

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної
інтернет-конференції**



Вінниця 2015

УДК 378.015.31:373.2/.3(100)(06)
ББК 74.58я43+74.102(0)я43+74.202.4(0)я43
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 6 від 25 листопада 2015 року).

Редакційна колегія:

- Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського (*голова*)
- Бражене Н.**, доктор соціальних наук, доцент кафедри систем навчання Шяуляйського університету (Литва)
- Гулін В.**, психолог, доктор хабілітований, професор Ягелонського Колегіуму – Вищої Торунської школи (Польща)
- Смельянова М.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Казаручик Г.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
- Калдибасв С.К.**, доктор педагогічних наук, професор, директор інституту розвитку освіти та інновацій Міжнародного університету Ататюрк Алатао, Бішкек, Киргизстан
- Стефанович-Завішевська К.** – доктор педагогіки, ад'юнкт Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі (Польща)

Рецензент:

- Акімова О.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

А 43 **Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10-11 листопада 2015 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. – 4646 с.**

А 43 **Actual problems of the teacher's creative person forming in the context of continuity of preschool and primary education: Proceedings of the International Scientific Internet Conference (Vinnitsa, VSPU named after M.Kotsyubynsky, 10-11 November 2015) / ed. G.S.Tarasenko, Vynnitsya State Pedagogical University named after Michael Kotsyubynsky, Institute of Pedagogy, Psychology and Art. – Vynnitsya: LLC «Nilan-LTD», 2015. – 466 p.**

ISBN 978-966-924-150-4

До збірника включені наукові статті з актуальних проблем професійно-творчої підготовки педагогів у контексті завдань реалізації наступності дошкільної та початкової освіти, що підготовлені науковцями України, Білорусії, Польщі, Литви, Киргизстану в межах наукового співробітництва.

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

The proceedings include scientific articles on topical issues of professional and creative training of teachers in the context of implementation of preschool and primary education continuity, prepared by scientists from Ukraine, Belarus, Poland, Lithuania, Kirgizstan within scientific cooperation.

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

ISBN 978-966-924-150-4

© Авторський колектив

З М І С Т

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

| | | |
|-----|--|----|
| 1. | Тарасенко Г.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (<i>контекст пошуку оновлення методологічних та методичних засад</i>)..... | 9 |
| 2. | Емельянова М.В. ПРОФЕСИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА И КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГООБРАЗИЯ..... | 15 |
| 3. | Wojciech Gulin. EMPATIA A TWÓRCZA PRACA PEDAGOGA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ..... | 18 |
| 4. | Nijolė Bražienė. CREATIVE TEXT WORKS IN PRIMARY SCHOOL: CONTEXT OF TASKS FOR FAIRYTALES CONTAINED IN LITHUANIAN LANGUAGE TEXTBOOKS..... | 23 |
| 5. | Katarzyna Wasilewska-Ostrowska. ABOUT THE MULTI-FACETED USE OF THE PROJECT METHOD IN EDUCATION..... | 27 |
| 6. | Казаручик Г.Н. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... | 35 |
| 7. | Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska. METODY MINIMALIZACJI I ELIMINOWANIA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM..... | 40 |
| 8. | Калдыбаев С.К., Бейшеналиев А.Б. СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В КЫРГЫЗСТАНЕ..... | 48 |
| 9. | Железнякова З.Р. ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 52 |
| 10. | Кондратюк С.М. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ..... | 57 |
| 11. | Іваниця Г.А. МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ ПЕРЕД ВСТУПОМ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ..... | 61 |

Секція 1. ТВОРЧІСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

| | | |
|-----|---|----|
| 12. | Ковалевич М.С. СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. | 67 |
| 13. | Anna Więclawska. POŻĄDANE CECHY OSOBOWOŚCIOWE NAUCZYCIELA – WYCHOWAWCY W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ..... | 72 |
| 14. | Jolanta Kolibowska, Grażyna Troszyńska. KREATYWNOŚĆ NAUCZYCIELA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ W OKRESIE ZMIAN..... | 76 |
| 15. | Wojciech Bogumił Gulin. WSPÓLNOTA WEDŁUG ALFREDA ADLERA A FUNKCJONOWANIE KLASY SZKOLNEJ JAKO ZADANIE PEDAGOGA NAUCZANIA WCZESNOSZKOLNEGO..... | 79 |
| 16. | Andrzej Gralak. ROZWIJANIE TWÓRCZEJ OSOBOWOŚCI PEDAGOGA W KONTEKŚCIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ..... | 82 |
| 17. | Gulperi Adilova. KYRGYZ TRADITIONAL-FOLK GAMES AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION..... | 85 |
| 18. | Dagna Czerwonka. ODWAGA BYCIA TWÓRCZYM – CZYLI REFLEKSJE O NAUCZYCIELU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W XXI WIEKU..... | 90 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 19. | Magdalena Piwkowska, Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska, Mikołaj Zawiszewski. ROLA ZAWODOWA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA..... | 93 |
| 20. | Гуцко И.Н., Морозевич В.О. КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА..... | 102 |
| 21. | Барпиева Н.Т. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ | 105 |
| 22. | Деркач О.О. СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АРТ-ПЕДАГОГІКИ..... | 109 |
| 23. | Павлущенко Н.М., Давидова А.Ю. МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 115 |
| 24. | Кривошея Т.М. ТВОРЧИСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РОЗУМОВОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 118 |
| 25. | Грошовенко О.П. РЕАЛІЗАЦІЯ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 122 |
| 26. | Падалка О.І. ТВОРЧИСТЬ – ОДНА ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ..... | 126 |
| 27. | Колодяжна Н.В., МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРИ..... | 129 |
| 28. | Ліхіцька Л. М. ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВІНАХІДНИЦТВА ТА НОВАТОРСТВА..... | 132 |
| 29. | Харькова Є.Д., Негрійко Т.І. МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 137 |
| 30. | Голюк О.А. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВИТКУ ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ..... | 142 |

**Секція 2. РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ:
АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ**

| | | |
|-----|---|-----|
| 31. | Лазаренко Н.І. РОЗВИТОК ПРИНЦИПІВ ТА ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... | 147 |
| 32. | Лапшина І.М. ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАТИКА У ФОРМУВАННІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 151 |
| 33. | Келдибекова А.О., МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ..... | 155 |
| 34. | Імбер В.І. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ..... | 160 |
| 35. | Присяжнюк Л.А. ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОРГАНІЗАТОРА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВНЗ: ІННОВАЦІЙНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД..... | 164 |
| 36. | Комарівська Н.О. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ..... | 168 |
| 37. | Старовойт Л.В. ПРАЦЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 172 |
| 38. | Бурсова С.С. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 176 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 39. | Сіваш Т.Д. ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... | 179 |
| 40. | Козачук М.В. РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ..... | 183 |
| 41. | Скрипаловська Л.В. ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧУТТЄВО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ: КОНТЕКСТ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... | 186 |
| 42. | Колеснік К.А. ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ..... | 190 |
| 43. | Росоловська І.Б. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... | 194 |
| 44. | Крохмалюк Р.В. ЦІННОСТІ ТРАДИЦІЙНОЇ РЕЛІГІЇ В ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ ШКОЛЯРА: КОНТЕКСТ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 197 |
| 45. | Колосова О.В. ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ СИМВОЛІВ УКРАЇНИ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 200 |
| 46. | Гончар І.В. ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ..... | 204 |
| 47. | Пахальчук Н.О. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВА..... | 207 |
| 48. | Мельник Т.В. ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВАТЕЛЕМ ДНЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ..... | 211 |
| 49. | Гулишевская М.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... | 214 |
| 50. | Марчук Г.В. СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЛЯ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... | 217 |
| 51. | Дошич В.С. ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ..... | 221 |
| 52. | Загребельна О.В. СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 225 |
| 53. | Сандич М.І. РЕАЛІЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ)..... | 228 |
| 54. | Оленюк М.М. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ: АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... | 232 |
| 55. | Оперчук В.С. ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДНЗ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ..... | 236 |
| 56. | Северин Т.Г. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 240 |
| 57. | Яценко Т.В. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 243 |
| 58. | Омельченко Т.Ю. ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 246 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 59. | Гоменюк М.В. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ І МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ РІДНОЇ ПРИРОДИ (АСПЕКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПРОГРАМОВОГО МАТЕРІАЛУ)..... | 250 |
| 60. | Черешнюк О.А. ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... | 253 |
| 61. | Берега М.В. РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ТА СВІТОГЛЯДНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 257 |

Секція 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

| | | |
|-----|---|-----|
| 62. | Манжелій Н. М. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ..... | 263 |
| 63. | Любчак Л.В. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ УЧНІВ | 267 |
| 64. | Кіт Г.Г. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... | 271 |
| 65. | Мірошніченко Т.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ..... | 277 |
| 66. | Колишкіна А.П., Варуха О.О. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... | 280 |
| 67. | Нестерович Б.І. ПРОБЛЕМА ЦІННІСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВАРІАТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ..... | 284 |
| 68. | Вільхова О.Г. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УРСР..... | 289 |
| 69. | Пасічніченко А.В., Ковалевська Н.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..... | 292 |
| 70. | Хортюк О.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 296 |
| 71. | Івасишин І.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ..... | 299 |
| 72. | Кругова А.М. САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... | 301 |
| 73. | Гаврило О.І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»..... | 304 |
| 74. | Мартинюк І.В. ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ | 307 |
| 75. | Павлушенко Н.М., Стрілець А.В. ТВОРЧИСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 310 |
| 76. | Бітнер О.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ..... | 313 |
| 77. | Білик Т.С. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... | 316 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 78. | Варгатюк Н.Ю. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ..... | 320 |
| 79. | Чабанюк І.Є. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ | 324 |
| 80. | Олешко Т.Л. АРТ-ПЕДАГОГІКА У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ТА ЇЇ МІСЦЕ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ... | 328 |
| 81. | Могилівська О.В. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 333 |
| 82. | Кошей О.М. ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗАЦІКАВЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ | 337 |
| 83. | Харькова Є.Д., Нехай Т.О. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВИХ КАЗКОВИХ СИТУАЦІЯХ..... | 339 |

Секція 4. ТВОРЧЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (ВИХОВАТЕЛЯ) У ПРОЦЕСІ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

| | | |
|-----|---|-----|
| 84. | Козак І.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ..... | 344 |
| 85. | Загоруй Р.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ..... | 348 |
| 86. | Стахова І.А. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ПРИРОДОЗНАВСТВО”..... | 352 |
| 87. | Драченко В.В. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВА..... | 356 |
| 88. | Харькова Є.Д., Марченко М.В. ВПЛИВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА..... | 360 |
| 89. | Швець І.Б. ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ: АСПЕКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ..... | 364 |
| 90. | Коваль Т.В. ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... | 367 |
| 91. | Пушкар Л.В., Босенко В.В. МУЗИКОТЕРАПІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 371 |
| 92. | Тодосієнко Н.Л. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ЗАСОБАМИ КОМПЛЕКСНОГО ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА..... | 374 |
| 93. | Злотнік Я.А. ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ФОРМ ВИХОВАННЯ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ..... | 378 |
| 94. | Пушкар Л.В., Соболев К.В. ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.М. ВЕРХОВИНЦЯ... | 381 |
| 95. | Качалка В.О. ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... | 385 |
| 96. | Маринчук Т.Т. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (на прикладі використання музично-ритмічних ігор)..... | 387 |

| | |
|---|-----|
| 97. Оробченко Т.Б. ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... | 390 |
| 98. Коломієць Н.В. СУТНІСТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ..... | 394 |
| 99. Данько Н.П., Махоня В.І. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ..... | 397 |
| 100. Олійник О.М. СТРАТЕГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА..... | 400 |
| 101. Похиліук А.І. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ..... | 403 |
| 102. Петренко М.О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ І НАВИЧОК СЛУХАННЯ МУЗИКИ..... | 407 |
| 103. Гаврило О.І., Тимченко С.О. АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ВМОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ..... | 411 |
| 104. Федорова Н.В. СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ВИКЛАДАЧАМИ..... | 414 |
| 105. Чорна Н.Б. СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 418 |
| 106. Каменчук А.М. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 422 |
| 107. Федорова Ю.В. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... | 425 |
| 108. Михайлова О.Ю. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДНЗ..... | 429 |

Секція 5. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ І МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО І ДАЛЬНЬОГО ЗАРУБІЖЖЯ

| | |
|--|-----|
| 109. Більська О.В. ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ У СВІТОВІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ..... | 433 |
| 110. Зімакова Л.В., Тупиця О.Ю. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... | 437 |
| 111. Ковальчук І.А. ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ..... | 441 |
| 112. Olena Byndas. THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCY BASED APPROACH IN TEACHER TRAINING IN AUSTRIA..... | 444 |
| 113. Пацюра Н.О. ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ КОНТЕКСТІ..... | 448 |
| 114. Ворнік Г.Л. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ..... | 451 |
| 115. Буга Ю.Д. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У НІМЕЧЧИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ..... | 455 |
| Відомості про авторів | 460 |

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (контекст пошуку оновлення методологічних та методичних засад)

*Тарасенко Г.С., доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Гуманістичні координати європейської освіти зобов'язують науковців і педагогів-практиків до пошуку шляхів реалізації наступності двох перших ланок освітнього процесу – дошкільної та початкової. Є нагальна потреба віднайдення надійних психолого-педагогічних механізмів „пом'ягшення” переходу вихованця з дошкільного в шкільне дитинство з метою оптимального використання в школі суспільно-культурного досвіду, набутого в дитячому навчальному закладі.

