумовно, стани стресу і хронічної тривожності не тільки знижують результати навчання та навчальної діяльності в цілому, але й впливають на розвиток і протікання когнітивних процесів, що викликає затримку в розвитку дитини, впливає на формування його індивідуального стилю діяльності.

Як показує світовий досвід, інформатизація все більш активно впливає на формування психічних процесів. Заняття на комп'ютерах безумовно мають і позитивний ефект: підвищують когнітивні здібності, кмітливість і уяву. У дітей, захоплених комп'ютерами, більш високі показники мотивації досягнень і саморозвитку. У таких дітей одночасно, як правило, нижчі показники інтересів у гуманітарній області (музика, мистецтво, література), діти також менше читають і майструють.

Поряд з позитивними аспектами використання комп'ютерів у навчанні молодших школярів є й негативні фактори. З'являється велика кількість повідомлень про небезпечний вплив комп'ютера в цілому і комп'ютерних ігор, зокрема, на психіку дитини. Деякі автори вважають, що заняття з комп'ютером – це свого роду залежність, що виражається в таких психопатологічних симптомах, як нездатність переключатися на інші розваги, почуття уявної переваги над навколишніми, збідніння емоційної сфери, агресивне поведіння, звуження кола інтересів, прагнення до створення власного світу, відхід від реальності тощо. Негативну картину доповнюють соматичні порушення – зниження гостроти зору, швидка стомлюваність тощо.

Застосування комп'ютера у практиці навчання молодших школярів ґрунтується на обов'язковому дотриманні ряду вимог, серед яких:

- вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів;
- вимоги до організації роботи молодших школярів з комп'ютером;
- ергономічні вимоги до прикладних програмних засобів, орієнтованих на учнів молодшого шкільного віку;
- вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі.

Перша вимога пов'язана з дотриманням санітарно-гігієнічних норм та правил у комп'ютерних класах, до яких належать: температура приміщення, вологість, швидкість руху повітря на одну людину, наявність шкідливих речовин у приміщенні, статичної електрики, що іонізують та не іонізують випромінювання, концентрація пилу, вуглекислого газу, шум і вібрація, освітленість.

Так, зокрема, аналіз наукових джерел дозволив визначити такі вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів: комп'ютери повинні знаходитися у спеціальному кабінеті загальною площею понад 72 м² зі спеціальним меблевим обладнанням. В кабінеті не повинно бути більше 12 робочих місць, при цьому на одне робоче місце має припадати не менше 6 м². Для підтримки працездатності школярів температура повітря в кабінеті повинна бути від +18 до +22⁰ С, рівень шуму не може перевищувати 45 дБА, відносна вологість в приміщенні має бути від 30 до 40% [4, 35]. Екран монітора комп'ютера повинен знаходитись на відстані 600-700 мм від очей

користувача, але не ближче 500 мм. Кут погляду на екран (кут між променями від країв екрана) повинен бути не меншим 45°. Зокрема, учитель повинен контролювати правильну робочу позу школярів при роботі за комп'ютером. Правильною вважається така поза, при якій робота здійснюється з найменшими зусиллями, виключаючи стискування внутрішніх органів. З метою попередження негативного впливу на здоров'я учнів молодшого шкільного віку рекомендується обмежувати тривалість роботи з комп'ютером: дітям 6 років – до 10 хвилин, 7-8 років – до 15 хвилин, 9 років – до 20 хвилин. Крім того, учні початкової школи мають бути поінформовані щодо правил поведінки в комп'ютерному класі.

Ергономічні вимоги до програмних засобів стосуються розташування та оформлення матеріалу, використання графічних та звукових ефектів. Зокрема, інформація на екрані повинна бути візуально структурована та органічно поєднуватися з аудіоінформацією; головну інформацію доцільно розташовувати в середині екрана; відстані між рядками тексту повинні бути більші, ніж висота символів; довжина рядка тексту має бути короткою тощо. Крім того, слід пам'ятати, що читання інформації учнями молодшого шкільного віку з екранів монітора швидко призводить до стомленості очей, тому перевага має бути віддана позитивному контрасту: темні знаки на світлому фоні.

Вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі стосуються педагогічно правильного компонування навчальної інформації. Зокрема, інформація повинна бути чіткою, логічно зв'язаною, зрозумілою й короткою; створювати в учнів відчуття комфорту при роботі; не нав'язувати темп пред'явлення інформації.

Аналіз прикладних програмних засобів навчального призначення показав, що складною задачею для вчителя є відбір таких програмних засобів, які відповідають змісту конкретного уроку і дозволяють сформулювати необхідні вміння або навички за обмежених санітарно-гігієнічними нормами термін. Ураховуючи санітарно-гігієнічні вимоги до організації роботи учнів початкової школи з комп'ютером, вимоги до прикладних програмних засобів навчального призначення наголошуємо, що організація роботи молодших школярів за комп'ютером повинна бути короткочасною. Цьому сприяють потужні можливості освітніх ресурсів, які дозволяють значно прискорити виконання тривалих операцій, уникнути складних обчислень, автоматизувати перевірку й оформлення результатів діяльності та зосередити увагу школярів щодо вирішення зазначеної ситуації.

Таким чином, додержання вимог до використання комп'ютера у практиці навчання молодших школярів дозволяє організувати цілком безпечну роботу учнів з комп'ютерною технікою під час навчального процесу.

Література:

1. Болотянський В. Г. Игровые компьютерные среды учебного назначения / В.Г. Болотянський, В.Е. Рубцов / Информатика и образование, 2001. – № 5. – С. 34-37.
2. Лобанів А.Б. Вплив курсу «Сходінки до інформатики» на розвиток учня початкової школи / А.Б. Лобанів // Информатика в школі. – 2011. – № 11. – С. 2-4.
3. Леонтьєв О.М. Діяльність. Свідомість. Особистість. / О.М. Леонтьєв. – М., 1975. – С. 95.
4. Полька Н.С. Гігієнічне обґрунтування принципів і критеріїв безпечного застосування комп'ютерної техніки у навчанні молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. док. мед. наук : спец. 14.02.01 “Гігієна” / Н. С. Полька. – К., 2001. – 35 с.
5. Толяренко Н.І. Проблеми інтелектуального розвитку молодших школярів у процесі роботи з комп'ютером / Н.І. Толяренко // Матеріали IV науково-практичної конференції молодих учених «Методологія сучасних досліджень». – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2007. – С. 69.

*Інна Чабанюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені М.Коцюбинського*

ВПЛИВ КОЛЕКТИВНОГО ВИХОВАННЯ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Становлення особистості молодшого школяра в умовах сьогодення відбувається під впливом різноманітних чинників, серед яких одним із визначальних є колектив учнів як середовище взаємодії, впливу, як модель суспільного життя. Лише в атмосфері колективу з його гуманними відносинами між людьми можлива плідна творча діяльність кожного індивіда, створюються реальні умови для всебічного розвитку здібностей, можливостей людини. Виховання в колективі створює передумови для:

- успішної соціалізації,
- виявлення потенційних творчих можливостей особистості,
- розвитку соціально значущої ініціативи, цілеспрямованості,
- свідомої участі в управлінні суспільними процесами,
- розвитку вміння взаємодіяти з іншими людьми,
- нагромадження життєвого досвіду,
- формування колективістських якостей людини.

Тобто, виховання в колективі є незамінним засобом формування повноцінної особистості.

З розвитком суспільства розвивалась і проблема колективного виховання. В двадцяті роки ХХ століття вітчизняні педагоги, такі як: Є.А.Аркін, П.П.Блонський, Н.І.Юрданський, Н.К.Крупська, виховуючий колектив розуміли як мету виховуючих зусиль педагогів. Ці ідеї втілювались в практиці дитячих закладів С.Т.Шацького, С.М.Рівеса, Н.М.Шульмана і особливо А.С.Макаренка, який сформулював основні принципи і методи управління колективом. Також А.С.Макаренко запропонував своє розуміння колективу як цілеспрямованого комплексу осіб, які організовані, володіють певними колективними якостями [1, 58], що зумовило виникнення питання про місце особистості в колективі. Ідеї А.С.Макаренка розвивали Ф.Ф.Брюховецький, Т.Є.Коннікова, В.О.Сухомлинський. В середині шістдесятих років дитячий колектив був охарактеризований як соціально-педагогічна система (А.Т.Куракін, Х.Лейметц, Л.І.Новікова). У вісімдесяти роки сформулась уява про виховуючий колектив як диференційовану єдність різнотипних колективів дітей та дорослих. В дев'яності роки теорія колективу доповнилась поняттям „виховуючої системи”. Прихильники колективного виховання наполягали на тому, що воно є обов'язковою умовою повноцінного розвитку особистості. В колективі особистість вчиться оцінювати себе, розвиває комунікативні здібності і здобуває практику соціальних стосунків. Справді, дати самооцінку дитина молодшого шкільного віку може, тільки порівнявши себе з іншими, у спільних іграх і роботі. Перебуваючи в шкільному колективі, молодший школяр усвідомлює свою індивідуальність і неповторність, дає оцінку своїм вчинкам, що є основою становлення особистості.

Виховання в дусі колективізму стало провідним принципом педагогіки, формування колективу – головною метою виховної роботи, а сам колектив – основним засобом і формою досягнення цієї мети [2, 436-437].

Все більше педагогів (І.П.Підласий, І.О.Трухін) наполягають на тому, що формування повноцінної особистості можливе тільки у високоорганізованому колективі, і чим раніше дитина стане його членом, тим кращих результатів можна досягти. Проте, необхідно пам'ятати, що не тільки колектив має вплив на дитину, але і дитина безпосередньо впливає на нього.

В одній із своїх праць К.Д.Ушинський зауважив, що людина – предмет виховання, а виховуватись та розвиватись вона може лише у колективі. Крім того, учений розкрив принцип народності у вихованні та навчанні особистості, значення почуттів, емоцій, особистісних симпатій у формуванні та становленні особистості. Спираючись на думку педагога, можна сказати про те,

що неможливо виховати повноцінну, гармонійну особистість не включивши її в колектив.

Формування особистості відбувається безпосередньо за участі колективу. Він безсумнівно впливає на її становлення та відіграє важливу роль. Колектив – це соціальна спільність людей, об'єднана на основі суспільно-значущих цілей, спільних ціннісних орієнтацій, спільної діяльності та спілкування.

Молодший шкільний вік – це той період, в який закладаються основні риси особистості. Перебуваючи в колективі, дитина засвоює манери поведінки, спосіб спілкування, вона вчиться взаємодіяти з іншими дітьми, порівнювати себе з оточуючими, тобто формується як особистість. Колектив має безпосередній вплив на формування особистості, тому що саме в колективі дитина стає повноцінним членом суспільства, а починається цей процес саме з молодшого шкільного віку. На думку В.О.Сухомлинського, „Особистість і колектив – це дві сторони однієї медалі. Без виховання особистості не може бути й мови про колектив як про виховну силу, а виховання особистості немислиме без самовиховання. У широкому розумінні поняття виховання я уявляю собі як гармонію виховання колективу й виховання особистості, а у вихованні особистості одна з провідних мелодій належить самовихованню” [4, 101].

Виховний вплив колективу здійснюється в багатьох напрямках. Передусім він реалізується у колективній діяльності учнів. У спільній діяльності видно успіхи та невдачі, злети і падіння кожного вихованця, їх причини. Згуртований колектив одразу ж вживає необхідних заходів: схвалює або засуджує діяльність учня. Успіхи кращих стають прикладом для наслідування. Невдачі дітей допомагають їм бути терплячішими один до одного, виховують у них такі моральні якості як: взаємодопомога, взаємопідтримка, вміння співчувати, допомагати. У процесі різних видів діяльності в дитячому колективі встановлюються міжособистісні зв'язки і взаємини. Науковими дослідженнями відкрито три найпоширеніші варіанти розвитку взаємин між особистістю і колективом:

- 1) особистість підкоряється колективу (конформізм);
- 2) особистість і колектив знаходяться в оптимальних взаєминах (гармонія);
- 3) особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм).

Найоптимальнішим варіантом є той, коли особистість перебуває в гармонії з колективом, є з ним одним цілим, тоді дитина почуватиме себе рівноправним членом колективу і процес формування особистості відбуватиметься природним шляхом. За інших варіантів, коли дитина почуватиме себе підкореною колективу, або навпаки буде підкоряти собі інших, вплив колективу на формування особистості носитиме негативний характер.

На думку В.О.Сухомлинського, висока виховна ефективність взаємин між особистістю і колективом досягається, якщо „це гуманні, людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині поняття добро і зло” [3, 113]. Для гуманних стосунків між членами колективу характерний постійний дружлюбний тон, увага один до одного, готовність допомогти товаришеві. У такому колективі усі вихованці відчувають себе частиною цілого, немає „ізолюваних”, відкинутих, групового егоїзму та групової поруки. Це сприяє формуванню гуманної людини, хорошого товариша, друга, який здатний завжди прийти на допомогу, підтримати у важку хвилину. Такі риси зберігаються на все життя.

Вплив колективу на його членів посилюється за розумного поєднання педагогічного керівництва зі створенням умов для вияву вихованцями самостійності, ініціативи, самодіяльності. К.Д.Ушинський наголошував, що діти обов'язково мають знаходитися під виховним впливом вихователя, тому що „діти полишені напризволяще, не підкорені виховному впливу, тільки псують один одного і дичавіють. Бур'ян виростає надзвичайно швидко на юному, сильному, але ніким не оброблюваному ґрунті, глушить усі добрі початки, і нове джерело зла щедро просочується в лоно громадського життя” [5, 42]. У таких колективах ролі його учасників адекватні їх можливостям, контроль за їх діяльністю переростає у самоконтроль, а сам колектив терпляче ставиться до недоліків його членів. Разом з тим А.С.Макаренко застерігав від надмірної опіки над дитячим колективом з боку дорослих, стверджуючи, що прекрасна ерудиція педагогів, їхнє вміння знайти рішення й окреслити умови, нічого не пропустити і не „переборщити” – всі ці потрібні здібності педагогів, якщо вони проявляються у надмірній кількості, можуть слугувати

обмеженням для самодіяльності вихованців. Тому педагог повинен виконувати роль друга, товариша для дітей, для того, щоб зміцнювати дитячий колектив, направляти його в потрібне русло, а разом з ним і всіх його членів.

В умовах колективу індивід може здійснювати свої наміри щодо співробітництва з іншими, утвердити себе як особистість, реалізувати свої можливості. В згуртованому колективі, залучаючись підтримкою ровесників, для дитини немає нічого неможливого, вона здатна подолати будь-які труднощі і повністю розкрити себе.

Учнівський колектив є могутнім засобом, що стимулює, активізує діяльність учня. У колективі в процесі спільної діяльності, спільних переживань виникає емоційне зараження, у результаті чого учень глибше відчуває, яскравіше переживає події, що відбуваються, відчуває почуття радості від праці, спілкування, збагачується внутрішній світ взаємною інформацією й створюється так зване поле інтелектуально-моральної напруги (Л.І.Новікова й О.Т.Куракін), що істотно впливає на формування уявлень, поглядів і прагнень учнів.

До спільної колективної діяльності, за допомогою якої можна формувати колектив, а разом з ним особистість молодшого школяра, можна віднести: КТС, ігри (сюжетно-рольові, рухливі, ігри-драматизації, сюжетно-дидактичні, ігри-подорожі), виховні бесіди, години спілкування, проекти, екскурсії, свята.

В ході проведення дослідження в ЗОШ № 8 міста Вінниці, у 4-Б класі, одним із наших завдань було дослідити внутрішньо групові стосунки в дитячому колективі. Спостерігаючи за дітьми, ми помітили, що між ними часто виникають конфлікти, між собою спілкуються переважно діти однієї статі, тобто дівчатка з дівчатками, а хлопчики з хлопчиками, в дітей немає спільних інтересів. Також в класі є ізольовані діти, і навпаки діти, які занадто багато звертають на себе увагу. Для того, щоб покращити ситуацію в класі, згуртувати колектив і разом з цим розвивати у кожної дитини колективістські якості, погляди, прагнення, нами був підготовлений виховний захід до свята всіх закоханих, а саме класна година на тему: „Подарунок в долоньці”. Проводячи з дітьми різні конкурси, ігри, такі як: „Знайди половинку”, „На узбіччі дороги”, „Мотальщики”, „Чий компліменти кращі”, „Передай подарунок”, ми помітили, як змінюється їх настрій: від схвильованості, сором'язливості, невпевненості до радості, захоплення. Взаємодіючи один з одним у спільній діяльності, діти ставали більш розкутими, вільніше почували себе в колективі. Після проведеної роботи учні стали дружнішими, їм було легше висловлювати почуття один одному, тобто стосунки між дітьми покращились, колектив став згуртованішим, а діти зуміли перебороти сором'язливість і стали більш впевненими в собі. На перервах між дітьми майже не виникало конфліктів, вони були захоплені спільними іграми, спілкуванням. Це ще раз доводить, що в результаті спільної діяльності, в якій дитина переживає позитивні емоції, вона засвоює позитивний досвід спілкування з іншими дітьми та розвивається як особистість.

Формуючи особистість молодшого школяра в умовах колективу, необхідно пам'ятати усе найкраще, що виправдало себе у виховній практиці педагогів-гуманістів:

- 1) головною метою формування та діяльності дитячого колективу є особистість, її здібності, інтереси, потреби, розкриття творчого потенціалу;
- 2) визнання реальних прав дитини у шкільному колективі;
- 3) кожна дитина зі своєю індивідуальністю та неповторністю є рівноправним членом дитячого колективу;
- 4) створення у дитячому колективі системи гуманних стосунків, які забезпечують гідне місце кожної особистості, увагу і повагу до її думок, проблем, турбот;
- 5) забезпечення в колективі можливості для формування здібностей, задатків дитини та однакових умов для їх розвитку;
- 6) визнання спільної творчої діяльності, спільного творення добра, піклування про навколишній світ, про іншу людину;
- 7) сповідування принципу А.С.Макаренка: „Якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї” [6, 361].

Тільки дотримуючись цих вимог, дитина молодшого шкільного віку зможе розвиватись як повноцінна особистість.

Отже, колективне виховання є тим середовищем, у якому відбувається самоствердження учня, його індивідуальний розвиток, соціалізація, а отже і формується повноцінна особистість. Тому необхідно сприяти формуванню особистості молодшого школяра в колективі і через колектив.

Література:

1. Макаренко А.С. Колектив і виховання особистості / А.С. Макаренко. – М. : Педагогіка, 1972. – 335 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник : 4-е видання, доповнене / Н.Є. Мойсеюк. – К. : Білоцерківська книжна фабрика, 2003. – 615 с.
3. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т.1. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 5-197.
4. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 2. / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 9-148.
5. Ушинський К. Д. Три елементи школи / Ушинський К. Д. // Вибрані педагогічні твори. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 23-42.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

*Діана Штодіна,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педуніверситет
імені Михайла Коцюбинського*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Запорукою успішної розбудови української держави, подолання загальної кризи в суспільстві є духовне відродження народу. Майбутнє ж української нації залежить від змісту моральних цінностей, які закладаються в серця підростаючого покоління, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

В усі часи людство хвилював стан духовності окремої індивідуальності та суспільства в цілому. Саме піднесення рівня духовності особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини ХХІ століття, від якої певною мірою залежить майбутня доля держави. Йдеться про морально-духовні орієнтації, що є провідними в навчально-виховному процесі сучасної школи. Україні потрібна нова, національно свідома, з розвинутою державною гідністю еліта, яка досягла б високого становища власним талантом та інтелектом.

У процесі виховання проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Водночас формування загальнолюдських моральних цінностей учнів початкових класів в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні нашою є на значні труднощі. Оскільки сьогодні існує загроза обмеженості свідомості, девальвація морально-духовних цінностей, то виникає необхідність говорити про дефіцит моральної культури та потребу в створенні умов, які сприяли б розвитку загальнолюдських моральних цінностей підростаючого покоління у процесі вивчення християнської етики.

У наукових джерелах питання з християнської етики розроблено недостатньо, хоча сама проблема була поставлена і вирішувалась здебільшого в контексті християнського світогляду і психології. Вагомий внесок у розробку теми внесли такі дослідники, як М.Швед, В.Баранівський, В.Бондаренко, О.Вишневський, А.Калашник, Н.Лавриченко, О.Огірко, М.Николин, В.Жуковський, Г.Доробош, та інші, які досліджували вплив християнської етики на освітньо-виховну сферу суспільства.

Про значний інтерес до даного питання свідчать наявність наукових статей. Зокрема, В.Хайруліна у статті “Основи християнської етики як засіб відродження духовності” [7, 37] визначає головні засади впровадження предмету “Християнська етика” до шкільного курсу,

закликає бути уважнішими до своєї історії, голосу віри та християнської совісті. О.Сухомлинська у статті “Формування духовності особистості на основі християнсько-моральних цінностей” вважає, що християнські моральні цінності є основою гуманітарних ідеалів і саме вони починають відігравати вагомий роль у сучасному вихованні дітей та молоді. Науковець у своїй праці висвітлює принципи формування духовності на основі християнських цінностей [6, 4]. Так, зокрема, В.Жуковський стверджує, що саме християнська етика має стати важливим стратегічним завданням української школи тому, що вона є високоефективною і перевіреною світовим та вітчизняним досвідом виховною системою, яка веде до прищеплення християнських моральних цінностей, а отже, до виховання духовної особистості. М.Швед [8, 7] вважає, що включення християнських цінностей в освітньо-виховну практику є реальною альтернативою для бездуховності; її розвідка відрізняється практичною спрямованістю, адже дослідниця подає методичні рекомендації та вимоги для вчителів християнської етики. На проблему професіограми вчителя звертає увагу О.Вишневський [2, 5], який вважає, що християнське виховання варто доручити не духовним особам, а спеціально підготовленим фахівцям.

Мета статті – визначити значення курсу “Християнська етика” для сучасного суспільства, а також основні завдання християнської етики та її виховний вплив на підростаюче покоління.

Курс “Основи християнської етики” є дисципліною християнсько-світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування, що вибудовується як фундамент буттєвих цінностей сучасної людини. Цей курс не є вченням віри, не включає релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії. Предмет духовно-морального спрямування, такий як, християнська етика несе та втілює собою те найблагородніше, що має бути властиве в душі, серці, думках і вчинках кожної порядної людини.

Викладання предмету передбачає виховання в учнів поваги до свободи релігійних та світоглядних переконань, здатності до співжиття та толерантності в українському суспільстві. Метою курсу “Основи християнської етики” є формування в учнів християнських моральних чеснот. У процесі досягнення мети передбачається реалізація таких завдань:

- ознайомлення учнів із основами християнської моралі як фундаменту загальнолюдських цінностей;
- ознайомлення учнів із християнськими моральними цінностями: істини, благочестя, добра, любові, краси, гідності, обов’язку, совісті, честі;
- формування свідомої та відповідальної особистості учня на основі християнських духовних, моральних та культурних цінностей;
- створення належних морально-етичних умов для самопізнання та самореалізації.

Метою й завданням навчального предмета з християнської етики, – визначав М.Стельмахович, – є формування особи школяра на засадах християнської моралі, плекання духовності, доброти, людяності, милосердя, чесноті, працьовитості, виховання духовної особистості, яка усвідомлювала б свою відповідальність перед Україною та рідним народом [4, 20]. Обов’язком навчальних закладів є допомогти підростаючому поколінню досягнути шлях до пізнання вічних цінностей Любові, Добра, Правди, Справедливості, Милосердя, до вивчення основ християнської моралі.

Викладання предмета християнської етики – це мистецтво. Мистецтво важке. Ці специфічні уроки вимагають неабиякої підготовки. До фахових обов’язків учителя християнської етики, крім традиційних – бути обізнаним з педагогікою та психологією, бути професійно компетентним, володіти методикою викладання свого предмета, – входять і інші особливості його педагогічної діяльності [1, 131]. Адже при викладанні християнської етики у школі автоматично зростає увага до морального, особистого життя вчителя, який уже самим змістом свого предмета підштовхує інших до прискіпливого аналізу своєї особи. Тому до вчителя християнської етики, крім традиційної професіограми кожного вчителя, яка звучить як три “п”: професіоналізм, порядність, патріотизм, – ставляться вищі вимоги. Його етично-моральний кодекс – це етичні норми Нового Завіту. “Щоб виховати Когось”, – за словами Антоніни Калашнік, – “необхідно самому бути Кимось” [3, 3].

Виховання учнів у процесі викладання християнської етики забезпечується підбором

навчального матеріалу: біблійних віршів, біблійних історій, прикладів із художньої літератури повчального спрямування, культурологічних матеріалів, усної народної творчості тощо; застосування у процесі навчання запитань, проблемних завдань, ситуацій, рольових ігор, які вимагають від учня висловлення своїх почуттів, власної думки щодо питань моральної поведінки [4, 65]. У навчанні всі цілі реалізуються одночасно та в комплексі. Цілі навчання християнської етики тісно пов'язані зі змістом навчання.

Зміст навчання християнської етики має забезпечити досягнення головної мети, яка полягає в тому, щоб:

- ознайомити учнів зі спільними для всіх християнських конфесій християнськими моральними цінностями;
- навчити учнів поводити себе відповідно до християнських цінностей, які лежать в основі загальнолюдських моральних цінностей.

Зміст навчання основ християнської етики включає сфери спілкування, діяльності та поведінки у ставленні до Бога, до себе, до своїх ближніх, до держави, до природи, а також знання біблійного, історичного та культурологічного характеру.

Більшість наукового й педагогічного загалу вважає, що викладання курсу християнської етики варто доручити педагогам. На думку О.Сухомлинської, духовну, моральну особистість не можна виховати без учителя, наставника, вихователя, тобто без людини, яка є поведирем для дітей і молоді у світ духовності. Вона визнає аксіоматичним те, що християнську етику має читати педагог, який глибоко обізнаний з християнством, Біблією, Старим Заветом з його десятьма заповідями, вільно володіє цим матеріалом, переносючи ці вічні ідеї до ситуацій і поведінки сьогodнішніх школярів [5, 13]. Одним із найважливіших завдань учителя “Основ християнської етики” є вмiле поєднання навчання та виховання, які здатні запалити дитячу душу любов'ю до добра та правди, допомогти усвідомити школярам своє призначення у світі, своє істинне покликання.

Вивчення християнської етики не є навчанням релігії. Курс етики допоможе дітям знайти відповідь на одвічне питання: що є добро, а що – зло, навчить їх керуватися у своїх вчинках моральними принципами. Принципова відмінність вивчення основ християнської етики як навчальної дисципліни від релігійного виховання полягає в тому, що уроки християнської етики передбачають отримання суми знань про християнство, у той час як релігійне виховання передбачає здійснення обрядових правил. У цьому полягає головне розмежування між навчальним предметом християнської етики й релігією як сферою самовизначення особистості в межах свободи совісті, гарантованої Конституцією України. Саме тому, у Конституції України сказано: “... урахуваючи глибоку духовно-моральну кризу в нашій державі, національна школа покликана забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу провідним змістом, який би допоміг педагогам виховати високодуховну й високоморальну особистість...” (ст. 53).

Традиційно в Україні вирішальну роль у вихованні дітей відігравали батьки. Тому вони мають бути зацікавлені у вивченні в школах навчальних курсів морально-духовного змісту. Адже завданням цих предметів є формування цілісного гуманітарного світогляду, толерантного ставлення до своєї культури та культур інших народів, що проживають в Україні.

Більшість батьків позитивно оцінює вплив курсу “Християнська етика в українській культурі” на виховання особистих якостей дитини. Про це йдеться в результатах дослідження Центру моніторингу столичної освіти щодо результатів запровадження експериментального курсу “Християнська етика в українській культурі”. Дослідження було проведено в 121 навчальному закладі м. Києва. В анкетуванні брали участь учителі й батьки учнів молодших класів. Про це повідомляє прес-служба КМДА. На думку батьків, уроки найкраще сприяють формуванню в дітей таких чеснот, як доброта, совість, милосердя, повага до батьків, учителів, старших людей, турбота про рідних. Заняття з християнської етики сприяють розвитку в дітей мислення, зв'язного мовлення, пам'яті, інтересу до знань, естетичних смаків, творчих здібностей.

“Переважає більшість батьків проявляє зацікавленість змістом курсу – 92% анкетованих зазначили, що вони обговорюють зі своїми дітьми тексти, подані в підручнику й діляться своїми думками щодо прочитаного. Вони відзначають, що теми курсу дають знання

з історії християнства, культури, етики й мистецтва, мови, природознавства й географії народознавства, доквілля. Позитивний вплив на виховання дітей настільки очевидний, що 72% батьків чотирикласників бажають, щоб діти вивчали цей курс і в наступних класах”, – оцінив результати опитування заступник голови КМДА В.Журавський [9].

В Україні прийнято низку законодавчих актів, які дозволили ввести в ЗНЗ курси “Основи християнської етики”, “Християнська етика в українській культурі”, “Біблійна історія та християнська етика”. Щорічно розробляються й доводяться до відома органів управління освітою на місцях, обласних (міських) інститутів післядипломної педагогічної освіти методичні рекомендації стосовно вивчення курсів духовно-морального спрямування у загальноосвітніх навчальних закладах. І якщо в 2005 році не було жодної назви, яка б мала гриф “Рекомендовано Міністерством освіти і науки” та відповідала б сучасним вимогам до навчальної літератури, то зараз їх кількість складає не один десяток. Найвні також електронні посібники. Створено й надруковано концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морально спрямування, програми, підручники, методичні посібники для вчителів, робочі зошити, хрестоматії для учнів з християнської етики та інших курсів духовно-морального спрямування.

Викладання “Основ християнської етики” та “Християнської етики в українській культурі” наразі здійснюється лише в 30% шкіл України. Проте за останній рік кількість відповідних навчальних закладів зросла майже на 10% [9].

Нині духовне виховання й навчання не суперечить світському й розглядається не як щось окреме, а як складова національного виховання й навчання в цілому. Адже духовність породжує шляхетність, допомагає кожному стати людиною, а нації – нацією. У християнській моралі сконцентровано найвищі цінності, тому християнські аргументи залишаються найсильнішими. Духовне та релігійне виховання виправдало себе у світовій педагогіці. Щоб виховати здорову, культурну, національно свідому спільноту людей, нам необхідна цілюща сила християнської моралі. Лише вона здатна повернути народу справжні ідеали, забезпечити духовний взаємозв'язок поколінь, виховати повагу до батьків, культури та історії свого народу, формувати любов до Бога, рідної землі й народу.

Курс християнської етики пропонує систему принципів і методів, що є однією зі складових у необхідності морального розвитку особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства виховні методи повинні бути зорієнтовані на становлення й розвиток такої особистості, яка б оптимально могла вирішувати складні проблеми, успішно досягати, індивідуальних і суспільних цілей, керуючись при цьому моральними нормами.

Найдорожчий потенціал нації – це діти. І суспільство хоче, щоб вони виростили здоровими й щасливими, незважаючи на телевізор, який роками закарбовує в дитячій пам'яті сцени жорстокості, усупереч павутині, яку плете для наших дітей Інтернет. Найбільшим помічником у цій справі стане школа й клас, де викладається християнська етика. І робить це добре підготовлений, відданий своїй справі вчитель, який прагне за допомогою добра та любові зробити дитину кращою та надіється, що настане час, коли етика стосунків, що ґрунтується на найвищих людських цінностях, увійде до серця кожної дитини.

Література:

1. Вихрущ А.В. Основи християнської педагогіки / А.В. Вихрущ, В.М. Карагодін, Т.Д. Тхоржевська. – Тернопіль : Освіта, 1999. – 166 с.
2. Вишневський О. Релігія і деякі проблеми релігійного виховання в школі / О. Вишневський // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 3-7.
3. Калашнік А. Загальні методи вивчення предмета “Християнська етика” : навч. посібник / А. Калашнік. – Львів : ЛОІППО, 2003. – 192 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка : навч. посібник / М.Г. Стельмахович. – К. : Віпол, 1997. – 231 с.
5. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-18.
6. Сухомлинська О.В. Формування духовності особистості на основі моральних цінностей / О.В. Сухомлинська // Директор школи. – 2003. – № 1. – С. 4-6.
7. Хайруліна В. Основи християнської етики як засіб відродження духовності / В. Хайруліна // Директор школи, лицею, гімназії. – 2005. – № 1. – С. 36-40.

