

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО
Факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв
імені Валентини Волошиної
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: **ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛЬНОЇ КОЛЕКТИВНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Студентки	2 курсу МДПЗ групи
Спеціальності	013 Початкова освіта 012 Дошкільна освіта
Спеціалізації	Інклюзивна освіта
Галузі знань	01 Освіта / Педагогіка
Ступеня вищої освіти	другого (магістерського)

Кінзерської Ярослави Володимирівни

Науковий керівник к.пед.н., доц. Більська О.В.

Розширена шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Голова комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії _____
(підпис) (ініціали, прізвище)

(підпис) (ініціали, прізвище)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ...	7
1.1. Тривожність як психологічна проблема. Тривога та тривожність...	7
1.2. Причини і особливості прояву тривожності в молодшому шкільному віці.....	14
1.3. Стан шкільної тривожності сучасних молодших школярів та	20
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	29
2.1. Інтерактивні технології як спосіб організації спільної колективної діяльності з метою зниження тривожності учнів.....	29
2.2. Колективна творча справа як спосіб організації спільної колективної діяльності.....	35
2.3. Спільна діяльність проектного характеру у початковій школі.....	42
ВИСНОВКИ.....	51
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54
ДОДАТКИ.....	58

ВСТУП

Актуальність дослідження. Вступ дитини до школи пов'язаний із суттєвими змінами, які докорінним чином змінюють соціальну ситуацію її подальшого розвитку. Починається формування навчальної діяльності, яка стає основою психологічних новоутворень молодшого школяра. У дитини вибудовується емоційне ставлення до власної провідної діяльності, яке відзеркалюється у бажанні відповідати вимогам учителя та батьків щодо образу "гарного учня". Все це викликає у дитини молодшого шкільного віку нові переживання, які, поєднуючись з невдачами, можуть набувати негативного забарвлення, породжуючи тривогу [7]. Як показує практика, тривале переживання дитиною тривожності часто призводить до виникнення у неї невпевненості в собі, проблем в міжособистісних стосунках, негативізму та інших симптомокомплексів, які призводять до гальмування особистісного розвитку дитини в цілому, а на етапі шкільного віку зумовлюють неуспішність в навчанні. Усе це зумовлює високу актуальність і соціальну значущість вивчення проблеми тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що існує високий рівень затребуваності щодо вивчення зазначеної проблеми. Різні зовнішні та внутрішні детермінанти появи, наслідки її проявів та можливі варіанти її профілактики й корекції розглядаються у працях Г.С.Абрамової, Л.І.Божович, Н.А.Бастуна, О.Ю.Брель, Ф.Ю.Василюка, В.К.Вілюнаса, Л.М.Костіної, Г.М.Прихожан, К.А.Тонконог та ін. [1; 3; 4; 5; 19; 31; 40]. Більшість дослідників доводять, що існує негативний вплив тривожності на зростаючу особистість. При цьому незначний рівень тривожності, властивий багатьом людям, і є необхідною умовою успішної адаптації до оточуючого середовища. Разом з тим, наявність тривожності, як стійкого особистісного утворення, свідчить про існування порушень в

особистісному розвитку, у діяльній та комунікативній сферах особистості [4; 5; 12; 20].

Зокрема, розглядалися факти прояву дитячої тривожності як вродженої психодинамічної характеристики (О.І.Захаров, Н.Д.Лєвітов та ін.) і як умови та результату соціалізації (А.М.Прихожан, К.Хорні, Ю.Л.Ханін і ін.). Доведено зв'язок рівня інтелекту та переживання страхів (І.Рантбург, П.Поппер). Виявлено статеві та вікові відмінності у проявах тривожності (В.І.Кочубей, Е.В.Новікова). Проаналізовано зв'язок тривожності з мотивацією учіння (А.К.Дусавицький та ін.), соціометричним статусом (В.Р.Кисловська, Е.В.Панасюк та ін.), успішністю у навчанні (А.К.Дусавицький, В.Н.Дружинін, Г.Б. Моніна) [8; 19].

Провідними завданнями початкової ланки освіти є встановлення потенційних можливостей учнів та цілеспрямований їх розвиток у різних видах діяльності. Інтенсивне впровадження колективного навчання актуалізує проблему диференціації учбової діяльності школярів, з метою поліпшення їх загальної успішності. Створення умов для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у школі передбачає обов'язкове врахування індивідуальних відмінностей дитини в процесі колективної роботи. Для цього необхідне різнобічне вивчення підростаючої особистості, яке можливе при використанні комплексного підходу у розв'язанні проблеми колективного навчання.

За останні десятиліття психологічна наука зробила значний крок до пізнання законів колективної діяльності та з'ясування основних напрямків у її розвитку. Існує ряд фундаментальних досліджень окремо взятих процесів і явищ психіки людини, на яких ґрунтуються психологічні характеристики різних вікових періодів особистості. Так, О.В. Скрипченком було здійснене дослідження інтелектуального розвитку молодших школярів. Близькими до його ідей є роботи Н.А.Побірченко, Т.М.Лисянської та інших. Комплексний підхід був застосований О.Г.Баллом при вивченні умов розв'язання

математичних завдань та В.О.Моляко при визначенні факторів, які зумовлюють розв'язання учнями творчих задач.

Становлення пізнавальної сфери дитини як цілеспрямованої розумової активності та інтелектуальної рефлексії починається з появою навчальної діяльності у молодшому шкільному віці. Водночас, як зазначає спеціаліст з проблем молодшого шкільного віку Л.О. Кондратенко, початкова школа є "останньою межею", коли ще можна зупинити процес занепаду розумових здібностей дитини.

Для підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів важливою є колективна діяльність, яка обумовлює успіхи з навчальних предметів. Однак, на сучасному етапі даних про колективні види роботи для об'єднання їх у структурні моделі, які мають вплив на успішність учнів початкових класів з навчальних предметів ще недостатньо, а наявні дослідження мають деякі розходження і тому вимагають уточнення. Все вище перераховане обумовило вибір теми дипломної роботи «спільної колективної діяльності як засіб зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку».

Об'єкт дослідження: тривожність молодших школярів.

Предмет дослідження: колективна навчально-пізнавальна діяльність як засіб зниження тривожності молодших школярів.

Мета дослідження - виявити форми спільної колективної діяльності молодших школярів, які сприяють зниженню їхньої тривожності.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми тривожності молодших школярів;
- з'ясувати стан тривожності сучасних учнів;
- виявити та описати потенціал колективної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів для зниження їхньої тривожності.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та емпіричних **методів**: вивчення і аналіз психологічної,

педагогічної та філософської літератури з даної проблеми; усне і письмове опитування вчителів та учнів; спостереження; систематизація та узагальнення отриманих даних; методи статистичної обробки даних.

Експериментальна база. Дослідження здійснено на базі СЗШ І-ІІІ ступенів с.Гарячківка Крижопільського району Вінницької області. В експерименті взяли участь 29 учнів 4-А класу.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на студентській науково-практичній інтернет-конференції «Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи» (Івано-Франківськ, жовтень 2019).

Публікація: Кінзерська Я. Оцінювання рівня шкільної тривожності молодших школярів // Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали четвертої науково-практичної інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Випуск 6. Бердянськ, Вінниця, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Київ, Кропивницький, Мукачево, Полтава, Умань, Херсон, 2019. - С.352-354

Структура дипломної роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (43 найменування), 6 додатків. Основний зміст викладено на 54 сторінках. Загальний обсяг роботи складає 71 сторінку.

РОЗДІЛІ.

ПРОБЛЕМА ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Тривожність як психологічна проблема

Найбільш актуальними проблемами, що виникають в практичній діяльності людини, особливе місце займають проблеми, пов'язані з психічними станами, особливо зі станом занепокоєння, тривоги. Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка (наприклад, деліквентність та адиктивна поведінка) [34, с.29]. Що стосується вивчення проявів даної проблеми у дітей на сьогоднішній день, то воно не достатнє. Праці, присвячені порівняльному прояву тривожності у різні періоди дитинства, одиничні (В.Астапов, А.Захаров, Б.Кочубей, Є.Новікова та ін.).

Вперше увагу на стан занепокоєння і тривоги звернув З. Фрейд, який охарактеризував даний стан як емоційний, щовключає в себе переживання очікування та невизначеності, відчуття безпорадності [34, с.45]. Саме вони стають внутрішніми причинами прояву тривожності у людини.

А.М. Прихожан тлумачить тривогу як емоційний стан, а тривожність – як особистісне утворення. Згідно її точки зору, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності [7]. За позицією Г.М.Прихожан шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. У дитини вона виявляється у хвилюваннях, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях, у процесі неузгодженого спілкування з однолітками тощо. Так, молодший школяр постійно відчуває власну неадекватність, неповноцінність, невпевнений у правильності своєї відповіді та власних рішень. І для педагогів, і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу неврозу,

порушень її пізнавальної діяльності, породженням психологічних комплексів тощо [31]. Дослідниця розробила методи і прийоми психокорекційної роботи з тривожністю, описала роботу психологічної просвіти батьків і вчителів.

Г.М. Прихожан відмічала, що досить високий рівень тривожності та зниження самооцінки характерні для дитини у період вступу до школи, зокрема, у перші місяці навчання. Це є чинником дезадаптації дитини до нових соціальних умов. Хоча, як підмічено вченою, в другій половині навчального року емоційне самопочуття молодших школярів та їх самооцінка стають більш-менш стабільними [31].

Австрійський психолог Г. Еберлейн висловив думку про те, що школа для багатьох дітей є стресогенним фактором. У деяких дітей вже на початку дня помітні ознаки втоми на обличчі, в них порушується активність, спостерігаються головні болі. Вже сама дорога до школи вимагає від учня підвищеної уваги. Впродовж дня мало виникає ситуацій, коли дитина може повністю відпочити [43].

О.І. Захаровим було встановлено, що найбільша міра страху молодших школярів була пов'язана з відвідуванням школи, зокрема, зі взаєминами з учителем [15].

За результатами дослідження О.Ю. Брель доведено, що тривожність дітей зростає при умові, якщо батьки незадоволені власною роботою, житловими умовами чи матеріальним станом [5].

У сім'ях із доброзичливими взаєминами, як виявила А.В. Разумова, діти менш тривожні, аніж у сім'ях, де часто доводиться спостерігати конфліктні ситуації. На думку вченої, навчальна тривожність починає формуватися ще в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини та постійні порівняння її з іншими. [33].

Б.І. Кочубей і О.В. Новикова детермінанти шкільної тривожності вбачають у використанні вчителем ненормативних вимог, які принижують

особистість учня та роблять його залежним від бажань і емоційних настроїв вчителя чи вихователя [21].

Є.І.Рогов розробив корекційну роботу з учнями, які відчувають так звану відкриту тривогу, та запропонував ряд прийомів, які стимулюють стан спокою, розслаблення як м'язевого, так і психічного [2].

Р.В.Овчарова виділила способи подолання тривожності у дітей, де робота педагога по зняттю тривожності і страхів може здійснюватися безпосередньо у процесі навчальних занять, коли використовуються окремі методи і прийоми.

За визначенням А.В.Петровського «Тривожність – це схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги: один з основних параметрів індивідуальних відмінностей» [34; С.132].

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльності особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність [31]. Однак, підвищений рівень тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості.

Прояви тривожності в різних ситуаціях не однакові. В одних випадках люди схильні поводитися тривожно завжди й скрізь, в інших – вони виявляють свою тривожність лише час від часу, в залежності від обставин, що складаються.

Поведінка людей з високим рівнем тривожності у діяльності, спрямованій на досягнення успіхів, має наступні особливості:

1. Високотривожні індивіди емоційно гостріше, ніж низькотривожні, реагують на повідомлення про невдачу.
2. Високотривожні люди гірше, ніж низькотривожні, працюють у стресових ситуаціях або в умовах дефіциту часу, відведеного на рішення завдання.
3. Острах невдачі – характерна риса високотривожних людей. Цей острах у них домінує над прагненням до досягнення успіху.

4. Мотивація досягнення успіхів переважає у низькотривожних людей. Звичайно вона переважає побоювання можливої невдачі.
5. Для високотривожних людей більшою стимулюючою силою володіє повідомлення про успіх, ніж про невдачу.
6. Низькотривожних людей більше стимулює повідомлення про невдачу.
7. Особистісна тривожність приналежить індивіда до сприйняття й оцінки багатьох об'єктивно безпечних ситуацій як таких, які несуть у собі погрозу.

Поняття “тривожність” слід відрізняти від поняття “тривога”. Тривога – це епізодичні прояви неспокою та хвилювання, що мають фізіологічну та поведінкову об'єктивацію. Стан тривоги не завжди оцінюється як негативний.

Тривожність у психологічній літературі розглядається і як стан, і як особистісна властивість. За К.Е.Ізардом, тривожність – це психологічний стан, що має специфічну емоційно-психологічну спрямованість та особливі психофізіологічні прояви. Дана афективно-когнітивна структура складається з домінуючих емоцій страху, пов'язаних з однією або кількома фундаментальними емоціями [38].

Тривожність як властивість особистості «проявляється у схильності людини відчувати неспокій у різноманітних життєвих ситуаціях, навіть у таких, коли для цього немає ніяких підстав» [37, с.14].

Тривожність може бути як особистісною, так і ситуативною. Особистісна тривожність, виявляється у різноманітних сферах життєдіяльності носія даної характеристики. Ситуативна тривожність, за В. Фішером, виникає коли обставини вимагають дій від індивідууму; 2) індивідуум не впевнений в своїх здібностях щось зробити; 3) результат для нього є дуже значущим [26].

Тривога — одне з найтяжчих переживань. Це страх невідомого. Німецький філософ П.Тилих писав, що тривога — реакція на погрозу небуття, острах чогось, що не має ані назви, ані чіткого вигляду, але погрожуючого людині втратою себе, втратою свого "я" [7].

Тривогу визначають як "відчуття неконкретної, невизначеної, ненаправленої погрози, неясне почуття небезпеки. Очікування небезпеки, що насувається, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, звідки вона може загрожувати. На відміну від емоцій страху, тривога не має певного джерела. Можна сказати, що тривога - "страх невідомого" [29].

Тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості (Р.Кеттел, Д.Міллер) [1].

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, що виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [2].

Страх та тривогу об'єднує почуття занепокоєння. При гострому почутті занепокоєння людина губиться, не знаходить потрібних слів для відповіді, говорить невлад, невиразним, тремтячим від хвилювання голосом і часто замовкає зовсім. Погляд відсутній, вираз обличчя переляканий. Усередині все "опускається", холодіє, тіло стає важким, ноги ватяними, у роті пересихає, подих перехоплює, "ссе під ложечкою", щемить в області серця, долоні стають вологими, обличчя блідне, і вся людина "обливається потом". Одночасно вона робить багато зайвих рухів, переминається з ноги на ногу, поправляє без кінця одяг або стає нерухливою і скованою. Перераховані симптоми гострого занепокоєння говорять про перенапругу психофізіологічних функцій організму [7].