Проблемі наступності в царині освіти присвячено немало наукових праць (І.Бестужев-Лада, В.Кудрявцев, В.Кузін, Г.Новікова, В.Сітаров та ін.). Наступність дошкільної та початкової ланок освіти в останні десятиліття активно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями (Е.Вільчковський, А.Богуш, Н.Бондаренко, Н.Гавриш, І.Гончарова, І.Карбовничек, О.Коваленко, О.Кононко, Н.Кудикіна, Т.Мантула, Н.Ляшова, Т.Поніманська, О.Савченко та ін.). Утім методологічні і методичні засади реалізації цього освітнього феномену визначені допоки неповно.

Філософи обстоюють думку про те, що система наступності включає комплекс цільових, змістових і методичних зв'язків, об'єднаних єдиними ціннісними основами. Базисом концепції наступності є “функціональний механізм культури” (М.Каган), побудований на синтезі пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної і творчо-перетворювальної діяльності в процесі залучення дітей до суспільних цінностей. Згідно цієї теорії, освітньо-виховна робота з дітьми повинна будуватися з опорою на культурний досвід і традиції, що дозволить на кожному віковому етапі на основі принципу концентричності освоювати, відтворювати і творчо перетворювати духовні цінності людства (М.Каган, О.Леонтьєв, Л.Виготський і ін.).

У психолого-педагогічній літературі розкриття суті наступності традиційно пов'язане з такими категоріями, як “безперервність”, “перспективність” і “повторюваність” (А.Брушлінський, В.Давидов, В.Тамарін та ін.). Для дослідників є важливою та обставина, що, пов'язуючи одні компоненти з іншими, наступність обумовлює стійкість цілого, його системність і динаміку. Суть наступності полягає в тому, що процес засвоєння нового припускає актуалізацію наявного досвіду, встановлення асоціативних зв'язків між новими і старими новоутвореннями, перенесення актуального старого на новий щабель і включення його в нову систему відносин.

Крім того, наступність невід’ємно пов’язана з перспективністю як зворотною стороною наступності. Це встановлення зв’язків реально засвоєної інформації з подальшим матеріалом, що планується для вивчення; це співвідношення змісту і методів організації навчальної діяльності на кожному етапі з кінцевою метою і завданнями. Взаємозв’язок наступності і перспективності полягає в тому, що, по-перше, їх дотримання вимагає єдиного підходу до освітнього процесу, єдиних вихідних позицій, а, по-друге, необхідне чітке розуміння змісту того нового, що з’являється в розвитку дитини на кожному етапі пізнавальної діяльності. Повторюваність як один з проявів наступності розуміють як “повернення нібито до старого”, коли відомі елементи, властивості нижчої стадії розвитку, повторюючись на вищій стадії, вступають у нові зв’язки і набувають нового значення. Елемент повторюваності виражає стійкість зв’язків у наступному розвитку.

Позначені вище психолого-педагогічні підходи до визначення статусу і з’ясування суті наступності лише підкреслюють її універсальність та поліфункціональність в освітній площині.

Якщо звернемось до особливостей реалізації наступності двох перших ланок освіти (дошкільної та початкової), то слід особливо підкреслити значущість гармонійних переходів. Недостатньо плавна, навіть стрибкоподібна зміна змісту і методів під час переходу дитини з дитячого навчального закладу в початкову школу зумовлює зростання психологічних труднощів у маленьких школярів. Психологічна ж готовність включає емоційно-особистісну, інтелектуальну і комунікативну готовність дитини до навчання в школі. Слід звертати увагу не лише на інтелектуальну підготовку дітей до школи, але й на емоційно-особистісну готовність вихованців до зміни умов подальшого пізнання природного і соціального світу. Головну роль тут відіграють довільність поведінки, навчально-пізнавальна мотивація і формування самооцінки.

Наявність у дитини мотивів учіння є однією з найважливіших умов успішності її навчання в початковій школі. Передумовами виникнення цих мотивів слугують, з одного боку, бажання дітей піти до школи, з іншої – розвиток допитливості і розумової активності. Інтелектуальна готовність припускає розвиток образного мислення, уяви і творчості, а також основ словесно-логічного мислення. Початкова школа часто неправомірно утилізує “наявний репертуар дошкільних форм пізнання” (В. Давидов). В основному це житейські, емпіричні уявлення про природу і соціальні зв’язки, які діти набувають у період дошкільного дитинства. Найперші уявлення про наукову картину світу, які формуються у ДНЗ, поки не відіграють суттєвої ролі у формуванні ставлення до навколишнього. Дитина дошкільного віку переважно спирається на емоційно-чуттєвий спосіб отримання і обробки інформації на основі образного мислення.

Молодший школяр, опинившись у школі, ще добре пам’ятає образну картину світу, яка склалася в дитинстві. Його єство прагне так само, як і раніше, чуттєво-радісно пізнавати навколишній світ. Утім початкова школа, в процесі реалізації дидактичних функцій часто надто швидко і безжально руйнує цей тип сприйняття та оцінки, переводячи дітей у світ утилітарних оцінок та поділу на

“корисне-шкідливе”. Причиною такого стану найчастіше є емоційно-психологічна неготовність учителів початкових класів до адекватного (природовідповідного) опрацювання результатів сприйняття дітьми довкілля. “Дидактизована” професійна свідомість такого вчителя стримує рефлексивні процеси, мимоволі згортає інтроспекцію досвіду власного дитинства, гальмує процеси формотворення у реалізації наступності дошкільної та початкової освіти.

Отже, наступність передбачає природність і невимушеність переходу дитини у шкільне життя в межах специфічно дитячих видів діяльності. Зростає значення дитячої гри як своєрідного “містка” між дошкільною та початковою освітою [2; 4].

Готовність початкової освіти до реалізації наступності передбачає:

- принципово інший спосіб взаємодії і взаємозв'язку компонентів програм початкової освіти для першого класу (на основі принципів інтеграції і комплексно-тематичного планування освітніх концентрів, що повинно утворювати альтернативу предметному принципу);
- здійснення освітньої діяльності в процесі інтеграції різних видів дитячої діяльності (ігрової, комунікативної, трудової, пізнавально-дослідної продуктивної тощо);
- піднесення ролі ігрової діяльності, яка стає найважливішою, через яку педагоги розв'язують усі освітні завдання, в тому числі й дидактичні;
- побудова спільної діяльності дорослих і дітей на принципах партнерства (співпраця дорослого і дітей на тлі вільного переміщення і спілкування);
- побудова освітнього процесу на адекватних віковим особливостям формах роботи з дітьми.

Інтеграційним результатом такого підходу є створення розвивального освітнього середовища, в якому якнайкраще реалізується принцип наступності дошкільної та початкової освіти.

Підготовка педагогів до реалізації наступності перших двох ланок освіти повинна враховувати особливості створення адекватного освітньо-виховного середовища як у ДНЗ, так і у початковій школі. Н.Бондаренко і Н.Ляшова пропонують впроваджувати діяльнісно-практичний метод реалізації наступності між дошкільною та початковою освітою, тобто забезпечувати усвідомлення, стійкість, мобільність, адекватність, широту переносу та точність педагогічної діяльності як вихователів ДНЗ, так і вчителів початкових класів [3, с. 20]. Дійсно, з метою знаходження “спільного знаменника” фахової підготовки варто на діяльнісно-практичній основі формувати у майбутніх педагогів конкретні уміння створювати інтегровані едукативні ситуації у їх триєдності – навчання, розвитку і виховання.

У цьому аспекті цікавим є досвід польських колег. Інтеграція змісту освіти в Польщі здійснюється за трьома основними напрямками: інтегруються окремі теми в межах однієї і тієї ж навчальної дисципліни; встановлюються між предметні зв'язки усередині циклів гуманітарних або природничонаукових дисциплін; об'єднується зміст, який відноситься до циклів гуманітарних і природничонаукових дисциплін.

Інтегрованість притаманна й системі педагогічної освіти у Польщі. Аналізуючи її структуру та зміст, дослідники (Е.Вільчковський, І.Карбовничек, Т.Кристочук, Х.Мороз, І.Нестеренко, В.Павленко, А.Савіна, В.Чичук та ін.) підкреслюють позитивну роль інтеграційних процесів у контексті майбутньої реалізації педагогами наступності між першими двома ланками освітнього процесу.

Зокрема, у польській педагогічній освіті добре зарекомендувало себе навчання за двома спеціальностями, яке донині було обов'язковим для підготовки першого ступеню (так зване “двоспеціалізоване” навчання). Студенти успішно вивчають інтегровані дисципліни, наприклад: “Дидактику дошкільного та початкового навчання”. Таким чином підготовка вчителів початкових класів поєднується з підготовкою вихователів дошкільних закладів. Знаменно, що подібна традиція існує у багатьох країнах Європи. Ця двопрофільна підготовка має виражені позитивні аспекти. Серед них чи не найважливіший – більш ефективно вирішуються завдання підготовки дітей старших груп ДНЗ до школи. Безумовно, що наступність між дошкільним закладом і початковою школою може краще забезпечити педагог, який має підготовку з обох спеціальностей [6].

На практиці реалізація положення про інтеграцію змісту освіти знайшла віддзеркалення в так званих *міжпредметних модулях*, які вже протягом десяти років успішно реалізуються на різних рівнях шкільної системи Польщі і в різних типах учбових закладів. Це самостійні дидактичні одиниці, які об'єднують філософські, екологічні, економічні, історичні та інші знання, що виходять за межі стрижнєвої константи (стандарту). Це окремі навчальні програми, елементи яких включаються вчителями в зміст навчальних предметів на конкретних етапах навчання. Міжпредметні модулі розширюють і доповнюють навчальні програми з усіх навчальних дисциплін, формують мислення в контексті міждисциплінарних категорій, готують молоде покоління до життя в умовах інтегрованої Європи. Міжпредметні модулі стали в польській освіті не тільки новим елементом її змісту, що об'єднує традиційні навчальні дисципліни, але й відповіддю на вимогу формувати в учнів холистичне (цілісне) сприйняття світу у всій складності соціальних зв'язків [7, с. 145].

В умовах інтеграції змісту освіти допускається застосування *принципу екземплярності*, який дозволяє істотно редукувати навчальний матеріал і разом з тим виділяти найбільш типові факти, що ілюструють наукові явища і події. Кінцевим результатом навчання в умовах інтеграції змісту педагогічної освіти повинні стати пізнання і розуміння світу як єдиного цілого, а також готовність студентства до перетворення педагогічної дійсності, готовність до творчості в змінних умовах, підготовка до майбутньої професійно-педагогічної діяльності і активної участі в суспільно-культурному житті своєї країни.

Новий стандарт дошкільного виховання забезпечує наступність освіти і виховання між дошкільними установами і початковими класами, що відповідає ідеології освіти в польській школі, орієнтованій на безперервність освіти і формування глибинних зв'язків між окремими ланками шкільної системи. Взаємозв'язок дошкільного змісту освіти і тематики, що вивчається у перших

класах школи, істотно зменшує ризик виникнення навчальних труднощів у першокласників [1]. Сама структура стандарту забезпечує контроль якості як на етапі дошкільної, так і на етапі початкової освіти.