8. Швед М. Християнська етика – важлива складова національної освіти / М. Швед // Освіта. – 2002. – С. 7.
9. «Християнська етика» в школі [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/home/news/6470/>.

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

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ВІДГУК ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНЬО-ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Сучасні інтеграційні процеси на Європейському континенті посилюють взаємозв'язки і взаємовпливи між національними освітніми системами. Як наслідок, у міжнародному педагогічному словнику з'являється нове поняття “європейський вимір в освіті”, яке відображає процеси розбудови єдиного європейського освітньо-виховного простору. Попри глобалізаційні та інтеграційні впливи на розвиток національних систем освіти та виховання молоді, кожна європейська країна має власний погляд щодо педагогічної стратегії виховання молодих поколінь у третьому тисячолітті. Світові надбання педагогічної думки, багатий арсенал напрацьованих зарубіжними фахівцями концепцій громадянського виховання молоді можуть збагатити відповідний педагогічний досвід в Україні. Адже сучасна українська освіта поставила перед собою за мету сприяти розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для життя і праці у європейському співтоваристві компетентностей, набуттю важливих для цього політико-правових та соціально-економічних знань.

Питання змісту європейської шкільної освіти розглядають українські компаративісти: Г.Єгоров, О.Кузнецова, Н.Лавриченко, О.Локшина, О.Першукова, Л.Пуховська, А.Сбруєва. Європейські цінності в освіті та підходи до формування цінностей громадянського суспільства досліджують такі українські науковці, як О.Овчарук, С.Рябов, В.Зінченко, В.Тараненко, К.Чорна.

Донедавна модель реалізації європейського виміру в освіті включала середню освіту, фахову підготовку та освіту дорослих, охоплюючи зміст освіти, технології навчання, виховну роботу [2]. Сьогодні “європеїзація” освіти відбувається у більшості країн ЄС на рівні міжнародної стандартної класифікації освіти.

Суспільство й освіта знаходяться у пошуку нових шляхів надання дитині всіх необхідних знань для загальнокультурного розвитку. До шляхів розв'язання цієї проблеми належить і впровадження інноваційних технологій навчання.

Інноваційні технології навчання та особистісно-орієнтований підхід можуть бути реалізовані через інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання – це сукупність педагогічних технологій, котрі складають педагогічну систему, що заснована на спільній діяльності, яка здійснюється засобами комунікації та має проблемно-пошукову природу [6]. Інтерактивні технології – це порівняно новий, творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів [1].

Слово “інтерактив” походить від англійського слова “interact”. “Inter” – це взаємний, “act” – діяти [7]. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-чим (наприклад, комп'ютером) або з будь-ким (людиною). Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання.

Інтерактивні методи передбачають співпрацю, ґрунтуються на принципі багатосторонньої взаємодії. Вчитель виступає лише в ролі більш досвідченого організатора спільної роботи. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії інших та свою власну поведінку [6, 58].

За О.Пометун, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що “навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів”. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання співпраці), де й учень, і вчитель є

рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Сучасна система навчання очікує від учителя охоплення великої кількості інформації і орієнтована на рівні “знання” і “розуміння”. Це підводить вчителя до використання в основному пасивних методів навчання. В сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати все, навіть в вузькій області знань. До того ж, як відомо, багаточисленні факти добре запам'ятовують комп'ютери, зберігаючи велику кількість інформації. Учні ж повинні мати інші навички: думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї і концепції і вже на основі цього вміти шукати необхідну інформацію, застосовуючи її в конкретних умовах, формувати, аргументувати і відстоювати свою думку. Саме цьому сприяють інтерактивні технології.

У свідомість українських учителів через публікації останнього часу і через систему додаткової освіти поступово закладається думка, що інтерактивні методи навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетентності учнів, так і для розвитку виховання особистості активних громадян з відповідною системою цінностей. У зв'язку з тим, важливим видається визначення самого поняття і сутності цієї групи методів, їх відмінностей від інших.

На сьогодні вже відомо і описано щонайменше чотири групи методів, в кожній з яких нараховується до 10 різних підходів. Тому їх практичне застосування потребує від учителя насамперед відповідної обізнаності. До того ж, кожен з методів вимагає чіткої покрокової реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів, тобто технологічного підходу, що неможливо без спеціальної фахової підготовки вчителя до організації інтерактивного навчання.

До інтерактивного навчання не можна ставитися як до універсального засобу викладання й прагнути переведення всього процесу навчання на «інтерактивні рейки». Логічно говорити про застосування інтерактивних методів викладання. А ще інтерактивне навчання можна поєднувати з груповою роботою на уроці й застосовувати на різних етапах вивчення тем. Його можна застосовувати одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або як фрагмент повторювально-узагальнюючого уроку.

Отже, нагромаджений уже сьогодні в Україні та закордоном досвід переконливо свідчить, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу. Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію учнів до навчання.

Література:

1. Зінченко В.І. Використання інтерактивних форм і методів навчання в ході реалізації навчальних програм в початкових класах / В. Зінченко // Початкове навчання та виховання. – 2006. – № 19-21. – С. 35-37.
2. Локшина О. І. Європейський вимір в освіті / О. І. Локшина // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 276-277.
3. Комар О. Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи / О. Комар // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 47-49.
4. Максимова Н. Інтерактивні методи навчання : крок у майбутнє // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 35-38.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К. : А С К, 2001. – 256 с.
6. Пометун О. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М Шкарапути. – К. : Наук. думка, 2000. – 775 с.

*Майя Ющишена,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

Однією з основних проблем сучасної методики навчання мови є формування комунікативно-мовленнєвих умінь, оскільки, як стверджує О.Л.Калмикова, «відсутність належної кореляції між теоретичними знаннями і практичними мовленнєвими вміннями позначається на кількісних і якісних характеристиках мовлення, породжує різного типу мовленнєві помилки й недоліки» [6, 14]. З метою запобігання їм, окрім опанування теорії мови, молодших школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

На взаємозв'язку шкільної мовної освіти з реальними потребами життя наголошували педагоги й лінгвісти ХІХ століття М.Ф.Бунаков, Ф.І.Буслаєв, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський, П.Ф.Фортунатов та ін. За перебудову шкільного курсу мови, урахуваючи комунікативно-діяльнісний підхід до її вивчення, виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти О.М.Біляєв, Д.М.Богоявленський, М.С.Вашуленко, В.І.Капінос, О.Ю.Купалова, Т.О.Ладигенська, А.К.Маркова, В.Я.Мельничайко, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Л.П.Федоренко та ін.

На комунікативну спрямованість уроків рідної мови й мовлення вказують А.Й.Багмут, Л.О.Варзацька, Н.А.Гац, В.Т.Горбачук, Д.М.Кравчук, Т.Ф.Потоцька, Т.Г.Рамзаєва, М.В.Сокирко, Г.О.Фомічова, О.Н.Хорошковська, Г.Т.Шелехова та ін.

Переважна більшість мовознавців відзначає «семантичну, морфологічну та синтаксичну специфіку частин мови. Головною визнається їх синтаксична своєрідність і синтаксична та комунікативна функції» [5, 3]. Частини мови є засобами вираження синтаксичних відношень і конкретизують своє значення у відповідних синтаксичних конструкціях. Знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, і особливо велике значення вони мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови. За твердженнями психологів, дидактів і методистів, «уміння формуються на основі знань, зокрема комунікативно-мовленнєві вміння потребують відповідних знань теорії мови» [6, 19].

Формування у школярів комунікативних умінь вимагає від учнів орієнтуватися в умовах спілкування, планувати висловлювання, реалізувати заплановану програму, контролювати хід і наслідки процесу мовлення, які необхідні для побудови розгорнутих висловлювань. Робота в цьому напрямі методично значуща, оскільки формування комунікативних умінь сприяє становленню комунікативного ядра особистості й підвищує якість висловлювання як продукту мовленнєвої діяльності.

Процес початкової мовної освіти передбачає інтенсивну роботу з формування комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Комунікативна спрямованість навчання української мови визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості. Для цього вченими визначено перелік комунікативно-мовленнєвих умінь, якими повинні оволодіти молодші школярі: уміння ставити запитання, висловлюючи подив, сумнів, уточнення, здогадку, передбачення; уміння констатувати, виражаючи погодження, підтвердження, судження, наслідок, посилення, обіцянку; уміння заперечувати, висловлюючи відмову, заперечення, непогодження; уміння спонукати до дії, висловлюючи прохання, запрошення, наказ, пропозицію, побажання.

Мовлення – це своєрідна форма пізнання людиною предметів і явищ дійсності й засіб спілкування людей між собою [7, 51]. На відміну від сприймання – процесу безпосереднього відображення речей – мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її

відображенням за допомогою рідної мови. Розвиток мовлення в дитини – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу, засвоєння досвіду, набутого людством, як засобом пізнання самої себе і саморегуляції, як могутнім засобом спілкування та взаємодії людей.

У початкових класах дітям прищеплюється любов до рідного слова, до мови батьків, до рідного краю, Батьківщини. Діти мають усвідомити, що українська мова є мовою українського народу, що обов'язком кожного українця є знання й збагачення її. Показуючи, як люди користуються мовою, слід цілеспрямовано вводити термін «мовлення», розуміючи його як процес спілкування за допомогою мови, здійснюваний мовцем. Для того щоб висловлювати свої думки і почуття, людина використовує слова, поєднує їх між собою, утворюючи речення, а поєднанням речень будує зв'язні висловлювання (текст) [8, 15].

Під час оволодіння грамотою учні дізнаються, що є дві форми мовлення – усна й писемна. У 2-4 класах діти засвоюють найважливіші ознаки усного й писемного мовлення. Вчитель роз'яснює, що усна форма мовлення призначена для безпосереднього спілкування того, хто говорить, з тим, хто слухає. У процесі обміну думками співбесідники міняються ролями: той, хто говорить, стає слухачем, і навпаки. Допомагає порозумітись і ситуація мовлення. При усному спілкуванні можна використати інтонацію, міміку, жести, повторити нечітко вимовлене слово, перебудувати фразу, уточнити іншими словами, якщо цього потребує співрозмовник.

Усна форма мовлення більш динамічна, легше піддається виправленню й доповненню. Однак думка формується безпосередньо у процесі мовлення, співбесідник не має багато часу на обдумування кожного слова, кожного речення. Тому в усному мовленні нерідко трапляються неточно вжиті слова, незавершені речення, небажані паузи. Учні мають навчитися чітко вимовляти слова, виділяти більшою силою голосу ті частини речення, які є відповіддю на поставлене питання, тобто слова, які в даній ситуації мовлення є найвагомішими, найпотрібнішими для висловлення думки.

Учитель повинен постійно стежити за тим, щоб учень, відповідаючи або звертаючись, не обривав речення, а завершував їх, доводив до логічного і граматичного завершення, не повторював одних і тих самих (або зайвих) слів, не підмінював їх надмірним жестикулюванням. Цього діти мають навчатися постійно: в діалогічному мовленні, при читанні текстів вправ, переказах прочитаного тощо, як на уроках, так і під час проведення позакласних заходів, у позаурочний час.

Практично учні мають засвоїти, що усній формі мовлення властиві певний темп і сила звучання. Розповідати казку треба повільно, щоб дати слухачеві можливість самому подумати над ходом подій, стати ніби співучасником розв'язання складних фантастичних ситуацій. Щоб передати динаміку руху, поспішність, швидку зміну однієї події іншою, треба темп мовлення пришвидшити [1]. Дуже швидким є темп мовлення при проговорюванні скоромовок. Застосовуються вони з певною дидактичною метою: навчитись вимовляти швидко звуки й слова, не втрачаючи виразності й чіткості. Зіставляючи повільний і швидкий теми мовлення, учні усвідомлюють, що у щоденному звичайному спілкуванні використовується розмірений, середній темп мовлення, який дозволяє висловитись виразно й зрозуміло.

Учні мають учитись керувати силою голосу, знати, що від надмірного напруження голосові зв'язки можуть «захворіти» («пропадає» голос, людина говорить пошепки або зовсім втрачає голос). Надмірно голосна розмова негативно впливає й на слух. Підвищувати силу голосу треба тоді, коли про щось термінове необхідно повідомити на відстані, привернути увагу людей, закликати на допомогу, застерегти і т. п. [3].

Якщо усним мовленням діти практично оволодівають ще в дошкільний період, то писемне мовлення формується тільки в результаті навчання. Вимоги, які ставляться до писемного мовлення, діти усвідомлюють поступово. Вже у 2-4 класах учні засвоюють, що писемна форма мовлення на відміну від усної не має допоміжних засобів увиразнення. Усі відтінки змісту необхідно передавати словами. Тому вона складніша. Однак має й свої переваги: перш ніж що-небудь написати, можна подумати, вибрати найточніший, найкращий варіант, який буде цілком зрозумілим читачеві. Отже, писати треба завжди охайно,

каліграфічно, грамотно, щоб легко було сприймати зміст написаного.

Учитель повинен бути наполегливим і послідовним у своїх вимогах, не допускати поблажливого ставлення до неохайно виконаної роботи. Учні теж мають навчитись самокритично оцінювати власну роботу й об'єктивно – роботу інших. Щоб навчити цього, варто практикувати виставку зошитів усіх учнів класу і дати можливість дітям самим порівнювати й оцінювати написане. Після виставки провести відверте обговорення.

У початкових класах діти засвоюють найважливіші вимоги культури мовлення й етики мовного спілкування: 1) висловлювання повинні бути правильними, точними, виразними. Для цього необхідно добирати потрібні для вираження думки слова, уміло будувати з них речення та пов'язувати їх між собою; 2) слова потрібно правильно наголошувати; 3) в усному мовленні не можна замінити слова жестами, мімікою, вигуками; 4) щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, треба в усному мовленні виразно вимовляти слова, уміло користуватися інтонацією, а в писемному – розділовими знаками; 5) у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі й прощання, для вираження запитання, просьби, подяки тощо); 6) слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям); 7) у розмові треба вміти вислухати до кінця співбесідника, не перебиваючи його без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити пробачення [2, 35-36].

Матеріал для засвоєння цих відомостей представлений у вправах підручників, тут окреслено також створювані або уявні ситуації, в яких відбувається спілкування. Однак опрацювання такого матеріалу не дасть бажаних результатів, якщо воно залишиться лише одним з епізодів навчального процесу. Питання культури мовлення й етики спілкування треба тримати в полі зору постійно – як на уроках, так і в позаурочний час, домагаючись усвідомлення й виконання кожним учнем усіх названих вимог.

Комунікативно-мовленнєвий аспект мовлення набуває великого значення у процесі освіти школярів і полягає у формуванні різних видів комунікативних компетентностей, які сприяють розвитку міжособистісного спілкування. Комунікативно доцільним мовленням буває при наявності в ньому таких якостей, як точність, виразність та образність. Рівень сформованості комунікативних умінь залежить від багатства словникового запасу молодшого школяра та умінь використовувати всю різноманітність граматичних засобів мови при побудові власних висловлювань.

Отже, у процесі шкільного навчання розширюються функції мовлення, яке виникає і розвивається як засіб засвоєння і передачі знань. Мовлення виявляє себе і як засіб формування особистості, самоутвердження її в колективі. Керуючись принципами особистісно-орієнтованого навчання, необхідно забезпечити емоційне благополуччя учнів на уроці, яке сприяє успішній реалізації завдань формування комунікативних умінь та мовленнєвої культури молодших школярів.

Література:

1. Артемчук І. В. Особливості психолого-педагогічної корекції усного зв'язного мовлення дітей / І. В. Артемчук // Науковий часопис : Психол. науки. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2004. – Серія 12. – Вип. 2 (26). – С. 165-170.
2. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л. В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 33-37.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей : психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : Навчальний посібник / Л. О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 229 с.
5. Підлісна П. Р. Обґрунтування системи формування зв'язного монологічного мовлення в учнів 1-4 класів / П. Р. Підлісна // Наук. часопис : Психол. науки. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – Серія 12. – Вип. 1 (25). – С. 3-8.
6. Сидор Е. Вправи для розвитку в учнів загальномовленнєвих, комунікативних і творчих умінь / Е. Сидор // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 19-23.
7. Старагіна І. Особливості мовленнєвого розвитку дитини в системі розвивального навчання / І. Старагіна, О. Чеснокова // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 51-53.
8. Хорошковська О. Розвиток українського мовлення молодших школярів / О. Хорошковська // Початкова школа. – 1997. – № 8. – С. 14-16.

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

Надія Кудикіна,
м.Київ, Україна,
Інститут педагогіки НАПН України

УДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ФОРМУВАННІ УКРАЇНОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Реалізація конституційної норми, що надає українській мові статусу державної, визначає необхідність вивчення її в усіх навчальних закладах, у тому числі й у школах з російською мовою викладання.

Державним стандартом початкової загальної освіти, що затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, передбачається забезпечення належного рівня загальноосвітньої підготовки з української мови. У школах з російською мовою навчання українська мова викладається як навчальний предмет. Поміж інших завдань своєю значущістю виокремлюється завдання формування українськомовної компетентності школярів, зокрема учнів початкових класів. Воно набуло особливої актуальності у зв'язку з реалізацією компетентнісної парадигми загальної середньої освіти.

Україномовна компетентність є різновидом комунікативної і це означає, що в учнів потрібно сформуванати здатність до практичного використання української мови в процесі спілкування у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, що виникають у різних видах діяльності (навчальній, ігровій, соціокультурній, спортивній та ін..).

Аналіз практики доводить, що за відведену кількість годин на уроках української мови сформуванати українськомовну компетентність в учнів, для яких українська мова не є рідною, практично неможливо. Отже, постає проблема використання цілісного навчально-виховного процесу з метою формування українськомовної компетентності учнів початкових класів шкіл з національними мовами викладання.

Термінологічне словосполучення «навчально-виховний процес» є досить поширеним у нормативно-правових документах освіти, в педагогічній науковій і в методичній літературі. Протягом дня за своїми функціями, формами роботи з дітьми і характером складових режиму дня навчально-виховний процес не є однорідним. Він логічно поділяється на урочний та позаурочний. *Позаурочний навчально-виховний процес* розглядається як невід'ємна складова цілісного навчально-виховного процесу школи, який відбувається після уроків під керівництвом педагогів з метою реалізації навчальних, розвивальних та виховних завдань загальної середньої освіти [2].

Нормативно-правовими актами передбачається, що діяльністю учнів у позаурочний час мають керувати працівники школи (учителі, вихователі, керівники гуртків та ін.), які мають відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, педагогічна діяльність яких забезпечує результативність та якість навчально-виховного процесу.

Цілі загальноосвітніх навчальних закладів, а відтак і позаурочного навчально-виховного процесу, визначаються на основі принципів, закладених у Конституції України, в Законах та інших нормативно-правових актах України. Цілі навчально-виховного процесу реалізуються через мету та завдання загальної середньої освіти. Щодо початкової школи, то вони сконцентровані у Державному стандарті початкової загальної освіти [1].

У розділі «Мова навчання (*українська мова, мови національних меншин*)» Державного стандарту підкреслено, що метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Водночас в «Учебных программах для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском

языке. 1-4 классы» відзначено, що зміст навчання спрямований на формування ключових і предметних компетентностей, а щодо навчання української мови як державної реалізується він за такими змістовими лініями, як мовленнєва, мовна, соціокультурна. Вони є взаємозалежними, взаємопов'язаними [5].

Результати досліджень, проведених Л.І.Божович, Л.С.Виготським, П.Я.Гальперінім, О.В.Запорожцем, П.І.Зінченком, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном та ін., свідчать про ключове значення діяльності в розвитку людини. Процес розвитку починає розглядатись як саморух суб'єкта завдяки його діяльності, а спадковість і середовище лише як умови, які визначають різні варіації розвитку. Л.С.Виготський висунув ідею провідної діяльності, яка у подальшому розвивалась О.М.Леонтьєвим та іншими вченими. Провідна діяльність – це діяльність, виконання якої визначає виникнення і формування основних психологічних новоутворень людини на даному етапі розвитку її особистості.

Протягом періоду, що припадає на початкову освіту, у психіці молодшого школяра виникає особливо важливе для подальшого розвитку його особистості новоутворення – вміння користуватися українською мовою. Водночас продовжує розвиватися творче ставлення до дійсності, яке психологи, наприклад, Н.І.Непомнящая, пов'язують з формуванням базових засад особистості. Доведено, що до діяльностей творчого характеру, у процесі яких успішно розвивається українське мовлення учнів початкових класів, належить гра.

З наведеної тези випливає, що результативність формування україномовної компетентності учнів початкових класів у позаурочному навчально-виховному процесі шкіль з російською мовою викладання безпосередньо залежить від готовності педагогів до використання ігрової діяльності у цій роботі, яка у 1-2 класах ще зберігає статус провідної, і лише поступово провідною стає навчальна діяльність.

Теорією та методикою ігрової діяльності у її загальних рисах педагоги оволодівають у процесі здобуття професійної освіти. Використання гри як педагогічного методу формування україномовної компетентності учнів початкових класів у позаурочному навчально-виховному процесі шкіль з російською мовою викладання у вищих навчальних закладах залишається поза межами навчальних програм. Аналіз теоретичних джерел та педагогічної практики засвідчує, що удосконалення досліджуваної здатності у педагогів-практиків може здійснюватись стихійно, невпорядковано й відповідно недостатньо ефективно, або цілеспрямовано та систематично.

Оскільки питання є актуальним, нами проведено експериментальне дослідження, яким доведено, що цілеспрямовано вчителі оволодівають методикою ігрової діяльності у два основні способи: один із них – індивідуальна самоосвітня діяльність педагогів, інший шлях – інституційний, що розуміють як спеціально організований у закладах освіти або в органах управління освітою цілеспрямований процес підвищення кваліфікації учителів, зокрема й з означеного питання.

Самоосвітня діяльність розглядається як індивідуальна активність педагогічного працівника як суб'єкта навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу, що спрямована на засвоєння знань, удосконалення навичок і вмінь з метою задоволення потреби в особистісному професійному зростанні, в тому числі й щодо використання гри у процесі формування україномовної компетентності учнів досліджуваної групи.

Це освітня робота, яку педагог здійснює самостійно, за допомогою фондів бібліотеки або Інтернет джерел, переважно без сторонньої допомоги. Самоосвіта вимагає від учителя чіткого бачення життєвої необхідності професійного самовдосконалення, здатності до самоорганізації і контролю, самостійного мислення і вольових якостей особистості: організованості, наполегливості, витримки та ін. Самоосвіта є важливим способом удосконалення готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до використання гри з метою формування україномовної компетентності у позаурочному навчально-виховному процесі.

Удосконалення готовності вчителя до використання гри у процесі формування україномовної компетентності учнів спирається на самовдосконалення особистості та охоплює цикл процесів (див. рис. 1).

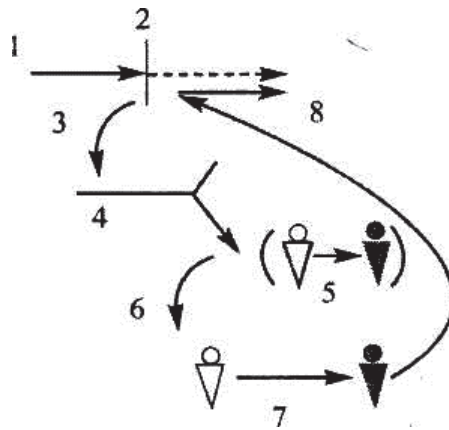


Рис. 1. Схема процесу самовдосконалення вчителя щодо використання гри з метою формування україномовної компетентності учнів [джерело ідеї: 4].

Отже, процес професійного самовдосконалення вчителя відбувається циклічно та охоплює:

1.): а) реальний прояв досліджуваної готовності (1); б) зустріч з практичною освітньою ситуацією та детермінованими нею ускладненнями щодо прояву готовності (2); в) вхід у рефлексію (3); г) здійснення рефлексивного аналізу професійної діяльності (4) та реалізація здатності усвідомити причини ускладнень (5); д) перехід до самоосвіти та методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі у напрямі підвищення готовності до використання гри у позаурочному навчально-виховному процесі з метою формування україномовної компетентності учнів – цілепокладання (постановка мети) і проектування шляхів набуття відсутніх знань, умінь, навичок, способів керівництва грою та ін. (6); е) здійснення необхідної корекції, що спрямована на реалізацію поставленої особистістю мети (7); с) повернення до практичної ситуації, яка вимагає прояву готовності до використання гри у позаурочному навчально-виховному процесі з метою формування україномовної компетентності учнів та успішна реалізація завдань з формування україномовної компетентності учнів незалежно від обставин, що виникають у практиці (8).

Інституційний спосіб удосконалення готовності вчителя до використання гри у формуванні україномовної компетентності учнів початкових класів у позаурочному навчально-виховному процесі шкіл з російською мовою викладання реалізується через підвищення кваліфікації педагогів у поєднанні різних її видів, а саме: курсову перепідготовку у закладах післядипломної педагогічної освіти, діяльність регіональних науково-методичних центрів (кабінетів) управління освітою та наукою; науково-методичну (методичну) роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Оскільки досліджуване питання є специфічним і стосується доволі обмеженого кола педагогів, найдоцільніше його опрацьовувати через колективні та групові форми методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу. Методична робота – це відносно цілісна відкрита динамічна система, функціонування якої спрямоване на підвищення педагогічної майстерності вчителів, удосконалення їх умінь організації навчально-виховного процесу, що дозволяє їм успішно вирішувати й використання гри у позаурочному навчально-виховному процесі. До її традиційних організаційних форм належать методичні об'єднання (комісії) учителів, взаємовідвідування уроків та позаурочних занять, єдиний методичний день, присвячений ігровій діяльності як методу навчально-виховної роботи, методичні семінари-практикуми, школи перспективного (передового) педагогічного досвіду, проблемні (творчі) групи, проектно-професійна діяльність педагогів, науково-педагогічні (- методичні) конференції, творчі звіти вчителів, робота опорних шкіл, експериментальні педагогічні майданчики, тематичні конкурси, педагогічні читання з досліджуваної проблеми.

В контексті теорії ігрової діяльності [3] удосконалення готовності вчителя з досліджуваного питання передбачає поповнення знань, по-перше, щодо класифікації ігор молодших школярів, а по-друге – формування умінь з методики педагогічного супроводу ігрової діяльності, яка спирається на психологічну структуру гри.

На основі аналізу характерних особливостей різних ігор дітей молодшого шкільного

віку їх поділено на дві основні групи – творчі та ігри за готовими правилами. За традицією другу групу ігор ще позначають назвою «ігри за правилами».

Творчі ігри – це креативна діяльність дітей, яка розгортається за їх власною ініціативою й за такої умови дорослих у творчу гру є недоцільним, оскільки це її руйнує.

Творчі ігри розподіляються за такими видами: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації та театралізації, ігри з елементами праці, ігри-фантазування та ін. Аналіз творчих ігор засвідчує, що такі ігри є природними для молодших школярів і спонтанно розгортаються ними за межами навчального процесу, водночас у зв'язку з їх природними особливостями (креативність дітей, закінчення гри за бажанням дітей тощо) ця група ігор на уроці може використовуватись з суттєвими обмеженнями.

До групи ігор за правилами відносять такі, які передбачають реалізацію дітьми попередньо створеної дорослими змістової і процесуальної основи. Дії й поведінка учнів у процесі гри регулюється ігровими правилами, з якими вчитель попередньо знайомить дітей. Означена група ігор охоплює такі різновиди: дидактичні, пізнавальні, музично-дидактичні, ігри-подорожі, ігри-подорожі, рухливі, спортивні, хороводні, народні, інтелектуальні, комп'ютерні, ігри-розваги та ін. Вони традиційно мають місце як на уроках початкової школи, так само й у позаурочному навчально-виховному процесі,

Структура ігрової діяльності, через яку реалізовується методика педагогічного супроводу гри у формування україномовної компетентності у позаурочному навчально-виховному процесі, розглядається як системно упорядкована сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів. До них належать мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісно-комунікативний (або процесуально-операційний), контрольний-оцінний і результативний.

Ігровий метод формування україномовної компетентності учнів початкових класів може бути повноцінно реалізований за умов: наповнення структурних компонентів конкретної гри навчальним змістом, забезпечення вчителем продуктивного функціонування всіх структурних компонентів ігрової діяльності, створення дидактично доцільного навчально-ігрового середовища, реалізації у процесі гри таких способів взаємодії педагога з дитиною, котрі є адекватними особливостям творчих ігор й ігор за готовими правилами.

Результати наукових досліджень крім іншого свідчать, що готовність вчителя щодо використання гри у позаурочному навчально-виховному процесі з метою розвитку україномовної компетентності учнів початкових класів безпосередньо пов'язана з якістю мовлення самого вчителя, його адекватністю вимогам культури українського мовлення. Означена вимога спирається на досконале володіння вчителем українською мовою, адже мовлення вчителя є зразком для учня щодо використання мови у процесі гри та поза нею. Термін «культура мовлення вчителя» розуміють як її відповідність не лише сучасним літературним нормам (акцентологічним, синтаксичним), а й іншим якостям, які свідчать про її комунікативну досконалість – це точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність. Необхідним також є володіння вчителем технікою мовлення, складовими якої є голос, темп, дикція, інтонація, логічний наголос – тобто акустична система комунікативного мовлення. Означені складові техніки мовлення закріплюється у свідомості школярів, викликають бажання наслідувати педагога й водночас дають змогу виявляти власну мовленнєву індивідуальність.

Щодо комунікативної поведінки вчителя у позаурочному навчально-виховному процесі, то під нею в сучасній науковій літературі розуміють таку організацію мовлення та його невербальної складової, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери мовленнєвого спілкування, на характер взаємин між вчителем та учнями, на стиль їхньої комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Результативною для гри є така комунікативна поведінка, яка будується на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями, створенні ситуацій обговорення українською мовою окремих процесуально-ігрових питань та породжених нею переживань. Реалізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія шляхом педагогічного супроводу ігрової діяльності, який здійснюють педагоги у позаурочному навчально-виховному процесі. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає адресованість мовлення педагога конкретному учню як учаснику гри,

мовлення у такому разі цілеспрямовано використовується як засіб інформаційного обміну, налагодження позитивного міжособистісного контакту в ситуаціях ігрового мовленнєвого спілкування «учитель – учень», «учень – учень», «учень – уявний комунікатор» (в ігрових ситуаціях) та ін. Слово вчителя викликає в учня відповідні почуття, формує його позитивне ставлення до спілкування українською мовою.

Сфокусованість уваги учнів на змісті навчання української мови досягається добором для ігрової діяльності у позаурочному процесі пізнавального матеріалу, який відповідає пропонованим програмою і підручником темам з української мови як навчального предмету. Наприклад, курс усного мовлення (1 клас) передбачає опрацювання таких основних тем: Людина. Родина. Дім (українська хата, квартира, продукти, їжа). Ввічливість. Школа. Пори року. Свійські тварини. Дикі тварини. Овочі. Фрукти. Фарби. Кольори. Свята. Т.Г.Шевченко. Село, місто (робота в селі та місті). Наша Батьківщина – Україна. Київ – столиця України. Український дитячий фольклор та ін. й відповідно їх зміст проектується на позаурочну ігрову діяльність [6].