У стані занепокоєння з перевагою тривожності відзначається рухове порушення, непослідовність у вчинках, нерідко надмірна цікавість і прагнення зайняти себе будь-якою, навіть непотрібною діяльністю. Характерна нестерпність очікувань, що виражається у вигляді важко керованого потоку слів (логорія). Типова багатослівність, зайва докладність у роз'ясненнях, певні дії, що створюють видимість зайнятості, відчуття

ніжності, що усуває в ряді випадків страх самотності, прагнення все погодити, передбачити спрямоване на попередження самої можливості появи певної неприємної ситуації. Нове заперечується, ризик виключається, поводження здобуває консервативний характер, оскільки все нове сприймається як невідоме.

У більшості робіт, що розглядають виникнення і розвиток тривожності, автори виходять з того, що вже в дошкільному віці досить чітко виявляються індивідуальні особливості вищої нервової діяльності дитини, в основі яких лежать властивості нервових процесів збудження і гальмування та їх різних поєднань. Н.Д. Левітін прямо вказує, що тривожний стан - показник слабкості нервової системи, хаотичності нервових процесів.

З іншого боку, відомо, що якщо провідним у становленні темпераменту є генетичний, конституціональний фактор, то в характері він буде проявлятися поряд зі середовищним, соціальним впливом. Це подання визначає соціальний підхід до розгляду причин дитячої тривожності [20]. Так, в ряді робіт головною причиною виникнення тривожності у дітей вважаються неправильне виховання і несприятливі відносини дитини з батьками, особливо з матір'ю. Заперечення, неприйняття матір'ю дитини викликає в неї тривогу через неможливість задоволення потреби в любові та захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність материнської любові. Незадоволення потреби дитини в любові буде спонукати її домагатися задоволення будь-якими способами.

Можна виділити дві великі групи ознак тривоги. Перша — внутрішні, соматичні ознаки, друга — зовнішні поведінкові реакції у відповідь на тривожну ситуацію. Складність опису цих проявів складається в тому, що всі вони можуть супроводжувати не тільки тривогу, але й інші стани й переживання, наприклад розпач, гнів або навіть радість [8].

Внутрішні ознаки тривоги: прискорене серцебиття, поверхневий подих, сухість у роті, грудка в горлі, відчуття ваги або біль у голові, почуття жару, слабкість у ногах, тремтіння рук, холод в області сонячного сплетіння, біль у

животі, холодні й вологі долоні, несподіване бажання сходити в туалет, почуття власної незручності, неакуратності, незграбності, сверблячка, поколювання то там, то тут і багато чого іншого. Ці відчуття пояснюють нам, чому учень йдучи до дошки, ретельно тре ніс, обсмикує костюм, чому крейда тремтить у його руці й падає на підлогу, чому під час контрольної хтось запускає всю п'ятірню у волосся, хтось не може прокашлятися, а хтось наполегливо проситься вийти. Нерідко це дратує дорослих, які навіть у таких природних і безневинних проявах часом вбачають злий намір [8].

Перераховані ознаки майже ніколи не зустрічаються в "повному наборі". Так, навіть зрозуміло, що кожна з них може свідчити не про тривогу, а про щось зовсім інше, наприклад про застуду, підвищену температуру.

Поведінкові ознаки тривоги ще більш різноманітні й несподівані. Відповідаючи біля дошки, школярка смикає й мене свій сарафан чи спідницю. Іноді напруга тривожного очікування така велика, що людина мимоволі сама заподіює собі біль. Звідси — згризені нігті, подряпані руки, несподівані удари, падіння. Щоб уникнути неприємностей дитина часом бреше, фантазує, стає неуважною, забудькуватою. Але частіше таке поводження відображає вже не саму тривогу, а марні спроби впоратися з нею.

Як тільки тривога виникає у душі дитини включається цілий набір механізмів, які "переробляють" цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Це може до невпізнанності змінити всю зовнішню й внутрішню картину тривоги. Знати й розуміти, яким чином дитина бореться зі своєю тривогою, у які форми вона її перетворить, необхідно хоча б для того, щоб розпізнавати тривожність у ситуаціях, коли її прояви істотно змінені [7].

Отже, поняття тривожності характеризує емоційно спрямований стан людини із особливими психофізіологічними проявами, що включає в себе тривогу, страх, занепокоєння, обумовлені неправильним вихованням, несформованістю соціальних навичок.

1.2. Причини і особливості прояву тривожності в молодшому шкільному віці

Емоції відіграють важливу роль у житті дітей: допомагають сприймати дійсність і реагувати на неї. Проявляючись у поведінці, вони інформують дорослого про те, що дитині подобається, сердить або засмучує її. Особливо це актуально в дитинстві, коли вербальне спілкування недоступне. В міру того, як дитина росте, її емоційний світ стає багатшим і різноманітнішим. Від базових (страху, радості й інших) вона переходить до більш складної гами почуттів: радіє та сердиться, захоплюється й дивується, ревнує та сумує. Змінюється й зовнішній прояв емоцій. Це вже не малюк, що плаче і від страху, і від голоду [17].

У дошкільному віці дитина засвоює мову почуттів – прийняті в суспільстві форми вираження найтонших відтінків переживань за допомогою поглядів, посмішок, жестів, поз, рухів, інтонацій голосу й таке інше [23].

З іншого боку, дитина опановує вміння стримувати бурхливі й різкі вираження почуттів. П'ятирічна дитина, на відміну від дворічного, вже може не показувати страх або сльози. Вона навчається не тільки в значній мірі керувати вираженням своїх почуттів, викривати їх у культурно прийнятну форму, але й усвідомлено користуватися ними, інформуючи навколишніх про свої переживання, впливаючи на них [27].

Причинами виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Суперечливий внутрішній стан дитини може бути викликаний: суперечливими вимогами до нього, що виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, то дозволяючи, то грубо забороняючи одне й те ж саме); неадекватними вимогами, невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне положення. У всіх трьох випадках виникає почуття "втрати опори", втрати міцних орієнтирів у житті, невпевність у навколишньому світі.

В основі внутрішнього конфлікту дитини може лежати зовнішній конфлікт — між батьками, між родиною й школою, між однолітками й дорослими. Однак змішувати внутрішній і зовнішній конфлікти зовсім неприпустимо; протиріччя в навколишньому оточенні дитини далеко не завжди стають його внутрішніми протиріччями. Зовсім не кожна дитина стає тривожною, якщо її мати й бабуся недолюблюють один одного й виховують її по-різному. Лише коли дитина приймає близько до серця обидві сторони конфліктуючого світу, коли вони стають частиною її емоційного життя, створюються всі умови для виникнення тривоги [30].

У душі дитини конфліктують не виховні системи мами й бабусі, а її власне бажання не засмучувати маму, її ж власне прагнення подобатися бабусі. За цим принципом не розпад родини сам по собі робить дитину тривожною, а внутрішня несумісність хороших почуттів до обох з батьків, які стали один одному ворогами. Чому ж подібні зовні конфлікти в одних дітей проникають у глиб душі, тоді як інші діти залишаються до них байдужими? Причин багато, але головна — які відносини для дитини є значимими. Якщо учневі не дорога думка вчителя, він постарается уникнути конфлікту, але щиросердечних переживань докори педагога в нього не викличуть. Інша справа, якщо різку оцінку його вчинків або здатностей він одержує від того, на чиї слова звик він внутрішньо опиратися, чиїм ім'ям дорожить [23].

Чим ширше коло спілкування, тим більше ситуацій, що можуть дати підставу для тривоги. Але й інше незаперечно: дитина не може повноцінно жити й душевно розвиватися, якщо її відносини зі світом збіднені. Коли, приміром, єдиною значимою фігурою для дитини виявляється мати, то самі незначні тертя в їхніх відносинах можуть перетворитися в щиросердечну трагедію. Конфлікт не веде до тривоги, коли є безліч точок опори [30].

Але якщо уникнути конфліктів ні кому не вдається; чи значить це, що дитина приречена на тривогу? Зовсім ні. Дітей, які занедужали неврозами лише тому, що їх злякав собака, який раптово загавкав, або засмутив вчитель,

який підвищив голос, або вивела із себе скандальна сварка в родині, — таких дітей фактично не існує. Стосовно таких одноразових стресів дитина набагато стійкіша, аніж думають. Природа оснастила людину потужним механізмом забування, що рятує нашу свідомість від обов'язків нести важкий вантаж неприємних спогадів.

Тривога проникає в душу дитини лише коли конфлікт пронизує все її життя, перешкоджаючи реалізації її найважливіших потреб.

До цих найважливіших потреб відносяться: потреба у фізичному існуванні (їжі, воді, свободі від фізичної погрози й т.д.); потреба в близькості, у прихильності до людини або до групи людей; потреба в незалежності, у самотійності, у визнанні права на власне "я"; потреба в самореалізації, у розкритті своїх здатностей, своїх прихованих сил, потреба в сенсі життя й мети [32].

Однією з найчастіших причин тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її інтереси, здатності й схильності. Найпоширеніша система виховання — "ти повинен бути відмінником". Виражені прояви тривоги спостерігаються в добре встигаючих дітей, яких відрізняють сумлінність, вимогливість до себе в сполученні з орієнтацією на оцінки, а не на процес пізнання. Буває, що батьки орієнтують на високі, недоступні дитині досягнення в спорті, мистецтві, нав'язують їй (якщо це хлопчик) образ справжнього чоловіка, сильного сміливого, спритного, не знаючого поразок, не відповідність якому (а відповідати цьому образу неможливо) боляче б'є по хлоп'ячому самолюбству. До цієї ж області відноситься нав'язування дитині далеких їй (але які високо ціняться батьками) інтересів, наприклад, як туризм, плавання. Жодне із цих занять саме по собі непогане. Однак вибір хобі повинен належати самій дитині. Примусова участь дитини в справах, що не цікавить школяра, ставить в ситуацію неминучого неуспіху [35].

Прагнучи виробити в дитини такі якості як сумлінність, слухняність, акуратність, учителі нерідко збільшують і без того нелегке становище

дитини, збільшуючи прес вимог, невиконання яких приводить до внутрішніх покарань. Без сумніву, сумлінне відношення до справи необхідне, однак справа школяра (навчання) — особлива справа, у якій процес важливіший результату й слабко з ним зв'язаний. Якщо робітник трудиться насамперед заради результату, наприклад заради виробництва якоїсь деталі, то дитина учиться не для того, щоб вирішити те або інше завдання: воно давно вирішене й відповідь поміщена наприкінці задачника. Зміст навчання — у самому процесі навчання й розвитку, а орієнтація на результат, а тим більше на оцінку як кінцеву мету всіх старань школяра в сполученні із завищеними вимогами батьків сприяє перенапрузі його сил, псує її спрямованість. Від оцінки часто залежить відношення до дитини значимих для неї людей. Дитина відчуває, що відношення до неї прямопропорційно її успішності, і оцінки стають засобами досягнення розташування батьків, вчителів, однокласників [38].

Сама інтенсивність переживання тривоги, рівень тривожності в хлопчиків і дівчаток різні. У дошкільному й молодшому шкільному віці хлопчики більше тривожні, ніж дівчата. У дев'ять-одинадцять років інтенсивність переживань в обох статей вирівнюється, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується, хоча саме серед хлопчиків зустрічаються хлопці із серйозними порушеннями в цій сфері. Різняться дівчата й хлопчики тим, з якими ситуаціями вони зв'язують свою тривогу, як її пояснюють, чого побоюються.

Вік людини відображає не тільки рівень фізичної зрілості, але й характер зв'язків з навколишнім світом, особливості переживань. Шкільна пора — найважливіший етап у житті людини, протягом якого принципово міняється її психологічний вигляд. Міняється й характер тривожних переживань.

Провідний страх у даному віці — страх "бути не тим", про кого добре говорять, кого поважають, цінують і розуміють. Інакше кажучи, це страх не

відповідати соціальним вимогам найближчого оточення, будь це школа, середовище однолітків або родина. Конкретними формами страху бути "не тим" є страхи не встигнути, спізнитися, зробити не те, не так, бути засудженим або покараним. Ці страхи говорять про наростаючу соціальну активність, про зміцнення почуття відповідальності, боргу обов'язку, тобто про все те, що об'єднано в понятті "совість", що є центральним психологічним утворенням даного віку [8].

Стан чистої або, як говорять психологи, "вільно плаваючої" тривоги вкрай важко перенести. Невизначеність, неясність джерела погрози робить пошук виходу з ситуації дуже важким, складним. Відчуваючи гнів, я можу боротися. Відчуваючи сум, я можу шукати розради. Але в стані тривоги я не можу ані захищатися, ані боротися, тому що не знаю проти чого боротися й захищатися.

Як тільки виникає тривога, у душі дитини включається цілий ряд механізмів, які "переробляють" цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Така дитина може ззовні справляти враження спокійної й навіть самовпевненої, але необхідно навчитися розпізнавати тривожність і "під маскою".

Внутрішнє завдання, що стоїть перед емоційно нестійкою дитиною: у морі тривоги знайти острівець безпеки й постаратися якнайкраще його зміцнити, закрити з усіх боків від бурхливих хвиль навколишнього світу.

На початковому етапі формується почуття страху: дитина боїться залишатися в темряві, або спізнитися в школу, або відповідати біля дошки. Страх — перша похідна тривоги. Його перевага — у тому, що в нього є границя, а виходить і завжди залишається якийсь вільний простір поза цими границями.

Взаємини дітей в колективі немає рівності, адже одні діти користуються симпатіями багатьох однолітків, інші менше приваблюють до себе товаришів, треті ж виявляються в своєрідній психологічній ізоляції. І саме це: симпатії-антипатії, прийняття - неприйняття визначають положення

дитини в групі або соціометричний статус. Поняття соціометричний статус ввів Я. Морено, розуміючи під ним місце людини в соціальній групі, а саму систему міжособистісних відносин виділяв з емоційних, ділових та інтелектуальних зв'язків членів цієї групи. Дитина може бути задоволеною чи незадоволеною своїм становищем, але воно, на думку дослідників (О.Драгунова, Я.Коломенський, О.Киричукта ін), володіє певною стійкістю, а з віком показник стабільності спілкування дитини в структурі емоційних взаємин класного колективу зростає [37].

Що стосується тривожних дітей, то тривожність забарвлює в похмурі тони ставлення до себе, інших людей і дійсності. Дитина вже не тільки невпевнена у собі, але і недовірлива до всіх і до кожного. Для себе тривожна дитина не очікує нічого хорошого. І все це при загостреному і хворому почутті гідності. Тепер вона все переломлює через призму тривожності, недовірливості. Троє однолітків у коридорі школи говорять про своє, але тривожна дитина вважає, що говорять про неї і, звичайно, тільки погане. Вона підходить, вперто стоїть, викликаючи здивування хлопців і відчуваючи почуття сорому. Але відійти убік, відмовитися від відчуття тривоги вона не в силах. Найважливіше для тривожної людини - а раптом вона ще й упустила інформацію, яка загрожує її безпеці. Тривожні діти, якщо у них добре розвинені ігрові навички, можуть не користуватися загальним визнанням у групі, але й не опиняються в ізоляції, вони частіше входять до числа найменш популярних, тому що дуже часто такі діти вкрай невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські, або ж навпаки, надмірно товариські, настирливі, озлоблені. Також причиною непопулярності є їх безініціативність через свою невпевненість у собі, отже ці діти не завжди можуть бути лідерами в міжособистісних взаєминах.