На етапі початкової освіти її мета за багатьма параметрами співпадає з цілями дошкільного виховання. Разом з тим присутні формулювання, які відносяться до іншого вікового періоду дітей і іншого етапу шкільної системи. Новий стандарт базується на індивідуалізації роботи з учнем, здійснюваної в рамках обов'язкових і додаткових занять. В умовах перенесення акценту на індивідуалізацію процесу навчання, яка концентрує увагу на дитині, її індивідуальному темпі розвитку та індивідуальних можливостях учіння, вчитель диференціює рівень складності і глибину знань.

Освітній стандарт виділяє перший клас із системи початкової освіти у своєрідний самостійний етап. Цим підкреслюється безперервність процесу освіти, розпочатої в дошкільній установі, створюються умови для продовження особистісного розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальних можливостей і потреб. Дотримання тісного зв'язку між дошкільним вихованням і початковою освітою сприяє відповідному розподілу навчального матеріалу між двома першими ланками системи освіти. Таким чином початкова, або ранньошкільна освіта, згідно нового освітнього стандарту Польщі забезпечує м'який, безстресовий перехід дитини від дошкільного виховання до шкільної освіти.

Отже, враховуючи результати наукових досліджень, практичний досвід (у тому числі зарубіжний), спробуємо аспектно окреслити перспективи удосконалення змісту фахової підготовки вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів у контексті завдань наступності. Візьмемо для прикладу аспект підготовки педагогів до організації пізнання дітьми природи. У цьому сенсі вельми продуктивним, з нашого погляду, стане вивчення міждисциплінарного курсу “Екологічна естетика” [5], створеного на основі проблемної інтеграції знань (філософії, мистецтва, екології). Цільове призначення курсу – розвиток у майбутніх педагогів здатності холістично осягнути проблему збереження природи шляхом розуміння унікальності екосистем через їхні естетичні характеристики. Серед завдань спецкурсу є формування метазнань про природу та метанавичок її ціннісного освоєння. Даний курс має переваги над диференційованим вивченням природи – це поглиблена культурологічна та аксіологічна спрямованість, підсилені соціокультурні акценти, загальнофілософська основа, художня рефлексивність. Все це інтегративно забезпечує осмислення майбутніми педагогами (як вихователями ДНЗ, так і вчителями початкових класів) багатозначності взаємозв'язків людини з природою, поглиблення ціннісного аналізу культурних форм освоєння довкілля. Як показує практика, майбутні педагоги успішно опановують інтегрований курс завдяки його глибокій аксіологічній спрямованості, яка складає здорову альтернативу формальному утилітаризму ставлення до навколишнього.

Введення в систему фахової підготовки такого роду міждисциплінарних курсів розширює межі апріорного схвалення педагогами всього суцього в природі. Саме з позицій екологічної естетики вчителю початкових класів буде легше забезпечити наступність “дошкільного” та “шкільного” світосприймання

дітей. Саме з таких позицій вихователь ДНЗ зможе яскравіше розкрити дітям цілісність і гармонійність природних явищ. Проте “спільним знаменником” їхньої підготовки стане художньо-образна спрямованість змісту, форм і методів фахової освіти з урахуванням спільних домінуючих особливостей сприймання та оцінки природи дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку на основі єдності інтелектуальних, емоційно-естетичних та практично-творчих підходів.

Спробуємо сформулювати деякі принципи спільної реалізації педагогами обох освітніх ланок завдань наступності дошкільної і початкової освіти.

- Відмова від орієнтації на зайвий енциклопедизм на основі запам'ятовування дітьми готових знань про навколишній світ.
- Гарантування безконфліктного переходу від емоційно-чуттєвого пізнання дітьми світу до логічного осмислення ними процесів і взаємозв'язків у ньому на ціннісно-мотиваційній, образно забарвленій основі.
- Використання спільних для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку механізмів (емпатії, ідентифікації, суб'єктифікації) формування мотивації ставлення до природи з наступним перенесенням такого ставлення у світ соціальних зв'язків і стосунків.
- Створення умов для вільного самовираження дітей через гру і творчу працю.
- Забезпечення самооцінки дитячої поведінки як умови майбутнього управління собою у момент морального вибору поведінкової стратегії.
- Системне перетворення ДНЗ і початкової школи в цілісне, близькоспоріднене для дитини середовище із сформованими суб'єкт-суб'єктними відносинами в системі “дитина – педагог – навколишній світ”.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е. С. Підготовка педагогів для дошкільних закладів у польських ВНЗ у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Е.С. Вільчковський, А.Е. Вільчковська, В.Р. Пасічник.– Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/263/84/>
2. Богуш А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти / А.М. Богуш // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2007. – С. 3-8.
3. Бондаренко Н. Б. Реалізація наступності між дошкільною та початковою ланками освіти / Н.Б. Бондаренко, Н.М. Ляшова // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – № 6 (53). – 2012. – С. 19-30.
4. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.
5. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект / Г.С. Тарасенко. – Вінниця, 1997. – 112 с.
6. Karbowniczek J. Trudności w nauce a programy edukacji wczesnoszkolnej / J.Karbowniczek. – Kielce, 2002. – s. 283.
7. Moroz H. Modernizacja procesu kształcenia nauczycieli reformowanej szkoły podstawowej / H.Moroz // Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole. – Kraków, 2001. – s. 241.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГА И КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГООБРАЗИЯ

*Емельянова М.В., кандидат педагогических наук, доцент,
Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П. Шамякина (Беларусь)*

Изменение социокультурного пространства меняет цели современного образования. Определить их можно следующим образом:

- формирование интеллектуального потенциала общества;
- создание максимально благоприятных условий для образования поликультурной среды учащихся;
- разработка нового содержания образования с учетом многообразия школьников;
- разработка и распространение педагогических инноваций и передовых педагогических технологий.

Сложность целей современного образования влечет за собой повышение требований к профессионализму учителя. Современный педагог должен осознавать важность социального заказа школе и уметь работать в условиях поликультурного многообразия учащихся. Данное обстоятельство вносит значительные изменения в профессиональную модель современного учителя.

В педагогической науке созданы многообразные профили профессий учителя, но все они основываются на требованиях к личности и деятельности педагогов общеобразовательной школы. Так, по мнению Л.С.Выготского, система требований к учителю средней школы сводится к:

- профессиональным знаниям;
- его педагогической технике;
- отношениям в системе «учитель – ученик»;
- личностным качествам педагога [1].

Эта система требований к учителю стала основой для развития содержания профессиональных моделей современного педагога в научных исследованиях. Традиционно выделяют модули в основном не изменяемые, объективно необходимые для педагогического труда и личностно-субъективные характеристики учителя, продиктованные требованиями профессии (А.К.Маркова, М.Н.Платонов). С течением времени характеристики модулей дополнялись, усложнялись. В.И.Загвязинский считает существенной характеристикой педагога наличие исследовательского элемента в его деятельности, так как умения проектировать уроки, результаты труда, анализировать и синтезировать учебный материал, выдвигать и определять концепцию учебно-воспитательного процесса напрямую влияют на его эффективность [2].

Р.П.Скульский центральное место в профессиональной модели учителя отводит его личности, творческий потенциал которой зависит от уровня педагогического интеллекта [4].

Наиболее полное представление о профессиональной модели дает А.К.Маркова. По ее мнению, эффективность труда учителя определяется особенностями педагогической деятельности, педагогическим общением и свойствами личности педагога [3].

Определяя особенности профессиональной модели учителя, работающего в условиях изменяющегося мира, нельзя забывать, что современная школа – это своеобразная творческая лаборатория, где разрабатывается и экспериментально проверяется новое содержание образования, определяются наиболее эффективные методы, приемы, формы обучения учащихся в условиях поликультурной среды.

Объективно-необходимый модуль – основополагающий компонент профессиональной модели педагога. Он представлен знаниями, умениями и навыками, которые ему необходимы для осуществления эффективной педагогической деятельности. Знания – это результат процесса познания человека, определяющий фактор культуры его труда, особенно труда педагогического. Не случайно модуль знаний представлен достаточно широко.

ЗНАНИЯ ПЕДАГОГА

| Предметные и общенаучные | Физиологические и психологические | Педагогические и методические |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Теория соответствующего предмета (математики, физики, химии и т.д.) • Основы теории смежных предметов • Философские, экономические, социально-политические, правовые знания • Мировая и отечественная культура • Иностранный язык | <ul style="list-style-type: none"> • Возрастные особенности развития организма школьника • Закономерности психического развития детей, подростков и старших школьников • Психология воспитания и обучения • Психология учителя • Психология руководства ученическим коллективом | <ul style="list-style-type: none"> • Сущность педагогического процесса • Теория и методика воспитания и обучения школьников • История педагогики • Методика преподавания предмета • Школоведение • Научная организация труда учителя |

Современному педагогу необходимо в совершенстве владеть преподаваемыми дисциплинами, знать их теорию, основы теории смежных предметов.

Общенаучные знания, к которым относятся философские, экономические, социально-правовые, этические, определяют методологическую основу предметных знаний и углубляют их. Знания о мировой и отечественной культуре обогащают личность педагога, делают его интересным для школьников, обеспечивают успех педагогической деятельности, так как способствуют развитию креативных способностей учителя и его учеников.

Физиологические и психологические знания предполагают довольно обширные представления педагога о возрастных особенностях развития организма школьника, познания закономерностей психологического развития младших учащихся, подростков, школьников старшего возраста, сензитивных и критических периодов возрастного развития, знания особенностей воспитания

и обучения с учетом многообразия учеников, психологических особенностей педагогической деятельности и психологии личности самого учителя.

Педагогические и методические знания включают в себя хорошее владение вопросами истории педагогики, философии образования, теории воспитания и обучения, школоведения. Методические знания помогают педагогу более осознанно осмысливать разнообразные технологии педагогической деятельности и на определенном уровне своего профессионального развития (на уровне педагогического творчества) подключаться к их созданию.

Знания закладывают прочную основу для развития умений и навыков учителя, без которых невозможна динамика и эффективность педагогической деятельности. К числу наиболее значимым мы относим исследовательские, познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, организационные умения и навыки. Содержание перечисленных умений и навыков раскрывается в таблице:

УМЕНИЯ И НАВЫКИ ПЕДАГОГА

| Группы умений | Содержание умений |
|-------------------|---|
| Познавательные | <ul style="list-style-type: none"> • Воспринимать и понимать психическое и физическое состояние ребенка в данный момент • Осуществлять контроль за своим психическим состоянием • Ориентироваться в содержании обучения и воспитания в условиях многообразия учащихся • Расширять свои знания и умения, анализировать педагогический опыт |
| Конструктивные | <ul style="list-style-type: none"> • Проектировать цели и задачи педагогического процесса для конкретного образовательного пространства и среды • Отбирать оптимальное содержание, определять наиболее эффективные средства, формы и методы учебно-воспитательной работы, планировать эту работу |
| Коммуникативные | <ul style="list-style-type: none"> • Устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, родителями, учителями • Стимулировать деятельность учащихся в условиях поликультурной среды |
| Информационные | <ul style="list-style-type: none"> • Владеть словом, речью, мимикой, жестами • Передавать знания, мысли, чувства, развивать мышление учащихся • Применять информационные технологии |
| Организаторские | <ul style="list-style-type: none"> • Увлекать конкретным делом • Распределять и планировать работу, осуществлять контроль, стимулировать отношение к делу • Объективно оценивать результаты работы, намечать перспективы |
| Исследовательские | <ul style="list-style-type: none"> • Осмысление и творческое развитие научных теорий, педагогических и методических идей, предполагающих решение типичных и нестандартных учебно-воспитательных ситуаций. |

Личностные качества учителя определяют направленность его личности и смыслы осуществляемой педагогической деятельности. Мы выделяем личностно-этические, индивидуально-психологические и педагогические группы профессионально значимых качеств педагога. К личностно-этическим качествам

мы относим чуткость, доброжелательность, трудолюбие, дисциплинированность, общительность, терпение, настойчивость, объективность, самокритичность, гражданскую ответственность. Индивидуально-психологические качества определяются широтой и глубиной познавательных интересов, культурой темперамента и объективной самооценкой. К ним мы относим ясность и критичность ума, изобретательность, эмоциональную отзывчивость и устойчивость, долговременную память, наблюдательность, внимание, развитость воли и воображения. Педагогические качества личности учителя основаны на интересе к педагогической деятельности и любви к детям. Они включают педагогический такт, работоспособность, креативность, выразительность и артистичность. Труд учителя, обладающего такими качествами, как правило, отличается высоким уровнем педагогической культуры, основой которой является общая культура.