Отже, удосконалення готовності вчителя до використання гри у формуванні україномовної компетентності учнів початкових класів у позаурочному навчально-виховному процесі шкіл з російською мовою викладання здійснюється у двох формах – через самоосвітню діяльність педагогів та в інституційній формі – переважно в контексті науково-методичної роботи школи.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. – № 462.
2. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01 / Кудикіна Надія Василівна. – К., 2004. – 407 с.
3. Кудикіна Н.В. Теорія ігрової діяльності дітей : монографія. – Київ: НМЦВД КУ імені Бориса Грінченка, 2012. – 235 с.
4. Управління людськими ресурсами : (Понятійно-термінол. слов.) : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / За ред. Г.В. Фокіна, В.О. Антонюка, М.Ф. Головатого. – К. : МАУП, 2006. – 496 с.
5. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1-4 классы. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 114 с.
6. Хорошковська О. Н. Українська мова. Усний курс : Підручн. для 1 кл. загальноосв. навч. закл. з навч. рос. мовою / О.Н. Хорошковська, Г.І. Охота. – К. : Освіта, 2012. – 160 с.

*Інна Козак,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ ПРИПИСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Відповідно до державного стандарту вищої освіти, становлення фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів передбачає формування особистісних якостей людини, спеціальних знань та умінь, призначених для виконання типових задач діяльності. Пам'ятаючи про те, що типова задача діяльності є узагальненою задачею діяльності, характерною для більшості виробничих ситуацій і не містить конкретних даних, а, отже, не має конкретного розв'язання (можуть бути визначені тільки шляхи розв'язання), у межах нашої статті зупинимось на алгоритмічних приписах як способах конструювання відповідних операцій діяльності для досягнення успіху у професійній сфері.

Окрім питання алгоритмізації діяльності, що ґрунтуються на концептуальних підходах до діяльнісного навчання, знаходимо у працях П.Я.Гальперіна, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Ц.Бадмаєва, Ю.І.Машбіца, Н.Ф.Талізної, Л.М.Фрідмана, Г.О.Атанова тощо. Сам термін „алгоритм”, „алгорифм” (від лат. *algorithmus*) походить від імені середньовічного узбецького

математика Мухамеда-ібн-Суса (арабізований варіант аль-Хорезмі) і позначає сукупність дій (правил) для розв'язання даної задачі [4, 23]. Ланцюжок алгоритмів (правил) називають алгоритмічним приписом, а кожен дію – його „кроком”. Основні вимоги до алгоритмів – визначеність, масовість, результативність – було сформульовано відомим ученим-математиком А.А.Марковим.

У межах нашої статті ставимо за мету розкрити сутність та особливості застосування алгоритмічних приписів як ефективного засобу керівництва процесом здобуття професійної компетентності майбутніх педагогів.

В останні десятиліття в усьому світі й в Україні, зокрема, вимоги до результату вищої освіти формулюються в категорії „компетентності”, „компетенції”. Порівняльний аналіз тлумачення цих термінів за С.Бондарем, А.Марковою, О.Пометун, Г.Скоробогатого тощо дає підстави стверджувати, що компетентність – це належна обізнаність у певній галузі та здатність особистості застосовувати ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини.

У порівнянні з іншими результатами освіти, А.Дахін, А.Хуторський, Г.Скоробогатова визначають провідні риси компетентності:

- має інтегрований характер, дозволяє розв'язувати цілий клас задач;
- на відміну від навички є усвідомленою;
- на відміну від уміння є здатною до перенесення, удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення у навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями: через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність;
- на відміну від знання існує у формі діяльності, а не інформації про неї [3, 205].

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи. У межах нашої статті будемо послуговуватися узагальненою класифікацією ключових компетентностей О.Овчарук [3, 214] та приймемо їх поділ на соціальні, мотиваційні та функціональні компетентності. На нашу думку, саме функціональна компетентність майбутнього педагога становить зміст фахової діяльності та пов'язана із сферою педагогічних знань, умінням оперувати цими знаннями для досягнення професійно зорієнтованої мети. Наш висновок співпадає із твердженням Г.Беленької, згідно з яким поняття професійної компетентності охоплює:

- обсяг глибоких та змістовних знань, якими фахівець вільно володіє;
- практичні уміння в їх застосуванні;
- психологічні якості, що дають особистості можливість вільно, впевнено і толерантно діяти залежно від необхідності та потреб життя [2, 5].

Таким чином, професійну компетентність майбутнього вчителя будемо розуміти як цілісну інтегративну сукупність соціально значущих та професійно важливих властивостей випускника вищого навчального закладу, здатного до виконання типових задач діяльності.

Надійним засобом у досягненні професійної компетентності здобувачів вищої освіти виступають алгоритмічні приписи, що є послідовними прийомами (кроками) розв'язання широкого класу завдань. Водночас варто підкреслити, що такий спосіб оволодіння навчальними дисциплінами за фахом відбувається усвідомлено, раціонально, ефективно, адже спирається на елементи технології діяльнісного навчання, що значною мірою інтенсифікує навчальний процес. Алгоритмічні приписи як засоби керівництва пізнавальною діяльністю студентів можуть містити досить складні „блоки” розумових дій, однак серед них виділимо істотні: підготовча, орієнтувальна, виконавча та контрольна-корекційна частини діяльності [1, 68].

Крім того, варто пам'ятати, що алгоритмічні приписи, на відміну від абсолютних алгоритмів, є нежорсткими рекомендаціями, які передбачають свідоме оперування фактичним матеріалом. Працюючи за алгоритмічними приписами, студент сам стає активним учасником як процесу здобуття знань, так і їх застосування в нових навчальних та профільних ситуаціях. Багатократне повторення навчальних дій за приписом сприяє мимовільному засвоєнню та довготривалому утриманню в пам'яті його змісту, що надає

можливості після досягнення певного ступеня автоматизації перейти до самостійного розв'язання завдань без опори на нього. При розв'язанні комплексу завдань виникає нове знання, яке віддзеркалюється в умінні враховувати ознаки явищ, виявляти серед них домінантні, з'ясувати необхідну послідовність операцій, що призводить до доцільного результату, робити об'єктивний висновок, перевірити та, в разі потреби, скоригувати його.

Таким чином, приписи сприяють піднесенню якості знань, формують і розвивають навички раціональної організації навчальної праці, розвивають самостійність та інтелектуальну активність, логізують розумову діяльність а, отже, сприяють становленню фахової компетентності майбутнього вчителя.

У процесі викладання дисципліни „Методика навчання української мови” студентам напряду підготовки „Початкова освіта” та „Дошкільна освіта” пропонувались алгоритмічні приписи в організації самостійної підготовки до практичних та лабораторних занять. Такі приписи дозволяли самостійно і цілеспрямовано виконувати запропоновані завдання, досягаючи заданого результату.

Для належного методичного забезпечення підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра спеціальності „Дошкільна освіта”, спеціалізації „Початкова освіта” до складання державного іспиту були підготовлені методичні рекомендації. У методичних рекомендаціях до атестації здобувачів вищої освіти з дисципліни „Технології навчання освітніх галузей початкової освіти” студентам пропонувалися алгоритмічні приписи до виконання практичних завдань. Цінність такого методичного супроводу орієнтовних практичних завдань полягала в тому, що не давала готових розв'язків чи відкритих зразків виконання, а спрямовувала і алгоритмізувала дії студентів для успішного виконання цих завдань.

Для ілюстрації висловлених положень наведемо приклад одного з алгоритмічних приписів до виконання практичного завдання з дисципліни „Технології навчання освітньої галузі „Мова і література”. Орієнтовне практичне завдання: *продемонструйте фрагмент уроку літературного читання з використанням технології розвитку критичного мислення молодших школярів. За самостійно обраним літературним твором розробіть систему запитань та побудуйте „Ромашку Блума”.*

Алгоритмічний припис до виконання завдання

1) За навчальними програмами та підручниками літературного читання (2 - 4 класи) уточніть тему уроку та визначте її змістові межі.

2) З'ясуйте мету і завдання уроку з урахуванням змісту навчального матеріалу та складом учнівської аудиторії.

Пам'ятайте! У формулюванні мети уроку мають бути присутні освітні (дидактичні), розвивальні та виховні цілі.

3) Визначте тип уроку відповідно до освітньої мети, спрогнозуйте необхідне обладнання.

Пам'ятайте! Узагальнена структура уроку літературного читання на вивчення нового твору містить такі етапи: підготовчий етап; етап первинного синтезу; аналіз твору; етап вторинного синтезу.

4) Спроектуйте основні етапи уроку згідно з його типом.

5) Продумайте можливості наповнення окремих етапів уроку вправами на розвиток критичного мислення школярів.

Пам'ятайте! На етапі актуалізації опорних знань (підготовчому етапі) доцільними будуть вправи: „Асоціативний куц”, „Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”, „Дошка запитань” та ін. На етапі усвідомлення змісту (аналізу твору) доцільними будуть вправи: „Позначки”, „Щоденник подвійних нотаток”, „Кероване читання з передбаченням”, метод „Літературної критики” та ін. На етапі рефлексії (етапі вторинного синтезу) доцільними будуть вправи: „Огляд щоденника подвійних нотаток”, „Написання есе”, „Сенкан” та ін.

6) Складіть і запишіть деталізований план-конспект уроку.

7) Підготуйте дидактичний матеріал до уроку. За допомогою ножиць, цупкого паперу та олівців підготуйте „Ромашку Блума” для унаочнення теоретичної системи запитань за змістом літературного твору.

Пам'ятайте! „Ромашка Блума” передбачає присутність шести пелюсток – шести

типів запитань: прості, уточнювальні, інтерпретаційні (пояснювальні), творчі, оцінювальні та практичні запитання. Важливо не перетворювати інтерпретаційні (пояснювальні) запитання на прості, відповідь на які відома з контексту твору.

8) Продумайте можливості застосування виготовленого дидактичного матеріалу на етапах уроку літературного читання.

9) Здійсніть самоконтроль написаного конспекту та виготовленого наочного матеріалу на всіх рівнях: смислового (чи запропоновані завдання спрямовані на досягнення поставленої мети), структурно-логічному (чи всі етапи уроку присутні), мовному (чи немає помилок).

10) Здійсніть у разі потреби редагування плану-конспекту уроку.

11) Виголосіть, не спираючись на текст, матеріал одного з етапів уроку, наповненого вправами на розвиток критичного мислення перед уявними чи реальними слухачами.

Запропонований приклад алгоритмічного припису ілюструє своєрідну програму професійних дій, що містить усі компоненти діяльності: орієнтування в умовах діяльності, планування, реалізацію та контроль і корекцію виконаних дій. Визначена таким чином система орієнтирів для виконання практичного завдання, з одного боку, допомагає студентам доцільно організувати діяльність, дозволяє зменшити ймовірність помилкових дій у досягненні цілі, дає можливість оперативно і вчасно контролювати свої „мисленнєві” кроки, самостійно з’ясувати помилки та, проаналізувавши їх, відповідно коригувати свою професійну діяльність. З іншого боку, такі інструкції лише спрямовують діяльність майбутнього фахівця, не обмежують коло його професійних здобутків, а, отже, дозволяють здійснити об’єктивну оцінку характеристики сформованій функціональній компетентності.

Для свідомого і ефективного застосування майбутніми педагогами алгоритмічних приписів у процесі самостійної роботи варто провести підготовчу роботу, що буде складатись із таких послідовних етапів:

- 1) ознайомлення з системою орієнтирів для виконання поставленого завдання;
- 2) засвоєння (тренінг) часткових орієнтирів як проміжних форм системи мисленнєвих операцій, якою і виступає весь припис;
- 3) усвідомлення блоків і всіх кроків алгоритмічного припису;
- 4) засвоєння припису під керівництвом викладача та самостійне розв’язання завдань при опорі на алгоритмічний припис;
- 5) організація мисленнєво-мовленнєвої діяльності за внутрішньою програмою без зорової опори на припис [4, 26].

Таким чином, дії, виконувані спочатку зовнішньо, за розгорнутим планом (алгоритмізованою схемою мисленнєво-мовленнєвих дій), на завершальному етапі можуть здійснюватися за „згорнутою” внутрішньою програмою (тобто у внутрішній мові, без опори на припис), що, власне кажучи, і є метою навчання.

Зробимо із сказаного висновки. Вимоги до фахової компетентності педагога кожного рівня підготовки розкриваються через площину його практичної діяльності, сферу тих повноважень, які покладає на фахівця суспільство. Важливим засобом управління власною діяльністю, що веде до усвідомленого, раціонального, ефективного розв’язання типових задач діяльності, виступають алгоритмізовані приписи. Володіючи значним рівнем абстрагованості, вони можуть виступати технологічними одиницями у засвоєнні широкого кола професійних знань і умінь, становити основу раціональної системи формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Література:

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання : навч. посібник / Г.О. Атанов. – К. : Кондор, 2007. – 186 с.
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г.В. Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2011. – 320 с.
3. Настільна книга педагога: посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / Упорядники : В.М. Андреева, В.В. Григораш. – Х. : Вид. група „Основа” : „Тріада +”, 2007. – 352 с.
4. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови: навчальний посібник з алгоритмічними приписами / Г.С. Онуфрієнко. – 2-е вид. перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Становлення України як самостійної держави, її національне відродження й перехід до ринкових відносин кардинально вплинули на систему вищої освіти. Інформаційна цивілізація XXI ст., яка прийшла на зміну індустріальній цивілізації XX ст., об'єктивно вимагає глобальної соціальної трансформації, в основі якої лежать корінні соціокультурні, технологічні, гуманітарні й освітньо-інформаційні зміни. Україні, яка обрала шлях на європейську інтеграцію, демократизацію суспільства і, зокрема, гуманітаризацію освіти, офіційно задекларувавши десять років тому свої наміри реформування вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти, підписавши Болонську декларацію та ставши однією з країн-учасників Болонського процесу, повинна гідно увійти до зони європейської освіти.

Головною системною реформою, яка впроваджує європейські норми і стандарти в сфері вищої освіти України стало прийняття нового Закону "Про вищу освіту" [2], покликаного спонукати університети постійно працювати над підвищенням якості навчання, ґрунтуючись на засадничих принципах європейської вищої освіти: демонополізації управління, автономії університетів, академічній свободі викладача і студента, незалежній оцінці якості вищої освіти, розвитку науки в університетах, що відповідає прагненню держави створити на ринку вищої освіти конкурентне середовище. Новий Закон визначає концептуальні засади модернізації вищої освіти, що відповідають цілям і завданням освітніх Програм ЄС Темпус та Еразмус+: інтеграція вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти шляхом реалізації положень та принципів Болонського процесу; трициклова структура вищої освіти; забезпечення якості вищої освіти і науки шляхом розвитку незалежної системи забезпечення якості вищої освіти; академічна мобільність; інтеграція освіти, науки та інновацій; академічна, кадрова, організаційна та фінансово-економічна автономія вищих навчальних закладів; співпраця вищих навчальних закладів та бізнесу.

Якість вирішення поставлених перед системою освіти стратегічних і тактичних завдань багато в чому залежить від професійної компетентності педагога. До педагога пред'являється вимога створювати новий спосіб життя, що, по суті, означає бути носієм культури майбутнього і на цій основі готувати майбутнє покоління. Тому професійне становлення педагога нової генерації, його включеність в процес безперервного самоудосконалення є на сьогоднішній день актуальною проблемою. Тільки перетворюючи зміст освіти, форми і способи організації, створюючи принципово нове технологічне забезпечення процесу професійного становлення педагога можна відповісти на виклик часу і знайти ресурс для розвитку системи освіти в зазначеному вище напрямі.

Сучасний етап розвитку людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівця з вищою освітою і зокрема до майбутнього викладача, що здійснюватиме професійну підготовку вихователів ДНЗ. Сьогоднішні студенти, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» за спеціальністю 8.01010101 Дошкільна освіта і здобувають кваліфікацію «Викладач дошкільної педагогіки і психології» повинні уміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації; мають володіти професійною майстерністю; бути здатними забезпечити науковий підхід до сучасного навчального процесу у ВНЗ, обирати найбільш оптимальні форми, методи, засоби навчання і виховання особистості у вищій школі з орієнтацією на людинотворчу функцію; готовими до самостійності, швидкого прийняття рішення, особистої відповідальності, творчого підходу до вирішення виробничих завдань, збереження національної культури, впливу на суспільний

розвиток. А відтак, студент магістратури має бути не лише об'єктом навчання й виховання, який протистоїть викладачеві та залежить від нього, він одночасно повинен виступати й суб'єктом самоосвіти і самовиховання. При цьому статус об'єкта діяльності передбачає наявність у студента тих соціальних якостей, які вже сформувалися в нього в конкретних соціальних умовах, а статус суб'єкта діяльності передбачає усвідомлення студентом перспектив подальшої особистої діяльності, вияв соціальної активності, саморозвитку й самореалізації.

На необхідність формування готовності до професійної діяльності в освітньо-виховних закладах різного типу, розвиток готовності до інноваційної діяльності і потреби в постійній самоосвіті вказували Є.Білозерцев, Є.Бондаревська, І.Зязюн, С.Сисоєва, В.Сластьонін, А.Тряпичина та ін. Проблема формування особистості педагога як суб'єкта діяльності, цілісності його професійно-педагогічної підготовки займались В.Бондар, С.Вітвицька, С.Гончаренко, В.Гриньова, І.Зязюн, Н.Кічук, В.Кравець, М.Кузьміна, С.Максименко, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Пометун, В.Семиченко, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Р.Хмелюк та ін. Проблемою формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти переймалися провідні вітчизняні науковці: Л.Артемова, Н.Баглаєва, І.Бех, Г.Беленька, А.Богущ, В.Захарченко, К.Крутий, І.Луценко, Т.Поніманська, І.Рогальська-Яблонська, та ін.

Проте в чисельних працях вчених питання формування професійної компетентності магістрів дошкільної освіти розкрито в контексті попередньо діючого Закону України "Про вищу освіту" та відповідних державних нормативних документів, значна частина з яких втратила свою чинність. Майбутні ж викладачі дошкільної педагогіки, які сьогодні здобувають вищу освіту, знаходяться в надзвичайно складних обставинах, обумовлених низкою протиріч, пов'язаних з імплементацією нового Закону.

По-перше, отримавши досвід навчання за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (КМСОНП), студенти не мали можливості долучитися до нової парадигми Європейського простору вищої освіти – студентоцентрованого навчального процесу, в основу якого покладено компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітніх програм, повна інтеграція Національних рамок кваліфікації, нової структури вищої освіти, стандартів нового покоління, навчальних програм та окремих навчальних дисциплін. Ю.Рашкевич, аналізуючи реформи, здійснені в українській системі вищої освіти протягом останніх десяти років, стосовно запровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС) зауважив, що "історія із становленням ЄКТС в Україні більше нагадує знуцання над освітянською спільнотою, аніж імплементацію одного з головніших інструментів Болонського процесу", оскільки замість уважного вивчення та розумного адаптування в національну систему вищої освіти загальноприйнятого в європейській освітянській спільноті основного інструменту забезпечення міжнародної академічної мобільності, "українські чиновники від освіти створили свій, доморослий продукт", без урахування того, що ЄКТС є системою акумулювання та перезарахування кредитів, а КМСОНП за означенням є системою організації навчального процесу, а [3, 5-6]. При цьому основний термін ЄКТС "модуль", який практично є синонімом навчальної дисципліни, протягом останніх років трактувався як часовий відрізок (семестр поділяли на два-три модулі), а "змістовий модуль" – як частина дисципліни.

По-друге, відповідно до нового Закону, 1 кредит ЄКТС зменшується з 36 годин до 30 годин і відповідно частка аудиторних занять в одному кредиті для бакалавра становить 33–50%. Що ж до студентів, то зменшення годин аудиторних занять не означає, що їм доведеться працювати менше, оскільки вимог до рівня компетентності випускників ніхто не знижував. А відтак, ключовою рисою, яка має характеризувати студента сучасних ВНЗ, повинна бути самостійність, відповідальність за набуття професійних компетентностей.

Для багатьох ВНЗ новою є проблема організації вибору студентами не менше ніж 25% від загального обсягу кредитів ЄКТС. І справа не тільки в тому, що не всі університети чітко усвідомлюють як практично зреалізувати надане студентам право, але й не всі студенти готові до свідомого обрання зазначеної кількості навчальних дисциплін, розуміння їхньої професійної важливості, відстоювання такого особистісного відповідального права. Адже доволі поширеною в сучасній практиці роботи вищих навчальних закладів була звичка

студентів виконувати програмні навчальні завдання лише заради отримання балів, під тиском викладачів тощо. Реформа ж вищої світи в Україні націлена на те, щоб позбутися таких пострадянських традицій, як примус, диктат, приниження гідності студентів з боку викладачів і освітянського керівництва, та патерналізм, пасивність, "стояння в черзі за дипломом". Як зазначають А.Гожик, Ю.Рашкевич, Л.Булава, результатом цієї реформи мають стати еволюція "людини постсовкової" в "людину європейську", зміна ментальності суспільства й цивілізаційні зміни загалом [1].

По-третє, відповідно до нового Закону університети отримали низку академічних свобод, серед яких – свобода у самостійному створенні освітніх програм без втручання членів уряду та інших інституцій на основі державних стандартів вищої освіти. Однак робота над цими стандартами, серед яких належне місце посядуть компетентності й результати навчання, ще попереду. Тому навчальні плани, які сьогодні розробляються на 2015/2016 навчальний рік є тимчасовими (до ухвалення нових стандартів вищої школи й освітньої діяльності). При їх розробці дотримуються чинних освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей, враховуючи, що існуючі освітньо-професійні програми носять лише рекомендаційний характер.

На жаль, повноцінна ефективна робота університетів над створенням власних нормативних документів поки що стримується застарілістю та невідповідністю вимогам Закону "Про вищу освіту" низки урядових документів, а також відсутністю підзаконних актів, створення яких передбачено Перехідними положеннями до закону і планом дій його впровадження. Попри те що нормативну базу "верхнього рівня" ще не приведено у відповідність до вимог нового закону, вищі навчальні заклади повинні негайно розробити, затвердити і ввести в дію не пізніш як із 1 вересня 2015 р. нові документи, що регламентуватимуть усі питання організації та забезпечення освітнього процесу, – концепцію освітньої діяльності, положення про організацію освітнього процесу, положення про оцінювання знань студентів тощо. Основні принципи, якими слід керуватися при цьому: побудова освітніх програм на компетентнісній основі відповідно до рівнів Національної рамки кваліфікацій з урахуванням професійних стандартів; досягнення якісно нового рівня внутрішньоуніверситетської кооперації в підготовці кадрів шляхом закріплення відповідальності за формування, виконання і забезпечення якості освітніх програм за керівниками і комітетами освітніх програм; залучення всіх категорій працівників університету та студентів до заходів із забезпечення якості освітніх програм. При цьому обов'язковим є студентоцентрикований підхід у побудові й реалізації освітніх програм, участь у цих процесах роботодавців, професійних асоціацій, випускників і студентів, використання професійних стандартів, що забезпечить на практиці відповідність профілів підготовки фахівців різного рівня реальним суспільним потребам [1].

Зазначимо, що ми не ставили за мету окреслити всі проблеми, пов'язані з імплементацією нового Закону "Про вищу освіту". Однак, саме окреслені позиції змусили нас вносити термінові зміни до робочої програми навчальної дисципліни "Методика викладання дошкільної педагогіки у ВНЗ" для студентів спеціальності 8.01010101 Дошкільна освіта, метою якої є подальший розвиток у студентів магістратури педагогічних професійних компетентностей, педагогічної майстерності, які дозволять здійснювати викладання провідної фахової навчальної дисципліни "Педагогіка дошкільна" на належному рівні відповідно до потреб демократичного суспільства, проводити виховну роботу зі студентами ВНЗ, організувати власну наукову роботу та забезпечувати керівництво науково-дослідною роботою студентів, зокрема написання ними курсових робіт.

Ми цілком усвідомлюємо, що підготовка викладача дошкільної педагогіки залежить від вирішення ряду концептуальних проблем, до яких слід віднести проблему відбору змісту професійної освіти та проблему вирішення протиріччя між неконтрольованими цілями підготовки фахівця та наповненням конкретним змістом кожної навчальної дисципліни. Саме тому, під час вивчення теми "Ступенева підготовка фахівця зі спеціальності "Дошкільна освіта" студенти ознайомлювалися з основними тенденціями та перспективами розвитку й удосконалення підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах формування європейського освітнього простору; здійснювали порівняльний аналіз системи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ в Україні та розвинених країнах світу; вивчали основні положення нового закону України "Про вищу освіту",

залучалися до дискусії щодо можливостей його реалізації в сучасних умовах, аналізували дискусії провідних науковців України щодо імплементації нового Закону, які ведуться в соціальних мережах (зокрема в групі "Нові стандарти вищої освіти", створеної у мережі www.facebook.com).

Під час проведення практичних і лабораторних занять домінанта була зроблена на переосмислення суті та ролі ЄКТС та перетворення її на накопичувальну систему; актуалізацію якостей і творчих здібностей, які мотивують майбутнього викладача на свідомий професійний розвиток, формують нове мислення, нове бачення сенсу педагогічної діяльності, яка б відповідала глобальним змінам в усіх сферах життя та стрімким інтеграційним процесам в світі. А відтак у перелік завдань для самостійної роботи студентів було внесено доповнення. Наведемо приклад деяких оновлених завдань:

1. Здійснити аналіз основних компетенцій, представлених у діючій освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки бакалаврів напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта. Провести їх ранжування відповідно до особистісної значущості, визначити власний рівень їхньої сформованості та доповнити зазначений перелік тими компетенціями, соціально важливими властивостями та якостями, якими має володіти сучасний вихователь ДНЗ.

2. На основі створеного переліку компетенцій, якими повинні володіти випускники вищого навчального закладу, розкрити зміст умінь, які мають бути сформовані у майбутніх вихователів ДНЗ в процесі вивчення навчальної дисципліни "Педагогіка дошкільна".

3. Запропонувати власний зміст певної теми навчальної дисципліни "Педагогіка дошкільна", обґрунтувати його доцільність, створити мультимедійну презентацію основних положень засобами Microsoft Office PowerPoint. Розробити серію евристичних питань і творчих завдань для визначення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу лекції.

4. Запропонувати професійно зорієнтовану навчальну дисципліну для вільного вибору студентів спеціальності Дошкільна освіта. Визначити мету, завдання, сформулювати результати вивчення, та розробити її зміст.

5. Написати есе (українською та англійською мовою) на теми: "Я – викладач дошкільної педагогіки інноваційної формації", "Моє бачення студентоцентрованого навчання у вищій школі".

6. Сформулювати 10 правил оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованих на концентрацію уваги на їхніх досягненнях, а не на фіксацію помилок.

Отже, швидке реагування на запити суспільства, обумовлені реформуванням системи вищої освіти, шляхом внесення суттєвих змін у зміст, методи, форми підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки сприятиме впровадженню студентоцентрованого навчання, в основу якого покладено ідею максимального забезпечення студентам їхньої конкурентоспроможності, шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищенню їхньої "вартості" у працедавців.

Література:

1. Гожик А. Автономія – важка ноша [Електронний ресурс] / Андрій Гожик, Юрій Рашкевич, Леонід Булава // Дзеркало тижня. Україна. – 27 березня 2015. – № 11. – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/avtonomiya-vazhka-nosha-.html>
2. Закон України "Про вищу освіту" // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
3. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М.Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

*Людмила Любчак,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

Динамічні зміни у сучасному освітньому середовищі, які відбуваються на засадах гуманізму, демократії, супроводжуються визначенням нових стратегічних орієнтирів у підготовці майбутніх фахівців в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Метою сучасної державної політики щодо розвитку освіти визначено створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії педагога. Адже саме вона пов'язана із донесенням до широкого загалу людей усіх новітніх досягнень у культурі, науці, техніці, а також найвищих моральних норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку кожного вихованця. Для цього вихователь повинен сам досягти високого культурного і професійного рівня, що стає можливим лише завдяки невтомній праці над собою.

Важлива роль самовдосконалення педагога для розвитку його професійної майстерності обумовлює увагу багатьох прогресивних педагогів минулого і сучасності. Німецький педагог А.Дістервег вважав самоосвіту і самовиховання суттєвою передумовою розкриття творчого потенціалу педагога. У «правилах» для вихователя він закликав кожного вчителя бути вихованим, постійно працювати над собою, навіть тоді, коли навчаєш і виховуєш інших. Вітчизняний педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський закликав учителів бути не просто «споживачами» педагогічних знань, а дослідниками і раціоналізаторами і заохочував до поєднання індивідуального і колективного самовдосконалення педагогів [5].

Ряд сучасних дослідників (В.І.Андреев, Т.В.Вайніленко, С.Б.Єлканов, Н.В.Кузьміна, Л.М.Мітіна, В.О.Сластьонін та ін.) підкреслюють, що самовдосконалення вихователя важливе не лише для підвищення ефективності його професійної діяльності, а й для особистісного зростання самого педагога. С.Б.Єлканов змістом професійного самовиховання майбутнього педагога вважає розвиток усіх професійно значущих якостей його особистості та виділяє три групи вимог, які висувуються до нього:

- вимоги до педагога як до представника суспільства, держави і виконавця соціального замовлення (морально-педагогічні якості, професійні інтереси і потреби, переконання і мотиви поведінки, чітке уявлення про педагогічний ідеал, професійну етику тощо);

- вимоги до індивідуального досвіду педагога, його професійної підготовленості (знання фахових дисциплін; розвиток емоційно-мотиваційної сфери, процесів педагогічного творчого мислення, вольових звичок; сформованість педагогічної техніки);

- вимоги до розвитку психічних процесів (здатність до педагогічного аналізу і синтезу, наявність критичності, самостійності, гнучкості, активності, швидкості, а також розвиток спостережливості, пом'яті, творчої уяви тощо) [2, 10].

У психолого-педагогічних дослідженнях знаходимо різні підходи до визначення категорій «самовдосконалення» та «професійно-педагогічне самовдосконалення». У контексті досліджуваної нами проблеми вважаємо за доцільне тлумачення професійного самовдосконалення Т.В.Вайніленко: «Професійно-педагогічне самовдосконалення є процесом і результатом творчого, цілеспрямованого, самостійного, самодетермінованого руху фахівця від Я-реального до Я-ідеального, від Я-потенційного до Я-актуального, що здійснюється у формі професійного самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації, забезпечує досягнення педагогом позитивних особистісних змін і є передумовою його успішної творчої самореалізації в професії» [1, 4].

Дослідниця виділяє такі сутнісні ознаки професійно-педагогічного самовдосконалення: аутоспрямованість як спрямованість на самого суб'єкта дії; самостійність;

самодетермінованість (напрямок змін визначається як суто особистісне завдання); інтегративність як багатогранне, всеохоплююче явище; усвідомленість; позитивна модальність, що забезпечує досягнення виключно прогресивних особистісних змін; творчий характер. Задля ефективної організації процесу професійного самовдосконалення майбутніх вихователів варто опиратися на такі основні структурні компоненти процесу самовдосконалення як мотивація, мета, завдання, напрямки, засоби і результат.

Серед важливих засобів самовдосконалення як своєрідних знарядь і способів впливу на себе доречно виокремити адекватну практичну діяльність (С.Б.Єлканов) та різноманітні форми творчої самоактивності педагога (Т.В.Вайніленко). Провідними формами самовдосконалення прийнято вважати професійне самовиховання, професійну самоосвіту та професійну самоактуалізацію педагога [3].

У процесі вивчення курсу ОПМ майбутні вихователі мають змогу усвідомити сутність професійної майстерності вихователя, творчий характер його педагогічної праці, її гуманістичну спрямованість, психофізіологічні закономірності педагогічної діяльності, цілісну структуру, мету, специфіку, рівні професійної творчості і майстерності вихователя, суб'єктні засади педагогічної діяльності, вимоги до професійно-значущих якостей педагогічних працівників та ін. Проведення лабораторно-практичних занять передбачає ознайомлення студентів із досвідом педагогів минулого і сучасності; розвиток власної педагогічної техніки, здібностей, мислення, здатності до емпатії, рефлексії; удосконалення навичок педагогічного спілкування, оволодіння механізмами творчої самореалізації в професійній діяльності та шляхами професійного самовдосконалення; набуття практичних умінь організації професійно-педагогічної діяльності як розвиваючої взаємодії, спрямованої на творення особистості вихованця.