Результатом безініціативності тривожних дітей є те, що в інших дітей з'являється прагнення домінувати над ними, що веде до зниження емоційного фону тривожної дитини, до тенденції уникати спілкування, виникають внутрішні конфлікти, пов'язані зі сферою спілкування, посилюється

невпевненість у собі. Також, у результаті відсутності сприятливих взаємин з однолітками з'являється стан напруженості і тривожності, які й викликають або почуття неповноцінності і пригніченості, або агресивності. Дитина з низькою популярністю, не сподіваючись на співчуття і допомогу з боку однолітків, нерідко стає егоцентричною, відчуженою. Така дитина буде ображатися і скаржитися, фальшивити й обманювати.

Це погано в обох випадках, тому що може сприяти формуванню негативного ставлення до дітей, людей взагалі, мстивість, ворожість, прагнення до усамітнення [37].

Особистість з підвищеним рівнем тривожності, а саме з особистісною тривожністю, схильна сприймати загрозу своїй самооцінці. Як правило, у неї формується неадекватна занижена самооцінка. Типовим проявом заниженої самооцінки є підвищена тривожність, що виражається в схильності відчувати занепокоєння в самих різних життєвих ситуаціях, в тому числі в таких, об'єктивні характеристики яких до цього не спонукають.

Очевидно, що діти, які мають низький статус у групі і таку ж низьку самооцінку, перебувають у постійному психічному перенапруженні, що виражається в стані напруженого очікування неприємностей, наростаючій, нестримній дратівливості, емоційній нестійкості, тобто мають високий рівень тривожності.

1.3. Стан шкільної тривожності сучасних молодших школярів

Згідно здійсненого аналізу психолого-педагогічних джерел, присвячених розв'язанню проблеми тривожності, та на основі наших спостережень за поведінкою та проявами дітей у початковій школі, ми припускаємо, що високий рівень тривожності є фактором низького соціометричного статусу. У зв'язку з цим, ми поставили перед собою завдання з'ясувати наявність взаємозв'язку тривожності і соціометричного статусу особистості молодшого школяра, зокрема:

- 1) виявити рівень шкільної тривожності молодших школярів;
- 2) виявити соціометричний статус молодших школярів;
- 3) виявити взаємозв'язок соціометричного статусу і рівня тривожності молодшого школяра.

В експерименті взяли участь 29 учнів 4-А класу. З них 15 дівчат та 12 хлопців віком 9-10 років.

Для визначення рівня тривожності молодших школярів, ми використовували методику Філліпса «Діагностика рівня шкільної тривожності». Дана методика дозволяє вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого і середнього шкільного віку. Текст складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» або «ні».

Інструкція для учнів: «Перед тобою - опитувальник, який складається з питань про те, як ти відчуваєш себе у школі. Намагайся відповідати щиро і правдиво, тут немає правильних чи неправильних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйся. Відповідаючи на питання, записуй його номер і відповідь «+», якщо ти згоден з ним, або «-» якщо не згоден».

З метою вимірювання соціометричного статусу емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку була проведена параметрична соціометрична процедура з можливістю зробити чотири вибори. Кожній дитині задавалися чотири питання:

1. Кого б ти запросив на день народження?
2. З ким би ти хотів (а) сидіти за однією партою?
3. З ким би ти хотів (а) піти в похід?
4. До кого б ти хотів (а) сходити в гості?

На основі психологічного дослідження рівня тривожності і соціометричного статусу, був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона. Завдання яке перед нами стояло - це

вивчення взаємозв'язку двох метричних змінних, вимірюваних на одній і тій же вибірці.

За отриманими результатами була проведена обробка даних. Інтерпретація здійснювалась за 8 факторами: загальною тривожністю у школі, переживанням соціального стресу, фрустрацією потреби в досягненні успіху, страхом самовираження, страхом ситуації перевірки знань, страхом не відповідати очікуванням оточуючих, низькою фізіологічною опірністю стресу, проблемами та страхами у відносинах з вчителями.

Результати дослідження шкільної тривожності молодших школярів представлені у відсотковому співвідношенні від загальної кількості учнів класу у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Шкільна тривожність молодших школярів (у %)

Фактор \ Рівень	-	низький	середній	високий
Загальна шкільна тривожність	8	44	31	17
Переживання соціального статусу	8	51	31	10
Фрустрація потреби в досягненні успіху	7	52	31	10
Страх самовираження	8	24	51	17
Страх ситуації перевірки знань	8	48	17	27
Страх не відповідати очікуванням інших	8	27	48	17
Низька фізіологічна опірність стресу	9	34	31	26
Проблеми у відносинах з учителями	12	31	44	13

Аналіз отриманих результатів показує, що в цілому група має низьку тривожність, більший відсоток школярів відноситься саме до цієї категорії. Якщо розглядати тривожність за окремими факторами, то найбільший рівень має страх ситуації перевірки знань - 27% дітей, і низька фізіологічна опірність стресу - 26% дітей. Це може говорити про те, що в нашому випадку у більшості дітей наявний страх перевірки (завдань, досягнень, можливостей

...), може мати неадекватне, деструктивне реагування, що знижує пристосовуваність дитину до ситуації стресу.

Найнижчий показник по тривожності має рівень переживання соціального стресу - 51%, фрустрація потреби в досягненні успіху 52%. Що говорить про хороший емоційний стан дітей, на цьому тлі і розвиваються соціальні контакти, так само сприятливий психічний фон, який дозволяє дітям реалізувати себе.

Обробка результатів соціометричною методикою здійснювалася наступним чином: в заготовленій соціометричній таблиці ми зафіксували вибори дітей, відзначили взаємні вибори і здійснили загальний підрахунок (рис.1.1).

Хто обирає	Кого обирає (порядковий номер учня за журналом)																													Спільні вибори
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1											1						2					3								1
2						2									1														3	
3									1				3														2			
4								1									2					3								1
5		2														1				3					3					2
6											2																	1		2
7						3							1						3									2		1
8				2								3					1													1
9								3											2			1								1
10		3												2												1				1
11					3											1													2	2
12											3								2	1										1
13	3			2																								1		
14										2								3							1					1
15																					3	1								
16					2						3																			2
17														2						3					1			1		
18			3					2																						
19												2															1			1
20	2																											3	1	
21																	2						1							1
22		1												2														3		
23	2									1	3																			1
24															1							2							3	
25					3							2															1			1
26																		1			3				2					
27											1			2																1
28						2	3																						1	2
29				1											3											2				
Загальна к-ть виборів	3	4	1	2	2	4	1	3	1	2	6	3	2	5	1	3	4	2	3	2	3	4	2	1	3	3	4	5	5	

Рис. 1.1. Матриця взаємних вподобань учнів 4-А класу

Результати дослідження оформили графічно у вигляді соціограма (карти групової диференціації), представлений на рисунку 1.2. Справа на діаграмі позначені хлопчики, зліва - дівчатка. Дівчатка зображені у вигляді трикутників, хлопчики у вигляді кружечків. Розміщення дітей на соціограмі відповідало числу отриманих виборів.

Так, у центральному колі перебувають діти зі статусом «зірки», у наступному колі - зі статусом «бажані», далі - «прийняті», останнє коло - зі статусом «вигнанці». Поєднання лініями вибору дітей дало нам можливість побачити характер зв'язків, особливості статевої диференціації, взаємних симпатій. З умовного розподілу дітей на групи ми бачимо, що діти, яких вибрали все або майже все однолітки з числа тих, кого вони самі вибирали, мають підґрунтя для більш високого емоційного самопочуття, життєрадісності, ніж ті діти, яких може бути і обирають, але зовсім не ті, до яких вони самі прагнуть.

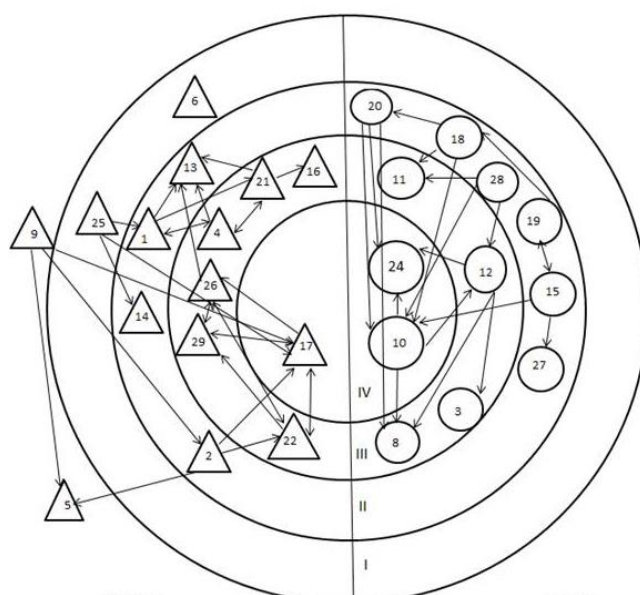


Рис. 1.2. Карта групової диференціації учнів 4-А класу.

Соціометричний статус дитини в системі міжособистісних відносин визначається числом отриманих нею виборів. Діти можуть бути віднесені в залежності від цього до однієї з 4-х статусних категорій: «зірки» (від 8 до 14 виборів), «бажані» (від 4 до 7 виборів), «прийняті» (1-3 вибори), «вигнанці» (0 виборів). Порядок визначення статусу за кількістю виборів представлений на рис. 1.3.

Рівень успішності взаємовідносин (РУВ). Якщо більшість дітей групи виявляється у сприятливих (1 і 2) статусних категоріях, РУВ визначається як високий, при однаковому співвідношенні – як середній, при переважанні в

групі дітей з несприятливим статусом - як низький, що означає неблагополуччя більшості дітей у системі міжособистісних відносин, їх незадоволеність в спілкуванні, визнанні однолітками. У нашому випадку $РУВ = 44\%$ рівень, отже в групі рівень успішності взаємовідносин визначився нами як низький.

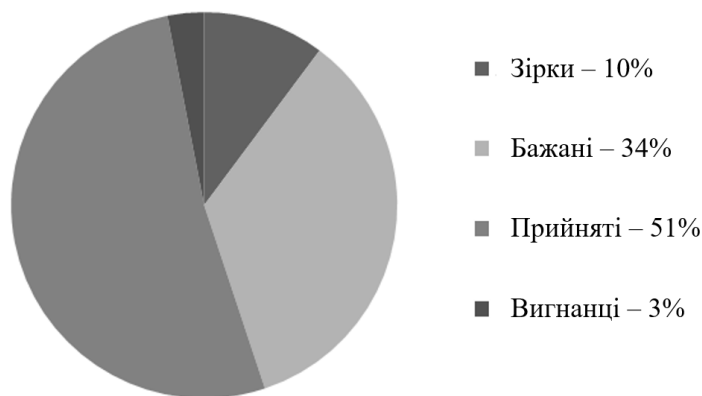


Рис. 1.3. Соціометричний статус учнів 4-А класу

Заключний етап соціометричного дослідження полягав у тому, щоб перевести кількість і порядок вибору в бали. Перший вибір – 2 бали, 2-ий вибір – 1,5 балів, 3-ій вибір – 1 бал, 4-ий вибір – 0,5 балів. Таким чином, ми бачимо, що найбільш вигідне статусне положення мають «зірки», всі вибори, які вони зробили, взаємні, більшість переваг з класу дістається їм, так само за номером вибору вони займають лідируючі місця. Статусне положення «бажаних» займають 10 осіб, половина виборів взаємні, велика кількість виборів приходить або на тих дітей, які мають ідентичний статус, або на «зірок», вибори на інші статуси займає маленький відсоток. Статус «прийняті» мають 16 осіб, що говорить про низький РУВ, мало взаємних виборів, майже всі вибори припадають на перших два статуси. Статус «вигнанця» має одна людина, не має жодного вибору, сама робить вибір на «прийнятих» і «бажаних». Група згуртована в повному обсязі, має безліч підгруп, в основному ці підгрупи є статусними. Ми бачимо, що тривожність взаємопов'язана із соціометричним статусом, але не за всіма чинниками. Для достовірності дослідження проведемо кореляційний аналіз.

На основі психологічного дослідження рівня тривожності і соціометричного статусу, був проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції r-Пірсона. Завдання яка перед нами стояло - це вивчення взаємозв'язку двох метричних змінних, вимірюваних на одній і тій самій вибірці. Тобто взаємодія тривожності і соціометричного статусу в молодшому шкільному віці. Кореляція здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми Microsoft Excel. Результати взаємодії кожного з факторів тривожності і соціометричного статусу представлені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Взаємодія факторів шкільної тривожності і соціометричного статусу
(коефіцієнт кореляції)

Фактор тривожності	Рівень значущості Р				
	0,1	0,05	0,01	0,001	не значимий
Загальна шкільна тривожність				-0,4512	
Переживання соціального статусу		-0,37012			
Фрустрація потреби в досягненні успіху		-0,36944			
Страх самовираження		-0,3908			
Страх ситуації перевірки знань					-0,15073
Страх не відповідати очікуванням інших					0,09924
Низька фізіологічна опірність стресу					0,024958
Проблеми у відносинах з учителями					-0,04456

Імовірність помилкового відхилення склала $p = 0,05$ в таких факторах як: переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження - це означає, що ми помилилися в 5 вимірюваннях зі ста. Імовірність помилкового відхилення склала $p = 0,01$ у факторі загальна тривожність у школі, це означає, що ми помилилися в 1 вимірюванні з 100. Інші фактори: страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу і проблеми і страхи у відносинах із учителями - не дали позитивних або зворотних

результатів для дослідження, тут ми можемо говорити про те, що ці фактори не впливають на соціометричний статус.

Рівень тривожності має зв'язок із соціометричним статусом молодших школярів за такими чинниками: загальна тривожність, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження.

Поставлена гіпотеза підтвердилася частково: молодший школяр з високим рівнем шкільної тривожності має низькі показники по соціометричному статусу; молодший школяр з низьким показником соціального статусу характеризується високим рівнем загальної шкільної тривожності, і страху самовираження.

Отже, на основі результатів проведеного емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. В цілому група має низьку тривожність, більший відсоток школярів відноситься саме до цієї категорії. Якщо розглядати тривожність за окремими факторами, то найбільший рівень має страх ситуації перевірки знань, і низька фізіологічна опірність стресу. Найнижчий показник тривожності має рівень переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху.

2. Досліджуючи соціометричний статус, ми бачимо, що статусне положення «зірки» має маленький відсоток дітей. Статусне положення «бажаних» займає менше половини дітей класу. Статус «прийнятих» має значна кількість дітей. Статус «відкинутих / вигнанців» має лише один учень. Група згуртована в повному обсязі, має безліч підгруп, в основному ці підгрупи є статусними.

3. Встановлюючи взаємозв'язок, ми простежуємо наступне: молодші школярі, які мають високу загальну тривожність, мають низький соціометричний статус. Дитина, відчуючи негативний загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами його включення в життя школи, не користуватиметься популярністю серед однолітків. Молодші школярі, які мають високі показники з переживання соціального стресу

мають низький показник соціометричного статусу. Дитина, переживаючи негативний емоційний стан, не має соціальних контактів серед однолітків. Молодші школярі, які мають високі показники з фрустрації потреби в досягненні успіху, мають низький показник соціометричного статусу. Дитина, маючи несприятливий психічний фон, не може досягти реалізації своєї потреби в успіху, у досягненні високого результату. Те саме стосується страху самовираження.