Поэтому в модели педагога мы выделяем культурологический модуль, который предполагает формирование его общей культуры и культуры его труда.

Предложенная модель позволит осуществлять формирование педагога, способного работать в современных условиях изменяющегося мира, решая проблемы воспитания человека планеты Земля, используя весь арсенал своих знаний, умений, навыков, личностных качеств и уровня своей культуры.

Список использованных источников

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 105 с.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
4. Скульский, Р.П. Учиться быть учителем / Р.П.Скульский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.

EMPATIA A TWÓRCZA PRACA PEDAGOGA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

*dr hab. Wojciech Gulin,
Kolegium Jagiellońskie-Toruńska Szkoła Wyższa
Toruń, Polska*

Edukacja jest procesem bardzo złożonym na co wskazuje wiele uwarunkowań. Podstawą jest relacja interpersonalna między nauczycielem i uczniem. Bez wspomnianej relacji edukacja nie jest możliwa. W licznych badaniach naukowych podejmuje się określanie czynników i warunków, intensyfikujących efekty nauczania. Poszukuje się optymalnych warunków, w których proces edukacji będzie dawał najlepsze efekty, czyli poprzez pracę nauczyciela uczeń będzie osiągał bardzo dobry rozwój swoich możliwości umysłowych, społecznych i osobowościowych.

W licznych badaniach naukowcy koncentrują się na różnych aspektach omawianego procesu. W jednych skupiają się na uczniu i jego funkcjonowaniu, w innych

z kolei podkreśla się rolę środowiska społecznego czy przyrodniczego. Ważnym jednak zagadnieniem jest sam nauczyciel. Jego cechy osobowościowe, zachowanie, podejście do ucznia, kompetencje, wiedza czy też umiejętności. Wymienionych kilka uwarunkowań osoby nauczyciela nie wyczerpuje wszystkich zagadnień związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, osoby, która ma nie tylko przekazać wiedzę drugiemu człowiekowi (uczniowi) ale przede wszystkim tak nauczyć, aby posługiwał się przekazaną wiedzą. Prace nad poznawaniem uwarunkowań psychicznych czy społecznych pracy nauczyciela wiążą się z dążeniem do powstania konstrukcji modelowej cech osobowych nauczyciela. Perspektywa stworzenia optymalnego zestawu cech osobowościowych powinna również znaleźć zastosowanie w selekcji osób do omawianego zawodu. Nie wszyscy bowiem chętni mogą nauczać inne osoby. Wspomniana teoretyczna konstrukcja modelowa to nie tylko eliminowanie z zawodu ale przede wszystkim kształcenie w studentach tych cech, które okazują się szczególnie przydatne w procesie edukacji.

W przypadku analizowania osobowości człowieka jedne cechy mają charakter wrodzony i na ich podstawie można przewidzieć sukces lub też klęskę osoby w zawodzie. Inne cechy osobowościowe są efektem działania środowiska, mają więc charakter nabyty- tu z kolei powstaje możliwość trenowania pewnych dyspozycji, szczególnie potrzebnych w edukowaniu innych osób. Istotne jest poszukiwanie tych cech pedagoga, które uprawniają go, czynią go szczególnie przydatnym do pracy w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Jest kilka powodów uzasadniających takie stanowisko. Przedszkole oraz pierwsze klasy szkoły jest to okres wyjątkowo ważny dla każdego człowieka powstają bowiem mechanizmy uczenia się. Składają się na nie: szkoła, rodzina, rówieśnicy ale również media [10]. System szkolny w którymś momencie życia dobiega końca edukacja natomiast trwa całe życie. Jeśli więc początki są trudne to dalsza kariera szkolna może nie przebiegać pozytywnie. Z kolei jeśli początki nauki osoby są właściwe, to należy się spodziewać, że dalsza nauka w szkole będzie również prawidłowa.

Pedagog więc powinien być osobą twórczą i kreatywną. Cechami twórczego podejścia do życia jest otwartość, niezależność i wytrwałość [6]. Te wymiary można przypisać również twórczym pedagogom. Postaram się ukazać znaczenie wymienionych pojęć przez ich przeciwieństwo. Wyobraźmy sobie pedagoga nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego jako osobę z dużym poczuciem zależności np. od dyrekcji, rodziców, sztywnego trwania przy programach nauczania czy od własnej niewiedzy. Będzie to więc osoba znerwicowana, lękliwa z poczuciem wypalenia zawodowego. Kolejną cechą jest wytrwałość a przeciwieństwem jej brak. Pedagog niewytrwały w swoich dążeniach nigdy nie osiągnie wyznaczonego przez siebie celu. Jest skazany na porażkę. Sukces może być wynikiem przypadku. Wreszcie cechą być może najważniejszą, jaką jest otwartość. Postawa zamknięta jest jej przeciwieństwem. Pedagog z takim podejściem będzie niemal zawsze utrzymywał dystans wobec innych osób w tym również uczniów, aby osiągnąć jakiś efekt swojej pracy będzie musiał posługiwać się stylem autorytarnym, narzucać swoją wolę klasie. Wyobraźmy sobie takiego właśnie pedagoga w przedszkolu czy początkowych latach nauki szkolnej. Można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć, że uczniowie będą z coraz większą niechęcią reagować na szkołę i naukę w niej. Można postawić pytanie: czy

zdarzają się pedagogzy zamknięcia na ucznia, na nowatorskie metody nauczania, z poczuciem zależności i niewytrwali? Odpowiedź jest dość prosta. Oczywiście, że są. Problemem sprowadza się do stwierdzenia takiego by poszukiwać rozwiązań, których efektem będzie coraz większa liczba pedagogów twórczych i kreatywnych.

Wynikiem twórczego podejścia pedagoga jest jego efektywna i niekonwencjonalna praca, adresowana ku dziecku przedszkolnemu lub szkolnemu. Poprzez obserwację elastyczne reagowanie na aktualną sytuację w klasie [11]. Wspomniana praca może być traktowana jako dzieło twórcze, będące wynikiem współdziałania „wielu czynników: poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, osobowościowych, społecznych i kulturowych” [6, 806]. Ważnym czynnikiem twórczego podejścia pedagoga jest jego kreatywność. Z niej zaś zapewne będzie wynikała potrzeba zmiany, samorealizacji i doskonalenia się. Wymienione aspekty związane są z pracą z uczniem. Wspomniane wyżej: otwartość, niezależność i wytrwałość powinny być realizowane w odniesieniu do ucznia (oczywiście to stwierdzenie nie oznacza, że w życiu prywatnym pedagog nie może być twórczy i kreatywny).

Nie da się w jednym opracowaniu poruszyć wszystkich ważnych aspektów związanych z twórczą pracą pedagoga chciałbym zatem skoncentrować się na jednym aspekcie, jakim jest empatia. Pedagog empatyczny to osoba, która rozumie ucznia, jest w stanie wczuć się w jego stan psychiczny. Jest to cecha pożądana i oczekiwana od pedagoga. W każdym zawodzie stosunkowo wysoki poziom empatii jest gwarantem sukcesu. W przypadku jednak pedagoga niemożliwe jest wykonywanie zawodu bez empatii, ona bowiem „pozwala spojrzeć na świat oczami drugiego człowieka” [9, 50].

Sama empatia a właściwie jej definicja, budzi wśród naukowców wiele sporów. Nie będę się jednak analizować rozbieżności w poglądach na ten temat. Przyjmę bowiem za J.Rembowskiem [8, 69], że „empatia jest procesem wczuwania się w cudzy stan psychiczny i ma charakter rozwojowy”. Jest to dosyć ogólna definicja jednak bardzo przydatna dla niniejszego opracowania. Empatia rozumiana jest jako proces, którego efektem staje się zachowanie prospołeczne jednej osoby wobec drugiej. Poprzedza ona więc udzielanie pomocy drugiej osobie. Wśród wielu różniących się między sobą poglądów na temat empatii panuje zgoda, odnosząca się do dwóch głównych elementów składowych procesu: poznawczego i emocjonalnego. W pierwszym dokonuje się „poznawcza interpretacja stanu emocjonalnego u osób innych, druga- stanowi reakcję emocjonalną na obserwowane u drugiej osoby emocje” [7, 120]. W oparciu o powyższe stwierdzenie empatyczny pedagog szczególnie w przypadku edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, od strony poznawczej ujmuje emocje ucznia- jest w stanie je prawidłowo określić, jednocześnie potrafi emocjonalnie reagować na emocje dziecka. Oczywiście jest, że reakcja emocjonalna nauczyciela powinna być adekwatna do reakcji dziecka. Jeśli uczeń prezentuje zachowanie agresywne jego nauczyciel powinien zdiagnozować poznawczo przyczynę agresji i emocjonalnie (zalecany spokój i opanowanie) właściwie zareagować.

Twórczy i empatyczny pedagog obok rodziców jest dla dziecka wzorem do naśladowania. Potwierdzają to badania A.Bandury [1]. W swoich eksperymentach amerykański psycholog wykazał, że dzieci wzorują się w swoim postępowaniu na

dorostych. Zjawisko modelowania jest jednym z ważniejszych pojęć w proponowanej przez amerykańskiego psychologa teorii społecznego uczenia się.

Empatia jako proces składa się z kilku sfer: poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej. Dokładnie te same elementy wyróżniane są w postawach [5, 117]. Sfera poznawcza i motywacyjno- emocjonalna z kolei wyróżniana jest również w myśleniu twórczym [6, 784]. W wymienionych procesach występują więc wspólnie: poznanie, emocje i zachowanie. Pełnią wprawdzie odmienne role, są jednak wobec siebie uzupełniające, składają się bowiem wraz z innymi cechami, na osobowość człowieka. W przypadku zaś pedagoga określają jego przydatność do wykonywania zawodu. Dodać jednocześnie można wyniki z badań empirycznych, przytaczanych przez J.Rembowskiego [7, 121], które wskazują, że osoby empatyczne miały „głęboki wgląd w siebie, były obdarzone wysoką wyobraźnią i spostrzegawczością oraz „społeczną ostrością” w ocenie innych osób”.

Twórcze podejście pedagoga nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego oraz jego poziom empatii, jak wyżej wspomniano, mają wiele punktów wspólnych. Twórczość wymaga wglądu w siebie, empatia również [4, 50], twórcze działanie nakierowane jest na drugą osobę, empatia też. Można dopatrywać się jeszcze innych elementów wspólnych. Empatyczny pedagog koncentruje się na uczniu i jego rodzicach. Poprzez wczuwanie się w stan psychiczny dzieci rozumie ich stan psychiczny wraz z przyczynami. Empatyczny i twórczy pedagog potrafi dobrze komunikować się z uczniem. Jest w stanie precyzyjnie przekazywać swoje polecenia i oczekiwania wobec dziecka., jednocześnie nastawiony jest na odbiór informacji ze strony ucznia. W komunikacji interpersonalnej zachodzi zatem zjawisko sprzężenia zwrotnego, będącego podstawą prawidłowo przebiegającej wymiany myśli, spostrzeżeń czy uwag. Pedagog w ten sposób oczekuje na pytania ze strony społeczności uczniowskiej.