Отже, професійне зростання майбутнього вихователя у процесі опанування студентами курсу «Основи педагогічної майстерності» передбачене програмними вимогами. А за умови використання на лабораторно-практичних заняттях активних методів та прийомів роботи зі студентами з метою розвитку і вдосконалення професійно-важливих якостей і умінь процес самовдосконалення майбутніх вихователів буде значно ефективнішим.

Пропоновані нами методичні рекомендації до проведення лабораторних та практичних занять з курсу відповідають програмі навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» з напряму підготовки 6.010101 Дошкільна освіта та передбачають окрім планів занять, практичних завдань і вправ для тренування окремих професійних умінь та навичок, завдання для самостійної роботи студентів, орієнтовну тематику науково-дослідної роботи студентів з курсу, варіанти завдань для організації та проведення конкурсу педагогічної майстерності, залікові вимоги з навчальної дисципліни тощо. Для підсумкового контролю з курсу пропонуються тести (для перевірки теоретичних знань студентів) та демонстрація фрагменту лялькової вистави, навчального заняття, виховного заходу, виступу на батьківських зборах, методичній раді тощо (для перевірки практичних умінь майбутніх вихователів) [4].

У контексті формування навичок самовдосконалення студентам пропонуються завдання, які передбачають усвідомлення правильності вибору професії, свого місця і ролі у її розвитку та функціонуванні. Так, майбутні вихователі мають підготувати і презентувати на лабораторному занятті короткий виступ «Моє педагогічне кредо» як постановку певного завдання для себе (одногогрупників) щодо усвідомлення найважливіших цінностей педагогічної професії. Відповідно до виокремленої Н.Кузьміною структури функціональних компонентів педагогічної діяльності (гностичного, проектуального, конструктивного, комунікативного, організаційного) студентам пропонується скласти програму розвитку власних педагогічних умінь, які виступають способами педагогічної діяльності тощо.

Достатні можливості даний курс має і для формування у майбутніх педагогів комунікативної компетенції. Наведемо приклади завдань, які сприятимуть формуванню у студентів умінь організовувати взаємодію з вихованцями та іншими учасниками педагогічного процесу:

- оберіть одну із ситуацій життя дошкільного навчального закладу та розробіть модель індивідуальної бесіди з вихованцем (колегою, батьком) із застосуванням методики контактної взаємодії у налагодженні співробітництва; продемонструйте свої дії на стадіях

накопичення згоди і пошуку спільних інтересів;

- розповідь – це сюжетне повідомлення, за якого основним завданням вихователя є пошук яскравих фактів, які спонукають вихованців до роздумів і переживань. Педагогічна розповідь може виконувати як інформаційну, так і виховну функції. Користуючись відповідними посібниками, підручниками сформулюйте мету та визначте короткий зміст розповіді про українського письменника, поета, твір якого вивчатиметься з дітьми;

Для формування навичок самопізнання, самооцінки та саморегуляції у процесі майбутньої педагогічної діяльності під час проведення лабораторно-практичних занять доречним є використання елементів тренінгової практики. Ряд вправ у контексті проведення тренінгу спілкування сприяють не лише формуванню вмінь розуміти себе та іншого, безоціночно приймати дитину тощо, а й сприяють розвитку рефлексивних процесів у майбутніх педагогів.

Конкурс педагогічної майстерності для майбутнього вихователя – це, в першу чергу, творчий процес презентації цікавих педагогічних ідей; це постановка в нових умовах нових професійних завдань і пошук шляхів їх розв'язання, оволодіння новими технологіями, методами навчання і виховання, підвищення рівня компетентності; це випробування для майбутнього спеціаліста і, в той же час – можливість розкрити свої таланти і здібності, свій внутрішній потенціал; це прагнення розширити рамки своїх можливостей як впевненого, компетентного педагога; це стимул до рефлексії, самоаналізу, самооцінки, самоосвіти, до цілеспрямованої роботи душі і серця. Участь майбутніх вихователів у конкурсах професійної майстерності. Досвід проведення та підготовки студентів до участі у різного роду конкурсах професійної майстерності (групового, інститутського, університетського, Всеукраїнського) дозволив нам систематизувати комплекс завдань для виконання майбутніми вихователями під час їх проведення. В залежності від рівня конкурсу це можуть бути завдання для розвитку мимічної та пантомимічної виразності, техніки мовлення, презентація світу захоплень, захист проекту, показ фрагментів лялькових вистав, розв'язання педагогічних ситуацій, мікрОВикладання тощо [4].

Така система роботи з формування навичок професійного самовдосконалення у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» сприяє практичній підготовці майбутнього спеціаліста до реалізації навчально-виховних завдань сучасного навчального закладу, стимулює майбутнього вихователя до підвищення якості своєї професійної діяльності та успішної творчої самореалізації.

Література:

1. Вайніленко Т. В. Основи професійного самовдосконалення педагога : Методичні рекомендації / Т. В. Вайніленко. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 20 с.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
3. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
4. Любчак Л. В. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : методичні рекомендації до проведення лабораторних та практичних занять для студентів денної та заочної форм навчання напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» / Л. В. Любчак. – Вінниця : Нілан ЛТД, 2014. – 42 с
5. Сухомлинський В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступ. очерков С.Соловейчик ; 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.

*Василь Процюк,
м. Чернівці, Україна,
Педагогічний коледж
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ

Кардинальні зміни у суспільстві спонукають педагогів до нововведень у системі виховання. Сучасній Україні потрібен передусім грамотний і далекоглядний професіонал, свідомий і відданий патріот, майстер педагогічної справи. Не викликають сумніву важливості та наявності у вчителя чуйного ставлення до дітей, духовності, світогляду, кращих загальнолюдських якостей, вміння керувати процесом виховання й розвитку особистості. Від того яким буде майбутній учитель загальноосвітньої школи, чи здатний він враховувати вимоги, які ставить суспільство перед школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури школярів.

На важливості формування у школярів духовної культури наголошується в Концепції національного виховання, в Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Дієвим засобом впливу на розвиток особистості майбутнього громадянина України є використання національного музичного фольклору. Адже на основі вивчення досвіду попередніх поколінь, який передбачає органічне поєднання національної історії з народними традиціями, можна виховати молодь не лише духовно, але й інтелектуально та творчо багатою.

Основні напрями Концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури, яка полягає у визнанні провідної ролі музичного фольклору в музично-естетичному вихованні дітей; у зверненні до народної музичної творчості крізь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; в розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва реалізовані у програмі «Музика» для загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета даної статті – висвітлення особливостей підготовки майбутнього вчителя початкових класів до виховання школярів засобами музичного фольклору.

Проблема підготовки вчителя до виховної роботи зі школярами завжди була і є важливим питанням педагогіки, її основи закладено в роботах класиків педагогічної науки (Я.Коменського, К.Ушинського, В.Сухомлинського та ін.). Питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджували О.Абдулліна, А.Алексюк, І.Зязюн, Г.Балл, Л.Кондрашова, С.Сисоева, В.Сластьонін, М.Сметанський та ін. Проблеми удосконалення фахової підготовки вчителя початкової школи розробляють Н.Бібік, В.Бондар, М.Вашуленко, С.Мартиненко, О.Савченко, Г.Тарасенко, І.Шапошнікова та ін.

Підготовка майбутнього фахівця у навчальному закладі являє собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, систему поглядів та переконань. Новий тлумачний словник української мови визначає підготовку як необхідний запас знань, передачу навичок, досвіду в процесі навчання, практичної діяльності [6, 359].

Зміст професійно-педагогічної освіти як науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів, визначених державним стандартом освіти, освітньо-професійною програмою, структурно логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального педагогічного закладу відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також під час проведення навчальних занять та інших видів

навчальної діяльності.

Визначення музичного фольклору як засобу виховного впливу вимагає розкриття його сутності. Твори музичного фольклору своєрідно акумулюють у собі естетичний досвід народу, утверджують високі моральні й духовні цінності життя. Саме тому варто використовувати у роботі зі школярами цей виховний потенціал народної музичної творчості.

Використання засобів українського фольклору в навчанні та вихованні молоді розкрито в працях І.Беха, С.Горбенко, І.Зязюна, А.Іваницького, В.Сухомлинського, К.Ушинського. На важливості використання національного музичного фольклору наголошували видатні вітчизняні педагоги-композитори: В.Верховинець, С.Воробкевич, П.Козицький, Ф.Колесса, М.Лисенко, М.Леонтович, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко. Своєю творчістю та педагогічною діяльністю вони обстоювали взаємозв'язки народної музики з навчанням та вихованням учнівської молоді. Переконливим свідченням сказаного є їх творчі доробки: музичні твори, які написані для дітей на основі національного музичного фольклору, обробки українських народних пісень для дитячих хорів.

Специфічну роль музики, і особливо народної пісні, у вихованні учнів глибоко відчував В.Сухомлинський, який вважав, що «музика є найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми облагороджуємо її думки, прагнення. Завдання полягає в тому, щоб музична мелодія відкрила в кожному серці животворне джерело людських почуттів» [10, 77]. Ним була розроблена оригінальна методика впливу на сферу почуттів дітей, основу педагогічних засобів якої складали емоційні стимули – це яскраві художні твори, народні пісні, казки.

Здатність збуджувати у дитини художню насолоду є найважливішою функцією мистецтва, в тому числі й музичного фольклору. Якщо народна пісня не приносить школяреві цієї насолоди, вона не впливатиме на його духовний світ. Сила виховного впливу народної музичної творчості на школярів визначається насамперед її естетичним характером. Адже, будь-яке переживання, викликане мистецтвом, – це естетичне переживання, яке супроводжується естетичною насолодою. Своєрідність естетичних переживань полягає у специфічному і неповторному поєднанні різних за своєю спрямованістю та інтенсивністю емоцій. Саме ці емоції необхідно відчутти самому майбутньому вчителю початкової школи і навчити відчувати їх своїх вихованців.

Творча активність студентів є запорукою зростання якості навчально-виховного процесу. Це спостерігається в першу чергу під час проходження студентами педагогічної практики, де майбутні вчителі початкових класів перевіряють свої знання, уміння і навички в роботі зі школярами. Наявність різних ціннісних установок перед проходженнями педагогічної практики забезпечує ставлення студентів до педагогічної діяльності.

Однак, для реалізації поставлених виховних завдань необхідно, щоб вчитель початкових класів мав ще й навички безпосереднього спілкування з творами музичного фольклору, відповідну музичну підготовку. Без неї можна слухати і не чути, чути і не розуміти. А коли не розумієш залишаєшся байдужим. Байдужість ніколи нікого не прикрашала, нікому не робила честі. Тим більше у ставленні до народної музичної творчості.

З метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання виховних можливостей музичного фольклору ми запропонували їм навчитися грати на хроматичній сопілці. Ознайомлення з інструментом, опанування навичками гри на сопілці здійснюється в рамках вивчення курсу «Музичне виховання з методикою викладання». Кожен із студентів має навчально-методичний посібник і на особистому інструменті впродовж одного семестру засвоює не лише навички гри, але й вивчає запропоновані народні пісні різних жанрів. Це дає можливість студентам прилучитися до невмирущої скарбниці українського народу: співати і грати кращі зразки національного музичного фольклору, підготуватися до його використання у виховній роботі зі школярами.

Наголошуючи на керівній ролі вчителя у сприйманні, О.Ростовський зазначає, що він повинен володіти педагогікою, як мистецтвом, заражати дітей своєю любов'ю до музичного мистецтва, наповнювати їх естетичною радістю. Перед учителем стоїть завдання розвинути

чутливість дітей до музики, зокрема й до народної, ввести їх у світ краси й добра, «відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань» [7, 10].

Музичний фольклор дає можливість естетично пережити події, які молодші школярі через обмеженість свого життєвого досвіду і можливостей реально пережити не змогли б. Пісні, ігри, танці активізують мислення дитини, спонукають до творчих роздумів, збуджують почуття, викликають емоційні переживання.

Акцентування уваги молодших школярів на красі людських вчинків, стосунків між героями творів музичного фольклору, естетичному змалюванні природи в ліричних народних піснях створює підґрунтя для патріотичного, морального, естетичного та екологічного виховання. Творчі пізнавальні можливості школярів розкриваються в активній діяльності (співі, грі, аналізі пісні), бо лише власна праця є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди. За допомогою відповідних запитань, завдань майбутні учителі створюють проблемно-пошукові ситуації, метою яких є формування бажань школярів детально проаналізувати народну пісню, виконати її.

У ході бесіди зі школярами, в процесі аналізу народної музичної творчості повніше розкриваються її зміст, художня краса, неповторна своєрідність, посилюється емоційний вплив. Глибоке проникнення у зміст народної музики спостерігається тоді, коли учень побачить у ній щось значуще для себе, те, що відповідає його внутрішнім потребам. У вступній бесіді педагог повинен знайти можливість кількома фразами вказати на зв'язок з будь-яким почуттям (патріотичним, моральним чи естетичним), з певним життєвим фактом. Д.Кабалевський вважав, що чим більше різних життєвих зв'язків музики буде виявлено під час її сприймання, тим міцніше вона входить у свідомість дітей як частина життя [4, 16].

В ході підготовки бесід, які повинні стимулювати у школярів активне сприймання творів музичного фольклору, майбутнім учителям початкових класів рекомендуємо детально продумувати створення проблемно-пошукових ситуацій. Вони мають забезпечити різнобічний аналіз школярами фольклорного зразка, виокремити позитивні та негативні моменти твору, мотиви поведінки людей, змальованих у ньому. На думку І.Беха, «виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його правильності» сприяють вихованню необхідних якостей особистості [2, 10]. Уся складність процесу виховання, як вказує науковець, полягає в тому, щоб поєднати сприймання навчального матеріалу з емоційним його переживанням особистістю молодшого школяра [1, 2].

Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертаючись до людського серця. Так, В.Сухомлинський писав, що слово вчителя – нічим не замінний інструмент впливу на душу вихованця. «Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики, але без слова не можна наблизитися до цієї найтоншої сфери почуттів... Слово має настроїти чутливі струни серця, щоб досягнути мову почуттів. Пояснення музики мусить нести в собі щось поетичне, щось таке, що наближувало б слово до музики» [11, 555].

Розуміння, переживання і оцінка дітьми народної музики залежатиме від рівня їх музичної культури, а також від середовища, в якому вони перебувають у процесі занурення в народну музичну творчість, від підготовчого етапу до сприймання, створеного вчителем. Результат залежить також і від уміння майбутнього вчителя стимулювати і спрямовувати виховний процес.

Вчитель початкових класів повинен брати до уваги й інтеграційні можливості навчальних предметів. О.Савченко зазначає, що метою навчального предмета «Літературне читання» для 3 класу є не лише розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності учнів, їх ознайомлення з дитячою літературою, підготовка до систематичного вивчення курсу української літератури в основній школі, але й виховання національних, громадянських, морально-етичних, естетичних та інтелектуальних цінностей [9, 3].

Так, виконання українських народних пісень «Два півники» чи «Грицю, Грицю до роботи» вчителем перед читанням тексту школярами [8, 54-55] завдяки активізації уваги, забезпечить не лише якісне сприймання матеріалу, але й сприятиме вихованню у дітей музично-естетичних почуттів, бажанню наслідувати вчителя, передати образи персонажів мімікою та рухами.

А виразне емоційне виконання педагогом щедрівки «Ой сивая тая зозуленька»

стимулюватиме бажання дітей також виконати знайому щедрівку [5, 116].

Великі можливості для виховання патріотичних, моральних та естетичних почуттів молодших школярів має інтегрований курс з народознавства, краєзнавства, художньої праці та народної хореографії для учнів 1-4 років навчання «Калина», підготовлений Оленою Гузь на народознавчому матеріалі, з елементами українського фольклору, обрядовості, музики та народного танцю [3].

Саме на естетичний бік народної музичної творчості варто звертати увагу, аналізуючи твори музичного фольклору. Український народ є неперевершеним в естетичному змалюванні картин природи у веснянках. Весна у народних піснях описується яскравими фарбами в образі дівчини. Купальські пісні змальовують пишно убрану зеленню землю, чарівне цвітіння папороті, магічну силу вогню, загадковість води.

Українці в обрядових піснях обожнювали і одухотворяли природу, вірили в її чарівну силу. Персоніфікуючи майже всі сили і явища природи – сонце, місяць, зірки, грім і блискавку, мороз, вітер, вогонь, воду, український народ створив поетичні, емоційні, естетично змальовані їх образи. Тому майже всі українські народні пісні, які й не належать до дитячого музичного фольклору, є зрозумілими для дітей, у них закладені великі можливості патріотичного, морального та естетичного виховання.

Майбутні педагоги повинні на заняттях використовувати творчі завдання, адже пізнавальна активність і допитливість молодших школярів тісно пов'язані з ігровою формою діяльності.

Знання особливостей музичного фольклору допоможе вчителю початкових класів проводити також позакласну виховну роботу. Варто не забувати, що український народ століттями оберігає свої святині, символи, опоетизовані образи дерев, квітів, рослин, птахів, тварин. Без образу калини, верби, барвінку, чорнобривців, дуба, тополі неможливо уявити героїчну історію нашого народу, його пісенну творчість, його духовний світ. Через колискові пісні, що приваблюють своєю мелодійністю, наспівністю, простотою змісту, можливо виховувати любов до тварин і птахів, естетичне ставлення до природи, формувати такі загальнолюдські якості любов, доброта, чесність, справедливість, щирість тощо.

Залучення до позакласних виховних заходів батьків та бабусь, ілюстрація їх любові до народної пісні, шанобливого ставлення до звичаїв, традицій та обрядів, сприятимуть всебічному гармонійному розвитку дітей.

Завдяки використанню у виховній роботі зі школярами кращих зразків музичного фольклору маємо можливість розвивати почуття національної гідності. Без оволодіння культурою народу, ознайомлення з його традиціями, звичаями та обрядами не можна сподіватися на позитивні результати у навчально-виховній роботі в школі. Тому важливо, щоб дитина якомога раніше співала з мамою чи бабусею, вбирала в себе багатющі скарби усної народної творчості.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання підростаючого покоління засобами музичного фольклору є одним з важливих і актуальних завдань сучасної національної школи. Вона передбачає розвиток у студентів професійно-інтелектуального потенціалу, творчого неспокою, вироблення вмінь практичної реалізації отриманих знань. Використання музичного фольклору у роботі з молодшими школярами є засобом активізації їх пізнавальної активності, покращення їх навчальної діяльності, розвитку їх творчої фантазії, забезпечує їх всебічний розвиток та виховання.

Важливо показати дітям своє ставлення, свою любов до народної пісні, запалити вогник у дитячих серцях. Однак ще важливіше навчити дітей висловлювати своє ставлення до музичного фольклору через власне емоційно-образне виконання, через вербальний аналіз внутрішнього духовного стану.

Література:

1. Бех І.Д. Виховні приписи у становленні особистості / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2014. – № 1. – С. 1-4.
2. Бех І.Д. Молодший школяр у вікових закономірностях / І.Д.Бех // Початкова школа. – 2015. – № 1. – С. 10-13.
3. Гузь Олена. Калина. Інтегрований курс з народознавства, краєзнавства, художньої праці та народної хореографії для 1-4 років навчання учнів початкової та основної школи / Олена Гузь // Початкова школа. – 2014. – № 7. – С. 27-31.
4. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца : Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Д.Б. Кабалевский. –

- М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Науменко В.О. Літературне читання : укр. мова для загальноосвіт. навч. зал. з навчанням укр. мовою : підруч. для 3-го кл. загальноосв. навч. закл. / Віра Науменко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
 6. Новий тлумачний словник української мови : У 4-х т. / Укладачі В.Яременко, О.Сліпушко. – Т. 3. – К.: Аконт, 2000. – С. 359.
 7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : Навчально-методичний посібник / О.Я.Ростовський – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
 8. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. зал. / О.Я.Савченко. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 190 с.
 9. Савченко О.Я. Методичний аналіз навчального комплексу з предмета «Літературне читання» для 3 класу / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 2014. – № 7. – С.3-8.
 10. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О.Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. – К. : Рад. школа, 1976. –Т. 1. – С. 55-206.
 11. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О.Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : В 5-ти. т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – 670 с.

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

ПЕДАГОГІКО-ТЕРАПЕВТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ БОТМЕРІВСЬКОЇ ГІМНАСТИКИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Умови і сучасні технології навчання у школі провокують подальше зниження показників здоров'я дітей, розвиток хронічних захворювань, депресію тощо. При вступі дитини до початкової школи суттєво збільшується її інтелектуальне навантаження, водночас значно знижується об'єм рухової активності, що негативно позначається на її фізичному розвитку й зміцненні здоров'я [1, 3]. Зважаючи на це, загострюється проблема збереження здоров'я дітей як дошкільного віку, так і молодших школярів як суб'єктів навчально-виховної взаємодії, й відповідно підготовки педагогів до виховання у дітей культури здоров'я і здорового способу життя.

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. Осмисленій взаємодії з власним тілом допомагає ботмерівська гімнастика або гімнастика Ф.Ботмера. На слушну думку А.Ботмер, нове в ботмерівській гімнастиці є те, що вона не ігнорує розвиток особистості, а в кожній фазі життя дбайливо підтримує і спонукає розвиток відповідно до особистісного становлення людини [2, 12].

Так, у ботмерівській гімнастиці, окрім чітко визначених вправ, існують вправи, спрямовані на відчуття інших людей у просторі, дуже часто виконуються парні вправи, вправи всією групою в колі. На думку дослідників [1; 2; 5 та ін.], гармонізуючи рухи людини, «вписуючи» їх у ритми Всесвіту, можна вилікувати численні хвороби, зміцнити людський організм. А разом із тим вилікувати егоцентризм, навчити дитину не забувати про тих, хто разом із нею стоїть у колі.

Тому з метою відчуття дитиною єдності, цілісності групи доцільно виконувати вправи в «**колі єдності**» (*наш термін*). Це можуть бути хороводи з ритмодекламацією (виконання рухів під певний текст), які використовуються як активний відпочинок між виконанням основних вправ. Окрім розважального, жартівливого змісту текстів для ритмодекламації, доцільно вносити тексти й філософського змісту, адже фізкультура – це своєрідна філософія для дітей мовою рухів. Розбір змісту тексту та його пояснення відбувається до заняття (уроку) фізичної культури. З метою формування в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку цілісної картини світу, можна

пов'язати заняття з дитячої філософії [3] з відповідною руховою ритмодекламацією. На слушну думку Г.Тарасенко, гра має стати безальтернативною формою організації дитячого життя, навіть вчителю початкових класів не потрібно поспішати переводити «дитину на рейки вербально-логічного освоєння навколишнього світу, забуваючи про її вікові потреби» [6, 68]. Наведемо приклади текстів для ритмодекламації з філософською основою:

Дмитро Павличко

Мрія

Як виросту – збудую хату,
На хаті колесу приб'ю,
А там я поселю крилату
Лелечу клекітну сім'ю.
Нехай розводиться, гніздиться
По всіх деревах і хатах.
Нехай мені щоночі сниться,
Що я літаю, наче птах.

(в кінці вірша можна додати звукову імітацію «курли-курли-курли-курли»)

В.Орлов

Хто в хаті живе?

Хтось у голос сказав коло хати:
– Схоже, хата ніким не зайнята.
Зникли мешканці, ніби на зло.
Цілий рік, наче пустка, житло.
– Що ви? – щось зацвірінькнуло в тиші.
– Нісенітниця! – пискнули миші.
– Неподобство! – промовив жучок.
– І зухвалість! – додав павучок.
– Як не соромно? Що за нахаба?!
Пробурчала обурена жаба.
– Як у хаті ніхто не гуркоче,
Як сваритись і битись не хоче,
Як естрада в ночі не реве,
То у хаті ніхто не живе?

З метою набуття дітьми уміння бачити геометрію в навколишній дійсності, педагог сам може стати чарівником та «оживляти» простір, придумувати загальнорозвивальні вправи з певним геометричним змістом та вводити їх у фізкультурно-оздоровчу діяльність дітей, як-от:

Вихователь читає вірш Лесі Вознюк «Є у кожного домівка»:

*Є у кожного домівка:
у хліві живе корівка,
у конюшні – кінь, лошатко,
у гніздечку – пташенятко.
Вулик – схованка для бджілки,
а дупло – хатинка білки.
У норі живе лисичка,
равлик – в мушлі невеличкій.
У барлогу спить ведмедик,
у кімнаті – хлопчик Петрик.
Цуценяті ніде спати.
Нумо будку будувати!*

– Давайте і ми збудуємо хатинку для песика. Діти виконують рухи під слова:

Ми будуєм дім, дім.

Буде радісно у нім (вправа «Трикутник»: в.п.: широка стійка, руки вниз; 1 – руки вверх; 2 – нахил вниз, руками дістати пальці ніг; 3 – руки вверх; 4 – в.п.).

Ось віконце і поріг (ноги нарізно, руки в положенні «перед собою» піднімаються над головою, виконати 2 рази).

Радо просим на нічліг (руки піднімаються вверху (вдих) та опускаються вниз (видих), ніби описують коло).

– Отже, ми молодці, збудували хатинку для песика. А які геометричні фігури ми використали?».

Заняття з ботмерівської гімнастики можуть супроводжуватись музикою – спокійною, класичною чи етнічною, яка сприятиме нормалізації серцево-судинної діяльності, заспокоєнню та зняттю напруги.

Також можна поєднувати виконання вправ з ботмерівської гімнастики з евримічними вправами. Евритмія розроблена в 1912 році антропософом, філософом і педагогом Рудольфом Штайнером (1861-1925 та використовується в освітніх закладах багатьох країн світу. Наведемо приклади евримічних вправ з теми «Живі та неживі об'єкти»:

1. *Таємничий острів*: обережна ходьба на носках. Імітувати рухи людини, що пробирається крізь лісову хащу, відчуваючи почуття настороженості.
2. *Веселий дощик*: підскоки з підніманням рук вгору та в сторони, відчуваючи почуття радості й веселощів.
3. *Сонечко просинається*: із присіда повільно встати, піднятися на носках, потягнутися руками вгору до сонця. Відчуття радості народження нового дня.
4. *Квітка радісно просинається й зі смутком лягає спати*. В.п. – о.с. з напівнахилом, спина округлена, або стійка на колінах з нахилом. 1-4 – нахил назад, руки вгору–в сторони, відчувати почуття радості й самозамилування; 5-6 – в.п., відчуття почуття прикrostі й жалю.
5. *Велика гора дихає*. В.п. – стійка ноги нарізно, руки перед грудьми, кисті стиснути в кулаки. 1-4 – глибокий повільний вдих з напругою руки в сторони, передпліччя вниз, відчуття почуття важкості; 5-6 – видихнути, опустити руки, відчуття почуття легкості й свободи.
6. *Ласкавий вітерець – буйний вітер-ураган*. У стійці ноги нарізно, руки вгору – нахили в сторони із хвилеподібними рухами руками. Швидкість збільшувати поступово. У міру прискорення руху й збільшення амплітуди відчувати спочатку почуття радості, потім тривоги.
7. *Злий валун на річці*. В.п. – стійка ноги нарізно, руки зігнуті. Сильні різкі з напругою руху тазом у сторони й розгинання рук у різних напрямках. Вираження обличчя – сердите.
8. *Блискавка*. 3 о.с. випадати в різних напрямках з різкими рухами руками вперед, у сторони тощо. Відчуття почуття урочистості й сили.
9. *Сніговик тане*. В.п. – о.с., ноги нарізно. 1-4 – повільне розслаблене присідання, на обличчі вираз туги.
10. *Приплив і відлив*. В.п. – о.с., руки зігнуті. 1-4 – чотири кроки вперед із хвилеподібними рухами рук перед грудьми; 5-8 – чотири кроки назад. Відчуття почуття ласки й турботи.
11. *Море хвилюється*. В.п. – ноги нарізно, руки в сторони. Хвилеподібні рухи руками. Відчуття тривоги. У міру прискорення рухів збільшується почуття тривоги.
12. *Важливий гусак*. Ходьба по колу, руки на поясі, лікті відвести назад. Погляд поважний, гордий [1, 36-37].

Таким чином, модернізація змісту дошкільної та початкової освіти передбачає її орієнтацію на гуманізацію життєдіяльності дітей, формування їх 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 і ефективною, коли вона проводитиметься систематично та послідовно.

Література:

1. Бейлин В.Р. Эвристические упражнения / В.Р. Бейлин, А.А. Бейлина // Физическая культура в школе. – 1998. – № 2. – С. 32-37.
2. Ботмер А. Ботмеровская гимнастика. Педагогические и терапевтические возможности применения / Альхайдис фон Ботмер. – М., 2012. – 135 с.
3. Гавриш Н. Філософія для дітей мовою серця : методичний посібник / Н. Гавриш, О. Ліннік. – К. :

Видавничий Дім «Слово», 2013. – 168 с.

4. Іванников С.І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування індивідуально-диференційованого підходу у фізичному вихованні учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Іванников Сергій Іванович ; Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О, 2013. – 24 с.
5. Милаков Д. Ботмеровська гимнастика / Д.Милаков. – Режим доступу: <http://waldorf-vrn.ru/pedagogy/botmerovskaya-gimnastika/>.
6. Тарасенко Г. Творчі ігри у виховній роботі з дошкільниками і молодшими школярами: аспект наступності / Галина Тарасенко // Її величність гра: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – С. 68-83.

***Інна Стахова,**
м.Вінниця, Україна,
Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти
педагогічних працівників*

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Інноваційні зміни в освітній галузі України, зростання рівня розвитку психолого-педагогічної науки та сучасна освітня парадигма стимулюють появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів, прийомів і форм навчання. Відтак, виникає необхідність підготовки вчителів у системі післядипломної освіти до творчої педагогічної діяльності, необхідною умовою якої є вміння працювати в умовах вибору: педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо. Попит на високий професіоналізм та креативність педагога, здатного працювати в трансформуючих освітніх системах, збільшується і на теренах загальноєвропейського освітнього простору.

Творчість – головна умова педагогічного процесу, вона є необхідною у професійній діяльності вчителя, який виховує креативномислячих учнів. Загалом, проблеми творчості знаходяться в центрі наукової уваги багатьох дослідників. Філософські аспекти творчості розглянуто в працях М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, В.І.Вернадського, Б.І.Кедрова, О.Ф.Лосева, М.Т.Ярошевського. Творчість як шлях становлення і професійного виявлення педагога розкрито в дослідженнях таких психологів і педагогів як: В.А.Андреев, О.В.Брушлінський, Л.С.Виготський, В.О.Кан-Калик, В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, О.М.Матюшкін, К.К.Платонов, Я.О.Пономарьов, С.О.Сисоева. Проблема зростання творчого потенціалу педагога неодноразово порушувалась у дослідженнях вітчизняних науковців (О.В. Акімова, І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, В.І.Лозова, Т.І.Сущенко, Г.С.Тарасенко та ін.). До проблем творчого професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти зверталися у своїх дослідженнях Н.М.Бібік, І.П.Жерносець, Л.Я.Набока, Н.В.Устинова, В.В.Олійник, Н.Г.Протасова, В.І.Пуцов та ін. Творчість як важливий результат підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти досліджували Н.І.Білик, С.А.Болсун, В.М.Буренко, В.В.Вітюк, А.М.Зубко, К.О.Кальницька.

Отже, процес розвитку педагогічної творчості вчителя початкових класів займає провідне місце серед проблем психолого-педагогічної науки. Однак, аналітичний огляд науково-теоретичних джерел показує, що питання розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників у системі післядипломної освіти розроблені недостатньо, що і зумовило вибір теми статті.

На нашу думку, творчість педагога – це діяльність, пов'язана з нетрадиційним, але, водночас, оригінальним, розв'язанням педагогічних проблем, підґрунтям якого є оволодіння вчителем передовим досвідом своїх колег і вдосконалення на цій основі своєї професійної діяльності.

Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить, що розвиток педагогічної творчості вчителя відбувається у процесі здобуття вищої освіти, а післядипломна освіта впливає на його стимулювання, збагачення та пришвидшення. Творчий потенціал учителя

початкових класів, за словами Н.В.Устинової, розуміється як невід’ємна складова частина сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного. Одночасно творчий потенціал учителя виступає провідним чинником урізноманітнення та розвитку сукупної професійної культури педагога [6, 23]. В Українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка дається таке тлумачення творчості: це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання [2, 326]. Продуктом творчого педагогічного пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні навчально-виховним процесом. Головну роль у творчості вчителя, на думку В.О.Моляко, відіграють особистісні риси (когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях) [3, 19]. Психологічний словник трактує “творчість” як здатність продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [7, 418].

Особливістю педагогічної творчості, на думку С.О.Сисоєвої, є реалізація педагогом своїх особистісних і професійних творчих можливостей засобом розвитку креативного учня. Педагогічна творчість – особистісна якість педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу [4, 51]. Для педагогічної творчості притаманні такі основні етапи: педагогічний задум; актуалізація і відбір професійних знань, умінь, здобутків власного педагогічного досвіду щодо реалізації задуму; інформаційний пошук; проектування навчальної взаємодії з учнями; визрівання остаточного розв’язку; реалізація педагогічного задуму. Центральним етапом педагогічної творчості є особистісно зорієнтована розвивальна взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на розвиток їхнього творчого потенціалу [4, 68]. Г.С.Тарасенко, аналізуючи творчі методи сучасної евристики, слушно акцентує необхідність їх використання педагогами для зростання власної творчої активності. Це методи емпатії, смислового й символічного бачення, припущення, гіперболізації, аглютинації, синектики, заборони, інверсії, “навчального мозкового штурму”, метод конструювання понять тощо. 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].

Визначаючи творчість як вид людської діяльності, В.І.Андрєєв виокремлює низку ознак, які характеризують її як цілісний процес:

- наявність суперечності, проблемної ситуації або творчого завдання;
- соціальна та особиста значущість і прогресивність; результат творчості – це внесок до розвитку суспільства та особистості (антисоціальна діяльність, навіть в її найвинахідливішій формі, – це не творчість, а варварство);
- наявність об’єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;
- наявність суб’єктивних (особистісних якостей – знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для творчості;
- новизна та оригінальність процесу або результату [1, 115].

Творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності відповідним рівнем знань предмету, який викладає, набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів [6, 46].

Система післядипломної педагогічної освіти відіграє особливу роль в процесі розвитку творчого потенціалу вчителя:

- доповнює інформаційний запас вчителя передовим педагогічним досвідом, інноваційними технологіями;

- актуалізує творчі здібності педагога (перехід зі стану апріорно-потенційних до стану дієво-потенційних, тих, що забезпечують творчу професійну діяльність);
- індивідуалізує процес підвищення кваліфікації на засадах акмеології та андрагогіки, максимально наближує навчання до потреб, запитів, інтересів педагогічних працівників;
- стимулює збагачення професійного педагогічного досвіду вчителя та наближає до професійної вершини;
- інноваційна спрямованість післядипломної педагогічної освіти передбачає розкриття, розвиток і збагачення творчого потенціалу вчителів.

Для виявлення ефективності та дієвості розвитку педагогічної творчості у процесі післядипломної педагогічної освіти нами були визначені основні критерії творчого зростання вчителя:

- ✓ рефлексія власного творчого потенціалу;
- ✓ мотивація творчої педагогічної діяльності;
- ✓ творчі здобутки.

Кожний з критеріїв є багатограним, тому ми конкретизуємо їх у показниках. Рефлексія власного творчого потенціалу вчителя спостерігається в усвідомленні власних проявів творчості, підвищенні самооцінки, очікуванні творчих досягнень. Мотивація творчої діяльності вчителя виявляється у самовираженні, зацікавленні творчою новаторською роботою, прагненні наблизитися до власного акме. Здобутки реальної творчої діяльності педагога знаходять прояв у інноваційності, раціоналізації, власному творчому стимулюванні. У свою чергу, кожен з показників містить певні типові характеристики, які у сукупності відображують високий, середній або недостатній рівень прояву загальних ознак конкретного вчителя, що дозволяє зробити висновки про рівень розвитку його педагогічної творчості.

У нашому дослідженні взяли участь 37 вчителів початкових класів – слухачів курсів Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, зі стажем роботи, приблизно, 15 років. Нами було запропоновано виконати три види творчих завдань, перше полягало у розв’язанні креативних прикладів, друге – у підготовці мікрровиступу “Рекомендую бути творчим учителем”, а третє – в оформленні порад молодшим колегам, як розвивати власну творчість.

Виконуючи перше завдання, вчителі довго вагалися з відповіддю, часто запитували порад, не змогли одразу налаштуватися на творчу роботу, їх відповіді були одноманітні, стримані у прояві креативності. Зокрема, вчителька Іллінецької ЗОШ І-ІІІ ст. № 2 С.О.Мазуренко подала такий розв’язок творчих прикладів:

учень + вчитель = *визнання*
 вчитель + батьки = *професійний розвиток*
 вчитель + післядипломна освіта = *передове суспільство*
 учень + батьки = *пошук*
 вчитель × творчість = *шлях до новаторства*
 учень × творчість = *реалізація задумів*
 геніальність ÷ креативність = *вчитель*
 самоосвіта + вчитель = *інновація*

Рис.1. Варіант творчої відповіді на креативні приклади С.О.Мазуренко на початку експерименту.

Вчителька Барської ЗОШ І-ІІІ ст. № 1 К.І.Дроненко у своєму мікрровиступі ствердила, що “творчий вчитель користується авторитетом серед колег, учнів та батьків, до його думки прислухаються, у такого вчителя є більше можливостей кар’єрного росту”. “Творчий пошук стимулює професійну діяльність вчителя, наповнює її інноваційністю та новизною, що, в свою чергу, розвиває педагога як особистість”, – вважає М.П.Олексійчук, вчитель початкових класів Микулинської ЗОШ І-ІІІ ст. Літинського р-ну.

Стосовно порад молодому вчителю, то педагоги, найчастіше, радили займатися самоосвітою: систематично переглядати фахову літературу, відвідувати відкриті заняття,

семінари, майстер-класи, методоб'єднання та ін. Загалом, опрацювавши відповіді вчителів, ми дійшли висновку, що необхідність творчої діяльності стоїть на першому місці, майже, у всіх педагогів, адже, як вони вважають, важливо не стільки дати вичерпні знання учневі, як навчити користуватися ними, мислити, відкидати зайве, шукати ориганальні шляхи розв'язання проблем у прогресуючому суспільстві, а навчити цьому зможе тільки творчий вчитель. Вимірявши рівень розвитку творчого потенціалу вчителів на початку експерименту, ми дійшли висновку, що більшість педагогів (57%) знаходяться на середньому рівні, 18% вчителів мають високий рівень та 25% – недостатній (Рис.2).

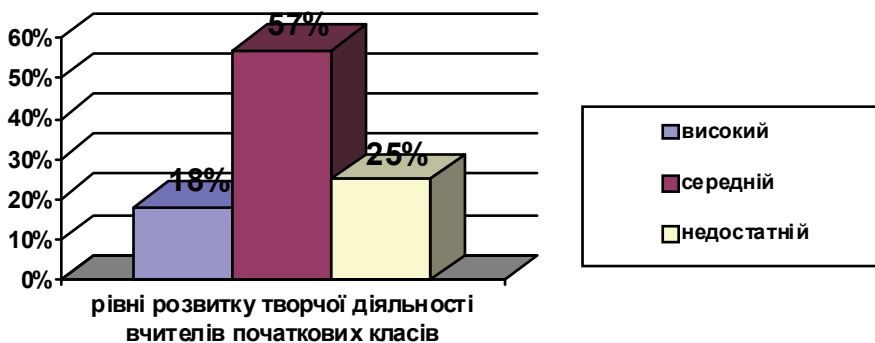


Рис.2. Рівні розвитку творчої діяльності вчителів початкових класів на початку експерименту.

Дієвим механізмом розкриття та збагачення творчих можливостей вчителя, його потенціалу є креативна спрямованість системи післядипломної педагогічної освіти, яка збільшує вірогідність творчих досягнень педагога при наявності високої мотивації до творчості та оволодіння необхідними творчими вміннями. Так педагогам, які прослухали трьохтижневі курси для вчителів початкових класів ВОПОПП, ми запропонували виконати аналогічні завдання, що й на початку експерименту, та прослідкували позитивну динаміку розвитку їх творчої діяльності. Вчителі відповідали більш упевнено, намагалися креативно та оригінально працювати, нестандартно мислити, зверталися у своїх відповідях до інноваційного досвіду колег. Пропонуємо приклад відповіді тієї ж вчительки Іллінецької ЗОШ І-ІІІ ст. № 2 С.О.Мазуренко:

вчитель+успіх= *велика сила*
 учень+здібності= *бундкерінг*
 методи+засоби+форми навчання= *передовий досвід*
 вчитель+ науковець= *поширивши вектор*
 креативність×здібність= *геніальність вчителя*
 здібність×праця= *успіх*
 інновація+ талан= *власна педагогічна технологія*

Рис. 3. Варіант творчої відповіді на креативні приклади С.О.Мазуренко на кінець експерименту.

Респонденти стверджують, що педагогічною творчістю має бути пронизана уся вчительська діяльність, це на, їх думку є обов'язком кожного вчителя. Так, І.І.Калинчук, вчитель Устянської ЗОШ І-ІІІ ст. Бершадського району, вважає, що досягти європейського способу життя можливо за рахунок великих зусиль та творчого підходу до будь-якої справи, на її думку тільки творчий вчитель здатен виховати нове українсько-європейське суспільство. До порад молодшим колегам додалися використання мультимедійних засобів навчання, спілкування на сайтах вчителів початкових класів, використання передового досвіду європейських колег, участь у різних педагогічних конкурсах, а також розвивати власну педагогічну творчість за рахунок наявних здібностей самого вчителя.

Опрацювавши результати дослідження, ми виявили, що високий рівень творчої діяльності вчителів початкових класів зріс на 8% і станове 26%, лідируючим залишився

середній рівень з прогресуючим показником у 64%, а недостатній рівень знизився до 10%.

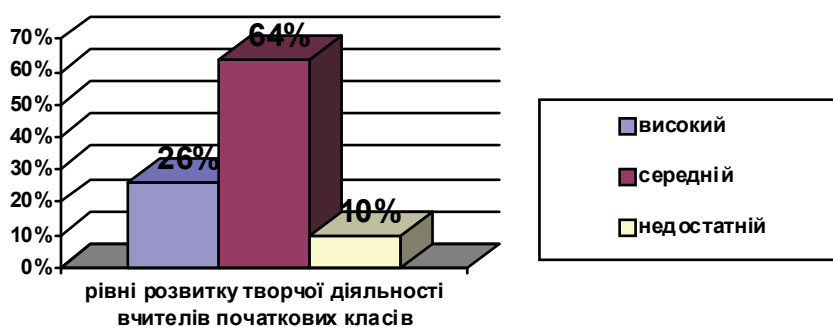


Рис.4. Рівні розвитку творчої діяльності вчителів початкових класів на кінець експерименту.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати, що системне навчання у процесі післядипломної освіти стимулює творчі здібності педагога, формує потребу в педагогічній рефлексії, надає позитивний зразок творчої поведінки, збагачує знання педагога новаторським досвідом, збільшує педагогічну творчість (за результатами експерименту).

Таким чином, робимо висновки, що творча педагогічна діяльність педагога – складний безперервний процес його самореалізації, тому кожен учитель має перебувати у постійному творчому пошуку, усвідомлювати перспективи свого професійного розвитку, вміти визначати особливості власного індивідуального стилю, використовувати і зміцнювати свої позитивні якості, бути готовим до креативної та інноваційної діяльності. Допомогою вчителю у цьому є навчання в системі післядипломної освіти, що оптимізує та підвищить якість і результативність педагогічної творчості. Відстеживши позитивну динаміку всіх показників творчого розвитку педагога у ході експериментального дослідження, констатуємо: збільшилася кількість учителів (на 8%), що мають високий рівень та середній (на 7%) рівень. Значно зменшився (на 15%) низький рівень розвитку педагогічної творчості вчителів, що вказує на розширення педагогічного кругозору, розвитку творчої уяви, креативності та гнучкості мислення, здатності до особистісного самотворення вчителя. З огляду на сказане, зазначимо, що розвиток педагогічної творчості у процесі післядипломної освіти сприяє самостійності педагогічного мислення, цілеспрямованості, стійкості інтересу до творчості, ціннісній орієнтації, професійній самореалізації та ін. Подальшого наукового дослідження потребують сутнісні особливості творчого педагогічного процесу, нові підходи до створення умов для розвитку педагогічної творчості, методи, прийоми і засоби творчої педагогічної діяльності.

Література:

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань, 2000. – 600 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 2011. – 376 с.
3. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності // Стратегії творчої діяльності : школа В.О.Моляко / За загальною редакцією В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7-51.
4. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : навч. посібник [для студ. ВНЗ] / С.О. Сисоева ; КДПІ ім. М. П. Драгоманова ; Ін-т системних досліджень освіти МОН України. – К. : ВИПОЛ, 1994. – 112 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. Устинова Н.В. Творчий розвиток учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Методичні рекомендації / Н.В. Устинова. – Херсон : Айлант, 2006. – 76 с.
7. Шапар В. Психологічний словник / В. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 639 с.

*Юлія Степура,
м. Полтава, Україна,
Полтавський національний
педуніверситет імені В. Г. Короленка*

МУЗИКОТЕРАПІЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах ХХІ століття виникає гостра потреба у активних способах зміцнення та збереження соціально-психологічного, морально-духовного та фізичного здоров'я людства. Водночас сучасне шкільне середовище ставить перед суб'єктами навчально-виховного процесу – педагогами та учнями, серйозні проблеми, що пов'язані з інтенсифікацією освітнього простору, збільшенням учбового навантаження, недостатньо налагодженим емоційно-духовним зв'язком між педагогом та вихованцями, від вирішення яких залежить навчальна успішність та місце школярів в колективі. Тому особливу актуальність набуває пошук заходів щодо удосконалення існуючих та створення нових ефективних засобів, методів та форм організації освітньої сфери початкової школи, які підвищують резервні можливості учнів та полегшують виховний процес в цілому. Особливий інтерес у вирішенні поставлених завдань викликає використання музичного мистецтва або музикотерапії. В основі даного терапевтично-виховного напрямку лежить використання різних методів впливу музикою або співом, вибір яких визначається спрямованістю педагогічної діяльності.

Відтак, метою статті є обґрунтування необхідності використання майбутніми педагогами початкової школи музичної терапії з метою соціального виховання учнів.

Актуальність і ефективність використання засобів музикотерапії у освітньо-виховному процесі підтверджується широким спектром наукових праць: Г.-Г. Декер-Фойгта, Г. Батищевої, В. Петрушина, У. Дутчак, Н. Свєтігнеєвої, Г. Побережної, В. Драганчук, Н. Полякової, С. Шушарджана, О. Ворожцової та ін. Зокрема, С. Шушарджан [7] зазначає, що використання терапевтичної дії музики дає змогу педагогам впливати на формування в учнів певних суспільноприйнятих установок, розвиток їх психофізіологічного стану. В. Петрушин [5] обґрунтовує потужні можливості музики у знятті шкільних неврозів, удосконаленні соціально-комунікативних навичок школярів, попередженні виникнення у них різноманітних девіацій. Г. Батищева [2], О. Ворожцова [3] та Л. Новікова [4] доводять, що прослуховування музичних композицій створює сприятливі умови для коригування соціально-педагогічного та фізичного стану учнів. П. Нордофф і К. Роббінс [8] пропонують використовувати музику в якості діалогу, головну роль у якому відіграє вокалізація думок, почуттів, обмін музичними сигналами, що дає змогу налагодити взаємодію з школярами, виявити їхні емоції, думки та забезпечити ефективне спілкування мовою звуків. А. Сохор [6] окрім фізіологічного, біологічного та психологічного рівня музичного мистецтва, актуалізує естетико-соціальний, що вміщує в себе всі попередні. Схожу ідею знаходимо у наукових дослідженнях Ю. Бичкова, Д. Кірнарської, О. Ключєва, А. Кожуріна та ін. Отже, використання музикотерапії у педагогічній діяльності дасть змогу налагодити зв'язки учнів з оточуючим світом, знайти однострумців, виявити власну позицію, творчо самовиразитися.

Музика є потужним засобом соціального виховання молодших школярів, адже уміння і навички, набуті у процесі музичної діяльності, переносяться на інші сфери життєдіяльності вихованців. Перш за все, основною формою терапевтично-виховної дії музики в умовах початкової є урок. На уроках музичного мистецтва учні залучаються до творчої діяльності, що сприяє формуванню у них не лише пізнавальних та креативних здібностей (уяви, мислення, уваги), а й таких важливих соціальних утворень як винахідливість, патріотизм, власна точка зору, приналежність до певної соціальної групи тощо.

Невід'ємною частиною уроку з музичного мистецтва в початковій школі є *українська народна пісня*. Вона, вбираючи надбання нашого народу, впливає на збагачення морально-духовної сфери школярів, інтелектуальних якостей, формує інтерес до Добра і Краси, любов до Батьківщини та своїх співвітчизників. Окрім цього, народна пісня є педагогічно

доцільним соціально-виховним засобом, що зумовлено віковими та індивідуально-психологічними особливостями молодшого шкільного віку та сензитивністю даного періоду для залучення до світу мистецтва. Народні пісні збагачують учнів новими соціально прийнятими знаннями і уявленнями, дають їм яскраві образи соціокультурного середовища країни, навчають радіти добру, співчувати чужій біді тощо.

Застосування музикотерапії в початковій школі не обмежується лише уроками з музичного мистецтва. Важливим аспектом виступає впровадження цілющого потенціалу музики у інші навчальні предмети та позакласну роботу педагога, що вимагає від педагога ретельного підбору форми музикотерапевтичної діяльності. У науково-методичній літературі виділяють три основні види терапії музикою: рецептивна, активна та інтегративна, що характеризуються певним рівнем включення учнів у терапевтичний процес. Колектив науковців (О.Медведева, І.Левченко, Л.Комісарова, Т.Добровольська) пропонують наступні особливості використання даних форм, що ми адаптували до школи I ступеня.

Рецептивна (пасивна) музикотерапія передбачає безпосередню участь школярів в терапевтичному процесі, який здійснюється у двох формах: музикопсихотерапії і музикосоматотерапії. *Музикопсихотерапія* сприяє нормалізації психоемоційного стану у таких аспектах: комунікативному (контакт педагога з учнем), реактивному (емоційне очищення суб'єктів виховного процесу) та регулятивному (зняття нервово-психічної напруги в шкільному колективі). Вчені дослідили, що *розслаблюючий вплив* можуть здійснювати твори: П.Чайковського, К.Сен-Санса, С.Рахманінова, Ф.Шопена та ін. *При знятті пригніченого стану* варто прослуховувати «Аве Марія» Ф.Шуберта, «До радості» Л.Бетховена, «Прелюдія до-мінор» Ф.Шопена, «Мелодія» К.Глюка та ін. *Бадьорий радісний настрій* з'являється від слухання музичних творів Д.Шостаковича «Святкова увертюра», В.Монті «Чардаш» та ін. [1, 191]. На наш погляд, музикопсихотерапія буде найбільш актуальною як допоміжний компонент у процесі залучення учнів до вивчення образотворчого мистецтва, музики, літературного читання та дисциплін мистецько-синтетичного циклу. *Музикосоматотерапія* в основному спрямована на поліпшення організму учнів початкових класів, тому може застосовуватися у якості розминки або фізкультхвилинки. Оскільки рецептивна музикотерапія передбачає поступове занурення школярів у освітнє середовище, її варто застосовувати на початкових етапах формування учнівського колективу, тобто у 1-2 класах. Використовуючи музикопсихотерапію і музикосоматотерапію педагог може згуртувати вихованців, допомогти адаптуватися до шкільних умов, нового розпорядку дня, налагодити стійкий емоційний контакт з оточуючими.

Активна музикотерапія характеризується активним включенням молодших школярів в терапевтичний процес за допомогою співу (вокалотерапія), руху (кінезітерапія, танцювальна терапія, хореотерапія, корекційна ритміка, психогімнастика) або гри на музичних інструментах (інструментальна музикотерапія). У контексті соціального виховання учнів початкових класів, особливого значення набувають *заняття з вокалотерапії*, що спрямовані на формування оптимістичного настрою усіх суб'єктів виховного процесу за допомогою вокальної діяльності. Застосування вокалотерапії сприяє виникненню позитивного ефекту терапевтичного та корекційного впливу на учнів у двох аспектах: корекції психоемоційного стану (сольний спів, хор, ансамбль) та лікувально-оздоровчої спрямованості співу (стимуляція роботи внутрішніх органів за рахунок рухів грудної клітки, діафрагми, м'язів та вібрації). *Кінезітерапія* є неспецифічним терапевтичним методом, що змінює загальну реактивність організму вихованців, підвищує їх стійкість, руйнує патологічні динамічні стереотипи, сприяє адаптації до шкільного середовища. *Танцювальна терапія* заснована на вираженні пластикою тіла певних почуттів і переживань, головним засобом вираження яких є пантоміміка та жести. Танцювальна терапія може здійснюватися в формі образно-сюжетного танцю-імпровізації або сучасного дитячого або народного танцю. *Психогімнастика* включає ігрові аспекти психотерапії: сугестивні (навіювання) та тренувальні, роз'яснюючі та активізуючі психомоторику, які спрямовані на формування в учнів навичок вирішувати життєві труднощі, усвідомлювати зв'язок між думками, почуттями і поведінкою, правильно сприймати різні проблеми [1, 192-193]. Безперечно, впровадження активної музикотерапії має потужний естетико-виховний та соціально-корекційний вплив на

молодших школярів. Сфери її застосування поширюються на всі класи початкової школи, та сприяють творчому самовираженню учнів, розширенню їх музично-соціальної свідомості, створенню ситуації успіху та дружньої атмосфери спілкування та спільної діяльності.

Інтегративна музикотерапія поєднує методологію рецептивної та активної форм, основною метою якої є корекція психофізіологічних і психоемоційних порушень, підвищення резервних можливостей організму. Корекція психоемоційних порушень здійснюється на основі синтезу музичного та зорового сприйняття: *музикокольоротерапія* (сприйняття музики в поєднанні з кольором), *музикоізотерапія* (сприйняття творів образотворчого мистецтва, картин природи, а також «зображення» музики в малюнку) [1, 166-173]. Заняття будуються таким чином, що сприйняття музики супроводжується переглядом фотознімків яскравих картин природи. Педагог може запропонувати учням зробити крок углиб зображення, до дзвінкого прохолодного струмка або на сонячній галявині, подумки зібрати квіти, зловити метеликів, або розслабитися, лежачи на зеленій м'якій траві, дивлячись на зображення та слухаючи музичну композицію. Синтез рецептивної та активної музичної терапії, що виявляється у інтегративній формі, стимулює поступове входження учнів у шкільний колектив, залучення та спільної (активної або пасивної) навчальної діяльності.

Отже, основними напрямками використання музичної терапії в професійній діяльності педагогів початкової школи з метою соціального виховання учнів є: сприяння успішному естетичному, психосоціальному та інтелектуальному розвитку школярів, виникненню в них живої емоційної реакції та катарсису, підвищенню уваги, навчальної мотивації, соціальної активності, зміцненню їх відносин в межах класного колективу, удосконаленню комунікативних, адаптаційних та емпатійних здібностей та активізації особистісно-творчого потенціалу особистості.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Батищева Г.О. Музикотерапія як метод психокорекції / Г.О.Батищева // Профілактика та терапія засобами мистецтва: науково-метод. посіб. [під заг. ред. О.І.Пилипенка]. – К.: А.Л.Д., 1996. – 56 с.
3. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 90 с.
4. Новикова Л.М. Музыка и медицина: история и пути взаимодействия / Л. М. Новикова // Арт-терапия в психиатрической практике: материалы науч.-практ. конф. (Москва, нояб. 2012 г.) / Департамент здравоохранения г. Москвы, психиатр. клинич. больница № 1 им. Н.А. Алексеева, Регион. обществ. орг. «Клуб психиатров»; под ред. А.Л. Шмиловича, Е.А. Загряжской. – М.: 4ТЕ Арт, 2012. – С. 18-26.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: теория и практика: учеб. пособ. для студ. вуз. / В. И. Петруин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
6. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: статьи и исследования: в 2 т. Т. 2. / А.Н. Сохор. – Ленинград: Ленинградское отделение «Советский композитор», 1981. – 294 с.
7. Шушарджан С.В. Руководство по музыкальной терапии / С.В. Шушарджан. – М.: изд-во «Медицина», 2005. – 450 с.
8. Nordoff P. Creative music therapy / P. Nordoff, C. Robbins. – New York: Harper and Row, 1977.

Ольга Блок,

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Масштабні зміни у суспільній структурі країни, політичних, економічних та соціокультурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до рівня професійних знань, умінь, педагогічної культури, особистісних якостей вчителя. Ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, здатність викликати симпатію,

здійснювати сприятливе враження і позитивно впливати на тих, хто оточує, створювати обстановку психологічного комфорту та довіри виступають основними ознаками педагогічного професіоналізму сучасного вчителя. У зв'язку з цим, виникає необхідність у процесі вузівської підготовки формувати новий стиль соціальної поведінки майбутнього педагога, який буде відповідати завданням розвитку суспільства.

Наразі вища освіта вважається не лише сферою формування кваліфікованого фахівця, а й тим середовищем, яке покликане спрямовувати навчально-виховний процес на створення гармонійної всебічно розвинутої особистості майбутнього спеціаліста. Таким чином, проблема формування індивідуального професійного іміджу набуває все більшої значущості, оскільки саме цей феномен охоплює як внутрішні складові особистості (прагнення, інтереси, досвід), так і зовнішні аспекти діяльності фахівця (вплив на оточуючих, відтворення соціальних стереотипів, інтерактивний двобічний зв'язок із суспільством).

У контексті окресленого питання особливої значущості набувають наукові пошуки шляхів ефективної підготовки майбутнього вчителя. Існує ряд досліджень з даної проблеми. Зокрема, різні аспекти формування професійного іміджу 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., Попова Л., Т.Довга, Сагач Г.М., Пенькова О., Шепель В.М. та ін.

У психолого-педагогічних джерелах імідж (англ. image – образ) трактують як:

- уявлення про людину, що формується на основі її зовнішнього вигляду, звичок, манери говорити, менталітету, вчинків тощо [2, 9];
- образ (особи, явища, предмета), що формується цілеспрямовано і має чинити емоційно-психологічну дію на когось з метою популяризації, реклами тощо [5, 103].

Імідж учителя визначають як безпосередньо або спеціально створюване ним візуальне враження про себе [7, 77].

Розрізняють наступні типи педагогічного іміджу: імідж самосприйняття; імідж, що сприймається іншими та актуальний (потрібний в суспільстві) імідж. Останній в свою чергу поділяється на особистісний і професійний, кожен із них може бути як позитивним, так і негативним. У кожного педагога складові іміджу мають індивідуальні прояви: зовнішній вигляд, комунікабельність та внутрішнє «Я», яке є його головною складовою. Мова є інтегруючою складовою проявів педагогічного іміджу.

До структури іміджу відносяться три групи пріоритетних якостей, що формують позитивний імідж педагога.

1. Природні якості, що складають матрицю природних обдарувань і характеризуються як мистецтво «подобатися людям».
2. Основні якості як наслідок освіти і виховання.
3. Якості, пов'язані із життєвим та професійним досвідом [6, 43].

Педагогічна складова іміджу вчителя проявляється через уміння управляти собою і означає: управління емоціями (позитивний настрій, здатність виявляти позитивні та негативні почуття, формування власного іміджу); володіння своїм тілом (фізичне здоров'я, витривалість, контроль за мімікою та пантомімікою); соціальну перцепцію (уміння відчувати іншого, запобігати та уникати конфліктів, правильно поводитись під час полеміки); техніку мовлення (постановка голосу, управління тембром та темпом, педагогічна риторика). Уміння взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу досягається через дидактичні вміння; організаторські вміння; комунікативні вміння; техніку пред'явлення вимог; техніку оцінювання [1].

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів, на нашу думку, необхідно приділяти увагу гармонійному розвитку педагогічних здібностей студентів (виховних, дидактичних, комунікативних, організаційних, перцептивних, сугестивних, дослідницьких, науково-пізнавальних, емоційної стійкості, спостережливості, педагогічного оптимізму тощо).

Рівень їхнього розвитку суттєво впливає на формування професійного іміджу педагога. В основі його формування лежить формальна система ролей, які людина виконує у своєму житті. Її доповнюють риси характеру, інтелектуальні особливості, зовнішні дані, манера одягатися тощо. З огляду на це педагогічна техніка є не тільки важливим компонентом педагогічної майстерності, а й підвалиною формування іміджу вчителя. У педагогічній техніці виявляється здатність до регулювання власного самопочуття, уміння використовувати свій психофізичний апарат, вербальні та невербальні засоби комунікації для виховного впливу на учнів. Власне завдяки цим умінням педагог створює свій професійний імідж (привабливість, культуру, приємні манери тощо).

Формування іміджу майбутнього вчителя відбувається поетапно під час вивчення студентами, у першу чергу, предметів психолого-педагогічного циклу, зокрема, загальних засад педагогіки (2-й курс), основ педагогічної майстерності (3-й курс) та інших фахових дисциплін. У процесі вивчення педагогічних дисциплін важливого значення варто надавати розвитку педагогічного цілепокладання, професійного мислення, педагогічної інтуїції, мистецтва педагогічної імпровізації.

Окремої уваги на етапі вузівської підготовки заслуговує участь студентів у конкурсах професійної майстерності. У процесі виконання конкурсних завдань вони мають змогу продемонструвати вміння орієнтуватися у конкретних ситуаціях навчально-виховної взаємодії, віднаходити нові виховні прийоми, демонструвати найбільш ефективні варіанти розв'язання навчальних завдань з окремих предметів початкової школи, засвідчити володіння вербальною та невербальною виразністю тощо.

Важливу роль у формуванні іміджу майбутнього педагога у ВНЗ відіграє педагогічна практика. Вона ставить студентів в умови самостійного розв'язання проблем, дає змогу перевірити свою готовність до професійної педагогічної діяльності. Це викликає велике хвилювання, яке базується на бажанні виконати професійні функції на високому рівні, а отже сама ситуація стимулює до самовдосконалення.

У контексті досліджуваної проблеми нами зроблена спроба вивчити тенденції, які простежуються у студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського щодо формування їх професійного іміджу. Ми провели анкетування в академічних групах 4-го курсу (напрямок підготовки «Початкова освіта») з метою з'ясування стану розуміння майбутніми педагогами поняття «імідж» та «педагогічний імідж». Студентам було запропоновано дати відповіді на питання анкети «Імідж сучасного педагога».

Результати аналізу анкет засвідчили, що 98% студентів розуміють поняття «імідж» і вбачають у ньому «індивідуальний образ», «стиль людини», «засіб успішності, впевненості та вираження себе». Лише 2% студентів не розуміють сутності поняття «імідж». Категорію «педагогічний імідж» респонденти трактують на 87% як: «вміння презентувати себе»; «свою педагогічну позицію, яка спрямована на взаємодію з колективом дітей», «педагогічний статус вчителя»; «засіб вираження своєї професійної компетентності». 13% студентів дають неправильні тлумачення означеної категорії, отже не розуміють сутність поняття «педагогічний імідж».

Серед характеристик професійного іміджу переважають (рис. 1): зовнішній вигляд, внутрішнє «Я» – 25%, етикет, фахова компетентність – 30%, моральні якості – 31%, педагогічна майстерність і такт – 14%. Щодо визначення педагогічних якостей, то студенти на перше місце ставлять моральні якості та психологічну витримку, фахову компетентність, до якої відносять і вміння спілкуватися.

Для 60% студентів 4 курсу вік і стать викладача не є важливими показниками професійного іміджу, для 40% значимим є лише вік (перевага віддається молодим людям і людям середнього віку). Ми констатували і той факт, що для значної кількості майбутніх педагогів соціальний статус викладача не є визначальним у сприйнятті його як професіонала.