Дитина, що має низький показник зі страху самовираження, має низький показник соціометричного статусу. Негативне емоційне переживання ситуації дитиною, пов'язане з необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрацією своїх можливостей, не дозволяє їй мати повноцінні контакти з однолітками, оскільки бажана поведінка не можлива.

РОЗДІЛ II.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛЬНОЇ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1. Інтерактивні технології як спосіб організації спільної колективної діяльності з метою зниження тривожності учнів

Досвід свідчить, що колективне навчання має багато переваг. По-перше, воно допомагає учням розібратися, що саме їм потрібно, щоб знайти рішення або взяти участь у творчій роботі, і для цього їм не обов'язково знати всі відповіді або бути фахівцями. У невеликих групах вони вчаться думати й говорити про те, що вивчають. Колективне навчання покращує творче й критичне мислення, учить самооцінці та повазі до своїх товаришів. Ще одна перевага колективного навчання полягає у взаємодії учнів один з одним. Для них стане далеким дух суперництва, їм більш не захочеться «побити» когось небудь кращим знанням предмета, а навпаки, вони будуть схильні допомогти своїм товаришам, і не тільки в навчанні [24].

Проведені в США дослідження свідчать, що в змішаних групах учні із середніми та слабкими здібностями при колективному навчанні можуть досягти позитивних результатів у навчанні. Під час традиційного навчального змагання й індивідуалізму цього досягти не можна. Водночас встигаючи учні в разі використання колективного методу навчання вчаться також добре, як і при традиційному, заснованому на змаганні й індивідуалізмі.

Колективне навчання буде найефективнішим, якщо кожен учень класу буде поділяти почуття відповідальності лідера за клас, практикуватися в колективній роботі й одержувати індивідуальну оцінку. Ефективній колективній роботі також сприяють добре продумані ролі для кожного учня, щоб він знав, чого саме від нього чекають товариші та вчитель, відчував відповідальність не тільки за себе, а й за інших [11].

Незважаючи на те, що колективне навчання може бути надзвичайно ефективним, особливо під час вивчення питань географічного й екологічного характеру, це зовсім не означає відмову від інших методів навчання. Наприклад, змагання «Я виграю, ти програєш» може сподобатись учням, оскільки вони матимуть можливість розвивати здатність самостійно вирішувати поставлені перед ними завдання. Але в основному рекомендується застосовувати стратегію колективного навчання, гармонійно включаючи змагання і самостійне вивчення матеріалу в структуру домінуючої навчальної стратегії.

Під час розробки уроків з природи й екології можна використовувати запропоновані стратегії (методи), що, як показують дослідження, зроблять процес різноманітним і якісним. Застосовуючи на практиці стратегії, ви навчите учнів колективній роботі, критичному мисленню, що обов'язково стане в нагоді їм у подальшому житті, а також умінню правильно оцінювати себе й вірити у свої сили.

Мозковий штурм. Мета «мозкового штурму» полягає в тому, щоб зібрати якнайбільше ідей, що стосуються якоїсь проблеми, від усіх учасників уроку за обмежений час. Після презентації проблеми учасники називають ідеї, фрази або слова, пов'язані з цією проблемою. Усі вони записуються на дошці або великому аркуші паперу в порядку надходження без обговорення, запитань чи коментарів. Перелік ідей використовується потім у подальшій роботі, що може проходити у формі дискусії з розподілом висловлених ідей у групи, з виділенням одних і відкиданням інших.

На уроках природознавства таку форму можна використовувати під час вивчення нового матеріалу, коли необхідно виявити знання учнів з певного питання. Цей метод дає змогу вчителю не переказувати відомі істини, а приділити увагу новому матеріалу, а учням — вільно висловлювати ідеї й створити почуття відсутності цензурних обмежень. Також «мозковий штурм» можна використовувати й на уроках узагальнюючого повторення.

Дискусія в групі. Дискусія — загальновідомий метод, що використовується як правило в комбінації з іншими відомими методами. Дискусія у великій групі корисна для вивчення досвіду всіх учнів і дає змогу всім присутнім зробити висновки. Учитель має заохочувати всіх до рівної участі в дискусії [13].

Проте відомо, що під час дискусії учні хочуть висловити свою думку, і при цьому всі одночасно. Створюється гамір. Тому на самому початку уроку або перед початком дискусії пропонується розглянути й обговорити деякі правила роботи в класі. Правила записують на дошці або аркуші паперу й повторюють на початку кожного уроку різноманітними засобами. Наприклад, можна показати правило пантомімою, рядком з пісеньки тощо.

Учні молодшого шкільного віку пропонують прості правила: не перебивати; не викрикувати; дати можливість висловитися іншим; правило «піднесеної руки» та ін.

Ключем ефективності обговорення великою групою є те, як учитель ставить запитання. Потрібно уникати запитань, на які можна відповісти «так» або «ні». Запитання повинні починатися словами «як», «чому», «який». Те, як учитель реагує на запитання і коментар є вирішальним у створенні атмосфери уроку. Увага, подяка за запитання і висловлення, делікатність стимулюють учнів продовжувати ділитися цінною інформацією. Не можна дозволяти будь-кому домінувати над великою групою під час дискусії.

Більшість завдань і вправ виконується в малих групах або парах. Пояснюється не тим, що молодші школярі легше висловитися в невеличкій групі, бо відчувають себе комфортніше. Робота в малих групах дає змогу заощадити час, оскільки немає необхідності вислуховувати кожну людину у великій групі.

Розподіл по групах здійснюється різноманітними способами — це може бути постійна група протягом усього уроку або різні групи для кожної вправи [14].

Обговорення в малих групах. У цьому навчальному процесі беруть участь 3 - 6 чоловік, щоб вирішити ті або інші питання, або обговорити проблеми й знайти її розв'язання або оцінити ідеї. Ідеї можуть бути висловлені під час рольової гри або «мозкового штурму».

Невелика група дає широкі можливості для роботи. Використовуючи цю методику, можна кожному учню дати можливість вільно вибрати свій ритм. Дискусія в малій групі стимулює роботу командою. Висловлення власних думок додає впевненості учням, учить аналізувати реальні ситуації, прищеплює вміння слухати і взаємодіяти з іншими, показує різноманіття можливих розв'язань проблеми.

Рольова гра. Метод групової дискусії, коли учні грають ролі, моделюють ситуації, що мають велике значення для них. Мета рольової гри — висловити ставлення до конкретної ситуації, набратися досвіду шляхом гри. Цей метод дуже важливий в екологічному вихованні, тому що учні можуть уявити себе на місці рослин, тварин або будь-яких неживих предметів, що потребують допомоги. Розглядаються різноманітні ситуації в навколишньому середовищі, екологічні проблеми.

Проективне малювання (творча робота.) Допоміжний метод групової роботи, що дає змогу проявити свою творчість і фантазію під час обговорення різноманітних питань, зокрема й природничих. Учні пропонують завдання: використовуючи вирізки з газет, часописів, свої малюнки, створити «колаж» на тему «Джерела забруднення повітря (води)», а також інші завдання.

Психогімнастика. Допоміжний метод роботи в групі, при якому учасники виявляють себе і спілкуються без допомоги слів. Психогімнастика передбачає таку мету: допомогти коригувати неадекватні емоції, дає змогу для інтерпретації й налагодження зворотного зв'язку, інформацію для взаємодії в групі.

Дебати. Можуть допомогти з'ясувати ставлення до конкретних проблем і дати змогу передбачати реальну перспективу. Як форму можна використовувати дебати «акваріум» і «теледебати».

Коло. Вправа, під час проведення якої кожний має змогу сказати щось дуже швидко по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свої думки чи позицію. «Коло» корисне для швидкого дослідження того, як клас або кожен учень окремо засвоює матеріал, що вивчається.

Круглий стіл. Метод роботи як у великій, так і малій групах, коли один аркуш паперу й олівець передаються по колу. Наприклад, один учень записує ідею, потім передає аркуш іншому. Учні можуть користуватися кольоровими олівцями або фломастерами.

Кути. Метод, що дає учням можливість вибирати й обговорювати варіанти теми. Щоб полегшити роботу, плакати, на яких перераховані різні аспекти теми, розміщують у різних кутах класу. Потім кожний учень вибирає окремий аспект відповіді й переходить у відповідний кут.

Ігри й розминки. Корисні для ослаблення монотонності, збудження активності учнів і спонукання їх до подальшої роботи. Ігри й розминки підвищують значення основної вправи легким і невимушеним шляхом.

У загальному вигляді структура уроку складається з трьох основних елементів: початок уроку, основна частина, заключна частина. Початок уроку містить у собі вступ і два етапи.

Вступ (5 % часу) Коротке повідомлення теми, мети і завдань уроку. Завдання, що впливають з мети, можуть визначати самі учні.

I етап. Прийняття або повторення правил роботи на уроці (5 % часу) На першому уроці клас визначає й приймає правила і готовий їх виконувати. На наступних уроках не обов'язково придумувати нові правила, а потрібно їх просто повторювати.

II етап. Очікування учнів (3 % часу) На цьому етапі учні висловлюють думку, що вони очікували від уроку. Дуже важливо, щоб більшість учнів зробили це вголос.

Основна частина уроку (чотири етапи)

III етап. Оцінювання рівня інформованості (5-10% часу)

Щоб не повторювати добре відому учням інформацію, учитель має з'ясувати, що їм відомо з даного питання. Для цього можна ставити запитання, використовувати анкети, тести, вікторини, географічні диктанти. Також можна запропонувати учням написати на аркушах паперу, про що б вони хотіли дізнатися з цієї теми. Відповіді на їхні запитання можуть стати основою інформаційного блоку.

IV етап. Актуалізація проблеми (10—30 % часу)

Цей етап проходить червоною ниткою через увесь урок. Учитель може використовувати його для того, щоб збуджувати в учнів інтерес до проблеми, формувати в них мотивацію зміни ставлення, а також для того, щоб вони осмислили проблему як важливу.

Завдання цього етапу — зробити проблему актуальною для кожного учня. Етап можна провести: за допомогою запитань: «Що для вас це значить...», «Що ви відчуваєте, коли чуєте про це?», «Чи знайома вам подібна проблема?» та ін.

Доручити учням, що виконують завдання в парах, розповісти будь-яку історію, пов'язану з темою уроку, яку вони дивилися по телебаченню чи про яку читали в періодичній пресі, і поділитися враженнями, що виникли в них під час розповіді; за допомогою ігор і групових вправ.

V етап. Інформаційний блок (20—40 % часу) Інформаційний блок необхідно розбити на кілька логічно завершених частин. Завдання вчителя так поінформувати, щоб учні зрозуміли проблему. Крім красномовства, учитель має застосовувати навчальні посібники, дискусії, рольові ігри.

VI етап. Набуття практичних навичок (20-60 % часу)

Для розвитку навичок учитель може використовувати «мозковий штурм»; обговорення однієї проблеми всім класом; ігри, спрямовані на виявлення й розв'язання проблеми; алгоритм ухвалення рішення.

Слід знати, що інформаційний блок, етапи актуалізації й вироблення навичок повинні мати дуже гнучку структуру. У них немає чітких тимчасових обмежень і обов'язкового порядку проведення; вони накладаються один на одного або відбуваються паралельно.

Заключна частина уроку. Очікування на зворотний зв'язок (5 % часу) Завдання цього етапу; підбити підсумок уроку; з'ясувати, чи виправдалися чекання учнів; оцінити зміни рівня інформованості.

Усі уроки з використанням інтерактивних методів складаються з тих самих етапів. Проте обсяг часу етапу на кожному окремому уроці може бути різним. Це залежить від:

- мети уроку (це може бути урок одержання нових знань, урок узагальнення знань, практична робота);
- тривалості уроку (45 хв, 60 хв, 90 хв)
- рівня підготовленості класу (якщо учні добре підготовлені, більше часу можна присвятити набуттю практичних навичок, обговоренню екологічних і соціальних проблем) [39].

2.2. Колективна творча справа як спосіб організації спільної колективної діяльності

Колективна і творча діяльність - спільна діяльність дорослих та їх вихованців, що здійснюється за технологією колективного творчого виховання(КТВ) із дотриманням принципових положень КТД [41]. Методика КТВ розроблена й апробована Ігорем Петровичем Івановим, - це педагогіка КТС, безперервного оновлення організаторського активу педагогів і дітей, єдиного колективу старших і молодших. Основна думка І.П.Іванова - створення учнівського колективу як такого соціального середовища, у якому відбуватиметься становлення особистості, і яке зможе забезпечити стійкість поглядів та переконань дитини. Згуртування такого колективу вимірюється здобутками особистості - моральними і творчими, такими, як мотиви і вчинки, цінності й завдання, інтереси і потреби, ідеали і самооцінка. А

справжніми цінностями є здатність самотійно мислити, якісно організовувати і виконувати справу [11, с.25-26].

Організація такого колективу проводиться за таких умов:

- наявність суспільно й особисто значимої творчої діяльності;
- активізація учнівського самоврядування шляхом систематичної зміни активу, чергування доручень та обов'язків;
- оволодіння технологією колективної самоорганізації;
- перебування педагога в ролі старшого наставника, радника у позиції, яка забезпечує повне розуміння, співпрацю.

І.П. Іванов рекомендував планувати й організовувати виховний процес за такими напрямками загальної творчої турботи: спільна турбота вихованців та їх керівників одне про одного, про свій колектив (пізнавальна, трудова, морально-етична, художньо-естетична, оздоровчо-спортивна, організаторська турбота); та спільна турбота вихованців і їх старших наставників про рідний край. Ці напрями діяльності сприяють формуванню любові до Батьківщини, становленню колективу і розвитку особистості, вони реалізуються у процесі КТД.

КТС - конкретне втілення громадянської турботи у трьох її аспектах: практичної, організаторської та виховної, тому вплив КТС на особистість кожного її учасника має глибокий, цілісно різнобічний характер.

КТС можуть бути різними за тривалістю підготовки (день, тиждень, місяць). За характером провідної діяльності їх поділяють на суспільно корисні, трудові, пізнавальні, художні і спортивні. Вони є важливим фактором розв'язання виховних завдань. Виховні завдання, які висувуються педагогами у процесі КТС розв'язуються непомітно, тому в учнів ще на початковій стадії КТС складається враження, що вони роблять лише те, чого хочуть самі, а педагогічного впливу не існує. Цей фактор і є головним стимулятором активності, творчості, ініціативи, самодіяльності, демократизації шкільного та позашкільного життя.

Перехід до системи колективного творчого виховання відбувається за одним із напрямів - “технологічним” чи “ідеологічним”. Прибічники першого підходу обмежуються засвоєнням основних форм методики. Практика свідчить, що зміни технології виховного процесу підвищують інтерес учнів до спільної діяльності, розвивають їх активність. Але здебільшого це не сприяє формуванню нового ставлення до життя, яке є результатом змін не лише способів діяльності, а й характеру міжособистісних стосунків у колективі. Прибічники ж другого підходу впевнені, що достатньо захопити учнів і педагогів ідеєю спільної творчої праці, змінити характер міжособистісних стосунків у колективі, і вони самі визначають оптимальну для себе технологію діяльності. Така недооцінка технологічних аспектів системи нерідко призводить до провалів хороших задумів, безуспішної трати сил, згасання зацікавленості справою. Найраціональнішим є поєднання обох підходів [9, с.59].