Chciałbym w wymiarze aplikacyjnym skupić się na optymalnych cechach pedagoga pod kątem wymienionych w opracowaniu głównych zagadnień, a więc twórczego podejścia pedagoga do zawodu oraz poziomu jego empatii. Z jednej więc strony mamy twórczego i kreatywnego pedagoga edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, który potrafi korzystać nowoczesnych metod pracy z uczniem, który potrafi zaplanować i realizować autorski program. Jednocześnie profesjonalny pedagog zna uwarunkowania rozwojowe wieku życia, w jakim znajdują się uczniowie. Od strony zaś szczegółowej omawiany pedagog powinien znać uwarunkowania egzystencjalne i możliwości każdego ze swoich uczniów- tak od strony intelektualnej, emocjonalnej, jak i społecznej. Dlaczego powinien znać? Odpowiedź jest prosta- bo jest pedagogiem empatycznym. Taki właśnie nauczyciel jest w stanie zrozumieć i wczuć się w stan psychiczny ucznia czy też jego rodzica. Empatyczny pedagog i zarazem twórczy potrafi dostosowywać treści nauczania do indywidualnych możliwości każdego ucznia w klasie. Jest w stanie znać przyczyny niepowodzenia ucznia w ujmowaniu jakiejś partii nauczanego materiału, co znacznie ułatwi proces opanowania nowej wiedzy przez ucznia. Poznanie wad i zalet każdego ucznia poprzez empatię pozwoli pedagogowi twórczo odnieść się do pracy z zespołem uczniów. Tak działa empatia w połączeniu z twórczym podejściem do wykonywanego zawodu. Stwarza nie tylko możliwości wspomagania rozwoju ucznia

ale wpływa na perspektywę twórczego i kreatywnego podejścia do własnej pracy. Można stwierdzić, że empatia znacząco rozszerza horyzonty myślenia pedagoga.

W związku z powyższym warto powołać się na stwierdzenie J. Rembowskiego [7, 122] „zdolność rozumienia innych zależy od samej jednostki, innych osób oraz warunków otaczających” oraz „zdolności empatyczne podlegają treningowi”. Przywołany pogląd jest bardzo ważny, wskazuje bowiem na dwa kluczowe aspekty. Pierwszy odnosi się do tego, że empatia zależy głównie od jednostki oraz jej otoczenia społecznego. Drugi natomiast akcentuje perspektywę wytrenowania empatii. Jako, że empatia na pewno związana jest z wpływem środowiska społecznego (rodzina, nauczyciele, znajomi), ma charakter rozwojowy- co zaakcentowałem w przywołanej definicji to daje się poprzez trening rozwijać. Skoro więc dziecko może być uczone empatii, młody człowiek również to tym bardziej dorosła osoba może rozwijać w sobie poziom wczuwania się w cudze stany psychiczne. Proces uczenia się empatii dobrze został ukazany przez M. Barnetta [1]. Według niego podstawą uczenia się empatii jest relacja „rodzice- dziecko”. Zauważalne są trzy etapy. W pierwszym dziecko odbiera uczucia ze strony rodziców. W drugim obserwuje zachowanie rodziców. W trzecim poprzez obserwację zachowania rodziców „zestawia” niejako ich uczucia z postępowaniem. Skoro więc empatia może być rozwijana u dzieci, to również byłaby możliwość jej wytrenowania u studentów pedagogiki. Można jednocześnie przyjąć, iż nauczyciele wykonujący swój zawód również mogliby uczestniczyć w treningach empatycznych. Korzyścią takiego podejścia jest to, że wyższy i wytrenowany poziom empatii wpływa na efektywniejszą pracę zawodową lecz również łączy się z życiem prywatnym.

Zamiarem moim było ukazanie zależności między twórczym podejściem pedagoga edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej a jego poziomem empatii, z jednoczesnym wskazaniem na perspektywę uczenia się empatii niezależnie od statusu zawodowego i wieku życia.

Bibliografia:

1. Bandura A., Teoria społecznego uczenia się, PWN, Warszawa 2007.
2. Barnett M. A., Empathy and prosocial behavior in children, [w:] *Review of Human Development*, red. T. M. Field, A. Huston, L. Troll [i in.], s. 316-326, J. Wiley, New York 1981.
3. Clark K., Clark Ph., Clark H., Empathy. A neglected topic in psychological research, „*American Psychologist*” 1980, nr 2, s. 187-190.
4. Gulin W., Empatia dzieci i młodzieży, TNKUL, Lublin 1994.
5. Mika S., Psychologia społeczna, Warszawa 1984.
6. Nęcka E., Twórczość, [w:] A. Strelau (red.) *Psychologia*, podręcznik akademicki, T.2, GWP, Gdańsk 2002.
7. Rembowski J., Rodzina w świetle psychologii, WSiP, Warszawa 1986.
8. Rembowski J., Empatia studium psychologiczne, PWN, Warszawa 1989.
9. Wasilewska-Ostrowska K., *Empatia a wolontariat w pomocy społecznej* [w:] A. Kola, K. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*, Seria: Problemy Pracy Socjalnej, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 47-61.
10. Stefanowicz- Zawiszewska K., Żuchelkowska K., Reklama telewizyjna w życiu uczniów kończących edukację wczesnoszkolną [w:] B. Siemieniecki (red.), *Manipulacja media edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007. s.419-429.
11. Stefanowicz- Zawiszewska K., Obserwacja- cechy subiektywne i obiektywne [red.] F. Szlosek, *Badanie- dojrzewanie- rozwój*, Warszawa-Radom 2008. s.238- 244.

CREATIVE TEXT WORKS IN PRIMARY SCHOOL: CONTEXT OF TASKS FOR FAIRYTALES CONTAINED IN LITHUANIAN LANGUAGE TEXTBOOKS¹

*Nijolė Bražienė, Associate Professor, Doctor
Šiauliai University, Faculty of Educology,
Lithuania*

The concept of *creativity* describes certain skills or the process of creating something novel and constructive. However, the novelty of the outcome of creative activities may be twofold: *objective novelty* and *subjective novelty*. In the first case, a positively new object that has not existed in the society is created whereas in the second case, the creative outcome is new and important only to the author himself [2].

In pedagogical terms, importance shall be attached to scholar (E.P.Torance, R.J.Hallman, W.S.Hanks) [ct. 1] ideas that creative talent is not the privilege of the favoured, that the word *creative* shall not be associated merely with artists and geniuses who produce new inventions or major scientific discoveries, that it is necessary to abandon the tendency to overlook signs of creativity in everyday life. Each individual is an artist in the broadest sense of the word and everyone has creative abilities, only with a different degree of expression. Thus, it is possible to distinguish the following levels of personal creative self-sufficiency:

- *Reproductive* (being able to merely recite, copy, etc. without offering anything personal).
- *Productive* (creation takes place following the example seen, heard or read, occasionally inserting one's own ideas).
- *Creative* (the task being performed in a unique way).

Pedagogical and psychological literature offers different methods, including fairytales and their creation, to develop creativity in children. A fairytale does not only suit the children's nature; as noted by G.Rodari [5], a child envisages the architecture of his / her imagination in the structure of a fairytale and simultaneously develops it by creating one of the indispensable tools to know the world and to master the reality, which in the future will allow the child to practise the same method in all the areas of experience that require creative intervention.

Creative spoken and written text works that are designed to develop language coherence play an important role in the process of mother tongue education. Teaching the text is most closely associated with the development of creativity in the field of language teaching, because the composition of a text is a kind of art for the pupil. Psychologically, composing and writing down a fairytale is one of the most valuable means of creative self-expression [V.Oaklander, L.L.Edwards, C.G.Glenn, S.Kempers, N.L.Stein, BSutton-Smith, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева et al.; ct. 1]. Thus, in the given context and bearing in

¹ The following three alternative textbooks have been designed for the Lithuanian language (mother tongue) education in primary schools in Lithuania: 1) "Šaltinis" ("New Source") (co-authors E. Marcelionienė and V. Plentaitė), 2) "Pupa" ("Bean") (co-authors J. Banytė, Dž. Kuzavinienė, V. Vyšniauskienė), and 3) thematically integrated textbook "Vaivorykštė" ("Rainbow"). This article is confined to the "New Source" textbook because of a wider range of tasks for teaching stories / fairytales and encouraging pupils to independently create more stories / fairytales.

mind that not every modern-day child coming to school has ever heard a fairytale, it is relevant to clarify the preconditions offered by the Lithuanian language textbooks for using fairytales as a means to foster creativity in primary school pupils.

The first stage of literary education, i.e. Forms 1-2, is dominated by an intuitive understanding of a literary work: the text is not disintegrated and its features are not highlighted. A child only listens, reads, and follows thereby experiencing aesthetic satisfaction. The given educational stage is dominated by reproductive and productive creative works, i.e. primary school children listen to fairytales and learn to follow them (e.g., *Tell the "Two Goatlings" story in a funny way; Memorise this endless fairytale and keep telling it until you get bored; Who else do you think went chopping wood? Tell the whole story; Read the tale and tell it referring to the pictures; etc.*), simulate, make up the sequels (e.g., *Go on with the tale, everyone think of a different grandfather's helper; Continue the tale. Imagine the table, chair and bed looking for happiness; Go ahead with the fairytale trying to figure out what has made the crow look the way she looks; Think of a sequel and continue the tale, etc.*), make up the end (i.e., *How would you finish the tale?*), make up similar stories (e.g., *Think of a similar tale / Let all of you invent a similar tale; Make up another endless fairytale peer to peer; etc.*).

The youngest beginners find it difficult to tell a story sequentially accordingly a variety of assistive devices are invoked (e.g., a sample text, a picture series, words to be used in the story, the beginning of the story) [6]. In addition, the 1st and 2nd formers are given the task to "write down" their tale in a drawing since their writing skills are still weak. Conditionally, such creative works can also be called texts which are no less important than the written works in teaching a coherent language to primary school pupils [3].

The second stage of literary education, i.e. Forms 3-4, marks out for the seeds of the conscious perception of a literary work along with an intuitive understanding: children are promoted to reason out their likes and dislikes, some of theoretical knowledge about the tale peculiarities are introduced to beginners, children themselves make up texts for fairytales. Listed below are the most common ways of work:

1. Making up a sequel according to the questions or independently where the beginning of the fairytale is provided.
2. Inventing a fairytale based on a series of pictures.
3. Thinking of a text for a particular tale character.
4. Reproducing a text that has been distorted.
5. Remaking a given fairytale text.

The theoretical knowledge of the fairytale is systematized by providing guidance-multistage task:

1. Predict the setting.
2. Invent the fairytale characters.
3. Put down the names of your fairytale characters.
4. Write down the unexpected twists in brief.
5. Predict the key incidents and write them down in a string.
6. Choose picturesque words or expressions.
7. Write down the invented story.

The 3rd and 4th formers focus on reading and creating wonder tales. The methods employed for creating fairytale texts are as follows:

1. **Text reconstruction.** As explained by P.Masiulis [4], text reconstruction exercises have a stimulating effect on pupils. They are willing to perform such exercises which, in turn, raise pupils' interest in the very reading, expand the knowledge of genre features, and make pupils more creative. Text reconstruction tasks promote insight into the text and its structural and linguistic features. Lithuanian language textbooks for primary school cannot offer a variety of text reconstruction tasks: e.g., pupils are given a string of predicates which must be explicated into sentences whereby pupils retell a portion of the tale they have read; pupils insert the missing words in an excerpt of the tale they have read. Teachers could come up with a larger number of more diverse text reconstruction exercises. P.Masiulis [4] offers the following options for reconstructing texts:

- Reproducing the text of an excerpt / whole fairytale.
- Restoring the sequence of the swapped paragraphs.
- Understanding the text of the fairytale from scattered words.
- Complete the paragraph with missing lines.
- Discovering odd words and phrases in the fairytale text that has been revamped intentionally by the teacher and replacing them with more suitable equivalents.

2. **Improvisation.** This is the modernization of a traditional fairytale. Such writings are known as modernized fairytales in methodical literature. The conventional main characters and the idea of a fairytale are complemented with some modern elements, e.g., Little Red Riding Hood is herself looking for a wolf to eat her but the wolf does not care; Cinderella is crying sandwiched between the dishwasher and the refrigerator. Improvisational tasks may seem "easily playful" only at first glance; according to G.Rodari [5], a serious aspect adds to the game since the performers are intuitively compelled to make an in-depth analysis of the fairytale. An alternative or a parody is only possible at specific points, those that determine the structure of the fairytale. Thus, a child will have to simultaneously invoke decomposition and composition operations in (re)creating a fairytale.