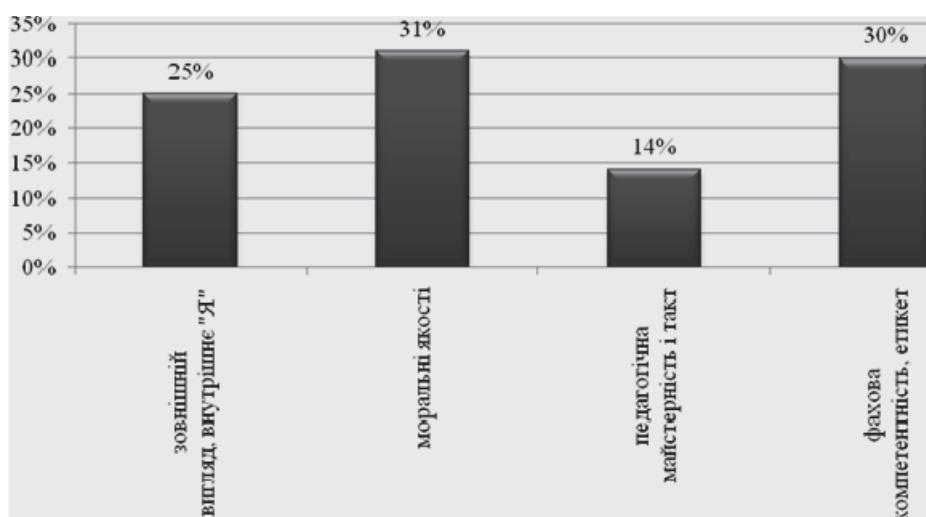


Рис. 1. Результати опитування студентів 4 курсу щодо характеристик професійного іміджу педагога.

Система вузівської підготовки полягає у послідовному використанні комплексу методів, що, поєднуючись між собою, створюють технологію формування педагогічного іміджу у майбутніх педагогів. Значну роль у цьому процесі відіграють отримані теоретичні знання під час вивчення педагогічних дисциплін, а також практична реалізація цих знань на лабораторних заняттях, під час підготовки та проведення конкурсів педагогічної майстерності, проходження різних видів педагогічної практики, яка стимулює іміджетворчу діяльність майбутніх педагогів.

Література:

1. Довга Т.Я. Імідж сучасного вчителя : навчально-методичний посібник / Т.Я. Довга. – Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2014. – 144 с.
2. Калюжний А.А. Психологія формування іміджу учителя / А.А. Калюжний. – М., 2004. – 222 с.
3. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
4. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997 – 349 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
6. Попова Л. Імідж сучасного педагога / Л. Попова // Відкритий урок : Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 3. – С. 41-48
7. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности : Учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Реформування системи освіти в Україні пов'язане насамперед із змінами на перших освітніх рівнях – дошкільному й початковому, оскільки сталий інтерес до навчання, спроможність отримувати нові знання та удосконалювати набуті компетенції є підґрунтям для наскрізної освіти, освіти протягом всього життя людини.

Чинний „Закон України про дошкільну освіту і виховання” ставить перед працівниками дошкільних закладів завдання забезпечити гармонійний всебічний розвиток дітей і, зокрема, створити оптимальні умови для формування готовності дитини до школи.

Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не

тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б.Ананьєв, Л.Божович, Н.Гавриш, І.Зязюн, С.Козлова, І.Кон, О.Кононко, В.Котирло, О.Леонтєв, В.Мухіна, Г.Ніщук, А.Петровський, Л.Піменова, В.Чудновський та ін.). Словник психолого-педагогічних термінів подає кілька наукових визначень поняття „соціалізація”. Це відповідно:

- процес перетворення людської істоти на суспільного індивіда; утвердження її як особистості; включення у суспільне життя як активної та дійової сили;

- процес входження особистості у соціальне середовище; пристосування до соціального середовища; освоєння соціальних ролей та функцій [2, 147].

У монографії „Діти і соціум” Н.Гавриш зауважує: „Результати педагогічних і соціолого-психологічних досліджень останніх років констатують загальне несприятливе становище дітей у суспільстві. Під впливом різноманітних причин соціально-економічного характеру дисциплінарно-авторитарної моделі навчання й виховання сучасне суспільство все більше віддаляється від умов, сприятливих для повноцінного психологічного розвитку дитини” [3, 77]. Науковець наполягає, що на сучасному етапі соціальних відносин порушено принцип неперервності виховання, відсутні можливості для поступального розвитку особистості, неперервності ставлення дорослої спільноти до соціального дозрівання дитини; не встановлено зв'язки взаємозалежності соціального дозрівання, не визначено темп, ритм цього процесу, умови його успішного здійснення. „Недостатньо розроблено питання зростання розвитку соціальних зв'язків дитини, не досліджено простір можливостей, шляхи, умови впливу на цей процес” [3, 80].

Фізична й інтелектуальна зрілості – провідні, але не виключні передумови успішного систематичного навчання дітей у школі. Підготовка дитини до школи передбачає також і 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 поведуть себе по-дитячому, вчать 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.

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 вміння увійти в дитячий колектив, діяти спільно з іншими, поступатися за деяких обставин і не поступатися своєю позицією серед інших [1, 278]. 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 не лише опрацювали науково-педагогічну літературу, але й виявили рівні соціальної зрілості майбутніх першокласників ДНЗ № 51 “Колосок” м.Вінниці. У ході опитування вихованців старших груп 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, побоюються спілкуватися із незнайомими людьми.

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 [1, 357]. За цими

критеріями ми умовно віднесли дітей до високого – 16%, достатнього – 50% і початкового рівнів – 34% соціальної зрілості. Таким чином, кожний третій вихованець старших груп ДНЗ потребує педагогічної колекційної допомоги щодо соціалізації.

З метою забезпечення позитивних змін у стані соціальної зрілості дітей ми запропонували вихователям дошкільного закладу “Колосок” з дітьми *високого соціального рівня* організувати індивідуально-групові заняття для більш активного залучення їх до співпраці з ровесниками, вироблення умінь працювати у групах (парах). Щодо дітей *достатнього рівня* соціальної зрілості нами було запропоновано 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 вважали доцільним цілеспрямовано проводити заняття на розвиток зв’язного мовлення, умінь культури мовленнєвої поведінки, вчити взаємодіяти у дитячому колективі, організувати різноаспектні екскурсії до школи, забезпечувати емоційне спілкування зі школярами-випускниками ДНЗ.

На кінець 2014-2015 навчального року ми побачили суттєву позитивну динаміку соціалізації майбутніх першокласників. За результатами опитування виявилось, що до високого рівня належало вже не 16%, а 23% старших дошкільників; дітей з достатнім рівнем соціалізації стало 60%, початковий рівень соціальної зрілості виявлений лише у 17% дітей.

Педагогічний експеримент, проведений нами у ДНЗ “Колосок”, виявив також, що для продуктивної соціально-педагогічної роботи з майбутніми першокласниками необхідна якісна підготовка вихователів до соціальної взаємодії з вихованцями. Тому проблема належної професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищої школи має вирішуватися з урахуванням аспектів підготовки майбутніх фахівців до соціальної взаємодії з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку.

Метою підготовки майбутніх вихователів до формування соціальної готовності майбутніх першокласників до систематичного шкільного навчання є забезпечення готовності фахівців до соціально-педагогічної роботи з вихованцями, тобто належної їхньої мотивації до соціально-педагогічної корекції, становлення системи психолого-педагогічних знань з проблеми соціалізації дітей різних вікових груп, вироблення гнучких умінь і навичок діагностики та корекції соціальної взаємодії дітей дошкільного віку.

Таким чином, процес підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів має передбачати можливості самопідготовки та різноманітні організаційні колективні форми підвищення мотивації фахівців дошкільної освіти до аспектів соціалізації дітей, поглиблення їхніх уявлень про принципи, зміст, етапи, організаційні форми становлення соціальної зрілості старших дошкільників й подальшого формування готовності першокласників до шкільного навчання, ознайомлення з адресами позитивного досвіду педагогів-новаторів, вироблення у майбутніх вихователів навичок соціальної взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку [1, 5].

Для ефективної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у професійній вищій школі мають бути реалізовані такі компоненти підготовки: мотиваційний, знаннєвий (когнітивний), процесуальний. Показником *мотиваційного компоненту* є наявність інтересу до майбутньої професії, готовність до комунікації та взаємодії з комунікантами різних вікових груп. Для повноцінного забезпечення цього компоненту у студентів на пряму підготовки “Дошкільна освіта”, на нашу думку, необхідно систематично проводити зустрічі та бесіди із фахівцями дошкільної та початкової освіти, обговорення з ними найвагоміших проблем початку шкільного навчання, перегляд відеозаписів занять та уроків зі старшими дошкільниками та першокласниками.

Знаннєвий (когнітивний) компонент передбачає вироблення у студентів необхідних психолого-педагогічних знань задля проведення доцільної педагогічної корекції, діагностичних методик для професійного супроводу становлення соціальної зрілості дітей старшого дошкільного віку. Даний компонент готовності може бути сформований у майбутніх фахівців на лекційних, практичних та лабораторних завданнях з дисциплін психолого-педагогічного циклу, на семінарських заняттях з педагогічних спецкурсів та спецсемінарів, при підготовці рефератів з

проблем готовності дітей до шкільного навчання, в ході виступів на наукових і науково-практичних конференціях, теоретичних семінарах фахівців дошкільної освіти тощо.

Основними складовими **процесуального компоненту** готовності майбутніх фахівців до соціальної взаємодії з дошкільниками є засвоєння принципів, методів, форм організації, засобів виховання й вироблення на цій основі умінь і навичок діагностики, формування й корекції комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Студенти мають бути обізнані з цілями виховання, визначенням основних напрямів виховної діяльності у дошкільному закладі, зокрема:

- визначення змісту виховної роботи у кожній віковій групі дошкільників, специфіка її планування;
- створення оптимальних умов для досягнення цілей виховання і реалізації його змісту;
- організація виховної роботи (управління виховним процесом, участь у ньому педагогічних працівників і батьків вихованців, активне самовиховання);
- оцінка результатів виховної роботи, її контроль і коригування.

Даний компонент готовності у студентів максимально формується при вивченні таких дисциплін, як “Дошкільна педагогіка”, “Загальна психологія”, “Вікова та педагогічна психологія” та ін. Також повноцінним забезпеченням навчального процесу та підготовкою до майбутньої діяльності виступає педагогічна практика як органічна складова навчального процесу у ВНЗ, забезпечує логічне поєднання загальнонаукової теоретичної і практичної підготовки студентів, виступає одним із засобів успішного розвитку їхньої професійної компетентності.

Подамо зміст реалізації визначених критеріїв в узагальнювальній таблиці.

| Компоненти готовності майбутніх вихователів до соціальної взаємодії | Показники готовності | Прийоми реалізації |
|--|--|--|
| <i>мотиваційний</i> | <ul style="list-style-type: none"> • вияв ініціативи; • налагоджена комунікація; • інтерес до майбутньої професії | <ul style="list-style-type: none"> - бесіда з фахівцями дошкільної освіти “Я майбутній вихователь”; - перегляд відеоматеріалів занять та уроків у ДНЗ та початкових класах |
| <i>Знаннєвий (когнітивний)</i> | <ul style="list-style-type: none"> • оперування знаннями із педагогіки та психології; • знання психологічної характеристики дітей 6-го та 7-го років життя; • ознайомлення із змістом та особливостями комунікативної підготовки майбутніх першокласників | <ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення з програмами дошкільної та початкової освіти; - підготовка рефератів, наукових повідомлень; - виступи на науково-практичних конференціях, семінарах; - виконання тематичних проектів |
| <i>процесуальний</i> | <ul style="list-style-type: none"> • сформовані уміння соціальної комунікації; • володіння практичними навиками організації пізнавальної діяльності в парах, групах | <ul style="list-style-type: none"> - проходження педагогічної практики; - планування тренувальних завдань для лабораторних та практичних занять |

Для виявлення готовності майбутніх вихователів до формування соціальної взаємодії старших дошкільників нами було проведено опитування студентів четвертого курсу напряму підготовки “Дошкільна освіта”, в ході якого майбутні фахівці дали відповідь на запитання анкети щодо сформованості професійних знань, умінь та навичок. Узагальнені результати готовності майбутніх вихователів до соціально-педагогічної роботи з дітьми старшого дошкільного віку продемонстрували, що лише 10% студентів мають високий рівень сформованих професійних навичок, близько 50 % респондентів виявили середній рівень готовності, 40 % майбутніх вихователів мають початковий рівень обізнаності у професійній діяльності.

Таким чином, для ефективної підготовки майбутніх вихователів до формування соціальної готовності майбутніх першокласників до систематичного шкільного навчання у професійному навчанні студентів вищої школи мають бути повноцінно реалізовані три компоненти готовності: мотиваційний, знаннєвий та процесуальний. У навчально-виховному процесі ВНЗ необхідно збалансувати можливості змісту професійної освіти, активних

методів, форм і засобів навчальної діяльності студентів, забезпечити доцільну організацію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Література:

1. Богуш А. М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А. М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. „Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти” (Слов'янськ, 17–18 травня 2007 р.) / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Діти і соціум : Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2006. – 456 с.

*Тетяна Дмитренко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

КУЛЬТУРА МОВИ І ТЕХНІКА МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВНІ ПРОФЕСІЙНІ ІНСТРУМЕНТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

У сучасних умовах конкурентоспроможним ресурсом діяльності вихователя є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, освоєння ним технології навчання і виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, що забезпечує здатність створювати і передавати вихованцям цінності суспільства. Професійна комунікативна культура – вагомий чинник становлення особистості педагога, виражений у різних способах педагогічного спілкування.

Значущість формування мовної культури педагога зумовила посилену увагу до вивчення цієї проблеми науковцями (К.Ушинський, В.Сухомлинський, І.Огієнко, І.Срезневський, С.Русова, О.Гончар, О.Ольжич). На сучасному етапі дослідження питання культури мови вивчається за такими основними напрямками: теорія та методологія організації педагогічного спілкування, його зміст і функції в навчально-виховному процесі (Г.Костюк, С.Максименко, І.Синиця, Н.Чепелева), особливості і чинники підвищення ефективності педагогічного спілкування (Н.Головань, Л.Змієвська), комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та культура спілкування (О.Аматьєва, А.Арушанова, Н.Формановська, С.Хаджирадева), роль здатності до спілкування, його культура в системі фахово важливих якостей педагога (О.Заболотська, Н.Кузьміна, Д.Ніколенко, І.Синиця, Т.Чмут).

Культура мови – одна з ознак загальної культури людини, професійної зрілості і педагогічної майстерності фахівця. Вона потребує не лише сформованості умінь правильно та грамотно говорити, а передбачає досконале володіння мовою як складним механізмом із властивими йому законами. Поняття «культура мови» є синтетичним, оскільки включає такі характеристики, як точність, логічність, доцільність, лаконічність, багатство, чистота, образність, виразність, які взаємодіють між собою, взаємодоповнюють одна одну. Найважливіша ознака культури мови – дотримання вироблених у процесі спілкування орфоепічних, лексико-фразеологічних, словотворчих, морфологічних, синтаксичних та стилістичних літературних норм.

Крім того, культура мови – це ще й загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення тощо. Вони змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується.

Техніка мовлення – сукупність прийомів фонаційного дихання, голосоутворення, дикції, доведених до автоматичних навичок, що забезпечують ефективність здійснення мовного впливу на співрозмовника.

Техніка мовлення забезпечується функціонуванням: мовленнєвого голосового апарату (органів дихання); вібраторів (голосових зв'язок); резонаторів (гортань, горло, ротова та

носова порожнини); артикулятори (губи, зуби, язик, піднебіння) [2, 216].

У сучасних дослідженнях до складу техніки мовлення вчені Н.Бабич, Е.Зарецька, К.Гербачевич, Б.Головін, М.Ілляш, Л.Островська, Е.Кульчицька, В.Русанівський відносять духовність, інтелігентність, гармонійне узгодження найкращих людських якостей, моральну культуру, освіченість, сукупність знань, професійних навичок та умінь.

У педагогічній, лінгводидактичній літературі культура мовлення розглядається як система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення [6, 11], як система знань та навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування [7, 212].

Аналіз лінгводидактичної літератури дозволив нам визначити теоретичні та практичні аспекти опанування професійною культурою мовлення. Ознака рівня комунікативної культури мовлення визначається комплексом понятійних компонентів: педагогічне спілкування, мовленнєві жанри, мовленнєвий етикет, техніка мовлення.

Мовна техніка у професійній майстерності педагога є особливо важливою, тому що: спокійний, упевнений голос дорослого оздоровче впливає на слухача; роздратування, озлоблення призводить до стресового стану; особливо шкідливий високий тон жіночого голосу – фальцет.

Мовлення як інструмент педагогічної діяльності вихователя є складовою його педагогічної майстерності, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирю атмосферу спілкування в групі, встановити контакт з дітьми, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в дошкільників відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе. Тому вихователь дошкільного закладу повинен зробити українське слово надбанням духовного світу дитини, разом зі звучанням цього слова влити в її душу відчуття краси, мелодії, емоцій, які вклав український народ у своє рідне слово. Є.Аркін зазначав, що мовлення вихователя повинне бути ясным, точним, зрозумілим і виразним, адже розвиток мови в дитини вимагає від вихователя невинної роботи над культурою власного мовлення. Оскільки діти наслідують мовлення вихователя, то культура його мовлення впливає на культуру мовлення дітей [9,158].

Дошкільний вік є сенситивним періодом мовленнєвого розвитку дитини, тому одним з провідних напрямів діяльності вихователя дитячого садка є формування усного мовлення та навичок мовленнєвого спілкування малят, що спирається на володіння рідною літературною мовою.

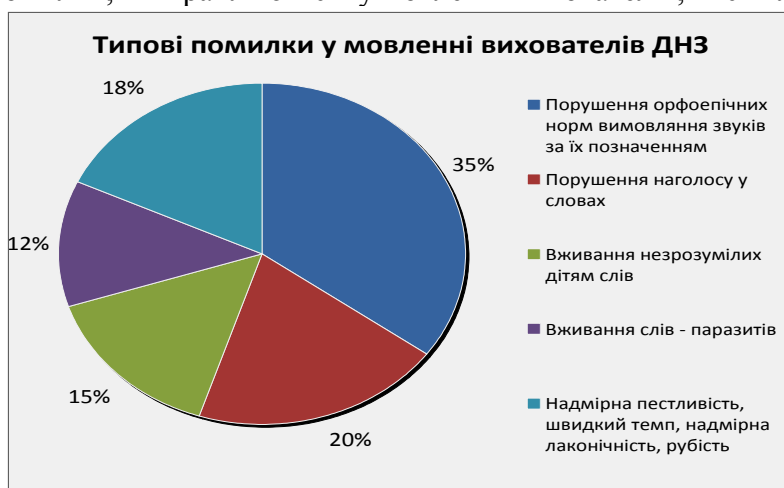
У дошкільному дитинстві у спілкуванні дорослих з дитиною, у її вихованні значну роль відіграють словесні методи і прийоми (пояснення, розповіді, указівки, інструкції тощо). Тому вихователь повинен уміти логічно, грамотно, чітко формулювати свої думки в доступній для дітей цього віку формі. Особливе значення має емоційне забарвлення мови вихователя, її виразність. С.Ф.Русова зауважувала: «Мову необхідно всякими засобами розвивати, робити ясною, чепурною, щирою, бо вона – творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди і краси» [8, 121]. У кожного педагога має бути свій мовний етикет і мовний стиль, який визначається не тільки правильною вимовою, а й бездоганним володінням позамовними засобами (мімікою, жестами, темпом мовлення тощо). Вихователь повинен бути мовною особистістю, носієм живого українського слова.

Спілкування вихователя з дошкільниками відбувається під час організації ігор, проведення занять; знайомства з мовою авторів художніх творів, – це означає, що розвиваючий потенціал мовного середовища в дошкільних закладах цілком залежить від якості мови вихователя.

Мова вихователя, який знаходиться постійно в полі зору малюків, є основним джерелом, з якого діти одержують зразок рідної мови, культурної мови, тому вона повинна бути не тільки правильною, з чіткою вимовою усіх звуків вимови, але і витримана у певному темпі і гучності, повинна бути інтонаційно виразною, граматично досконалою, зв'язною, доступною для розуміння дітей, з правильним і точним використанням словесних значень.

Спостереження за навчально-виховною діяльністю вихователів ДНЗ № 1 «Ромашка»

сmt. Турбова Вінницької області Липовецького району, ДНЗ № 74 «Сонечко» Вінницької міської ради тощо засвідчує недостатній рівень володіння ними мовленнєвою культурою. Найпоширеніші помилки, які трапляються у мовленні вихователів, висвітлено у діаграмі 1:



Діаграма 1. Типові помилки у мовленні вихователів ДНЗ

На основі проведеного спостереження зробимо висновок, що найчастіше у мовленні вихователів спостерігається порушення орфоепічних норм вимови звуків за їх позначенням, хоча написання не завжди передає літературну вимову слова (*тітці – тіціці, учишся – учисся, смієшся – смієсся*), що складає 35%. Не менш поширеною помилкою виявлено порушення наголосу у словах, що у відсотковому відношенні складає 20%. Також у мовленні вихователів спостерігалось вживання незрозумілих дітям слів: спеціальних термінів (*декоративне малювання, властивості предметів*), слів іншомовного походження. Таке термінологічне навантаження робить мовлення педагога надлишковим, незрозумілим, важким для сприймання дітьми. Достатню частотність мовленнєвих порушень виявлено у 12% педагогів. У їх мовленні присутні слова-паразити (*значить, от*). Такі слова заважають цілісному сприйманню висловлювань, негативно впливають на виразність мовлення дітей.

Відомо, що наслідування є одним з основних механізмів оволодіння дітьми рідною мовою. Наслідуючи дорослих, дитина переймає не лише всі тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз, але й ту недосконалість і помилки, які зустрічаються в їхньому мовленні. Тому вихователю необхідно ставитися до культури мовлення не тільки як до професійного обов'язку, а й як до соціального явища. Слід притримуватися літературних норм вимови, здійснювати самоконтроль та свідомо виправляти власному мовленні різноманітні акценти, уникати впливу місцевих діалектів, правильно ставити наголос.

Отже, культура мови починається з самоусвідомлення мовної особистості. Вона зароджується і розвивається там, де носіям національної літературної мови не байдуже, як вони говорять і пишуть, як сприймається їхня мова в різних суспільних середовищах. До мовлення педагога дошкільного закладу сьогодні ставляться високі вимоги, і проблема підвищення культури мовлення вихователя розглядається у контексті підвищення якості дошкільної освіти.

Література:

1. Русанівський В. М. Культура української мови / В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1990. – С. 11.
2. Чмут Т. К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навчальний посібник / Т. К. Чмут. – К. : Основа, 2002. – С. 211-223.
3. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1927. – 112 с.
4. Аркін Є. А. Дитина в дошкільні роки / Є. А. Аркін. – М. : Освіта, 1968. – 286 с.
5. Пихтіна Н. П. Основи педагогічної техніки / Н. П. Тихтіна. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 316 с.

*Людмила Корнійчук,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Головним спрямуванням сучасної педагогічної освіти є підготовка творчої особистості вчителя, адаптованого до загальноєвропейських стандартів, які забезпечуються на засадах директив Міністерства освіти і науки України та з урахуванням вимог Європейської кредитно-трансферної системи. Це зумовлює необхідність самовдосконалення педагога як фахівця та особистості. Вже в період навчання в університеті важливо забезпечити відкритість студентів інноваціям, розвитку їхнього уміння застосовувати сучасні методи й засоби у роботі з дітьми дошкільного віку, спрямовувати навички педагогічної рефлексії. Відтак, самі реалії сьогодення змушують до пошуків нових шляхів і форм підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їхніх професійних умінь і навичок, вдосконалення особистісних якостей у процесі теоретичної та практичної підготовки.

Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах є однією з актуальних проблем сучасності. Варто відмітити, що жодна з педагогічних професій не вимагає володіння таким спектром професійно-педагогічних та методичних умінь і навичок, як професія вихователя дітей дошкільного віку. Серед важливих умінь вихователя, на нашу думку, є уміння створювати умови для творчого розвитку дітей шляхом використання різноманітних методів, прийомів та засобів. Ми вважаємо, що засоби фізичного виховання дошкільників у їх творчому розвитку мають неабиякі можливості.

Сучасному дошкільному закладу необхідний педагог – професіонал, оскільки засвоєння дитиною фізкультурно-оздоровчих цінностей відбувається в перші сім років життя, коли у дітей формуються найважливіші рухові навички, закладаються основи здоров'я, створюються вирішальні передумови всебічного розвитку особистості. Це період найбільш цінний з точки зору результативності педагогічної дії. Тому для формування у дітей навичок турботи про своє здоров'я повинні бути залучені не тільки фахівці в галузі фізичної культури, але й вихователі, медичні працівники, батьки, психологи.

У психолого-педагогічній літературі проблема професійної підготовки майбутніх педагогів до фізичного виховання дітей має багатоаспектне теоретичне висвітлення. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців до освітньо-виховної діяльності (В.Андрущенко, С.Гончаренко, О.Гукаленко, І.Зязюн, В.Краєвський, В.Луцай, Н.Ничкало, І.Підласий, Г.Тарасенко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська та ін.); вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (В.Ареф'єв, С.Балбенко, Л.Волков, М.Данилко, М.Зубалій, О.Кругляк, Н.Мацкевич, Т.Овчаренко, О.Петунін, М.Садиков, Б.Шиян та ін.); підготовка студентів до фізичного виховання дошкільників (О.Богініч, Е.Вільчковський, Л.Волков, Н.Денисенко, О.Курук, Н.Левінець, З.Нестерова та ін.). Концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту висвітлено в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (В.Байдак, О.Демінський, В.Завацький, Т.Колгуріна, Л.Сущенко, А.Цьось, Г.Шашкін, Б.Шиян та ін.).

Дослідження багатьох авторів (Л.Глазиріна, Н.Денисенко, Т.Дмитренко, Н.Лурі, та ін.) переконують, що рівень фізичної культури та фізичне вдосконалення залежить від ефективності організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, виховання в родині, дотримання дитиною гігієнічних вимог, наявності позитивної мотивації до діяльності, спрямованої на фізичне самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої підготовці майбутніх вихователів до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку засвідчує, що ця проблема розроблялася вченими в різних аспектах. Дані наукових досліджень

підтверджують, що більшість студентів, які закінчили педагогічні університети, не завжди вміють планувати і проводити фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня дошкільного закладу (спортивні свята, рухливі ігри, дні здоров'я, спортивні секції, фізкультурні розваги) оскільки не мають фахових знань, умінь і навичок. Тому необхідна спеціальна підготовка майбутніх вихователів до організації фізичного виховання дітей дошкільного віку.

З метою виявлення дійсного стану готовності майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності нами було проведено експериментальне дослідження, яке включало три етапи: опитування студентів, інтерв'ювання викладачів, які керують різними видами педагогічної практики в дошкільних закладах та інтерв'ювання вихователів ДНЗ.

Опитувальний лист для студентів 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що мав за мету з'ясування стану готовності майбутніх вихователів до творчого розвитку дошкільників засобами фізичної культури передбачав такі запитання:

- Чи використовували Ви під час проходження педагогічної практики (у власній педагогічній діяльності) фізкультурно-оздоровчі заходи? Якщо так – поділіться, будь ласка, своїм досвідом та враженнями, з якою метою і які методи та прийоми використовували? За результатами опитування ми отримали такі відповіді: так – «Проводила заняття з фізичного виховання» (35,2%), «Проводила ранкову гімнастику» (5,9%), «Використовувала різноманітні вправи під час прогулянки та в залі з метою зацікавлення та організації рухової діяльності» (11,7%), «Фізкультурні свята» (5,9%), «Проводила гімнастику пробудження після денного сну» (5,9%); ні (35,2%).

- Чи знайомі Ви з прийомами розвитку творчих здібностей дошкільників у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності? Аналіз відповідей третьокурсників дозволив отримати такі результати: знайома(ий) з назвами окремих прийомів (29,4%); маю теоретичні знання (53%); використовую фрагментарно у роботі з дітьми (17,6%).

На основі проведеного нами опитування студентів третього курсу напряму підготовки «Дошкільна освіта» можна зробити висновок, що вони не мають чітко окресленої системи знань та умінь щодо творчого розвитку дітей у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності. Переважна більшість майбутніх вихователів здебільшого володіє теоретичними знаннями, а не практичними вміннями.

Нами також було проведено інтерв'ювання викладачів, які керують практикою студентів у ДНЗ з метою з'ясування стану готовності студентів до активної практики, зокрема розвитку творчих здібностей дошкільників засобами фізичної культури. Запитання були такі: «Скажіть, будь ласка, чи передбаченні завдання у програмі практики задля розвитку творчих здібностей дошкільників засобами фізичної культури? Чи готові студенти до такого виду діяльності?». Відповіді отримали такого змісту: «Так, звичайно» (16,7%), «У завданнях чітко не зазначено, який вид діяльності приховує у собі розвиток творчих здібностей, але якщо студент орієнтується, то зрозуміє підтекст. Не всі студенти готові до такої роботи з дітьми» (33,3%), «Переважна більшість студентів не налаштована на творчий розвиток дітей у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками» (50%).

Проведене інтерв'ю засвідчує, що програми не всіх видів педагогічної практики передбачають цілеспрямований розвиток творчих здібностей старших дошкільників у фізкультурно-оздоровчій діяльності, тому й студенти не завжди використовують можливості занять фізкультурно-оздоровчого характеру для творчого розвитку дітей.

Вагоме значення у підготовці майбутніх вихователів до розвитку творчих здібностей дітей засобами фізичної культури має педагогічна практика, в ході якої студенти мають можливість вправлятися у підготовці та проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів: свят «Тато, мама і я – спортивна сім'я», «Будемо зростати спритними й міцними»; тижня фізкультури «Гармонія руху»; спортивних розваг «Сюрпризіада»; дозвілля «Королівство чарівних м'ячів», «Сильні, спритні та сміливі», «Подорож із сонячним промінчиком»; нетрадиційних батьківських зборів із використанням тренінгів, брейн-рингів з

демонстрацією фото та відео матеріалів, що стосуються життя дітей в ДНЗ. Найбільш цікавими і результативними можуть бути фотовиставки «Хвилинка життя і творчості нашої великої сім'ї», «У кожної дитини свої здібності», виставка малюнків дітей та батьків на тему «Мама, тато і я – здорова сім'я», створення рукописної книги «Наші спортивні досягнення», відеофільму «Так ми відпочиваємо, творимо та оздоровлюємось» тощо.

На думку науковців (Г.Беленька, Е.Вільчковський, Н.Гавриш, Н.Денисенко, О.Кононко, Н.Кудикіна, Т.Піроженко, З.Плохій, Т.Поніманська, Г.Тарасенко, Л.Якіменко та ін.), набуття студентами професійної зрілості, особистісної та соціальної компетентності буде ефективно відбуватись за умов використання активних форм, методів та прийомів підготовки у вузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Б.Ашмарин, Е.Вільчковський, Л.Волков, Є.Ільїн, Г.Петроченко А.Цьось, С.Філь та ін.) дає змогу визначити трикомпонентну структуру підготовки студентів до фізичного виховання дошкільників і творчого розвитку дітей у цьому процесі. Так, С.Петренко виділяє теоретично-пошуковий, практично-пошуковий та діяльнісно-творчий етапи підготовки майбутнього вихователя до формування у дошкільників основних рухових умінь і навичок. Серед активних методів, які застосовувала дослідниця в експериментальній роботі, можна виокремити такі: творчі вправи та педагогічні завдання; ділові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, робота в парах, обговорення в малих групах; метод проектів; презентація моделей, розробок; методи самовиховання: самовправляння; картки з пізнавальними завданнями тощо [5, 126-133].