Принципові положення КТД - це ті висхідні ідеї, вимоги, яких дотримуються, організовуючи КТС. У протилежному випадку діяльність не буде колективною творчою.

Першим принциповим положенням КТД є соціальна спрямованість діяльності, суть якої полягає в тому, що дитина виховується в колективі і через колектив. Тільки в турботі про свою Батьківщину виховують гідного громадянина, тому всю КТД необхідно спрямувати на сприяння розвитку навчального закладу, на турботу про громадян (людей літнього віку, інвалідів), які її потребують, на відкриття невідомої сторінки історії, на турботу про куточок природи, у боротьбі за справедливість. Це все забезпечує залучення дитини до створення умов, у яких вона живе і в яких відбувається її громадянське становлення.

Другим принциповим положенням КТД є відношення турботи. Тільки в атмосфері доброзичливих, щирих, демократичних стосунків з дітьми можна розбудити в них інтерес до спільної діяльності. Такі стосунки не виключають вимогливості, але змінюється її характер - вимоги ставить не особисто

педагог, а сама справа до всіх його учасників. У такий спосіб відбувається підготовка дитини до майбутньої діяльності, її орієнтація на поліпшення свого мікросередовища.

Третім принциповим положенням КТД є поділ колективу на мікроколективи (МІК) або творчі мікрогрупи (МІГ), екіпажі, команди. У процесі підготовки КТС колектив ділиться на МІГ, кожен виробляє власний варіант проведення конкретної справи, обґрунтовує свій вибір, доводить переваги. Основа розподілу на МІК може бути різною (за інтересами, за бажаннями, за місцем проживання).

Четвертим принциповим положенням КТД є підготовка та проведення КТС, у процесі яких відбувається розвиток організаторських і творчих здібностей. КТС дають можливість комплексно вирішувати завдання розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання, формування ціннісних ставлень до держави і суспільства, до інших людей, до себе та свого фізичного “Я”, до праці, природи та мистецтва.

П'ятим принциповим положенням КТД є чергування діяльності, тобто зміна доручень у процесі підготовки та проведення різних КТС. Дотримання цього положення створює умови для набуття кожним членом колективу різноманітних знань, умінь та навичок, удосконалення організаторських, творчих, пізнавальних здібностей.

Шостим принциповим положенням КТД є створення ради справи у процесі організації кожної КТС. Ради завжди обирають учні або їх створюють як ініціативні групи методом самовисування. Вона керує процесом підготовки та проведення КТС. Кожен член колективу повинен побувати у раді справи, це сприятиме вихованню та розвитку рис і якостей лідера, організатора у кожного члена колективу.

Сьомим принциповим положенням КТД є дотримання технологічної послідовності її підготовки та проведення, тобто це забезпечення єдності та динамічної послідовності шести стадій в організації тематичного періоду життя колективу взагалі і кожної КТС зокрема [41].

Конкретні види роботи як складові КТС Іванов прогнозує у вигляді відповідних стадій, що відповідають етапам розвитку КТС:

Перша стадія - попередня робота вихователів: заступника директора з виховної роботи, класних керівників, педагогів, батьків. Вони визначають виховні цілі КТС, накреслюють висхідні напрями дій, які потрібні для того, щоб скласти спільними зусиллями дорослих і дітей оптимальний проект майбутньої КТС. Виникає бесіда із школярами, яку можна назвати стартовою.

Друга стадія - колективне планування. Важливим компонентом цього етапу є обговорення, тому його умовно називають збором-стартом.

Третя стадія - підготовка КТС. Спільний проект колективної творчої справи уточнюється, конкретизується спочатку радою справи, потім - у мікроколективах, які планують і починають втілення окремих частин загального замислу, враховуючи пропозиції, висловлені на зборі-старті.

Четверта стадія - підсумок роботи, здійсненої в процесі її підготовки.

П'ята стадія - колективне підведення підсумків: що було вдалим і чому? що не вдалося здійснити і чому? що пропонується на майбутнє?

Шоста стадія - стадія найближчого застосування. Підготовлена КТС використовується у відповідній сфері діяльності школярів [18,с.138].

Для вирішення організаційних задач на різних етапах проведення КТС існують прийоми, які враховують специфіку КТД. Ось приклад деяких з них, що отримали широке розповсюдження на практиці виховання і, що входять сьогодні в більшість виховних технологій.

1. Прийом створення мікрогруп застосовується на різних стадіях КТС для вирішення конкретної творчої задачі чи виконання завдання. В залежності від змісту діяльності і характеру відносин в колективі, групи можуть формуватися з урахуванням побажань, інтересів, здібностей дітей чи за випадковістю (жеребкування, лічилочки).

2. “Мозковий штурм”. Вихованці, обмінюючись індивідуальними думками, шукають найкращі шляхи вирішення задачі. При “мозковому

штурмі” дуже важливо фіксувати ідеї, створювати “банк ідей” (пакет можливих вирішень певної проблеми чи задачі). Фіксування (на папері чи магнітній стрічці) дозволить зберегти ті ідеї, які виконають не вдалося, але можливо вдасться в майбутньому.

3. Вибір ідей, коли з багатьох варіантів треба обрати найкращий. Перед вибором колективу, їм треба пояснити суть кожної ідеї. Потім ідея може бути обрана шляхом голосування чи у вигляді якоїсь гри.

4. Захист ідей. Перед вибором ідеї кожен її автор чи мікрогрупа, що створила ідею, захищає свій варіант вирішення проблеми: аргументує її цінність, звертаючись до розуму та емоцій товаришів.

5. Дискусія. Виступ авторів, що захищають власні ідеї, який може викликають заперечення, запитання, жартівливі зауваження. Саме в такому випадку виникає дискусія, наприкінці якої робиться вирішальне рішення: обирається найкраща ідея чи на основі декількох ідей створюється нова [21].

У процесі проведення колективних творчих справ слід враховувати вік школярів. Наприклад, форми КТС для молодших школярів повинні вводити їх у світ казки, фантазії, формувати трудові навички, або як зазначав А.С. Макаренко, що “... в трудовому зусиллі виховується не лише робоча підготовка людини, а й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей, - це вже буде моральна підготовка...” [18, с.139].

Основні риси КТС

1. Організація взаємин, які базуються на відкритості, взаємоповазі - це задоволення природної потреби юності в ідеалі.

2. Спрямованість на добротворчість, виховання звички турбуватися про людей і радіти цьому.

3. П'ять “само”: самоорганізація, самодіяльність, самовиховання, самоуправління, самоаналіз.

4. Висока особиста відповідальність за все, що відбувається навколо.

5. Нові взаємини з дорослими, з педагогами

6. Творчість - риса будь-якої діяльності.

7. Колективізм. Участь усіх членів колективу в підготовці та проведенні спільної справи допомагає сформувати яскраву, неповторну індивідуальність [42].

Які ж мотиви спонукають дітей брати участь у КТД? Цих мотивів безліч, але найголовніші з них:

- Потреба в комунікації;
- Виконання даної КТС, для того, щоб брати участь в інших справах;
- Бажання перемогти (дух суперництва);
- Інтерес в реалізації власних здібностей (творчих, інтелектуальних, управлінських, організаторських);
- Розуміння розвиваючої ролі КТС;
- Розуміння соціальної ролі КТС.

Найефективнішою формою організації дитячого дозвілля є колективна творча справа (КТС), яку умовно поділяють на:

- експромт (пісні, ігри, концертні номери, бесіди тощо),
- мала творча справа;
- велика творча діяльність.

Прикладами КТС - експромту є:

- колективні пісні (із додаванням до них оригінальних невимушених рухів);
- ігри;
- концертні номери + ігри із аудиторією;
- бесіди на основі запитань-експромтів («Чому сьогодні поменшало сміття?», «Ти любиш манну кашу?» тощо).

Прикладів малих творчих справ можна навести безліч, адже їх суть дуже проста: загін щоразу ділиться на кілька груп у 3-4-5 осіб. Кожній групі пропонується нескладне творче завдання і дається кілька хвилин на його виконання. Особливо цікаво якщо перед кожним новим завданням

формуються нові групи. Таким чином, протягом невеликого відрізка часу, доки проходить справа, кожна дитина має змогу поспілкуватися практично із усіма членами загону.

Пропоную окремі творчі завдання, які залюбки виконуються дітьми різного віку:

- інсценувати смішну розповідь;
- «оживити» картину видатного художника;
- зобразити знайомих людей (вожатих, працівників їдальні) за їх звичною справою;
- підготувати пародію на естрадних зірок чи телепрограму;
- вигадати рекламу непотрібних речей;
- продемонструвати виступ у цирку дресирувальника і його тварин;
- побудувати групову скульптуру на запропоновану тему;
- намалювати портрет один одного;
- скласти коломийки на задану тему;
- показати зйомки кінофільму (роботу на кіностудії) тощо.

Не обов'язково, щоб творчі завдання були складними: головне -- створити невимушену атмосферу, пізнати один одного і свої власні здібності. Водночас, цей вид діяльності, за умови його всебічної продуманості, може мати достатнє пізнавальне значення, стати джерелом корисної інформації для дітей.

2.3. Спільна діяльність проектного характеру у початковій школі

Одним із видів організації спільної діяльності учнів початкової школи може виступати проектна діяльність. Педагоги розглядають метод проектів як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію учнів з навколишнім середовищем, об'єднання з активною діяльністю учнів (Т. Супрун); метод планування цілеспрямованої діяльності учня у зв'язку з вирішенням якогось шкільного завдання в обставинах реального життя (М. Кларін); цільовий навчально-виховний процес,

спрямований на виконання суспільно корисних справ (П. Мудров); система навчання, за якої учень набуває знань, умінь та навичок у процесі планування і виконання певних складних завдань – проектів (М. Ярмаченко) [25, с.44].

Численні дослідники акцентують колективний характер проектної діяльності. Так, дослідниця М. Бухаркіна в навчальному проекті вбачає спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби діяльності та спрямована на досягнення спільного результату з розв'язання певної проблеми, значущої для учасників проекту [25, с.45]. Тобто, проектування – це специфічний індивідуально-творчий процес, який потребує від кожного учасника оригінальних рішень, водночас – це процес колективної творчості.

Використання методу проектів дає змогу реалізувати особистісно діяльнісний і особистісно орієнтований підходи в освіті учнів. Ці підходи реалізуються на використанні знань і умінь, отриманих у процесі навчання. Це забезпечує позитивну мотивацію і диференціацію в навчанні, активізує творчу діяльність учнів під час виконання проекту.

I. Підготовчий етап, якій містить інструктаж та ознайомлення з темою колективної роботи.

II. Планування, яке передбачає визначення шляхів виконання проекту, розподіл обов'язків між членами групи та вибір індивідуальних тем.

III. Змістово-пошуковий етап з добором літератури та опрацюванням інформації.

IV. Оцінно-смісловий етап, який передбачає оцінку вибраної інформації, творчу роботу та оформлення проектної роботи.

V. Узагальнюваний етап – захист проектів на конференції, святі чи засіданні.

VI. Аналіз результатів [28, с.107].

Розглянемо детальніше етапи проекту. *На підготовчому етапі* учителю важливо правильно обрати тему проекту, адже вибір напряму залежить від

навчальної ситуації з певних предметів, властивих професійних інтересів, можливостей та здібностей учнів. Але не потрібно плутати назву проекту з навчальною темою. Безпосередній інтерес до предмету майбутньої діяльності має викликати у дітей назва проекту. Повідомлення теми проекту – це своєрідна рекламна компанія. Форма її подачі має вплив на створення відповідного мотиваційного середовища, на активність учасників проекту. Це може бути емоційна розповідь, імітація живої проблеми, бесіда на основі конкретної ситуації в класі, тощо. У будь-якому випадку в учнів має виникнути інтерес, відчуття причетності до вибору теми чи обізнаності в ній.

Якщо проектна діяльність уже стала зрозумілою та прийнятною для учнів, вони можуть запропонувати й свої теми, при цьому керуючись не лише пізнавальними, а й творчими, або прикладними потребами. Наприклад, вивчаючи тему «Складові їжі» з навчального курсу «Основи здоров'я», в учнів може у процесі навчання виникнути запитання: «Цукор приносить більше шкоди (псування зубів, ожиріння), чи користі(додаткова енергія для організму)?». Для того, щоб вирішити цю проблему, учитель пропонує виконати проект «Цукор – друг чи ворог?» таке формулювання теми насамперед зацікавить учнів, оскільки вони не байдужі до солодощів; згодом, змусить замислитися над правильністю однозначної відповіді; проблема може й зародити суперечку у класі між учнями і викличе бажання колективно її дослідити. Якщо навчальний проект буде парним або індивідуальним, можна виділити підтеми з такими назвами (бажано, щоб учні самостійно добирали ці назви): «Детективи цукру», «Хто живе вічно солодким життям?», «Історія цукру», «Чому цукор називають білою смертю?», «Як виготовляють цукор?» та інші.

При виборі теми проекту, вчителю слід орієнтуватися на такі категорії:

- чи серйозно захопить учнів запропонований проект;
- чи піддаватиметься він успішній реалізації з їхнього боку;
- чи буде мати практичний, особистісно чи соціально значущий результат;

- чи зумовить виконаний проект у процесі його реалізації подальшу серію проектів.

Визначаючи проблему проекту, вчитель має усвідомлювати, чи буде вона актуальною для учнів, стане стимулом їхньої активної пізнавальної діяльності, а вирішення її зумовить утворення нових знань і засвоєння нового соціального досвіду.

Постановка проблеми передбачає створення проблемної ситуації – психічного стану учня, що пов'язаний із відчуттям інтелектуального утруднення, яке скеровує розумову діяльність на подолання проблеми. Розглянемо ознаки проблемної ситуації:

- необхідність виконання дій, які породжують пошукову потребу в новому способі діяльності;
- невідоме, яке потрібно розкрити й пояснити;
- можливості учнів щодо виконання поставленого завдання.

При цьому зауважимо, що постановка проблеми не завжди призводить до проблемної ситуації. Це трапляється тоді, коли проблема не цікава учням, коли вона не пов'язана з їхнім життям, або провідним видом діяльності, має загальний характер, або ж неадекватна рівню знань і вмінь.

Для молодших школярів цей етап повинний бути короткостроковим. Доцільне введення ігрового досвіду соціалізації.

На другому етапі, вчитель має ознайомити дітей із загальною темою проекту, стимулювати виникнення інтересу до неї; окреслює коло проблемних питань та зорієнтовує учнів на усвідомлення задуму проекту; скеровує на можливі шляхи вирішення цієї проблеми та ймовірний результат діяльності, допомагає в її плануванні.