Furthermore, Lithuanian language textbooks offer improvisational tasks of changing the genre, e.g., a poem has to be transformed into a fairytale containing dialogues and apostrophes. When retelling the content of the poem, children must observe the principles of telling a fairytale: reason out the suitable formula of the beginning of the tale, blueprint the key incidents, imagine amazing happenings, etc. Improvisation is taught through creation of a fairytale based on a saga.

Primary school pupils are very fond of improvisational creative text works; as explained by G.Rodari [5], a new approach revives interest in the same fairytale and brings a new dimension to the work. Improvisation generates fresh ideas and new visual designs in children. The creative outcome will depend on the child's ability to surrender to the imagination – impromptu tales will be partially or wholly new plot lines.

G.Rodari [5] offers a variety of improvisation options, e. g., *misleading fairytales, fairytales containing unexpected elements, reverse fairytales, endless fairytales, rigmarole tales, etc.*

3. **Creation.** As mentioned above, the novelty of the outcome of creative activities may be subjective, i.e. new and important only to the author himself. Essentially, each assignment involves a certain element of creation, only with a different maximum degree of creativity. Lithuanian language textbooks for primary school offer all kinds of tasks that can increase the efficiency of children's skills to create fairy tales (see Table).

Table

Didactic models for creating fairytales according to the degree of creativity

| Reproductive (reconstruction) | Productive (analogy) | Creative (fiction) |
|---|---|--|
| Reconstruct a distorted fairytale: <ul style="list-style-type: none"> • words are missing; • words are displaced in sentences; • sentences are displaced; • paragraphs are displaced. Tell / write down a fairytale based on a series of pictures. Retell the contents of a series of pictures. Retell the fairytale in detail / in a nutshell. | Make up a fairytale similar to the one the pupils have read based on pictures and their series. Make up a fairytale similar to the one the pupils have read. | A concise plot is provided. Guiding words are in place. A plan of the fairytale is offered. The fairytale beginning / end are in place. Characters are defined. Instructions for creating a fairytale are given. The name of the fairytale is given. The mere task <i>to create a fairytale</i> is given. To remake a fairytale. |

Literary education lessons could be spiced up with **fairy tale style challenges**. Faced with these challenges, the child is free to fantasize and his / her thoughts and feelings are not inhibited by correct / incorrect answers. The fact that the child is thinking and generating new ideas is far more important here. The wordings of fairy tale style challenges [7] should encourage children to predict the consequences of an incident, to search, select and justify solutions they deem appropriate. For instance [acc. 7]:

- Imagine that Cinderella does not lose her glass slipper as she is fleeing the banquet. How is the prince to find Cinderella?
- Imagine that Cinderella tells her stepmother she is not going to do the tasks assigned. Tell us what happens next.
- Imagine that Cinderella's father, an old lumberjack, built her a house. Make up a fairytale.
- Invent a story how Fairy could otherwise help Cinderella get to the feast (without turning the pumpkin into a carriage and the rats into coachmen)?.

In summary, it can be said that apart from fairy tale related creative text works in textbooks, children's creativity can be fostered by additional tasks that are appropriate for developing reconstructive and creative imagination in children. Based on practice, we would like to advise teachers:

- To "look through" spelling and punctuation mistakes, errors in sentence structure, etc. in a fairytale invented by a child; it is far more important to envisage even the slightest flight of the child's fantasy.

- To abstain from setting marks or commenting (e.g., nice–plain, similar–dissimilar, appropriate–inappropriate, etc.) when assessing a fairytale invented by a child.
- To take any creation of a child (even deemed quite poor by the teacher) as a sincere mentor and partner in the creative process rather than a critic; children must feel safe in performing fairytale creation tasks, knowing that they will not be reprimanded for one or another kind of errors.
- Importantly, to allow each child to experience the joy of creation and the feeling of success in the process of creation.

Literature

1. Bražienė N. (2004). *Pradinių klasių mokinių kūrybingumo ugdymas pasakomis*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
2. Feldman D. N., Csikszentmihalyi M., Gardner H. (1994). *Changing the world: A Framework for the Study of Creativity*. Yale: Yale Press.
3. Marcelionienė E. (1997). *Šaltinėlis: I klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.
4. Masiulis P. (1999). *Kūrybiniai teksto darbai: Didaktinė priemonė I–IV klasei*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
5. Rodaris Dž. (2001). *Fantazijos gramatika*. Kaunas: Šviesa. Transl.: Rodari G. (1997). *Grammatica della fantasia*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
6. Schoroškienė V. (2010). *Lietuvių kalba ir vaiko kompetencijų ugdymas: tekstas*. Vilnius: VPU leidykla.
7. Капская А.Ю., Мирончик Т. Л. (2006). *Планета чудес: Развивающая сказкотерапия для детей*. Санкт-Петербург: Речь.

ABOUT THE MULTI-FACETED USE OF THE PROJECT METHOD IN EDUCATION

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska, PhD
Nicolaus Copernicus University in Toruń Lecturer
Toruń, Poland

Introduction

People experience many different problems today. The products created by man, which should serve him more and more often harm him. The cult of materialism redefines the concept of wealth, especially in the spiritual aspect. It makes people become more and more lonely, deprived of the sense of living. What really worries educators today is the surfeit of information, the decay of culture, and pseudo-culture, which is creating culture out something which is not (provocative, antisocial behavior) [3, 151-166]. Taking into regard these social changes, there are new challenges for the education, primarily, the young people must be taught "functioning in the world, in which there will be matters and things that they will not be able to consume, nor learn, nor really understand. Their attitude towards the world filled with various goods must therefore be assertive and they must have the ability to distinguish between true and false values of things and matters" [4, 42]. Are teachers, parents prepared for the new tasks posed by the social changes? are the adults open to see the issues and needs of young people? can educators properly diagnose them? do

they take responsibility and effort to educate? or do they rather "pass on" the responsibility among each others, believing that it is not their job that someone else can do it? Don't adults create "fictitious" issues to divert attention from the ones which young people really meet in their lives? Perhaps the main problem is the small contact between adults and children, poor knowledge of their culture, which results in marginalization, stigmatizing and excluding the growing generation.

The youth is now perceived as a social group that rejects the social norms. But what are the norms, what is right and what is wrong? The answer to this question depends on the adopted paradigm. The first, normative sees the social order in the existence of standards and rules existing in the objective sphere. The actions of people are evaluated subjectively, but thanks to the processes of socialization, the differences between these two worlds reduce, "an entity shall assume as his own (...), what is social, in which various institutions supporting the standards system have important contribution: structure the actions of individuals, who are subjected, and rehabilitate if needed. The more specific and precise system of norms, the more ordered society" [1, 7-8]. In the second interpretative paradigm order, the standards also exist, but they are universal and they are treated in a more flexible way. Every social situation, every event should be interpreted in an individual way. Man is no longer a "part of (objective) system, moving within given frames, he becomes an actor – to some extent limited by the role, but still having a distinct, though sometimes apparent, freedom of interpretation. As a consequence, the activities of the actor, to some extent also lose their individual (subjective) dimension, since all the effects of his interpretive work have group, local (inter subjective), and even social character" [1, 7-8]. Are the adolescents, who have a problem with standards, wrong and need to be changed – "repaired" or perhaps the generation of adults cannot "guess" the needs of children and tell the young what is important and what is less important? The ignorance of adults may also result from misunderstanding of the world of the youth and the reluctance to learn it. The generation of adolescents is treated as incompetent and infantile. Meanwhile, the lack of communication skills of parents and educators makes the transmission of certain values, traditions difficult, and sometimes impossible. The young generation is "unheard" by adults, which on one hand can give rise to rebellion, and on the other a feeling of rejection. The omnipresent criticism (also in the media) does not motivate young people to conformist behavior, those required by adults, they rather begin to seek their own path, very different from the one offered by the adults.

On this background new tasks for today's education are drawn. The education should search for alternative, methodical, innovative methods of teaching to reach the modern teenager. One of such suggestion is the method of the educational project, which this text is devoted to.

Project as a teaching method

Education is, generally speaking, the process of teaching and learning. In the first action there must occur at least two subjects (a teacher and a student/students), and in the second, only a pupil. The organization of this action should include certain values (as starting factors, defining what is important to a man and his environment), objectives, policies, measures and methods. According to Czeslaw Kupisiewicz the goals are designed to provide students with adequate intellectual development, taking into account their capabilities and needs [5, 62].

The objectives must be constructed in such a way as to be able to see (through evaluation) whether they have been implemented. Therefore they must be sufficiently detailed to enable their subsequent verification. The rules, in turn, show how to implement these objectives. Wincent Okoń assumes that: "The objectives and content of teaching determine the ideal to which the educator is to approach through his work. They indicate, quite exactly, what content should the pupils be equipped with, but they do not specify how to do it. Such general standards of educational conduct, setting out how to put learning objectives into practice, are called principles of teaching" [8, 123]. Analyzing the literature of the subject Joseph Pólturzycki [9, 107-117] suggests the following set of principles:

- the principle of regularity consisting the right order of transmitting information, from the material known to the less known, from the particular to the general, issues that are important should be emphasized, the trained contents should be referred to and revised,
- the principle of visibility – it is direct learning of reality through the use of the senses, touching, watching or the use of so-called substitutes (movies, images, words),
- the principle of affordability – it is customizing the abilities to the learner, the recipient of the information must understand it and therefore the pace of working, the way of talking, checking should be adjusted, there is need to motivate, not to show too demanding attitude,
- the principle of shaping the learning skills - this is the implementation for self-study, improving learning techniques, rules for organizing learning, planning it, using books, teachers' speeches, and capturing the information in a form of properly edited notes, diagrams,
- the principle of combining theory with practice - the student must notice this relationship, have theoretical knowledge, understand it, and then be able to use it in practical activities, often in everyday life,
- the principle of individualization and teamwork - in the educational process both forms are appreciated, they should occur at the same time, when students work in groups, joint task should be distributed to team members and then the work becomes more individualized,
- the principle of sustainability of knowledge - the role of the teacher is to prepare students so that they can easily memorize the content and understand it, the basic requirement is to arouse interest in the subject, enabling their activity, and also to check whether the knowledge is properly assimilated,
- the principle of conscious and active participation – according to this rule students are to participate in the learning process, understand the need to learn and awaken the need to acquire knowledge, the role of the teacher is to know the potential of the students and their educational needs,
- the principle of continuity of education - is to induce among the learners the openness for knowledge, motivation for continuous learning, for improving skills and competence.

Another element that adds to the process of education are teaching aids, which are any items, materials, which are used by a teacher while working with a student.

They have cognitive function, supporting the process of thinking and replacing the work of a teacher [9, 210]. The teaching aids may be divided into visual (e.g. course books, maps, images), auditory (e.g. voice recording on a CD, radio), visual-auditory (e.g. a film), audiovisual (e.g. computer programs) [9, 211-218]. There is still another link in the organization – the method. According to Wincent Okoń it is "systematically used way of working of a teacher with his students, allowing students to master knowledge along with the ability of putting it into practice, as well as developing mental abilities and interests" [8, 150]. In the literature we can find many classifications of teaching methods, including the ones based on the word, observation and measurement, programmed, practical, problem [5]. In the next part I focus on one of the methods - the project, and describe its multifaceted dimension.

The use of the Project method in education

The project is a "planned action, the purpose of which is to modify a particular situation or to suggest something new, an alternative to the current situation" [16, 195]. According to Anna Rutkowska the project is the concept "to organize activities or acting leading to achieve the planned target, according to the previously developed plan and procedure, using available resources (time, team, budget). The result of the project is anticipated change" [12, 11]. According to William H.Kilpatrick it is the "action (or experience) that is designed independently by the learner. The learner sets a goal and achieves it by himself (executes)" [14, 177]. In designing the most important issue is the planning, which is conscious, systematic and deliberate action bringing certain results. The project method belongs to practical and problematic methods [14, 176].