Н.Левінець у підготовці майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей виокремлює інформаційно-мотиваційний, практично-пошуковий та діяльнісно-творчий етапи, на яких були використані наступні активні методи навчання: взаємоконсультування, «апробація» конспектів, рольові ігри, робота в групах, занурення в педагогічну ситуацію, самоаналіз та саморефлексія, аналіз та узагальнення результатів сучасних педагогічних досліджень тощо [3, 126-133].

На основі визначених компонентів підготовки студентів активні методи засвоєння навчального матеріалу можна розподілити на три групи: мотиваційного, інформаційного та практичного спрямування. Наведемо приклади використання окремих видів організації навчальної роботи інформаційного та мотиваційного спрямування, які доцільно впроваджувати у процес підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку та їх творчого розвитку засобами фізичної культури:

➤ Використання *завдань з доопрацювання конспектів лекційного матеріалу* (у процесі лекції студенти підкреслюють запропоновані викладачем слова й потім дають визначення на полях (ВнП)).

➤ Створення *опорних конспектів навчального матеріалу*.

Методика роботи з опорним конспектом не має зводитись лише до прямого запам'ятовування конспекту, а може включати такі види завдань: скласти план лекції за конспектом; доповнити конспект, вписуючи знайдену інформацію у вільні блоки; знайти в конспекті заплановану неточність; здійснити реферування статті у вигляді конспекту-схеми; розкрити зміст окремого блоку конспекту, відтворити у логічній послідовності основні питання опорного конспекту; навести змістовний приклад; здійснити взаємоопитування на основі опорного конспекту тощо.

Л.Бондар виділила такі основні етапи роботи з опорним конспектом, які можна адаптувати до роботи зі студентами: вступ – образна мотиваційна стисла характеристика педагогом певної інформації; основна частина – робота викладача та студентів над пошуком відповідей на основні питання теми; осмислення – самостійна робота студентів над вирішенням проблемних запитань даної теми (при цьому використовуються активні та інтерактивні методи); висновок – узагальнення та систематизація матеріалу за допомогою опорного конспекту [1].

➤ Проведення *диспутів*. Пропонуємо можливу тематику диспутів: «Проблема наступності у фізичному вихованні дітей дошкільного віку та молодших школярів: реалії та перспективи розвитку»; «Індивідуалізація та фронтальна організація діяльності дитини»; «Традиції та інновації у фізичному вихованні дошкільнят»; «Вплив виконання метання

різними способами на зміцнення м'язів плечового поясу» та ін.

➤ Написання реферату із подальшим його захистом, як-от: «Аксіологічні вимоги до особистості вихователя»; «Цінність краси занять фізичною культурою»; «Мистецтво і виховання фізичних якостей дошкільнят»; «Активізація оцінної діяльності дітей засобами фізичної культури»; «Взаємозв'язок естетичного та фізичного виховання в педагогічній спадщині В.Сухомлинського»; «Мистецтво техніки фізичних вправ»; «Використання вихователями нетрадиційних сюжетно-рольових занять фізичною культурою»; «Фізкультура, казка, гра» (з досвіду викладання фізичної культури в ДНЗ); «Використання естетико-виховних методів, прийомів та форм роботи у процесі фізичного виховання дітей»; «Організація та методика проведення рухливих ігор на мистецькому матеріалі» тощо [4].

На сьогоднішній день виникає необхідність передачі студентам більшого обсягу навчальної інформації при незмінній тривалості навчання і без зниження вимог до якості знань. Однією з основних умов реалізації стратегічних цілей модернізації освіти є підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти з використанням мультимедійних технологій, які сприяють інтегруванню різних видів інформації за допомогою тексту, звуку, відеозображення, графічного зображення та анімації тощо.

Мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітне середовище: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Відповідно, технології, які дають можливість за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називають мультимедійними [2, 532].

Дослідники наголошують, що вирішення проблем дошкільної освіти починається з професійної підготовки майбутніх вихователів. Практика засвідчує, що, оволодіваючи навичками інтерактивного навчання, педагог поступово переносить їх у свою практичну діяльність, навчаючи дітей умінню самостійно здобувати знання, робити вибір на користь активної діяльничної позиції в їх опануванні [6].

У процесі опанування студентами методикою фізичного виховання дітей дошкільного віку, на нашу думку, перспективним є використання інформаційної графіки та створення інтерактивних малюнків. Так, з метою актуалізації знань студентів та повторення основних понять з певної теми, можна створювати хмари ключових слів в Tagxedo.com (<http://www.tagxedo.com/>). У результаті отримуємо інтерактивне зображення, при натисканні на яке відбувається збільшення відповідних елементів.

У процесі викладання навчальної дисципліни «Методика фізичного виховання дітей» для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» можна використовувати представлення інфографіки на інтерактивній дошці, яка значно розширює можливості подання навчальної інформації.

Інфографіка – це поєднання текстової інформації з інформацією, яка перекладена на візуальну мову образів. Вся інфографіка ділиться на статичну і динамічну. При створенні інфографіки часто використовуються різноманітні прийоми і технології, як-от: тривимірна графіка, малювання «руками», інтеграція в схеми фото, відео матеріалів, анімації тощо.

Таким чином, використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє збагаченню змісту дисциплін, що викладаються, за рахунок використання розвитку електронних інформаційних ресурсів і мультимедійних засобів; формуванню інформаційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу; оптимізації самостійної роботи студентів, інтенсифікації навчального процесу, наданню навчально-пізнавальній діяльності творчого, дослідницького спрямування. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному дослідженні методики роботи з мультимедійними технологіями в процесі підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Вдосконалення роботи ДНЗ щодо розвитку творчих здібностей дітей має починатися з цілеспрямованої підготовки вихователів до цього процесу. Адже саме на вихователя покладена відповідальність за формування особистості дошкільника, розкриття його творчих

нахилів та здібностей. З цього випливає, що об'єктом пильної уваги педагогічної теорії і практики має стати дієва підготовка майбутнього вихователя до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку як значимого аспекту його професійної діяльності.

Таким чином, реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України посилює вимоги до особистості вихователя, який має бути готовим до творчого освоєння нововведень та активного впровадження досягнень педагогічної науки в практику. Подальшого дослідження потребують питання визначення організаційно-педагогічних умов використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх вихователів до творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання.

Література:

1. Бондар Л. Система інтенсивного навчання педагога-новатора В.Ф.Шаталова / Л.Бондар // Історико-педагогічний альманах : збірник наукових праць. – Умань, 2008. – Режим доступу: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4694.html>.
2. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Левінець Н. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Левінець ; Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
4. Пахальчук Н. Використання активних методів навчання в процесі професійної підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку / Н. Пахальчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К. : Вінниця, 2010. – Вип. 23. – С. 479-484.
5. Петренко С. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Петренко ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 294 с.
6. Семчук С. Психолого-педагогічні аспекти ефективного застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти // Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/42_2/visnuk_3.pdf.

*Алла Коробка,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

В умовах глобалізації, інформатизації освіти, розробки і використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), традиційна система професійної підготовки майбутніх педагогів вже не відповідає викликам часу і не задовольняє потребам економіки, науки і культури. Інформатизація освіти вимагає впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ інноваційних за змістом методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців, створення потужної інформаційної інфраструктури з розвиненим інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем, впровадження Інтернет-технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж.

Орієнтація на світовий стандарт освіти в умовах приєднання української держави до Болонського процесу передбачає нові підходи до підготовки вчителя, зокрема вчителя початкових класів, і формування в нього умінь, необхідних для творчої професійної діяльності [5, 55].

Майбутньому фахівцю нової формації окрім базових знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, необхідно оволодіти основами роботи з сучасним комп'ютером, уміти застосовувати ІКТ, володіти основними прийомами роботи в мережі Інтернет, розуміти, якими ресурсами можна скористатися для поповнення методичних знань, як дізнатися через Інтернет про педагогічний досвід.

Проблеми інформатизації освіти, функціонування інформаційно-освітнього середовища у вищій школі розкрито в дослідженнях В.Бикова, Б.Гершунського, А.Єршова, М.Жалдака,

М.Кадемії, Ю.Казакова, О.Майбороди, Ю.Машбиця, Л.Петухової, І.Прокопенка, Ю.Рамського, Н.Савченко, С.Семерікова, О.Співаковського, О.Шликова та ін.

Проблемами професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів із застосуванням інформаційних технологій займалися В.Андрієвська, І.Богданова, Н.Воропай, С.Гунько, Ю.Дорошенко, І.Доніна, В.Імбер, С.Колесніков, А.Коломієць, В.Коткова, О.Кравчук, М.Левшин, Н.Листопад, Г.Ломаковська, Ю.Первін, Л.Петухова, Й.Ривкінд, Ф.Ривкінд, А.Семенов, О.Снігур, О. Суховірський, О.Шиман, В.Шевченко та ін.

Майбутній вчитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування підростаючого покоління, тому від його підготовки залежить і якість його професійної діяльності. Прийнято вважати, що основними напрямками підготовки майбутнього вчителя є комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і розв'язуються через залучення студентів вищої школи до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму. Проте зауважимо, що вчені дещо по-різному підходять до трактування поняття «професійна підготовка». Так, деякі з них (О.Абдуліна, Н.Кузьміна, Н.Талізїна та ін.) зазначають, що професійна підготовка майбутніх учителів – процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу. Інші науковці (Л.Ахмедзянова, І.Зязюн, Н.Кузьміна, З.Курлянд та ін.) наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок.

Абдуліна О. вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [1, 57]. На думку О.Івлієвої, фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкової школи – це цілісне стійке утворення, яке є фундаментальною умовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів і результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя [3, 10]. Ми підтримуємо думки науковців і визначаємо професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетенціями, загальнонауковими, професійними знаннями і вміннями для успішного здійснення професійної діяльності.

Нова система підготовки майбутнього вчителя початкової школи висуває особливі вимоги до особистості сучасного педагога. Професійна підготовка учителів початкових класів є досить різноплановою, оскільки саме вони доносять максимум пізнавальної інформації до молодших школярів, закладають основи знань людини. Специфікою навчання молодших школярів є візуалізація навчального матеріалу, а одним з найбільш ефективних способів її забезпечення є наочно-образний підхід за допомогою комп'ютерних технологій навчання.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів з використанням інформаційно-комунікаційних засобів навчання – це процес засвоєння студентами спеціальних теоретичних знань, практичних вмінь та навичок використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, які у подальшому забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця початкових класів [4, 139].

На думку М.Барановської, основною метою практичного застосування ІКТ у початковій школі є закріплення у майбутніх учителів початкових класів стійких навичок використання базових інформаційних технологій під час розв'язування типових завдань майбутньої професійної діяльності, а саме: створення електронних зразків дидактичних і методичних матеріалів на підтримку організації навчання й виховання учнів та подання таких матеріалів у друкованому і мультимедійному варіантах [2].

Дослідниця О.Снігур, розглядаючи поняття готовності студентів до використання засобів ІКТ у майбутній професійній діяльності, виділяє такі компоненти професійної підготовки: технологічна, психолого-педагогічна, санітарно-гігієнічна, методична, естетично-художня та предметна підготовка [5, 99-104]. Нею було виокремлено такі види готовності студентів до використання КІТ: базова готовність рівня початківця, базова

готовність рівня користувача, базова готовність рівня кваліфікованого користувача, спеціальна готовність (готовність вирішувати професійні задачі за допомогою засобів КІТ).

Готовність до використання засобів ІКТ у майбутній професійній діяльності, в спектрі здійснення практичної діяльності, на нашу думку, передбачає насамперед оволодіння системою інформаційних знань, умінь і навичок на рівні користувача, що відображається в комп'ютерній грамотності майбутніх учителів початкових класів.

Ми виходимо з позиції розуміння поняття «комп'ютерна грамотність майбутнього вчителя початкових класів» як володіння комп'ютером на достатньому рівні, уміння аналізувати отриману інформацію, використовуючи різного роду схеми, таблиці для фіксації результатів; визначати можливі джерела інформації і стратегію її пошуку, одержання; оцінювати інформацію з погляду її вірогідності, точності, достатності для розв'язання проблеми; розпізнавати потребу в додатковій інформації, одержувати її, якщо це можливо; використовувати результати процесів пошуку, одержання, аналізу й оцінки інформації для прийняття рішення; створювати нові (для даного випадку) інформаційні моделі об'єктів і процесів, у тому числі з використанням схем, таблиць тощо; створювати власний банк за рахунок особистісно значимої інформації, необхідної для власної діяльності в найрізноманітніших галузях; використовувати сучасні комп'ютерні технології у роботі з інформацією, створювати свої джерела інформації; працювати з інформацією індивідуально й у групі.

У процесі дослідження нами виділено такі основні критерії сформованості «комп'ютерної грамотності майбутнього вчителя початкових класів»: ставлення до використання комп'ютерних засобів навчання у школі І ступеня; ступінь оволодіння інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ); практичне використання ІКТ у навчально-виховному процесі школи І ступеня.

З метою виявлення дійсного стану комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи нами був проведений констатувальний експеримент, яким було охоплено 41 студент напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта та спеціальності 7.01010201 Початкова освіта інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Проведений нами експеримент дав нам можливість виділити рівні сформованості комп'ютерної грамотності майбутніх учителів школи І ступеня:

Низький рівень комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи характеризується проявом пасивного ставлення до професійної діяльності з використанням ІКТ. До цього виду роботи студенти підходять формально. Пізнавальний інтерес до професійної діяльності з використанням засобів ІКТ відсутній. Психолого-педагогічні знання з проблеми фрагментарні. Основні професійні вміння використання ІКТ не сформовані та перебувають на допрофесійному (низькому) рівні. Серед опитаних такий рівень мають 29,6% студентів ЕГ та 31,9% студентів КГ.

Середній рівень комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи визначається професійною значимістю використання ІКТ у діяльності вчителя, що зумовлює позитивне ставлення до їх засвоєння. Такі студенти мають достатній рівень психолого-педагогічних знань з проблеми, у них сформовані основні вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності, застосування їх відбувається періодично і має продуктивний характер. Проте вміння використовувати ІКТ ще вимагають подальшого вдосконалення. Серед опитаних такий рівень мають 55,3 % студентів ЕГ та 54,6% студентів КГ.

Високий рівень комп'ютерної грамотності майбутніх учителів початкової школи характеризується наступними параметрами: професійна діяльність із використанням ІКТ стає внутрішньою потребою студента, має активно дійовий характер; стійкий інтерес до необхідності використання ІКТ у майбутній професійній діяльності проявляється постійно. Майбутній учитель володіє глибокими систематизованими знаннями з проблеми, достатньо ознайомлений із досягненнями практики. Основні вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності сформовані, їх застосування носить творчий характер. Серед опитаних такий рівень мають 15,1 % студентів ЕГ та 13,5% студентів КГ.

Аналіз результатів анкетування, спостережень за роботою студентів на заняттях з методики викладання математики показав, що переважна більшість майбутніх учителів початкової школи позитивно налаштована на використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання, мультимедійних технологій у процесі навчання молодших школярів математиці, втім обмежуються лише використанням комп'ютерних презентацій на уроках математики.

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури нами виділено основні шляхи застосування комп'ютерних засобів навчання у процесі вивчення математики: розробка уроків математики з комп'ютерною підтримкою; використання тренувальних програм з математики з метою підвищення мотивації навчальної діяльності молодших школярів; створення комп'ютерних проектів у процесі позакласної роботи з математики.

Використання комп'ютерних засобів навчання у процесі вивчення математики у школі I ступеня дозволяє збагатити процес навчання високоякісними ілюстративними матеріалами, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом тощо.

Використання комп'ютера на уроці математики – один із засобів, що дозволяє інтенсифікувати навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність учня до навчання, створити умови для підвищення ефективності уроку. Розробка уроків математики з комп'ютерною підтримкою характеризується 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.

Програмна підтримка вивчення математики реалізується в предметних ППЗ й в інших програмних засобах, що містять математичний матеріал. Такими є програми для вивчення інформатики в початковій школі, які своїм змістом мотивують учнів до розв'язання поставлених завдань. Навчальні програми комплексу «Сходінки до інформатики» сприяють реалізації як міжпредметних зв'язків, так і загальноосвітніх завдань [6, 92]. Зокрема, у даному комплексі є програми, які своїм змістом безпосередньо спрямовані на підтримку вивчення математики. Ці програми доцільніше використовувати для закріплення та перевірки математичних знань. Наприклад, програма «Математичний космодром» дає можливість перевірити вміння додавання та віднімання в усіх випадках у межах 100. Учень керує злетом та посадкою ракет, розв'язуючи приклади з математики. Для того, щоб ракета злетіла, йому пропонується приклад на додавання, а для того, щоб посадити ракету, він повинен розв'язати приклад на віднімання [6, 92-93]. Усно розв'язавши приклад, записаний на ракеті, учень повинен знайти правильну відповідь на одній із шести кнопок на пульті керування і натиснути її. На початку роботи можна обрати один з трьох режимів: «Приклади на додавання»; «Приклади на віднімання»; «Приклади на додавання та віднімання». На малюнку 1 подається зразок завдань з програми «Сходінки до інформатики».

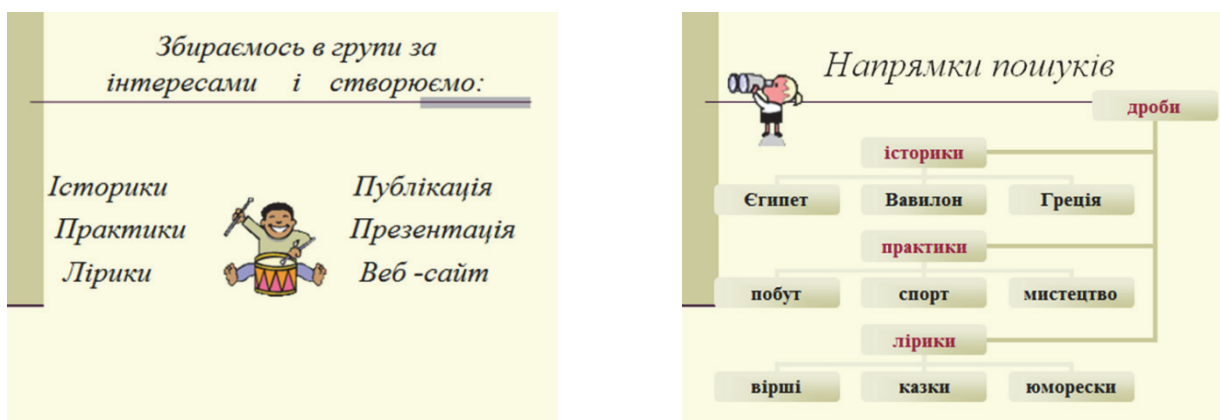


Малюнок 1. Зразок завдань з програми «Сходінки до інформатики»

Приклади, що пропонуються 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 завершенні сеансу програма повідомляє кількість помилок, яких допустився учень.

Однією з евристичних технологій, яку вчитель може використовувати для активізації процесу навчання, є метод проектів. Дана технологія повною мірою дозволяє реалізувати особистісно орієнтований підхід в освіті і сприяє формуванню в учнів уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя. Метод проектів можна тісно пов'язати з упровадженням у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій. На нашу думку, виконання проектів з математики заохочує і підсилює шире прагнення до вивчення математики з боку учнів. Звісно, що позакласна робота з математики має найкращі можливості для використання методу проектів. У процесі здійснення проектної діяльності під час вивчення математики доцільними, на нашу думку, буде використання таких дидактичних підходів: навчання в справі, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, рольову гру, евристичне та проблемне навчання, дискусію, командне навчання та ін. Прикладом комп'ютерного проекту з математики для учнів 4 класу є проект «Стежками дробів». Нижче на малюнку 2 наведено скріни комп'ютерного проекту.



Малюнок 2. Скріни комп'ютерного проекту «Стежками дробів»

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що на сьогоднішній день проблема професійної підготовки вчителя початкової школи є досить актуальною, пріоритетною та багатоаспектною. Педагогічна підготовка у ВНЗ має бути спрямована на досягнення головної мети навчання – становлення органічної цілісної системи, яка утверджує людину як найвищу соціальну цінність та забезпечує ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього вчителя. На нашу думку, основне завдання вищого навчального закладу щодо підготовки вчителя початкової школи полягає не в акцентуванні трансляції знань, а в створенні мотивації освіти, особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, вихованні у студентів таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність, креативність тощо.

Досконале володіння ІКТ майбутніми учителями початкових класів і вдале їх використання під час вивчення математики у школі I ступеня забезпечуватиме ефективне засвоєння навчального матеріалу, підвищуватиме мотивацію і пізнавальну активність молодших школярів, створюватиме умови для самостійного навчання кожного учня.

Література:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-ге изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 341 с.
2. Барановська В. М. Методична система формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкових класів / В.М. Барановська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 3-8.
3. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О.М. Івлієва ; Ізмаїльський державний педагогічний інститут. – Ізмаїл, 2001. – 33 с.
4. Кучай О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О. В. Кучай // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 34 (247). – С. 137-140.

5. Снігур О.М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: дис... канд. пед. наук; 13.00.09 / О.М. Снігур; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 229 с.
6. Шкворченко Г.Ю. Використання педагогічних програмних засобів (ППЗ) з метою мотивації до вивчення математики у початковій школі / Г.Ю. Шкворченко // Педагогічні науки: збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – Вип. 18. – С. 89-93.

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

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У наш час соціально-економічний розвиток суспільства, його прогрес значною мірою обумовлені системою освіти та її якістю. В багатьох країнах досягнення нових рівнів освіти, що відповідають вимогам ХХІ століття, пов'язують з індивідуалізацією та диференціацією освітнього процесу.

На думку науковців, які займалися дослідженням проблеми диференційованого підходу у навчально-виховному процесі, диференційованого навчання, зокрема О.Г.Братанич, І.С.Осмоловської, П.І.Сікорського, І.С.Якиманської та інших, означений підхід є важливою умовою організації навчання на особистісно-орієнтованій основі, оскільки його реалізація передбачає врахування індивідуально-типологічних особливостей учнівського контингенту у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності та дозволяє створити сприятливі умови для розвитку задатків, здібностей, пізнавальних інтересів, когнітивних стилів учнів у процесі навчання. Відповідно, підготовку вчителів початкових класів до здійснення диференційованого підходу в навчанні учнів вважаємо одним із важливих завдань вищої школи. Не зважаючи на численні психолого-педагогічні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів (О.А.Абдуліної, О.А.Дубасенюк, І.Я.Зязюна, З.М.Курлянд, Є.М.Павлютенкова, В.О.Сластьоніна) та дослідження, присвячені диференційованому підходу й організації педагогічного керівництва диференційованим навчанням учнів (Л.В.Жовтан, Г.І.Коберник, Н.В.Кузьміної, І.Є.Унт, Я.С.Фруктової, І.М.Чередова, С.Г.Чиж), питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення зазначеного підходу залишається актуальним.

Завдання поліпшення професійної підготовки майбутніх учителів школи І-го ступеня зумовили потребу розроблення сучасної концепції педагогічної освіти, яка б відповідала засадам гуманізації, безперервності й сучасним запитам інформаційного суспільства (А.М.Богуш, В.І.Бондар [1], А.М.Коломієць, О.Я.Савченко [3], Г.С.Тарасенко [4], Л.О.Хомич [5], І.М.Шапошнікова [6] та ін.). Цілком зрозуміло, що провідним напрямом удосконалення змісту інноваційної освіти в сучасному педагогічному ВНЗ є реалізація ідеї всебічного розвитку особистості студента, формування у нього полісуб'єктної особистісно-професійної позиції, що стане запорукою готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

У „Педагогічній енциклопедії”, подається визначення професійної підготовки, яке тлумачиться як „сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь” [2, 573].

Метою підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення диференційованого підходу в навчанні молодших школярів є забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до реалізації означеного підходу у професійно-педагогічній діяльності.

Готовність учителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів як якісно-стійкий стан, на наш погляд, виявляється у високому рівні професійної компетентності спеціаліста до даного виду діяльності, що базується на сукупності

спеціальних знань та вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність. Зважаючи на це, нами визначені такі компоненти готовності вчителя: мотиваційно-ціннісний, теоретико-гносеологічний, проєктивно-технологічний.

У сучасних дослідженнях формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутнього вчителя визнається найбільш складним завданням фахової освіти. Більшість науковців вважають його першоосною формування особистісно-професійної позиції майбутніх учителів, оскільки він пронизує основні структурні утворення особистості вчителя-початківця як професіонала: спрямованість особистості, професійну самосвідомість (професійний „Я-образ”), його самоставлення, професійно-педагогічну культуру тощо.

Теоретико-гносеологічний компонент передбачає формування інтегративної системи психолого-педагогічних знань майбутніх учителів, необхідних для ефективної реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення диференційованого навчання дітей. На думку Л.О.Хомич, у контексті безперервної освіти „загальна професійна психолого-педагогічна підготовка виконує важливі соціальні й професійні функції: забезпечує розвиток загальної та професійної культури майбутніх учителів, педагогічного мислення, професійно значущих якостей. Це системоутворююча основа професійної підготовки вчителя будь-якого рівня” [5, 131].

Сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення диференційованого навчання дітей шкільного віку, визначаємо критерієм проєктивно-технологічного компоненту готовності. До показників цього критерію відносимо:

- повноту розвитку вмінь упровадження й контролю ефективності педагогічної технології забезпечення диференційованого навчання;
- сформованість практичних прогностико-профілактичних умінь і навичок проєктування змісту, напрямів і перспектив індивідуально-типологічного розвитку дітей з метою попередження можливих труднощів у період початкового навчання;
- правильність виконання й ступінь автоматизації системи діагностичних заходів, орієнтованих на вивчення різних аспектів забезпечення диференційованого навчання дітей молодшого шкільного віку.

Серед студентів 4 курсу напряму підготовки "Початкова освіта" Вінницького державного педагогічного університету нами проводилось опитування з метою діагностування рівня сформованості показників кожного виокремленого компонента готовності.

Для вивчення рівнів сформованості показників мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до забезпечення диференційованого навчання дітей використовувалися опитувальні листи. В ході їх розробки ми передбачали з'ясування дійсного стану мотиваційно-ціннісної готовності студентів на основі суб'єктивного і об'єктивного підходів.

За результатами опитування можна констатувати, що майбутні вчителі, як правило, усвідомлюють значущість диференційованого навчання для гармонійного й повноцінного психічного розвитку дітей на етапі початкового шкільного навчання. Наведемо статистичні дані про рівень сформованості показників мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх учителів до забезпечення диференційованого навчання дітей: *високий (творчий)* рівень цього компоненту готовності виявлено у 5,3% осіб; *середній (творчо-репродуктивний)* притаманний 32,5% діагностованих студентів; *низький(репродуктивний)* рівень мотиваційно-ціннісної готовності виявлено у 62,2% учасників констатувального етапу педагогічного експерименту.

Також ми з'ясували рівень розвитку у студентів показників теоретико-гносеологічної готовності до забезпечення диференційованого навчання школярів. Дослідження за аналогією проводилося на основі розроблених нами діагностичних опитувальних листів для студентів. Зауважимо, що повнота знань студентів визначалася за обсягом виконаних тестових завдань і вдалих відповідей на поставлені запитання опитувального листа. Ми досліджували у майбутніх учителів характер зв'язків між окремими елементами психолого-педагогічних знань, рівень оперування предметними уявленнями, поняттями, категоріями, які стосуються проблеми диференціації навчально-виховного процесу. Усвідомлення знань майбутніх фахівців, на нашу думку, вимагає сформованості внутрішньо- й міжпредметних

зв'язків, що формуються при опануванні дисциплін психолого-педагогічного циклу й методик викладання окремих навчальних предметів початкової освіти. Індикаторами теоретико-гносеологічної готовності ми вважали вміння майбутніх учителів пояснити спосіб виконання диференційованого завдання, аргументувати власний вибір навчального варіанта вправи, установити причинно-наслідкові зв'язки, здатність до практичного застосування спеціальних знань у педагогічній діяльності.

Узагальнені результати оцінювання окремих показників теоретико-гносеологічної готовності вчителя до забезпечення наступності навчання дітей продемонстрували, що третина досліджуваних (32,4%) за цими показниками перебуває в межах *середнього (творчо-репродуктивного)* рівня. Близько 60% студентів вдалося виконати мінімальну кількість завдань, від 1 до 4 (*низький, репродуктивний* рівень), лише 7,7% студентів виконали на належному рівні всі десять завдань (*високий, творчий* рівень).

Дослідили ми й рівень розвитку проєктивно-технологічної готовності студентів до забезпечення диференційованого навчання молодших школярів, процедура дослідження також передбачала використання опитувальних листів.

Опитування продемонструвало, що лише 8,1% студентів мають *високий (творчий)* рівень сформованості проєктивно-технологічної готовності до забезпечення диференційованого навчання учнів школи I-го ступеня. *Середній (творчо-репродуктивний)* рівень виявлено у 35,1% студентів напряму підготовки "Початкова освіта". Більша кількість респондентів продемонструвала *низький (репродуктивний)* рівень готовності до реалізації такої діяльності (56,8%).

Зведені експериментальні дані за всіма показниками компонентів готовності вчителя початкової школи до забезпечення диференційованого навчання представлені у діаграмі (Рис 1).

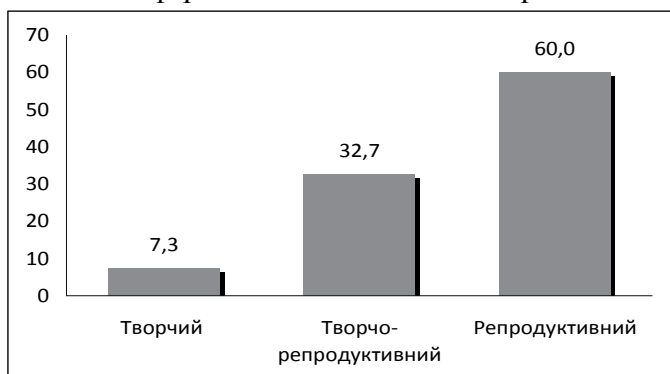


Рис 1. Розподіл студентів за рівнями сформованості компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до забезпечення диференційованого навчання школярів

Зміст теоретико-гносеологічної складової у підготовці до здійснення диференційованого підходу (знання, уміння, навички, мотиви, ціннісні орієнтації тощо) має послідовно реалізовуватись у ході вивчення студентами напряму підготовки „Початкова освіта” різних блоків навчальних дисциплін, зокрема, педагогічного, предметно-методичного, шляхом збагачення змісту курсів „Педагогіка” (розділ „Дидактика”, „Теорія виховання”), „Загальна психологія” (розділ „Дитяча психологія”), „Вікова та педагогічна психологія”, „Методика навчання освітньої галузі „Мова і література”, „Технології навчання у початковій школі” інформацією про диференційований підхід, диференціацію навчальних можливостей учнів та диференційоване навчання, педагогічні й методичні аспекти реалізації цього підходу, особливості психологічного розвитку молодшого школяра тощо. Важливим у ході реалізації підготовки до здійснення диференційованого підходу фахівці вважають залучення ресурсу педагогічної практики, у ході якої студенти можуть продемонструвати рівень своїх знань з проблеми, уміння реалізовувати диференційований підхід у навчанні учнів, зокрема на уроках читання. Крім того, аспекти підготовки також віддзеркалюються у науково-дослідній роботі студентів, у ході якої майбутні вчителі мають можливість експериментальним шляхом перевірити власні прогнози щодо здійснення диференційованого підходу. Результатом творчого пошуку майбутніх учителів

початкових класів у цьому напрямі є написання та захист курсових робіт, дипломних проектів, виступи на науково-практичних конференціях і семінарах.