Лише після цього організовується активна спільна проектна діяльність учнів. Для цього, за бажанням учасників, створюються робочі групи й обирається напрям діяльності, який має узгодитись із загальною темою та ідеєю проекту. На цьому етапі ініціатива переходить від учителя до

учнів. Варто взяти до уваги, що виконання певних завдань за прямою вказівкою вчителя може не співпадати з нахилами та бажаннями дітей. Коли ж мету ставлять учні, то найчастіше вони творчо підходять до її реалізації. Таким чином, на етапі планування молодші школярі отримують можливість усвідомлено організовувати власну діяльність, виявляти свою індивідуальність, втілювати творчі задуми.

Ставлячи перед учнями проблему, учитель перед усім має заінтригувати їх важливістю її подолання в конкретній ситуації; показати власну зацікавленість у цій проблемі та виявити готовність брати участь у вирішенні. Після закінчення провідної проблеми колективно обговорюються можливі шляхи її вирішення. У цьому випадку характер діяльності учасників залежить від виду проекту за предметно-змістовою галуззю.

Кількість учасників проекту залежить від складності та масштабу передбачуваної діяльності, а також від бажання учнів. Якщо проект груповий, то потрібно об'єднати учасників у групи, визначити функції кожного учня, чітко окресливши при цьому конкретне поле діяльності, цілі та задачі. Важливим моментом організації груп є формування учасниками правил спільної роботи, наприклад:

- продумати девіз команди;
- працювати дружно, злагоджено разом;
- усе, що пропонує товариш, сприймати й обговорювати спокійно;
- викладати свої ідеї, думки по черзі, всіх вислуховувати до кінця, не перебивати;
- радитися із товаришами, приймати рішення спільно;
- висловлюватися по суті справи, не відволікатися на стороннє;
- бути доброзичливими, старанними, відповідальними;
- доводити свою справу до кінця та ін..

Якщо ж хтось з учнів виявив бажання працювати окремо, учителю варто зайняти позицію консультанта й коректно скерувати діяльність школяра.

Вид продукту, який буде отримано в результаті розробки навчального проекту, залежить від теми, характеру провідної діяльності. Це може бути малюнок, плакат, газета, сценарій, літературний твір, макет, модель, ескіз, побутовий виріб, тощо. Продукт проектної діяльності засвідчує вирішення поставленої проблеми.

Далі, за допомогою вчителя учні визначають послідовність питань, на які потрібно буде дати відповіді у процесі дослідження, тобто складають індивідуальний план; між учасниками проекту мають бути роз приділеними обов'язки щодо пошуку та обробки інформації. Планування пошукової діяльності учасників проекту залежить від об'єкту дослідження. Якщо ним є певний предмет (орієнтованими можуть бути теми проектів: « Чому висихає річка Либідь?», «Сім чудес України»), учасники проекту мають обмірковувати що з цим проектом можна зробити, як його використовувати, яким чином його пізнати, яку інформацію про нього потрібно зібрати, як її обробити й узагальнити, яким способом цей проект можна змінити, покращити, у який спосіб презентувати результат проекту.

Об'єктом дослідження може бути інформація та проблема. Якщо об'єктом дослідження є інформація, то учасники знаходять відповідь на головне питання: що ми хочемо дізнатися про певний об'єкт? Така діяльність має переважно пізнавальний характер. Орієнтованими можуть бути такі теми: «Народні традиції рідного села», «Історія школи». Якщо ж об'єктом дослідження є проблема, тоді має обиратися ситуація, з якими вона пов'язана. Під час дослідження спочатку з'ясовується сутність проблеми, а потім розробляють варіанти її вирішення . орієнтованими можуть бути такі теми проектів: «Як покращити екологію міста?», «Як із старого паперу зробити новий?» учасники проекту знаходять відповіді на такі запитання:

– Що нас не задовольняє?

- Що нам заважає?
- Що хотіли б покращити?
- Якою є позиція інших людей щодо цієї проблеми?

На другому етапі також визначаються критерії оцінювання проектної діяльності учасників. Орієнтовні критерії оцінювання проектної діяльності можуть бути такими:

- активність кожного учасника проекту відповідно до його можливостей;
- характер спілкування та взаємодопомоги;
- глибина розкриття проблеми;
- використання інформації з різних галузей знань;
- естетика оформлення результату;
- соціальна (практична) значущість результату;
- вміння презентувати проект тощо.

Учитель на цьому етапі відіграє роль активного спостерігача. Рекомендується організація групової рефлексії.

Третій, реалізаційний етап проекту відрізняється інформаційно-операційним характером діяльності учасників. Учні за допомогою вчителя визначають можливі джерела інформації, самостійно збирають необхідні матеріали, безпосередньо виконують поставлені завдання проекту. Педагог має зайняти позицію консультанта, а за потреби – координатора; він спрямовує пошукову діяльність школярів у відповідному напрямку. Етап завершується виготовленням освітнього продукту, визначеного на попередньому етапі діяльності.

На завершальному етапі розробки проекту передбачається оформлення та презентація його результату, аналіз і оцінка проектної діяльності. На підсумковому етапі учителя має цікавити те, як працювали діти, як змогли реалізувати свої можливості, якою мірою виявили свою самостійність, яких нових знань і умінь набули. Для учнів цей етап пов'язаний із демонстрацією зростання своєї компетентності. На етапі презентації відбувається

формування і розвиток навичок публічних виступів і захисту своєї позиції в ситуації успіху. Тут також важливий момент рефлексії. Проекти представляються в різних формах, доцільне обмеження часу на презентацію, а також необхідна візуалізація результатів.

Проте, при застосуванні методу проектів на практиці у вчителів як початкової так і середньої школи виникає ряд труднощів. Ось найпоширеніші з них: розподіл школярів по групах; підбір знань і розробка методики їх виконання; інтеграція роботи в групах у звичайний урок; оцінювання робіт. [10, С.9].

На думку Т.Волковської усе це збільшує час, необхідний для підготовки уроків, і зменшує кількість завдань, які діти виконують за певний час. Але все ж однією з головних проблем є поведінка на уроці. Діти не слухають один одного, шумлять, перебивають. Усе це пояснюється тим, що діти не вміють працювати у групах, у них не достатньо розвинені навички соціальної взаємодії, а вчителі не володіють методикою формування соціальних умінь школярів. Це зводить нанівець саму систему навчання співпраці, оскільки її головна перевага над традиційними полягає у величезних можливостях цього методу у соціальному розвитку школярів.

Люди не з'являються на світ з природженим умінням працювати один з одним. Багато учнів не тільки початкової, а й середньої школи не мають ані найменшого уявлення навіть про такі важливі соціальні вміння, як уміння правильно оцінювати відчуття інших людей або обговорювати з ними спільну роботу.

Отже, метод проектів доцільно використовувати на уроках та у позаурочній діяльності. Результат проектної діяльності однаковою мірою залежить і від учителя, і від учнів. Вчителю потрібно скеровувати дітей у правильне русло, а учням сумлінно і відповідально виконувати проект. Дітей радують заняття колективною творчістю, особливе задоволення приносить загальний результат, який завжди яскравіше по враженню, багатше за змістом і об'єднує їх переживання, вболівання і відчуття. Позитивні емоції, у

свою чергу сприяють розвитку дитячої творчості і сприятливо впливають на педагогічний процес.

Ми вбачаємо суттєвий потенціал проектної діяльності молодших школярів у подоланні проблеми тривожності у тому, що, беручи участь у такого роду спільній взаємодії, учні початкових класів набувають додаткових соціально-значимих якостей та можливостей, зокрема:

- розвивають комунікативні навички;
- навчаються працювати у групах з різними напарниками та виконувати різні соціальні ролі (керівника, лідера, виконавця, посередника тощо);
- навчаються долати конфліктні ситуації мирним шляхом;
- виховують толерантне ставлення до думки іншого, яка відрізняється від твоєї;
- навчаються встановлювати соціальні контакти.

ВИСНОВКИ

Питання про активні форми взаємодії учнів між собою під час навчальної діяльності в психолого-педагогічній літературі посідає важливе місце, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля.

Активна взаємодія учнів у групах, парах, ланкова робота підвищує інтенсивність інтелектуальної і практичної діяльності школярів. Відповідальність за роботу і її наслідки в групі поширюється на всіх її членів. З часом стиль активної роботи зацікавлює навіть тих учнів, які до того були пасивні й апатичні. Зокрема, стиль групової роботи примушує змінити свої ставлення і працювати для успіху всього колективу. Вони докладають, зусиль до того, щоб їхня група була найкраща і першою відповідала на запитання або розв'язувала поставлену проблему.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. В їх основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцці, Дж. Дьюї. Різновидом групового навчання у межах класно-урочної системи стала бел-ланкастерська система. У 1918 році в школі міста Корін А. Рівін організував навчання учнів різного віку. В основу методики Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам». Концепції Маслоу та Брюннера лежать в основі розробки методів спільного кооперативного навчання. У 60-ті роки в радянській дидактиці з'явився інтерес до групової форми навчання у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів.

Активна взаємодія учнів на уроці значним чином залежить від самого колективу, його організації. Ступінь зв'язку між членами колективу визначається особливостями взаємодії. Тому для успішного перебігу групової роботи велике значення має згуртування учнів у колективі.

Активну діяльність учнів забезпечують також інтерактивні технології. Суть їх полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто

навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне навчання, навчання у співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. На таких уроках учні вчаться не лише співпраці та взаємодопомоги, але і взаємоконтролю та взаємооцінюванню.

Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70-80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших).

Групи як первинні робочі колективи об'єднують учнів з різним рівнем здібностей, успішності, робочого темпу і виконавської діяльності, створюють можливості переходу до диференційованого керування навчальною діяльністю з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей.

Активна дидактична взаємодія сприяє розвитку рівнем розвитку пізнавальних процесів сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви) та багатьма іншими рисами і якостями.

На всіх етапах розвитку суспільства існує проблема пошуку шляхів якіснішої підготовки підростаючого покоління до життя.

У процесі соціалізації, виховання і розвитку особистості дитини важлива роль відводиться вчителю-професіоналу. Організовуючи групову навчальну діяльність молодших школярів, учитель має створити сприятливі умови для сприймання учнями групового навчального завдання та забезпечити умови для його успішного розв'язання.

Активне навчання широко застосовується в сучасних початкових школах. З початком нового століття вчителі зацікавились у розробці нових методів, при яких учні на уроці активно взаємодіють і спілкуються.

Школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід - джерело розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне, вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів.

Вчителі багатьох шкіл вже активно працюють над забезпеченням на уроках взаємодії між учнями. Діяльність учителів спрямована на поліпшення, раціоналізацію процесу навчання й виховання. Діяльність новаторів стосується завдань, методів і прийомів навчання, форм організації навчально-виховного процесу.

Рекомендації педагогам і батькам

1. Щоб істотно знизити тривожність дитини необхідно забезпечити реальний успіх дитини в будь-якої діяльності (малювання, гра, допомога по дому та ін.). Дитину потрібно менше лаяти і більше хвалити, причому не порівнюючи його з іншими, а тільки з ним самим, оцінюючи поліпшення його власних результатів (сьогодні намалював краще ніж учора; швидше прибрав іграшки і т.д.);

2. Необхідний щадний оцінний режим в тій області, в якій успіхи дитини невеликі. Наприклад, якщо він повільно одягається, не потрібно постійно фіксувати на цьому його увагу. Однак, якщо з'явився хоча б найменший успіх, обов'язково потрібно його відзначити;

3. Більше звертати увагу на обстановку, яка складається вдома і в школі. Теплі емоційні відносини, довірчий контакт з дорослими теж можуть сприяти зниженню загальної тривожності дитини.

4. Необхідно вивчити систему особистих відносин дітей у класі, для того щоб цілеспрямовано формувати ці відносини, щоб створити для кожної дитини в класі сприятливий емоційний клімат. У цьому значну допомогу можуть надати різні форми спільної колективної діяльності.

5. Не можна залишати без уваги непопулярних дітей. Слід виявити і розвинути у них позитивні якості, підняти занижену самооцінку, рівень домагань, щоб поліпшити їхнє положення в системі міжособистісних відносин. Також необхідно вихователю переглянути своє особисте ставлення до цих дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Москва : Академ. проект, Екатеринбург : Деловая книга, 2000.
2. Алахведов В.М. Психология / В.М. Алахведов, С.Ш. Богданова. / М., 2004. – 342 с.
3. Бастун Н. Індивідуальний підхід до учнів з високою тривожністю. Шестирічки в школі / упоряд. Т. Бишова, О.Кондратюк. – Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Москва : Наука, 1968.
5. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Ю. Брель ; Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера РАО. – Томск, 1996.
6. Булах І.С., Кузьменко С.В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів / І.С. Булах, С.В. Кузьменко // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 7 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. - С. 150-157
7. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 254с.
8. Вікова і педагогічна психологія / О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-е вид., доповн.- К.:Каравела, 2009.- 400с.
9. Волкова Н.П. Педагогіка для студентів вищих навч. закладів, - К.: - Видавничий центр „Академія”, - 2003. - 323 с.
10. Волковська Т. Проектування як метод особистісно орієнтованого навчання // Початкова освіта. – 2006. – № 40. – С. 9.

- 11.Горбач І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи з батьками // Рідна школа. - №2. – 2000. – С.71 – 73.
- 12.Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2000.
- 13.Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способов обучения // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 58-68.
- 14.Зайчук В.О. Завдання педагогічних колективів навчально-виховних закладів України у реформуванні позашкільної роботи // Початкова школа.-№1, 1995.- С.21-26.
- 15.Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Ленинград : Медицина, 1982.
- 16.Іванов І.П. Енциклопедія колективних творчих справ. - М.: - “ПЕДАГОГІКА”, - 1989.- 324 с.
- 17.Ізард К.Е. Емоції людини (Переклад з англ.) Гозман Л.Я., 1980 р.
- 18.Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. Посібник.-К.: - “Вища школа”, - 1997.-304 с.
- 19.Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми // Детская психология и психотерапия. – Изд-во: Речь, 2000.
- 20.Кочубей Б., Новикова Є. Снимем маски тревоги // Семья и школа, № 1, 1988р.
- 21.Кочубей Б., Новикова Е. Детские тревоги: в школе и дома // Семья и школа. – 1988. – № 7.
- 22.Кочубей Б., Новикова Є., Лики і маски тривоги// Виховання школяра.1990, №6, 44с.
- 23.Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста//Вопр. психологии. – 1996. – № 6. – 64–76с.
- 24.Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке. — М.: Знание, 1975. — 67с.

25. Михайлишин Р. Метод проектів у початковій школі як педагогічна технологія // Вісник Львівського університету. - Серія педагогічна. - 2016. - Вип. 30. – С.43-53
26. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для пед. ин-тов/Под ред. Л.А.Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 534с.
27. Немов Р.С. Психология, учебник для студ. внз -. М.: Просвещение 1995р.
28. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – Москва: Образование, 2000. - 485 с.
29. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. - М.: 76с.
30. Прихожан А.М. Детский вариант шкалы явной тревожности // Иностранная психология. 1997. — № 8
31. Прихожан А.М. Тревожность и страх у младших школьников. Руководство практического психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – Москва, 1995.
32. Психологічний словник. – К.: Просвіта, 2007.
33. Разумова А.В. Адекватность образа ребенка у родителей с разными стилями семейного воспитания и личностными особенностями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 2004.
34. Ребер А. Великий тлумачний психологічний словник / Ребер Артур – Вид-во «Віче», 2003. – 560с.
35. Социальная психология: Учебное пособие для вузов/Сост.: Р.И.Мокшанцев, А.В.Мокшанцева. – Новосибирск: Сибирское соглашение, 2001. – 408с.
36. Ставицька С.О. Підготовка практичного психолога до роботи з профілактики і подолання особистісної тривоги молодших школярів. // Збірник статей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції “Соціальна робота у сфері освіти: проблеми, професійної підготовки та діяльності”. – Кам’янець-Подільський, 1997. — 58-67с.