The project was introduced in Poland by the Regulation of the Minister of National Education amending the regulation on conditions and ways of assessing, classifying and promoting pupils and students as well as conducting tests and examinations in public schools in 2010. Then the notion of an educational project, defined as a group, planned action of the students aimed at "finding solution to a specific problem, using a variety of methods", first appeared in the regulations [11]. The regulation of the Minister of National Education from the 10th June 2015 on detailed conditions and methods of assessing, classifying and promoting pupils and students in public schools has introduced new regulations. This document specifies that an educational project in junior high education is compulsory, group, prepared under the supervision of a chosen teacher. Its tasks shall be defined by the school head teacher and the opinion is issued by the teachers' council. The class teacher discusses the rules of preparing the project with pupils and their parents or legal guardians at the beginning of the school year [10]. The information about the project must appear on the student's school certificate. According to this act every junior high school student must choose a topic which he will deal with, determine the objectives of the action plan implementation and evaluate [10]. It is also important to present the work publicly. The time to prepare it is from a month to half a year. The groups should have from three to six persons from one or different classes. Allies can be helpful, entities or institutions that can help financially, methodically, methodologically and organizationally with the entire project (e.g. community centers, city offices, the media, parishes, NGOs, private companies). It is obligatory to develop and keep the entire documentation of the project [2].

The Project must contain the following elements:

- the subject of the project,
- the problem, which is the essence of the project,
- theoretical background of the problem,
- the objective of the project,
- justification,
- planned effects of implementation,
- tasks,
- schedule of activities,
- evaluation [6, 19].

The teacher, the project tutor signs a contract with students from the project team. Such an agreement is considered as a "way of regulating different behaviors and actions between the teacher and the students working on the project" [6, 22]. It should consist of the objectives, the date of commencement and completion of the project, the subject of the work, working methods, mutual expectations, way of contacting the supervisor of the project by the students and the consequences of breaching the contract. It may be oral or written, but then it must be signed by the students and the teacher. The contract performs many tasks, it gives the sense of responsibility, it teaches team skills, assertiveness, the sense of duty, mediation and bearing the consequences for own actions [6, 22-23].

After the implementation of the project, students must prepare a report. It should consist of the names of the authors (students and teachers), the title, table of contents, abstract, introduction, description of the project results, conclusions, bibliography and appendices [6, 30]. Once all the documentation is prepared the public presentation of the project takes place. There are many possibilities to present the results of the work, it may be a video, photos, a poster, a book, a seminar, an exhibition, a festival, a theater performance [6, 33]. The last step is the project evaluation. Meeting the deadlines, goals, choice of the subject, solving emerging problems, diligence, innovation, self-reliance, merit of the project, correct language are all taken into account [6, 27-42].

To help teachers and students with the work on the project the Ten Commandments was prepared for them. And so, the teacher needs to remember not to do anything for the pupils, to allow them take the responsibility for their work, to motivate them to develop interest in reading books and using other scientific sources, to allow to discuss matters and to make mistakes, also to collaborate with other teachers and professionals to achieve even better final result of the project. As for the students it is worth to emphasize that teamwork is of great importance for the individual development of the human, however, everyone must learn to share responsibilities and fulfill the tasks that have been assigned to them. Communication skills, negotiation, assertive, as well as the promotion of activities are also important [6, 86-87].

The multidimensional nature of the project – conclusions

The main objectives of the project are derived from the concept of John Dewey. This author introduced the division of curricula into blocks, rather than subjects, claimed that the student himself should acquire the knowledge about the world, full activity is overtaken by students and the role of the teacher is solely to support them, school is not the only place for learning, inner, not external, motives of

learning are dominant, students develop their passions and interests, so that they develop their creativity and independent thinking [5, 50]. The project method fits into this progressive thinking because it enables the development of knowledge, skills and competences of the students. It also forces the teachers to be more active. A student retains his subjectivity, and the teacher does not impose his views, but considers "orientation on the process" (how the student works, what social behavior does he learn, how does he deal with relationships in the group) as equally important as "orientation on the effect (product)" [6, 68-69].

The educational project has many advantages, still, it may bring many threats, it is best pictured by the table below.

Table 1. SWOT Analysis (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats)

| | |
|--|--|
| <p>Opportunities</p> <ul style="list-style-type: none"> - increased knowledge of the participants on the topic presented in the project, - empowering the recipients to spending time actively, - establishing long-term cooperation with the recipients, - allows originality, - activation of the student and encouraging independent work, - learn teamwork, communication and conflict management, - reflection, - self-discipline, self-esteem, - planning and bearing the consequences of own actions, - having possibility to achieve a change by improving interpersonal relationships, - involvement of the participants of the project, - opportunity to present to other students and teachers, - cooperation with the teacher. | <p>Strengths</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobilization of the project team members, - positive attitude, - personality traits of people in the project team (e.g. accuracy, responsibility, discipline, sensitivity, empathy, kindness, peace), - skills, for example. group management, assertiveness, coping with stress, communication. |
| <p>Weaknesses</p> <ul style="list-style-type: none"> - it is addressed only to a limited group of recipients, - lack of experience in group management, - lack of experience in such projects, - poor organization of the project team members, - different involvement of the members of the project team, - fear for the implementation, - sometimes lack of decisiveness and too analytical approach. | <p>Threats</p> <ul style="list-style-type: none"> - unwillingness to participate in the project, - students are not interested in the subject of the project, - low level of involvement of the students and the teachers, - in the implementation of the project students are stuck with themselves, they do not have support among adults, - too many tasks on the project, - students are not or not enough motivated to work on the project, - improperly prepared project plan. |

Source: own analysis based on: [2, 6, 14, 15, 16].

Analyzing the literature of the subject we can get the impression that the advantages of this method of teaching outweigh its weaknesses. The educational project is in fact "not as much a method as a strategy, showing tremendous advantages not only in the development of mental and practical skills of students, but also their socialization. Induces increased activity of pupils, and the school becomes fully attractive as a place triggering their creative forces" [7, 130]. What is important, it is inscribed in social work, both the teacher and the student, and it uses the methods of the individual case, the group and the environmental. The method of the individual case was first defined by Mary Richmond. According to the author it is an art, "doing different things for and with different people and in collaboration with them in order to achieve both personal and social development" [13, 94]. The precursor defined it as "a process that develops personality by consciously carried adjustment, sequent of each of the units, taking place in the relationship between people and their social environment" [13, 95]. The author of the concept reveals several important elements that should be included in the method of the individual case. They are: the knowledge of the human personality, the diagnosis of resources and problems, affecting through a person and the social environment [13, 95]. Adam Podgórecki assumes that working with this method must have the following stages: recognition, reasoning, preparing the project, its implementation and evaluation [13, 103]. So, as may be seen, this method consists of almost the same phase as an educational project. The group method, in turn, is understood as "realization of social objectives by stimulating specific psychosocial phenomena in natural groups, such as family, peer group, neighborhood, employee, or in specially designed therapeutic groups" [13, 106]. According to Helena Radlińska, this method can be used especially in working with young people, because thanks to it the members learn cooperation, mutual assistance, but also the rivalry and the pursuit to clear objectives. By the way, they divide the work and create standards that they must follow. The project is formed in a team, and therefore it also uses the method of group social work. The last method, environmental, is according to the authors, "a way of improving the local environment of the village, a housing estate by the unification of the efforts of all the social, local and state organizations working in the area" [13, 119]. This method consists of six phases of work: diagnosis, creating a team, planning the work, implementing measures to improve the design and control [13, 129-130]. Therefore, in this method, we can find many similarities to the project because students must be active and take action for the benefit of the wider social environment.

The project also contributes to the creation of social capital, as it teaches entrepreneurial, understood as the ability to "replace intentions into action" [15, 17]. Students working together have to help each other and watch each other and adjudge for the tasks [15, 17-18]. Through the project, young people acquire information by developing research tools, e.g. questionnaires survey, interview, they work on existing materials, meet new people, learn the history of their area and the current social situation of the country [15, 45]. What is important, designing allows for student's personal contact with the teacher, better understanding, gaining confidence and more openness.

According to Wincent Okoń, "to educate a man is as much, as to change him, transform him, give him a new form, create his personality" [8, 9]. Taking into account the social and global changes that have an impact on today's youth, I think it is worth investing in the education process, upbringing and care. The growing generation should be prepared for independent living in the reality. Above all, one must provide the youth with social norms which are the procedures arising from social expectations, discussions about values, about what is important and what makes us human beings should be undertaken. Projects fulfill such functions (educational, social and upbringing) and therefore I think that using them in the educational process is right and even necessary.

Bibliography:

1. Granosik M., Social work in the interpretative perspective: theory, diagnosis, action, [in:] A. Skowrońska (ed.), New approach of known issues of social assistance, Resource Development Centre, Warsaw, <http://irss.pl/wp-content/uploads/2014/01/Nowe-uj%C4%99cia-znanych-problem%C3%B3w.pdf> (access: 07.10.2015).
2. <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/metoda-projektow-start.html> (access: 10.10.2015).
3. Jędrzejko M., Personal digital technologies as the source of opportunities and threats, [in:] M. Jędrzejko, J. A. Malinowski (ed.), Young generation in the clash of civilization. Studies - research - practice, Akapit Educational Publishers, Toruń 2014.
4. Jędrzejko M., Świerszcz K., Bożejewicz W., A man in post-modernity - progress or threat?, [in:] M. Jędrzejko, J. A. Malinowski (ed.), Young generation in the clash of civilization. Studies - research - practice, Akapit Educational Publishers, Toruń 2014.
5. Kupisiewicz Cz., General didactics, Graf Punkt Publishers, Warsaw 2000.
6. Mikina A., Zając B., The project method in junior high school. A guide for junior high school teachers and head teachers, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/743/poradnik_mikina_zajac.pdf (access: 05.10.2015).
7. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., New dictionary of labor pedagogy, College of Education of Common Knowledge Society Publisher, Warsaw 2000.
8. Okoń W., An outline of general didactics, State-owned School Publishing, Warsaw 1968.
9. Pólturzycki J., Didactics for teachers, Adam Marszałek Publishing, Toruń 1999.
10. Regulation of the Minister of National Education of 10 June 2015. On detailed conditions and the method of grading, classifying and promoting pupils and students in public schools (OJ 2015 pos. 843).
11. Regulation of the Minister of National Education of 20 August 2010. Amending the Decree on conditions and ways of assessing, classifying and promoting pupils and students and conducting tests and examinations in public schools (Journal of Laws 2010 No. 156, item. 1046).
12. Rutkowska A., Social project in social assistance (principles and practical application), Educational Publishing WERS, Bydgoszcz 2011.
13. Rybczyńska D., Selected aspects of social work, Organon Publisher, Zielona Góra 1996.
14. Siemieniecka D., Method of projects in the construction and implementation of the system of educating students, Adam Marszałek Publisher, Toruń 2012.
15. Strzemieczny J., How to organize and carry junior high school education projects. Guidance for head teachers, organisers and guardians of school projects, http://www.bc.ore.edu.pl/Content/744/poradnik_jacek+strzemieczny.pdf (access: 05.10.2015).
16. Wasilewska-Ostrowska K., Social project as part of professional education of social services, [in:] A. Kotlarska-Michalska, K. Piątek (ed.), Social work - its discourses, location, and profiles, Akapit Educational Publishers, Kuyavian – Pomeranian College, Toruń - Bydgoszcz 2013.

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Казаручик Г.Н., кандидат педагогических наук, доцент,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (Беларусь)*

Педагогическое образование как система профессионального развития педагога складывается не только из того, какие знания студент получает в процессе обучения, но и из того, как это происходит, как это организовано, какие условия развития созданы. Такой подход требует смены образовательных парадигм. А именно перехода от «парадигмы преподавания» к «парадигме учения» (Л.Г.Кириллук [4]). Роль учреждения высшего или среднего специального образования должна состоять не только в обучении, а скорее в том, чтобы произвести учение каждого студента за счет его самостоятельной активности, используя любые наиболее подходящее для этого средства.

В «парадигме преподавания» учреждение образования ставит своей целью передать знания от преподавателей к студентам. Учреждения высшего образования разрабатывают учебные курсы, программы и стараются поддержать преподавание на высоком уровне, главным образом за счет обеспечения того, что преподаватели в курсе последних открытий в соответствующей области знания. Если появляется новая область знания, появляется новый курс.

В «парадигме учения» цель преподавательской деятельности состоит не в трансляции знаний, а в создании среды и формировании опыта, которые помогут студентам самостоятельно открыть и добыть знания для себя, сделать студентов членами сообщества ученых, делающих открытия и предлагающих решения проблем. В «парадигме учения» важно как улучшение качества преподавания, так и постоянное повышение качества учебы каждого студента. Таким образом, преподавательская деятельность состоит не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только взять эти содержания, но и понять, применить и оценить их.