Важливим реалізації проєктивно-технологічної складової у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до диференційованого навчання є форми її організації. Вибір організаційних форм відбувається на основі врахування того факту, що зміст професійної підготовки розгортається у ході вивчення студентами різних блоків дисциплін у педагогічній практиці та науково-дослідницькі роботи студентів. Відповідно, обґрунтованим є виділення форм організації процесу підготовки як в аудиторний, так і позааудиторний час. Аудиторні форми організації підготовки: лекції, міні-лекції (консультації протягом семестрового навчання), семінарські, лабораторні, практичні заняття, методичні майстер-класи, перегляд та коментар відеозаписів уроків та виховних заходів учителів-новаторів. Під час занять студентам можна пропонувати такі завдання, як: підготувати виступ на одну із запропонованих тем: „Адреси інноваційного досвіду диференційованого навчання молодших школярів”, „Особливості використання диференційованого підходу для розвитку навичок читання”, „Психологічні особливості використання диференційованого підходу”, „Історичний огляд проблеми диференційованого підходу”; підібрати вправи з урахуванням диференційованого підходу для розвитку навичок (швидкого, усвідомленого, правильного, виразного) читання та ін. Позааудиторні форми роботи мають доповнити зміст аудиторної підготовки, дозволити студентам творчо опрацювати різні аспекти проблеми, самостійно ознайомитися з досвідом роботи вчителів, які систематично здійснюють диференційований підхід у навчанні й вихованні учнів. У процесі організації підготовки студентів доцільним є звернення до таких форм позааудиторної роботи: індивідуальні форми (звіт студента з педагогічної практики, створення методичного портфоліо); групові форми (робота студентів у групах за інтересами); колективні форми (зустрічі студентів з учителями-новаторами, відвідування майстер-класів учителів школи І-го ступеня, які цілеспрямовано реалізують диференційований підхід у навчанні й вихованні учнів тощо.

Отже, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до диференційованого навчання на сучасному етапі реформування освіти є важливою і актуальною. У вищих навчальних закладах наявні усі умови для успішного оволодіння майбутніми учителями початкових класів знаннями й навичками впровадження диференційованого навчання: можливість вивчення теоретичних основ у ході опанування навчальних дисциплін психолого-педагогічного та методичного блоків підготовки фахівця; закріплення набутих компетентностей під час педагогічної практики; впровадження різних організаційних форм аудиторної та позааудиторної підготовки до диференційованого навчання, експериментальна перевірка ефективних методів і прийомів диференціації навчально-виховного процесу в самостійних наукових дослідженнях. Таким чином у майбутніх фахівців початкової освіти комплексно формуються складові професійної підготовки вчителя до диференційованого навчання молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, теоретико-гносеологічний, проєктивно-технологічний.

Література:

1. Бондар В. Болонська конвенція : підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48-53.
2. Педагогическая энциклопедия / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Изд-во „Советская энциклопедия”, 1966. – Т. 3. – 879 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
4. Тарасенко Г.С. Формування виховного потенціалу вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки: культурологічний підхід / Г. С. Тарасенко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2002. – Вип. 6. Ч. 2. – С. 71-73.
5. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : „Магістр - S”, 1998. – 200 с.
6. Шапошнікова І. М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова / Школа першого ступеня: теорія і практика : Збірник наук. праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – Випуск 7. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 148-157.

*Альона Нагорна,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЗАПОРУКА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РІВНЯ

Аналізуючи міжнародні тенденції розвитку суспільства та сучасні акценти освітньої політики європейських держав, можна визначити основні професійні вимоги, які дозволять викладачу стати повноправним громадянином Європи Знань, бути конкурентоспроможним фахівцем в педагогічній галузі і реалізувати свій творчий потенціал в будь-якій з Європейських чи світових держав. Серед цих вимог головними є:

- Європейська ідентичність. Європейський вчитель повинен мати такі якості, які дозволять йому бути вчителем не лише у власній країні, а й мати змогу викладати за програмами будь-якої держави. Європейський вчитель має бути патріотом своєї держави, але в той же час відчувати себе частиною великої європейської родини. Різноманітність в межах єдності є ключовим аспектом визначення європейської ідентичності, яка передбачає відкритість до загальносвітових цінностей;

- Європейські знання. Європейський учитель повинен розумітися на питаннях функціонування та розвитку інших європейських систем освіти і питаннях освітньої політики на рівні ЄС. Він має сприймати систему освіти своєї країни в органічному взаємозв'язку з освітою інших європейських держав. Повинен орієнтуватися в загальних питаннях освітньої політики європейських і світових країн. Європейський викладач має знати історію європейського розвитку і її вплив на сучасне європейське суспільство.

- Європейська полікультурність. Європейські вчителі повинні органічно сприймати багатопланову сутність європейського суспільства. Вони мають бути добре обізнані в питаннях власної культури і відкриті до сприйняття цінностей інших культур;

- Європейська мовна компетентність. Для відповідності вимогам сучасного світу європейські вчителі повинні володіти більше ніж однією європейською мовою. Європейські вчителі мають час від часу виїздити на стажування до інших країн для обміну досвідом та набуття навичок спілкування кількома мовами з колегами і людьми інших країн;

- Європейський професіоналізм. Для набуття якостей європейського професіоналізму європейський вчитель повинен мати освіту, яка б дозволяла йому викладати в будь-якій європейській країні. Він повинен застосовувати "європейський" підхід при викладанні різних предметів і реалізувати міждисциплінарні зв'язки орієнтуючись на європейські наукові традиції;

- Європейський рівень якості. Для належної оцінки рівня професійної відповідності європейського вчителя встановленим вимогам, обов'язково має бути система визначення і порівняння якості підготовки фахівців різних європейських країн. Збільшення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорості результатів навчання випускників займає центральне місце, як і усунення перешкод для мобільності викладацьких кадрів.

В цей перелік увійшли лише найбільш важливі і загальні якості, які, на нашу думку, мають бути визначальними при формуванні загальноєвропейської моделі викладача. Наведені вище положення звичайно ж не є "абсолютною істиною" і пропонуються для обговорення та їх подальшого розвитку в плані визначення основних складових "європейських характеристик" сучасного викладача, адже "європейський вимір" професійних педагогічних компетентностей складається з безлічі різних аспектів, які є визначальними для розвитку соціально-політичного і культурного контексту європейського співтовариства. Єдине, що на нашу думку, має бути беззаперечним і визначальним при формуванні європейських і загальносвітових педагогічних компетентностей – це загальнолюдський і гуманістичний контекст в організації роботи викладача та реалізації навчально-виховного процесу.

Сьогодні на перший план повинні висуватися загальнолюдські цінності і питання збереження, розбудови та гармонійного розвитку планети Земля на засадах гуманізму і ноосферного мислення. Адже як писав академік М.М.Моїсєєв, - “Лише та нація, яка сьогодні зуміє створити більш досконалу систему “Вчитель”, стане лідером ХХІ століття! ... Не та, де сьогодні найвищий рівень життя і найдосконаліша електроніка, а той народ, який зуміє забезпечити передачу естафети знань та культури і сформувавши ті взаємостосунки з навколишньою природою, які відповідають сучасним потребам” [1, 5].

Сучасний розвиток суспільства вимагає інтенсивного вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників. У Концепції педагогічної освіти зазначено, що педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу. Саме освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку кожного члена суспільства як громадянина з активною життєвою позицією. Усвідомлення цього потребує від викладачів вищої школи якісної підготовки майбутнього вчителя, яка залежить від вирішення основного завдання вищої школи: не лише оволодіння студентами знаннями, вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності, а й оволодіння вміннями здобування нових знань, неперервного професійного зростання.

Необхідною умовою професійної діяльності сучасного вчителя є формування і розвиток вмінь творчо застосувати у роботі отримані знання, а також вміння здобувати нові впродовж всієї професійної діяльності, і особливо вміння передавати ці знання учням. Це у свою чергу вимагає розробки нових підходів до навчання та їх впровадження у процес професійної підготовки у вищій школі. Однією з основних умов такої підготовки є активізація пізнавальної діяльності студентів.

Проблема активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання у педагогічній теорії і практиці не нова. На всіх етапах розвитку педагогічної думки до неї зверталось багато вчених, педагогів-практиків. Одним із перших звернув увагу на необхідність “вчити дітей мислити” видатний вчений-педагог Я.А.Коменський. Ідею активізації навчання за допомогою наочності, шляхом активного спостереження і узагальнення та самостійного підведення підсумків висловлювали педагоги І.Г.Песталоцці та Ф.А.Дістервег. Різноманітні засоби активізації пізнавальної діяльності учнів були обґрунтовані у працях багатьох українських педагогів, таких як О.І.Білецький, О.Ф.Музиченко, Б.Г.Грінченко, С.Ф.Русова, О.П.Потебня, В.І.Помогайба. Суттєві положення і висновки з проблеми активізації діяльності учнів містяться і у працях С.Т.Шацького, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського.

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячені праці багатьох відомих педагогів і психологів: А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, В.М.Вергасова, В.М.Володька, С.І.Зінов'єва, В.Я.Ляудис, Р.А.Нізамова, В.А.Семиченко та інших.

Вивчення досягнень педагогічної науки та практики, досвіду активізації пізнавальної діяльності, дані експериментальних робіт надало можливість визначити вимоги до активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі їх загальнопедагогічної підготовки. Процес активізації пізнавальної діяльності повинен відбуватися систематично, охоплюючи усі можливі напрямки. Так, принципове значення має те, яку мету ставить перед собою викладач при активізації пізнавальної діяльності студентів. Найбільш повно процес активізації відбувається тоді, коли педагог:

- робить акцент на вироблення у студента бажання пізнати нове, що дасть поштовх його подальшій пізнавальній діяльності і врешті рещт виведе студента до стабільності у пізнавальній діяльності;

- озброює студентів новими знаннями, пов'язаними з професійною діяльністю, уміннями і навичками їх творчого застосування (в свою чергу це приведе студентів до оволодіння майстерністю у майбутній педагогічній діяльності);

- забезпечує надбання нових знань, оволодіння новими уміннями та навичками, що сприяє виникненню новоутворень у особистій сфері розвитку студента, виводить його на

творчий рівень мислення, вирішення практичних завдань (студент виходить у професійній діяльності на педагогічну творчість).

Аналіз численних наукових досліджень педагогів і психологів довів, що професійна підготовка майбутніх вчителів здійснюється переважно як процес навчання студентів змісту педагогічних дисциплін, засвоєння необхідних знань, удосконалення умінь на педагогічній практиці. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок. Саме цикл педагогічних дисциплін визначає суцільну педагогічну спрямованість і складає основу професійної підготовки вчителів. Проте найбільша увага приділяється аудиторній роботі, а потенціал самостійної роботи студентів з окремої дисципліни майже не використовується. Ми ж вважаємо, що найбільш ефективним засобом активізації студентів до пізнання є їхня самостійна робота. Результати аналізу стану проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності студентів показав певну невідповідність між соціальною значимістю організації самостійної пізнавальної діяльності студентів та рівнем теоретичного і практичного вирішення цієї проблеми.

У процесі нашого дослідження було доведено, що сучасний арсенал методів і засобів самостійної роботи необхідно розширювати. Без цього неможливе вирішення завдань раціональної організації самостійної пізнавальної діяльності студентів. При підборі методів самостійної роботи ми спирались на такі критерії: узгодженість методів з цілями та завданнями самостійної роботи, з навчальними “можливостями” студентів, а також навчальними “можливостями” викладачів та ін. У свою чергу ми вбачаємо таким засобом Щоденник самовиховання, який може не тільки виконувати роль путівника для студента на шляху до майбутньої професійної діяльності, але й стимулюватиме його інтерес до пошуку нового.

Література:

1. Моисеев Н. Н. Система "Учитель" и современная экологическая обстановка / Н.Н. Моисеев // Экология и жизнь. – 2010. – № 2. – С. 4-7.
2. Олексюк О.Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.
3. Сметанський М.І. Методичні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / М.І.Сметанський // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 9-13.

*Інна Пащенко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТИМУЛЮВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Реалізація завдань законодавства про дошкільну освіту як обов'язкову первинну складову системи безперервної освіти в Україні вимагає пошуку нових підходів до розв'язання проблеми наступності між дошкільною і початковою ланками освіти. Одним із найважливіших завдань, які визначає Державна національна програма „Освіта (Україна XXI століття)“, є забезпечення безперервності освіти що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні. Забезпечення безперервності педагогічного процесу стосується перш за все двох суміжних освітніх ланок – дошкільної й шкільної [3, 9].

Поняття „наступність“ у філософському енциклопедичному словнику визначається як зв'язок між різними етапами, або ступенями, розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих його характеристик при переході до нового стану [7, 527].

Закон України „Про освіту“ визначає метою освіти у нашій державі забезпечення всебічного розвитку людини. Виховання нових поколінь у дусі загальнолюдських цінностей та ідеалів і національних традицій починається з дошкільного дитинства – важливого етапу становлення людини, коли формуються уміння мислити, усвідомлено сприймати навколишній світ і самого себе, взаємодіяти з іншими людьми. У психолого-педагогічній літературі відзначається, що провідну роль у формуванні особистості відіграють духовні потреби. Спрямованість людини на певні об'єкти соціальної дійсності, прагнення глибше їх пізнати виявляється в її інтересах. В „Українському педагогічному словнику“ інтерес (від лат. Interest – має значення, важливо) розглядається як „форма виявлення пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності. Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до суб'єкта. Задоволення інтересу викликає нові інтереси, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності“ [2,147].

У тісному зв'язку з пізнавальними інтересами дітей знаходяться читацькі інтереси. Вони змінюються за своїм змістом і характером у процесі зростання життєвого досвіду, літературної обізнаності й соціального запиту в інформації.

В „Українському педагогічному словнику“ наводиться таке тлумачення: „Читацькі інтереси дітей обумовлюють краще ставлення до творів певного змісту й видів літератури. Його визначають багато факторів: умови громадського життя, соціальні ідеали, культурний рівень суспільства, стан літератури, вік дитини, її життєвий досвід, освітній кругозір тощо“ [2, 361].

Специфіку становлення читацьких інтересів досліджували відомі вітчизняні педагоги і психологи (О.Білецька, Л.Васильченко, Ф.Гоноболін, Л.Іванова, О.Киричук, А.Копчук, Л.Нечай, Т.Рубцова та ін.) й дослідники зарубіжжя (М.Беляєв, М.Данилов, Є.Корсунський, Н.Светловська, Г.Первова, І.Бутенко). Ними розроблено рекомендації щодо формування інтересу до літератури; експериментально досліджено специфіку читацьких інтересів дітей різних вікових груп за допомогою різноманітних методик (анкетування, комплексне дослідження, створення „квітки читацьких інтересів“, виконання творчих робіт).

Роль читацьких інтересів у навчально-виховній діяльності з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку надзвичайно велика. Чим глибші, активніші, серйозніші інтереси дітей щодо пізнавальної комунікації, тим ефективніша ця діяльність, тим вища якість набуття різних видів компетентностей. Залишаючись одним із важливих факторів успішності освітньої діяльності, інтерес і формується у процесі цієї діяльності. Читацькі інтереси є не тільки засобом навчально-виховного процесу, але і його кінцевою метою.

В теорії дошкільної та початкової освіти проблема формування інтересу до літератури у дітей визначена актуальною; фахівцями описані різноманітні методи і прийоми становлення пізнавальних інтересів у дітей різних вікових груп; творчі працівники дошкільних закладів та початкової школи також прагнуть у практичному аспекті розв'язати проблему становлення та збагачення пізнавальних інтересів вихованців.

Збагачення читацького досвіду дітей старшого дошкільного віку можливе за умови якісної підготовки педагогічних працівників до літературної освіти дошкільників і молодших школярів, активного використання вихователями різноманітних форм навчально-виховної роботи, цілеспрямованим впливом на мотивацію та зміст елементарної читацької діяльності майбутніх першокласників [1, 391]. Цю тезу ми перевірили досвідом роботи старших груп № 5, 7 дошкільного навчального закладу № 51 „Колосок“ м.Вінниці. Констатувальний експеримент підтвердив, що 55% дітей демонструють високий і достатній рівні читацького досвіду, проте 45% дітей (майже кожна друга дитина) потребують негайного втручання у пріоритети пізнавальних інтересів.

Плідними формами стимулювання читацьких інтересів фахівці дошкільної та початкової освіти визначають такі:

- інтегровані та предметні заняття;
- бібліотечні заняття (збагачення читацького досвіду й бібліотечно-бібліографічних

умінь і навичок);

- самостійне або групове виконання індивідуалізованих літературних завдань (створення книжок-саморобок, виготовлення альбомів, творчих робіт за матеріалами прочитаних творів);
- гурткові засідання (розширення уявлень про світ дитячої літератури, збагачення досвіду виконання літературно-творчих робіт, літературні експедиції);
- масові виховні заходи (літературні ранки, творчі зустрічі, літературні конкурси й екскурсії, ювілейні та тематичні свята);
- екскурсії у книжковий магазин, друкарню, бібліотеку;
- впровадження дидактичних ігор у хвилини дозвілля („Створи казку“, „Книжкова лікарня“, „Казкові герої“, „З якої казки“ і т.п.);
- реалізація сюжетно-рольових ігор („Музей книги“, „Куточок письменника“, „Що, де, коли?“, „Чарівна гора“);
- організація театралізованої діяльності вихованців;
- співпраця з батьками (батьківські збори, консультації, виставки, реалізація творчих проєктів та ін.).

У 2014-2015 навчальному році ми систематично впроваджували рекомендовані форми навчально-виховної роботи у мовно-літературну підготовку старших дошкільників ДНЗ № 51 м.Вінниці. Результати опитування дітей в кінці навчального року суттєво відрізнялись від початкових. 84% вихованців продемонстрували високий і достатній рівні читацького досвіду, а 26% – початковий. Отже, відсоток дітей з початковим рівнем літературних уявлень значно зменшився, а діапазон читацьких інтересів суттєво збільшився. Разом з тим, слід зауважити, що результати навчально-виховного процесу у групах 5 і 7 значно відрізнялися. Причину цього ми вбачаємо не тільки у різниці навчальних можливостей вихованців цих груп, але й у рівні професійної підготовки вихователів дошкільного закладу.

В ході педагогічного експерименту ми переконалися, що стійкість пізнавальних інтересів майбутніх першокласників залежить від того, як ця діяльність організується, як вихователь уміє стимулювати і підтримувати інтерес вихованців до набуття інформації, як пов'язуються нові знання із щоденним життям дитини.

В наш час в Україні гостро відчувається нестача висококваліфікованих фахівців дошкільної освіти, самодостатніх творчих особистостей, здатних швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців залишається одним із найдоцільніших у сучасній вищій освіті. Тому важливим компонентом професійної підготовки майбутнього вихователя є формування професійної компетентності, що забезпечує належний рівень знань про літературний процес, розвиток творчості, креативності, які відіграють ключову роль у підготовці успішного педагога, який уміє би проєктувати умови розвитку особистості дитини з високим рівнем розвитку читацьких інтересів.

Сучасне суспільство потребує особистостей, яким притаманне гнучке мислення, здатність вільно орієнтуватися у швидкоплинному світі, висувати й реалізовувати нестандартні цілі, готовність до систематичного самоудосконалення. Особливого значення набувають ці завдання у зв'язку з оновленням стандарту дошкільної освіти – Базового компоненту дошкільної освіти. Готовність вихователя до збагачення читацьких інтересів дошкільників являє собою результат передусім його підготовки у вищому закладі педагогічної освіти.

Проблема підготовки майбутніх фахівців до різних аспектів педагогічної діяльності є предметом дослідження як українських (О.Акімова, Л.Кадченко, Л.Кондрашова, О.Куцевол, А.Ліпенко, К.Макагон, Г.Тарасенко та ін.), так і зарубіжних науковців (В.Ковальов, З.Левчук, О.Міщенко, Н.Рябуха, Ю.Сенько та ін.).

Процес професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації є предметом наукового опрацювання таких науковців, як Г.Беленька, А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Голота, Т.Котик, Н.Лисенко, Г.Підкурманна, Т.Танько, Г.Тарасенко та ін.

У ст. 42 Закону України „Про освіту“ зазначено, що „...вища освіта забезпечує фундаментальну підготовку, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-професійних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей...“ [4, 21].

Національна доктрина розвитку освіти серед пріоритетних напрямів вдосконалення вищої освіти вказує на необхідність „...забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці,... запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання“ [5, 4].

Означена ситуація висуває значно вищі вимоги щодо рівня підготовки фахівця – випускника ВНЗ. Цілеспрямована і планомірна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах є основним завданням процесу навчання.

З метою виявлення дійсного стану готовності майбутніх вихователів до стимулювання читацьких інтересів дітей старшого дошкільного віку у контексті наступності дошкільної та початкової освіти нами було проведено експериментальне дослідження, яке передбачало опитування студентів і викладачів, які беруть участь у різних видах педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах. Опитування проводилось серед студентів 3 курсу напряму „Дошкільна освіта“ Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Студентам педуніверситету ми поставили наступні питання, зокрема: „Чи використовували ви під час практики заходи, які були спрямовані на стимулювання читацьких інтересів дітей старшого дошкільного віку у контексті наступності дошкільної та початкової освіти? Якщо так, то які?“. У результаті отримали такі відповіді: „Так, проводила заняття по роботі з книжкою“ (31,5%), „Ознайомлювала дітей з творчістю видатних письменників (25,5%)“, „Допомагала вихователю у проведенні занять з ознайомлення з дитячою книгою (15,4%)“, „Не проводила (27,6%)“.

На запитання „Чи ознайомлені ви з прийомами та формами збагачення читацьких інтересів старших дошкільників?“ ми отримали такі відповіді: „Так, ознайомлена теоретично, але на практиці не застосовувала (44,8%)“, „Знаю лише кілька й можу назвати (28,5%)“, „Ознайомлена з прийомами та формами теоретично, на практиці застосовувала (16,4%)“, „Не використовувала, мало знайома (22,9%)“.

На запитання „Що Ви вважаєте за потрібне для покращення підготовки вихователів до забезпечення збагачення читацьких інтересів старших дошкільників?“ студенти дали такі відповіді: „Мене влаштовує обсяг знань, що надається викладачами університету“ (41,5%); „Програма підготовки вчителів повинна містити додатковий спецкурс“ (26,6%); „Доцільно визначити додатковий час для вивчення аспектів проблеми забезпечення наступності навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в межах дисциплін психолого-педагогічної і методичної підготовки“ (15,9%); „Доцільно займатися самоосвітою з цієї проблеми“ (12,9%); „Не можу дати відповідь“ (3,1%).

Таким чином, аналіз відповідей майбутніх вихователів та тих, хто вже має досвід навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку, засвідчив, що для студентів Вінницького державного педагогічного університету проблема підготовки до збагачення пізнавальних інтересів старших дошкільників є важливою й актуальною.

Різні аспекти проблеми відображені в низці законодавчих документів: „Концепції дошкільного виховання в Україні“, у Законі України „Про дошкільну освіту“, в „Базовому компоненті дошкільної освіти“, у програмах виховання дітей дошкільного віку „Малюк“, „Дитина“, „Впевнений старт“, у яких однією з найважливіших умов модернізації освіти визнано підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів.

В результаті вивчення джерельної бази дослідження ми визначили три основні компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної діяльності зі старшими дошкільниками щодо збагачення читацьких інтересів: мотиваційний, когнітивний, процесуальний.

Зміст *мотиваційного* компонента включає зацікавленість і позитивне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань для продуктивної педагогічної діяльності у соціальному середовищі (потреба у наданні педагогічної підтримки дошкільникам; спрямованість на встановлення позиції співробітництва з дітьми; орієнтація на потреби та внутрішні можливості дитини). *Когнітивний* компонент передбачає володіння базовими психолого-педагогічними та літературознавчими знаннями; знаннями про

методи та форми педагогічної підтримки дітей дошкільного віку; міцність і гнучкість засвоєння знань про елементарну літературну освіту. **Процесуальний компонент** готовності передбачає вироблення умінь здійснювати діагностику художнього розвитку дитини; добирати ефективні методи та прийоми для збагачення читацьких інтересів дошкільників; доцільність реалізації дій із надання педагогічної підтримки.

З метою підвищення якості професійної підготовки вихователів дошкільних закладів до реалізації стимулювання читацьких інтересів дітей старшого дошкільного віку у контексті наступності дошкільної та початкової освіти ми пропонуємо такі рекомендації:

1) цілеспрямовано ознайомлювати студентів напряму підготовки „Дошкільна освіта“ з поглядами видатних зарубіжних та вітчизняних психологів, педагогів на проблему читацьких інтересів дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у контексті наступності дошкільної та початкової освіти;

2) на предметах психолого-педагогічного та методичного циклів систематично формувати теоретичні знання про природу й прийоми стимулювання читацьких інтересів дітей різних вікових груп;

3) на практичних і лабораторних заняттях з психолого-педагогічних і методичних дисциплін формувати практичні вміння з вивчення індивідуальних особливостей вихованців та на їх основі добирати, створювати і реалізовувати в освітньому процесі ДНЗ індивідуальні програми розвитку дітей дошкільного віку;

4) активно залучати майбутніх вихователів до підготовки ІНДЗ у позааудиторний час з проблеми розвитку читацьких інтересів дітей різних вікових груп;

5) планувати виконання студентами-практикантами творчих завдань щодо стимулювання читацьких інтересів старших дошкільників для виробничої практики;

6) розширити перелік активних методів навчання, постійно осучаснювати форми проведення практичних і лабораторних занять;

7) стимулювати участь майбутніх вихователів ДНЗ у наукових та науково-практичних конференціях з напрямів реформування змісту дошкільної та початкової освіти;

8) акцентувати увагу студентів напряму підготовки „Дошкільна освіта“ при вивченні гуманітарних навчальних дисциплін на всебічне ознайомлення з проблемою розвитку читацьких інтересів дітей дошкільного віку.

На вихователя покладена відповідальна місія – увести дітей у світ людської культури, створити необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку дошкільників, забезпечити успішність складного процесу формування особистості у дошкільному віці, сприяти розкриттю творчих нахилів і здібностей наймолодших громадян України. Майбутній педагог має збагачуватися власним культурно-естетичним досвідом, виявляти активність, прагнути до творчого самовираження. Отже, фахова підготовка мусить сприяти творенню студентом самого себе. Лише при комплексному поєднанні реалізації мотиваційного, когнітивного і процесуального компонентів професійна підготовка майбутніх фахівців буде повноцінною, а педагогічна діяльність у ДНЗ – продуктивною.

Література:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш / За ред. А.М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державна національна програма „Освіта“ (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Закон України „Про освіту“. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4-8.
6. Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і І-ІІ класів загальноосвітньої школи / відп. ред. О.В. Скрипченко. – К. : КПП, 1984. – 246 с.
7. Философский энциклопедический словарь / редакция : Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 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

- Василевська-Островська К.** – доктор педагогіки, ад'юнкт Університету Миколая Коперника в Торуні (Польща)
- Гулін В.** – доктор педагогіки хаб., професор Ягелонського колегіуму Торунської вищої школи (Польща)
- Гулін Б.** – магістр логопедії, викладач початкової школи № 20 у Влоцлавку (Польща)
- Александрович Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)
- Бондарь М.** – аспірант Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Горностай Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)
- Добрицька І.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)
- Смельянова М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Железнякова З.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)
- Жилинская Н.** – студентка факультету дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (наук. кер. – к.п.н., доц. Смолер О.) (Білорусь)
- Журлова И.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь).
- Казаручик Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)
- Ковалевич М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Комонова А.** – асистент кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Кудинова О.** – студентка магістратури Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (наук. кер. – к.п.н., доц. Манцевич Т.) (Білорусь)
- Кузьменко Е.** – асистент кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Литвина Н.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)
- Манцевич Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)
- Митрош О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка
- Морозевич В.** – студентка 5 курсу філологічного факультету Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (наук. кер. – к.п.н., доц. Сичова І.) (Білорусь)
- Ніконова Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)
- Поздєєва Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету

- імені Максима Танка (Білорусь)
- Праженик А.** – студентка магістратури Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (наук. кер. – к.п.н., доц. Митрош О.) (Білорусь)
- Пролат Е.** – студентка магістратури Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (наук. кер. – к.п.н., доц. Поздеева Т.) (Білорусь)
- Рейт К.** – магістр педагогічних наук, аспірант кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)
- Савенко Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Силюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (Білорусь)
- Сичова І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Мозирського державного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Смирнова И.** – студентка соціально-педагогічного факультету Брестського державного університету імені О.С.Пушкіна (наук. кер. – к.п.н., доц. Силюк Л.) (Білорусь)
- Смолер Е.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і дошкільної педагогіки Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка
- Федорук В.** – студентка соціально-педагогічного факультету Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна (наук. кер. – к.п.н., доц. Силюк Л.) (Білорусь)
- Шевченко В.** – старший викладач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Шевченко М.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету імені І.П. Шамякіна (Білорусь)

Українські партнери

- Агейкіна-Старченко Т.** – кандидат педагогічних наук, учитель-методист, учитель вищої категорії закладу «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гуманітарно-естетичний колегіум № 29 Вінницької міської ради»
- Галич Т.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних та суспільних дисциплін Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників
- Гончар Н.** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
- Іваниця Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників
- Ковалевська Н.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка
- Кондратюк С.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
- Кудикіна Н.** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання мов і зарубіжної літератури в школах національних меншин Інституту педагогіки НАПН України
- Макаренко О.** – студентка спеціальності «Початкова освіта» Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (наук. кер. – к.п.н., доц. Павлушенко Н.)
- Павлушенко Н.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
- Пасічніченко А.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка
- Процюк В.** – кандидат педагогічних наук, заступник директора педагогічного коледжу Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Пташнік Н.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психолого-педагогічної освіти та інновацій, завідувач лабораторії творчого розвитку особистості педагога Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників
- Стахова І.** – лаборант Вінницького ОПОПП, здобувач Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф.

Тарасенко Г.С.)

Степура Ю. – асистент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

Викладачі, аспіранти, здобувачі Інституту педагогіки, психології і мистецтв

- Більська О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Голюк О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Грошовенко О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Гулішевська М.** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Коломієць А.М.)
- Деркач О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Загоруй Р.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Імбер В.** – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Кіт Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Козак І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Колосова О.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Комарівська Н.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Кривошея Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Лазаренко Н.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, директор ІППМ Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Лапшина І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Любчак Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Нестерович Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського
- Пахальчук Н.** – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Присяжнюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти 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.).
- Тодосієнко Н.** – старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського
- Фуштей О.** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Хіля А.** – провідний спеціаліст Вінницького обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, 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 спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Бантюк К.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Батюк О.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Загоруй Р.В.)
- Бевза О.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.П.)
- Береза М.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Деркач О.О.)
- Білоусова М.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Блок О.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Вержаківська Н.** – студент спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викладач Імбер В.І.)
- Волос Т.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.А.)
- Вольська О.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Глюта М.** – студент спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Гончар І.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Грановська І.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.М.)
- Григоренко М.** – студент спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Козак І.І.)
- Дмитренко Т.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Козак І.І.)
- Дощич В.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Загребельна О.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викладач Пахальчук Н.О.)
- Задорожна Г.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Злотнік Я.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Ишук Ю.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Колощук О.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викладач Колосова О. В.)
- Комишна Т.** – студент спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Корнійчук Л.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Коробка А.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Костина І.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Кошей О.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Кравчук Н.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Крук М.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету

- Скрипник Т.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.П.)
- Слободянюк Н.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Ставська Ю.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к. п. н., доц. Голюк О.А.)
- Томенко В.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Трофимчук А.** – студент спеціалітету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Усатюк О.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Фалатюк Т.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Лазаренко Н.І.)
- Фаліштинська Н.** – студент магістрату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.Г.)
- Федорова Ю.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Чабанюк І.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.Г.)
- Чмих Р.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викладач Пахальчук Н.О.)
- Шевченко І.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Шмигора Т.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Штодіна Д.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Ющишена М.** – студент бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.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. 4

Редагування – Тарасенко Г.С.

Комп'ютерна верстка – Грицай Л.І.

Підписано до друку 22.04.2015
Формат 64x90/8. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 61,75. Обл.-вид. арк. 57,43.
Наклад 100 прим. Зам. № 7675.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.

Видавець 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) 603-000, 69-67-69.
e-mail: info@tvoru.com.ua
<http://www.tvoru.com.ua>