- 37.Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2 (МО України, НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ, 1998). — 168-173с.
- 38.Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога. Великі проблеми маленького дитини: поради психолога родителям. - 168с.
- 39.Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом. — К.: Радянська школа, 1982. — С 243-280.
- 40.Тонконог К.А. Психолого-педагогічні аспекти подолання тривожності першокласників-шестирічок // Соціально-педагогічні аспекти збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді в Україні: матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (12-13 квітня 2007 р.) – Мелітополь, 2007.
- 41.Яременко Н.В. Принципові положення КТД // Шкільний світ. - 2009.- №6.-С. 10-11.
- 42.Яременко Н.В. Школа громадської активності // Шкільний світ. - 2008.- №14.-С.8-9.
- 43.Эберлейн Г. Страхи здоровых детей. – Москва, 1981.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Анкета для батьків

Згадайте поведінку вашої дитини. Біля кожного твердження поставте позначку. «+», якщо Ваша дитина так себе поводить, і «-», якщо ні.

1. Виказує небажання ходити до школи
2. Боїться запізнитися в школу
3. Не заходить в клас, якщо запізнився на урок
4. Намагається отримати хорошу оцінку, погана оцінка викликає сильні емоції, іноді сльози
5. Часто з'являються головні болі, запаморочення, болі в животі
6. Відноситься до завдань з надмірною ретельністю, витрачає на навчання багато часу
7. Якщо завдання здається занадто складним, може кинути його, не доробивши
8. Часто буває дратівливим, легко «заводиться» при розмові про шкільні справи
9. На уроках неуважний
10. Боїться втратити шкільне приладдя або зіпсувати його
11. Розповідає, що йому сняться страшні сни, пов'язані зі школою
12. На уроках відповідає тихо, іноді з питальними інтонаціями
13. Висловлює стурбованість перед контрольними або перевірочними роботами
14. На контрольних роботах, при відповіді біля дошки губиться, не може продемонструвати свої знання
15. На уроках кривляється, намагається розсмішити однокласників або порушити хід уроку іншими способами
16. Немає друзів серед однокласників

ДОДАТОК 2

Тест тривожності (Р.Темпл, М.Дорки, В.Амен)

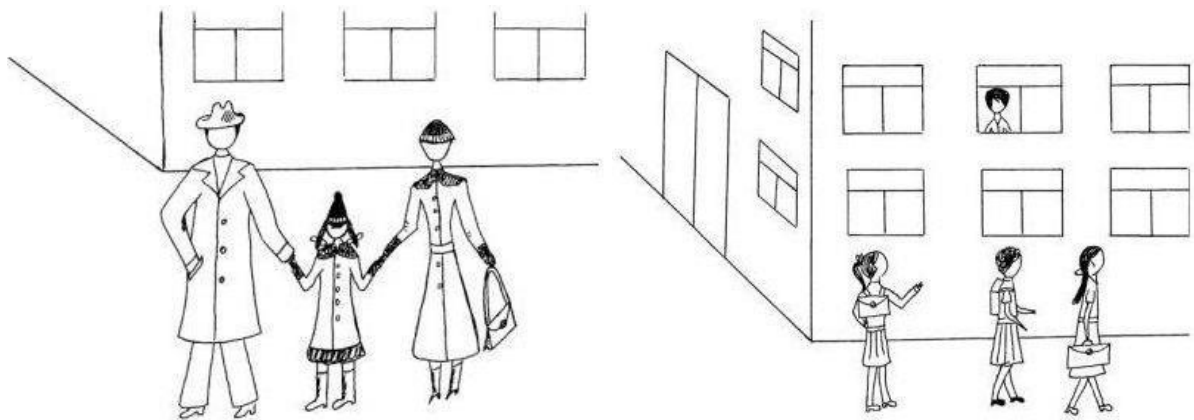
Призначення тесту: Визначення рівня тривожності дитини.

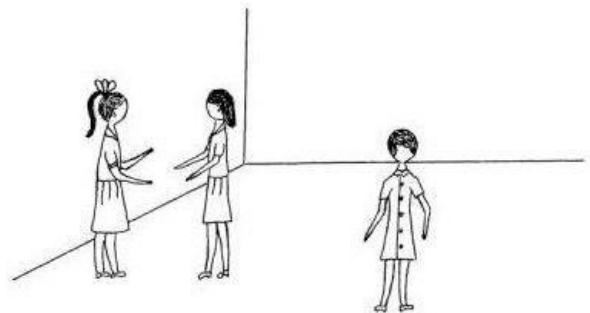
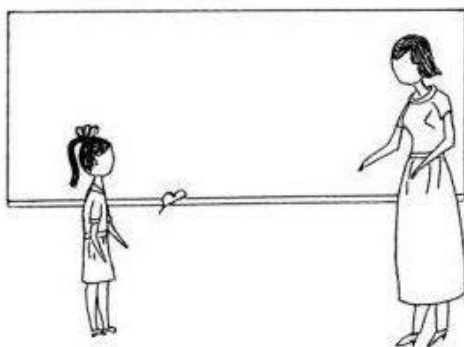
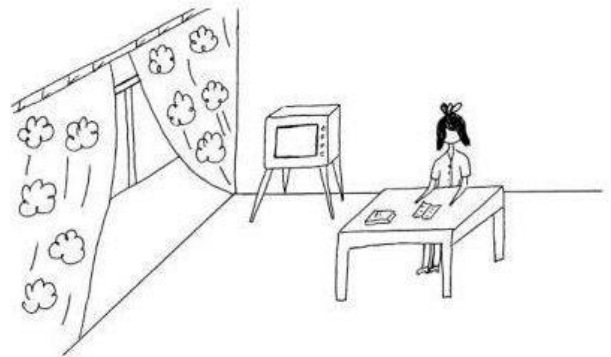
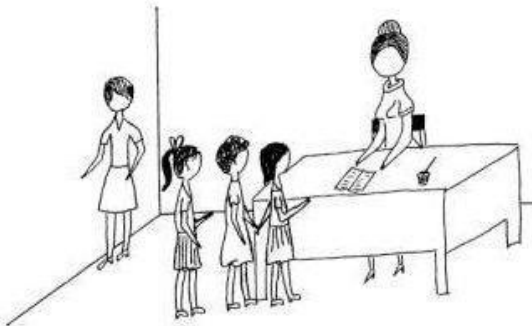
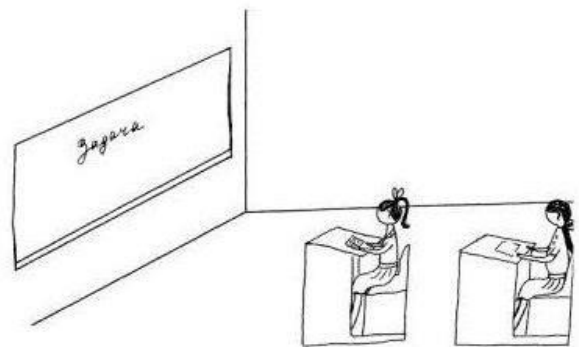
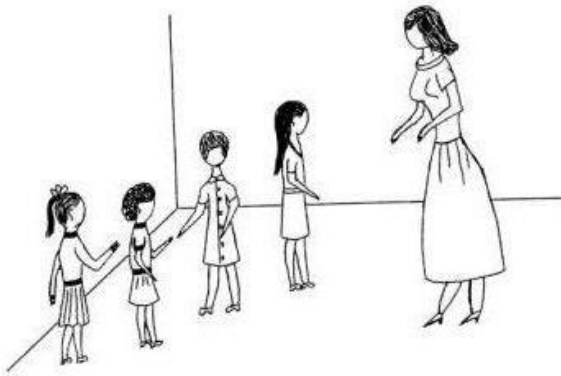
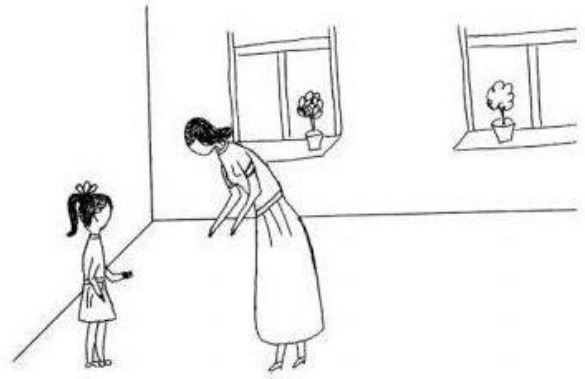
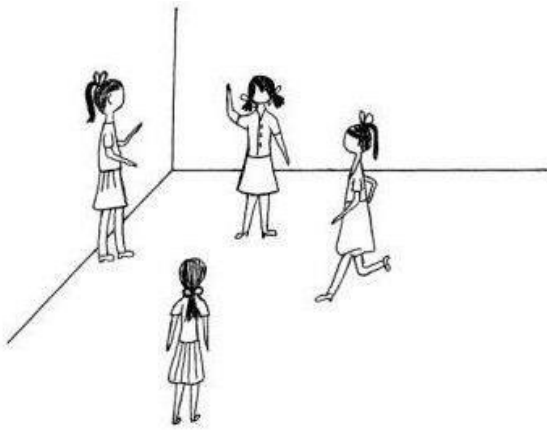
Опис тесту. Експериментальний матеріал складається з 14 малюнків. Кожний малюнок являє собою якусь типову для життя молодшого школяра ситуацію.

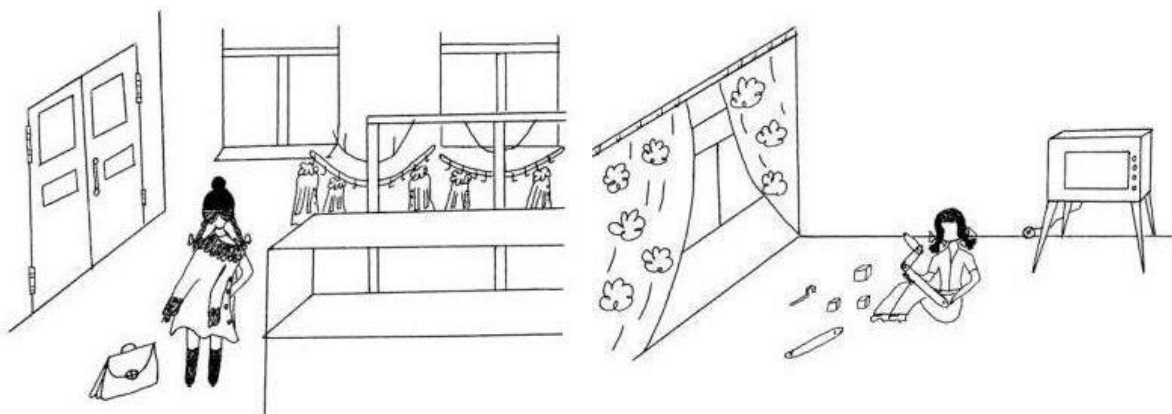
Кожний малюнок виконаний у двох варіантах: *для дівчинки* (на малюнку зображена дівчинка) і *для хлопчика* (на малюнку зображений хлопчик). Обличчя дитини на малюнку не промальовано, даний лише контур голови. Кожний малюнок має два додаткові малюнки дитячої голови, за розмірами точно відповідні контуру обличчя на малюнку. На одному з додаткових малюнків зображене усміхнене обличчя дитини, на іншому - сумне.

Малюнки показують дитині в строго перерахованому порядку один за іншим. Бесіда проходить в окремій кімнаті. Пред'явивши дитині малюнок, вчитель дає інструкцію.

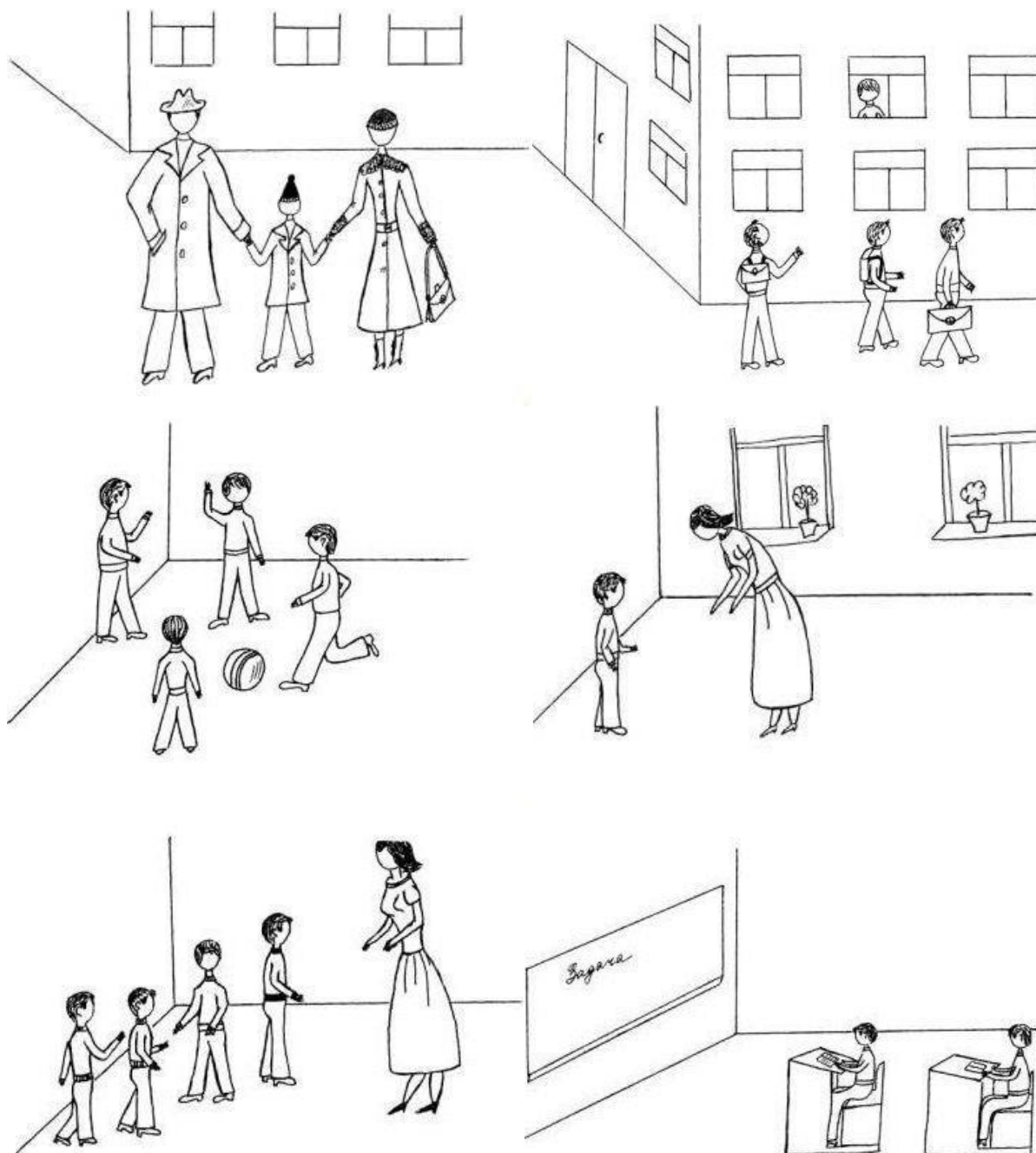
Тестовий матеріал для дівчаток

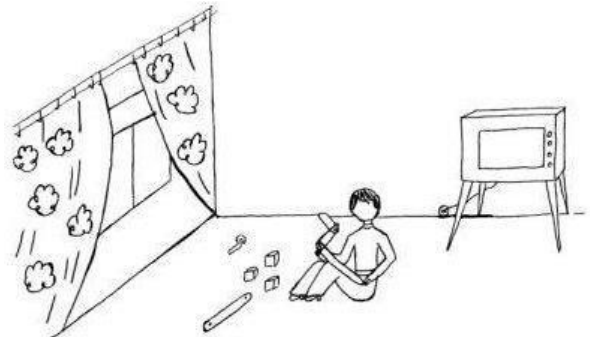
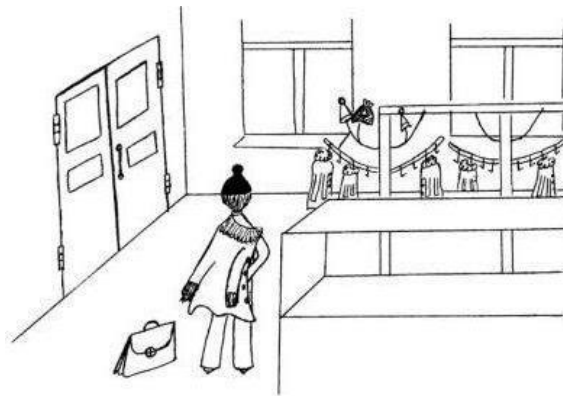
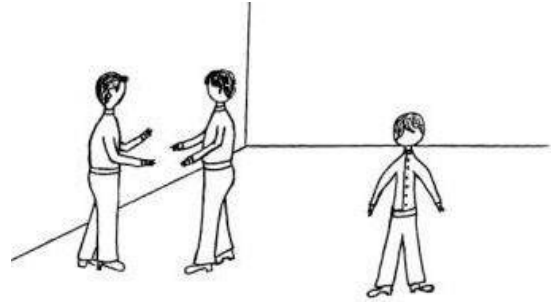
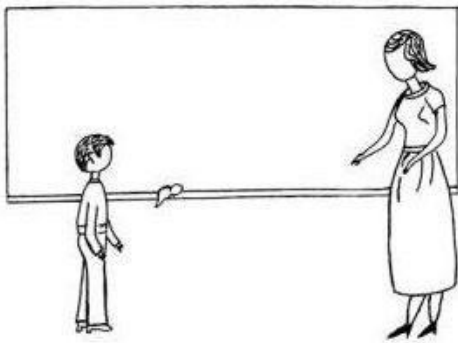
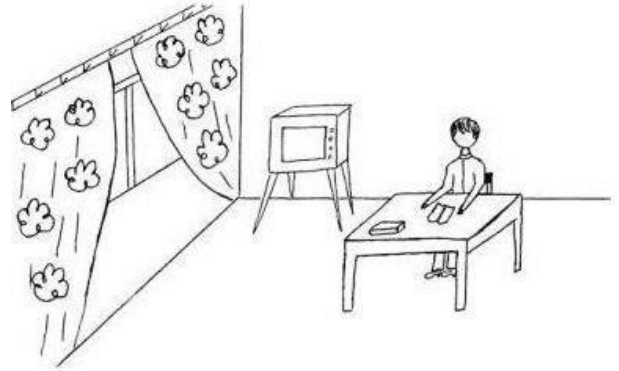
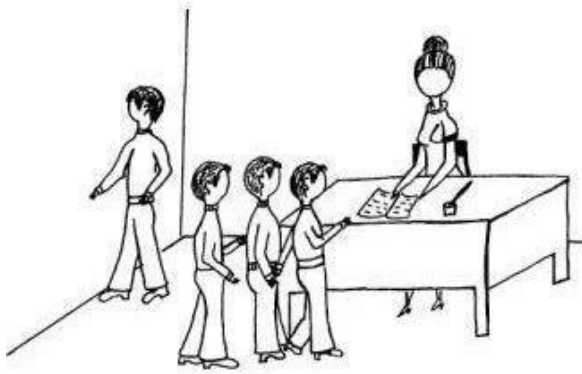






Тестовий матеріал для хлопчиків





ДОДАТОК 3

Анкета для учнів

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. Кого з однокласників ти можеш назвати як свого найкращого друга?
3. З ким би із однокласників ти хотів би сидіти за однією партою?
4. На яку допомогу з боку однокласників ти очікує в разі, якщо вона потріба
 - а) підказка;
 - б) щоб дав списати;
 - в) пояснення товариша;
 - г) не розраховую на допомогу однокласника.
5. До кого першого з однокласників ти би звернувся за допомогою у виконанні завдань з:
 - а) з мови;
 - б) математики;
 - в) я і Україна
6. Кого ти б хотів обрати старостою?
7. Хто з однокласників, на твою думку, перший пришов би тобі на допомогу?
8. Чи звертаються до тебе однокласники за допомогою?
 - а) так, завжди;
 - б) ніколи;
 - в) інколи;
 - г) звстаються, але я не допомагаю.

ДОДАТОК 4

Анкета для вчителів

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. Педагогічний стаж.
3. Що закінчили (підкреслити) педучилище, педуніверситет.
4. В якому класі працюєте на даний час.
5. Яким формам навчальної діяльності ви надаєте перевагу (поставити відповідно цифри):

В першому класі
Фронтальні
групові
індивідуані
колектині

В другому класі
фронтальні
групові
індивідуані
колектині

В третьому класі
фронтальні
групові
індивідуані
колектині

6. Що берете за основу, при підготовці до уроку окремих форм навчальної діяльності (поставити відповідно цифри 1, 2, 3 і т.д.):

Зміст навчального матеріалу

Рік навчання

Навчальні цілі уроку

Необхідність здійснення

Виховні цілі уроку

Індивідуальний підхід

Розвивальні цілі уроку

Застосування окремих методів навчання

Матеріальне забезпечення школи, кабінету.

Специфіку навчального предмету

Місце уроку в системі навчальної теми

Інше, назвіть що?

7. Чи відчуваєте ви труднощі при підготовці і проведенні різних форм навчальної-діяльності учнів? Яких?, (поставте відповідно цифри) Чому?
фронтальних

групових

індивідуальних

колективних

8. Чи вважаєте ви можливим спілкування, учнів вашого класу, в робочому порядку безпосередньо на уроці? На яких? При яких умовах?

9. В якій формі використовуєте таку взаємодію (підкресліть):

Взаємонавчання

взаємоконтроль

взаємодопомога

10. За якими ознаками визначаєте різні форми навчальної діяльності учнів (відзначте знаком +):

	Зайнятість учнів			Характер завдання		Характер роботи учнів			Характер керівництва учнів	
	всі учні	частина	деякі учні	одинакові	різні	ізолювані	поруч, але не разом	спілкуючись	безпосередньо	роль радника
Фронтальні										
Групові										
Індивідуальні										
Колективні										

ДОДАТОК 5

Робота в парах

1. Запропонуйте учням завдання, поставте запитання для невеличкої дискусії чи аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у завданні, дайте їм 1-2 хвилини для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально.
2. Об'єднайте учнів у пари, визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і попросіть обговорити свої ідеї один з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.
3. По закінченні часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом. За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Ротаційні (змінювальні) трійки

1. Розробіть різноманітні питання, щоб допомогти учням почати обговорення нового або роз'ясненого матеріалу. Використовуйте переважно питання, що потребують неоднозначної відповіді.
2. Об'єднайте учнів у трійки. Розмістіть трійки так, щоб кожна з них бачила трійку справа й трійку зліва. Разом усі трійки мають утворити коло.
3. Дайте кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі.
4. Після короткого обговорення попросіть учасників розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки, учні з номером 0 залишаються на місці і є постійними членами трійки. Результатом буде повністю нова трійка.
5. Ви можете рухати трійками стільки разів, скільки у вас є питань. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен учень зустрічається із шістьма іншими учнями.

Карусель

1. Розставте стільці для учнів у два кола.
2. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому — обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого.
3. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета — пройти все коло, виконуючи поставлене завдання. Учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а

зовнішнього — протилежної. Спочатку йде обмін точками зору у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи, оригінальний поворот проблеми тощо). Учні фіксують у себе в записничках усе, що подає протилежна сторона. За сигналом ведучого відбувається зміна партнерів, дискусія продовжується, однак учні намагаються підібрати нові контраргументи. До кінця кола учні, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

Акваріум

Учитель об'єднує учнів у групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центр класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять партії). Це необхідно для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню.

Ця група отримує завдання для проведення групової дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію.

Поки діюча група займає місце в центрі, вчитель знайомить решту класу з завданням і нагадує правила дискусії у малих групах. Групі пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення-

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а вчитель ставить до класу такі запитання:

- Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- Чи була ця думка достатньо аргументованою, доведеною?
- Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим? На таку бесіду відводиться не більше 2-3 хв. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці вчитель повинен обговорити з учнями хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах «акваріуму» можна підбити підсумки уроку або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної групи.

Мікрофон

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись в колі ідей або використовуючи уявний мікрофон, учитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його, Кожний наступний

учасник обговорення повинен починати свій виступ із запропонованої формули. Учні працюють з відкритими реченнями, наприклад; «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...» або «Ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що...» або «Це рішення було прийнято тому, що...» тощо.

Мозковий штурм

Після презентації проблеми та чіткого формулювання проблемного питання (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою.

Запишіть усі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Зверніть увагу на такі моменти.

1. Під час «висування ідей» не пропускайте жодної. Якщо ви будете судити про ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередять більше уваги на відстоюванні своїх ідей, ніж на спробах запропонувати нові і більш досконалі.
2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдасться одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі — двічі подумують, перед тим як висловлять).
3. Кількість ідей заохочується. В остаточному підсумку кількість породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.
4. Спонукайте «всіх учнів розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна висунутих раніше ідей часто веде до висунення нових, що перевершують первинні.

ДОДАТОК 6

Фрагмент уроку природознавства у третьому класі

Тема. Охорона природи. Чисте довкілля

Етап мотивації

Дітям пропонується підготовлена вчителем сторінка «Мої думки».

Завдання: закінчити речення одним із варіантів відповіді.

1. На мою думку, проблеми охорони природи виникли тому, що {зростає чисельність населення, людство споживає занадто багато природних ресурсів. Земля надто мала, можливості природи обмежені}.
2. На мою думку, основними чинниками недбалого ставлення до природи є (розвиток науки і виробництва, втручання в глибини Землі, порушення екологічної рівноваги, забруднення космічного простору).
3. На мою думку, виробництво весь час потрібно (обмежувати, нарощувати, удосконалювати).
4. На мою думку, глобальні екологічні проблеми мене (не стосуються, безпосередньо стосуються, залежать від моїх дій).

Фрагмент уроку читання у третьому класі

Тема. Г.К. Андерсен «П'ятеро з одного стручка»

Етап оголошення теми і очікуваних результатів. Учитель пише на дошці:

Г.К.Андерсен.

- Які асоціації викликає у вас це прізвище? (Казка)
- Отже, якого жанру буде сьогоднішній літературний твір? (Казка)
- Тоді оберіть з цих назв назву тієї казки Андерсена, над якою ми сьогодні працюватимемо, з огляду на ту бесіду, якою починався наш урок.

Запис на дошці:

«Дюймовочка», «Кресало», «П'ятеро з одного стручка». Діти шляхом логічних роздумів обирають казку «П'ятеро з одного стручка».

— Отже, Г. К. Андерсен, «П'ятеро з одного стручка». Тепер з'ясуємо завдання, які ставить перед нами сьогоднішній урок.

— Чого він навчить кожного з нас? Діти по черзі читають записи на дошці.

Фрагмент уроку математики у третьому класі

Тема. Задачі на різницеве і кратне порівняння

Етап надання необхідної інформації.

Технологія «Робота в парах».

Учитель готує картки з двома задачами різних типів. Роздавши кожній парі по дві однакові картки, він пропонує за хвилину ознайомитися із завданням і обміркувати свій висновок. За сигналом учителя упродовж 30 с учні висловлюються вголос. Ще півхвилини вони узгоджують думки й

визначаються, хто висловлюватиметься перед класом. Представник пари робить висновок про те, чим схожі й чим відрізняються подані задачі. Решта учнів, у разі потреби, доповнює. Весь клас робить висновок, що різницеве порівняння показує, «на скільки» більша чи менша одна величина від іншої, а кратно - «у скільки разів» вони відрізняються.

Фрагмент уроку читання у третьому класі

Тема. Вавилонська вежа

Інтерактивна вправа. Технологія «Займи позицію».

Організаційна підготовка — 2 хвилини.

Учитель дає можливість пригадати, що «Вавилонська вежа» - це біблійна легенда. З цієї легенди історично склалися різні висновки:

- різноманітність мов на землі;
- могутність Вавилонської держави;
- міцність віри в Бога;
- неминуче покарання за людську погорду.

Завдання цього уроку - проаналізувати ці висновки і, можливо, дійти до єдиної думки.

На протилежних стінах класу розміщено 3 плакати.

«Вавилонська вежа» - легенда про виникнення різних мов.

«Вавилонська вежа» - легенда про погорду як найбільший людський гріх.

«Вавилонська вежа» - легенда-згадка про часи, коли на землі панував мир, вселюдське розуміння і злагода.

Діти, займаючи певну позицію, утворюють групи. 3 хвилини обговорюють свій вибір у групах.

2-4 учні від кожної групи обґрунтовують свою думку, цитуючи твір.

Фрагмент уроку математики у третьому класі Тема. Дії з дробами.

Знаходження частини від числа

Етап оголошення теми та очікуваних результатів уроку.

Метод «Карусель»

Усний рахунок. Учні утворюють «річку» (І варіант) і «бережок» (ІІ варіант).

Пересідаючи з парти на парту, учні І варіанту обчислюють приклади, що їх задають учні ІІ варіанту.

38 : 2; 24 : 4; 48 : 3; 72 : 12; 60 : 4; 15 : 15; 67-52; 100-99;

48 : 12; 99 : 11; 60 : 15; 100 : 100; 65 : 5; 36 : 2; 56 : 4; 78 : 3.

Результати обчислень записують на картках. Потім учні міняються ролями.

- Ваші числа-відповіді повинні утворити слова.

1	6	4	9	13	14
А	Е	Г	И	Н	О
15	16	18	19	21	10
П	Р	Т	Ч	Х	К

Утворені слова: черепаха, гігант, океан.