Переход от «парадигмы преподавания» к «парадигме учения» не может быть мгновенным. Это процесс постепенных изменений и экспериментов, в ходе которого должны быть изменены многие организационные моменты. Вместе с тем, современный преподаватель учреждения высшего образования обязан владеть и применять адекватные для учебной ситуации педагогические знания и умения: выстраивание коммуникации, удерживание цели курса, выбор эффективных методов инструментирования, обеспечение возможности для практики и обратной связи, разнообразия активностей студентов.

Целью педагогической подготовки студентов является «развитие их субъектности в профессиональной деятельности, в образовании» (С.С.Кашлев [3, с. 5]). Стать субъектом определенной деятельности – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Развитие субъектности педагога (самостоятельной творческой личности, способной адаптироваться в любой образовательной ситуации и конструктивно преобразовывать ее) в рамках новой образовательной парадигмы

требует от преподавателя использования таких методов в работе со студентами, которые бы обеспечивали переход процесса обучения к процессу учения. В качестве таких методов выступают активные методы обучения студентов.

Применение активных методов обучения учащихся, студентов в настоящее время уже имеет свою историю, а возможность их эффективного использования доказана и не подвергается сомнению. Теоретический аспект и опыт применения активных методов обучения студентов представлен в работах Е.К.Григальчика, Д.И.Губаревича, И.И.Губаревич, С.В.Петрусева [1], А.И.Жука, Н.Н.Кошель [2], С.С.Кашлева [3] и других авторов. Использование этих методов в учебном процессе со студентами педагогических специальностей объясняется еще и тем, что выстраиваемое нами педагогическое взаимодействие выступает для будущих учителей, воспитателей определяющим компонентом содержания их профессиональной деятельности. Поэтому нам необходимо не только учитывать способности, отношения, жизненные ценности студентов, но и переместить образовательный процесс из иерархического уровня (преподаватель – студент) в горизонтальный (партнер – партнер). Демократичность этого уровня позволяет вовлекать обучающегося в активное взаимодействие и позволяет ему или ей думать самостоятельно.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

1 этап – первичное овладение знаниями. Это могут быть проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия и т.д.

2 этап – контроль знаний (закрепление). Могут быть использованы такие методы как коллективная мыслительная деятельность, тестирование и т.д.

3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей. Возможно использование моделированного обучения, игровые и неигровые методы.

Одним из наиболее эффективных активных методов обучения является деловая игра. Исследователи установили, что при подаче материала в деловой игре усваивается около 90% информации. Активность студентов проявляется ярко, носит продолжительный характер и «заставляет» их быть активными.

Педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационному, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главным вопросом в проблемном обучении выступает «почему», а в деловой игре – «что было бы, если бы...».

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента: каждый участник может продиагностировать свои возможности в одиночку, а также и в совместной деятельности с другими участниками. В процессе подготовки и проведения деловой игры, каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

Прежде как приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они

отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач. Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В образовательном процессе учреждения высшего образования – это скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры – сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе. Социальная значимость деловой игры в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения.

Деловая игра помогает достижению учебных, воспитательных и развивающих целей коллективного характера на основе знакомства с реальной организацией работы. Познавательная эффективность, осуществляемая в процессе игры путем знакомства студентов с диалектическими методами исследования вопроса (проблемы), организацией работы коллектива, с функциями своей будущей профессиональной деятельности на личном примере. Воспитательная: в процессе деловой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу; сообща определяется степень участия каждого из них в работе; взаимосвязь участников при решении общих задач; коллективно обсуждаются вопросы, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других, внимательность к другим участникам игры. Развивающая эффективность: в процессе игры развиваются логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться в процессе дискуссии.

Качество знаний в игровой форме в значительной степени зависит от авторитета преподавателя. Преподаватель, не имеющий глубокого и стабильного контакта с членами группы, не может на высоком уровне провести деловую игру. Если преподаватель не вызывает доверия у студентов своими знаниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами, игра не будет иметь запланированного результата, или даже может иметь противоположный результат.

Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках деловой игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике.

Большой образовательный потенциал для решения педагогических проблем содержит учебная дискуссия, которая является основой для реализации многих активных методов («Принятие решения», «Мозговой штурм» [1], «Круглый стол», «Аквариум» [3] и других), а также может использоваться преподавателем как самостоятельный метод. Главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе для решения проблемы, причем все участники –

каждый по своему – участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии – это не подчинение ее задачам, которые важны только преподавателю, но ясная для каждого студента устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников – то есть обращении студентов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

В педагогической практике могут использоваться разные формы организации дискуссии:

– «круглый стол» – беседа, в которой участвует небольшая группа студентов (5-7 человек), во время которой происходит обмен мнениями как между ними, так и с «аудиторией» (остальной частью группы);

– «форум» – обсуждение, в ходе которого избранная заранее экспертная группа студентов (5-7 человек), вступает в обмен мнениями с «аудиторией» (группой студентов);

– «симпозиум» – более формализованное по сравнению с предыдущим обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы «аудитории»;

– «дебаты» – обсуждение, где две или более группы студентов готовят и представляют аргументы по вопросу с заранее заданных позиций, которые не обязательно должны соответствовать их собственным мнениям. Дебаты развивают логическое мышление, навыки выслушивать и высказывать мнение, помогают понять предмет;

– «аквариумная дискуссия» – обсуждение учебного материала, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями. Проблема обсуждается сначала в студенческих микрогруппах (5-6 человек), затем представители групп представляют позицию группы «аудитории». «Аквариумное» обсуждение проблемы между представителями групп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения. После такого обсуждения проводится его критический разбор всей группой.

В «аквариумной дискуссии» делается упор на сам процесс представления точки зрения, ее аргументации. Включенность всех участников достигается участием каждого в начальном групповом обсуждении, после чего группа заинтересованно следит за работой и поддерживает связь со своими представителями. В поле зрения всей группы находятся всего 5-6 студентов, что позволяет сосредоточить восприятие на основных позициях. Последующее обсуждение дает возможность выделить как содержательные, так и процедурные моменты дискуссии. «Аквариумная дискуссия» не только усиливает включенность студентов в групповое обсуждение проблем, развивает навыки участия в групповой работе, совместном принятии решений, но и дает возможность проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне. Педагогическая

ценность дискуссии также возрастает, если помимо предметного содержания специально осмысливается и сам процесс обсуждения.

Использование учебной дискуссии как самостоятельного метода и как составной части многих активных методов позволило выявить ряд ее преимуществ и особенностей:

- возможность саморазвития, самоустремленности и уважения студентов;
- активизация участников для определения того, что они сами хотят знать и на самостоятельный поиск информации;
- активное вовлечение участников в самообучение и сведение к минимуму пассивного получения информации;
- создание демократичной учебной обстановки сотрудничества;
- уважение к опыту участников и понимание различных точек зрения;
- поощрение ответов, анализа и критического осмысления;
- поощрение субъективных и эмоциональных ответов, как и познавательного обучения;
- возможность изменения поведения и отношения студентов к изучаемому материалу;
- создание ситуации риска и возможности допущения ошибок в период обучения;
- заострение внимания на приобретении навыков практического применения материала, полученного в ходе обсуждения проблемы.

Таким образом, активные методы обучения являются важной составляющей содержательного и технологического компонентов процесса развития субъектности будущего педагога в профессиональном образовании.

Список использованных источников

1. Григальчик, Е.К. Обучаем иначе : Стратегия активного обучения в школе / Е.К. Григальчик [и др.]. – Минск : Красико-Принт, 2001. – 128 с.
2. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск : ПроPILEI, 2003. – 173 с.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск : Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.
4. Кирилук, Л.Г. Изменение деятельности преподавателя вуза : необходимость и реалии / Л.Г. Кирилук // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению. – Минск : ПроPILEI, 2002. – С. 80–82.

METODY MINIMALIZACJI I ELIMINOWANIA ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM

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

Wprowadzenie

Wśród wielu problemów skłaniających do refleksji nad kształtem życia współczesnego człowieka na uwagę zasługuje jakość relacji międzyludzkich. Ogromny niepokój budzi rosnąca fala przemocy i okrucieństwa, agresja skierowana przeciwko drugiemu człowiekowi. To, co od wielu lat stanowi problem w szkołach oraz w pracy z młodzieżą, teraz staje się pedagogicznym wyzwaniem, coraz częściej już w przedszkolu. Agresja zarówno werbalna, jak i fizyczna u przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym znacznie przybiera na sile. Istnieje bowiem wiele czynników, które wpływają negatywnie na osobowość dziecka wzbudzając w nim zachowania agresywne.

Zmniejszanie i redukcowanie zachowań sygnalizujących agresję jest procesem wymagającym współpracy nauczyciela z rodzicami. Istotnym elementem przeciwdziałania agresji wśród dzieci młodszych jest ukierunkowanie jej w taki sposób, aby miała ona swoje ujście. Konstruktywnego przezwyciężania złości i agresji można nauczyć dzieci poprzez różne ćwiczenia, gry i zabawy, szczególnie takie, w których nie ma zwycięstwa i przegranej, a więc zabaw społecznych.

Pojęcie agresji

W potocznym języku zachowanie agresywne oznacza czynną napaść, wyładowanie na kims lub na czymś niezadowolenia lub gniewu. Agresja – działania skierowane przeciwko osobie lub przedmiotom, celem wyrządzenia im szkody. Agresja w sensie ogólnym to złożone zachowania napastliwe w postaci bójek, zastraszania kogoś, niesprawiedliwego traktowania. Pośrednie zachowania napastliwe to dokuczanie, przeszkadzanie, polega na niszczeniu lub uszkodzeniu rzeczy osoby będącej przedmiotem agresji. Ekstremalna forma agresji przyjmuje postać okrucieństwa i polega na fizycznym lub psychicznym niszczeniu żywej istoty w sposób szczególnie gwałtowny i wymyślny [2, 8].

R.Stach unika terminu „agresja” używając określenia „zachowanie agresywne”, czyli „czynności, których celem jest zadanie innemu człowiekowi lub ludziom cierpienia fizycznego lub psychicznego, a także spowodowanie szkody lub straty cenionych przez nich wartości” [11, 15].

Według J.Ranschburga „agresją nazywamy zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu” [10, 93].

W.Pomykało określa zachowanie agresywne „jako pośrednie lub bezpośrednie wyrządzenie szkody” [8, 17].

Szerszą definicję „agresji” proponuje D.Wójcik określając ją jako „stałą właściwość człowieka nabytą i utrwaloną w procesie jego rozwoju na podstawie uczenia się społecznego, a polegająca na częstych, nieadekwatnych do bodźców

reakcjach agresywnych o znacznym natężeniu, występujących w stosunku do szerszego zakresu obiektów społecznych” [12, 24].

Jednak autorzy zajmujący się problemem nie definiują pojęcia agresji w sposób jednoznaczny. Uważają, że zdefiniowanie tego pojęcia jest sprawą złożoną, ze względu na fakt używania tego słowa w wielu znaczeniach, np.: wrogość, wojowniczość, destruktywność, akty przemocy.

Podsumowując powyższe rozważania dotyczące pojęcia „agresji” można stwierdzić, że pomimo pewnych różnic mają one cechy wspólne:

- agresja to każde zamierzone działanie, które ma na celu wyrządzenie komuś szkody, straty, bólu, każde zachowanie, które powoduje krzywdę drugiej osobie. Agresja jest nieprawidłowo i nieekonomicznie wykorzystaną energią, jest instynktem oraz emocjonalną ekspresją złości przeciw komuś lub czemuś, jest zablokowaniem realizacji potrzeb.
- zachowania agresywne charakteryzują się pewną częstotliwością i powtarzalnością, nazywane są one zamiennie w literaturze agresją, zachowaniem agresywnym czy reakcją agresywną.

Etiologia zachowań agresywnych

Stworzono wiele teorii dotyczących etiologii zachowań agresywnych. Oprócz podstawowych czynników biologicznych naukowcy upatrują przyczyny powstawania agresji dzieci w czynnikach psychologicznych, społecznych, kulturowych, ekonomicznych czy środowiskowych.

Wielu psychologów upatrywało źródła powstawania zachowań agresywnych opierając się o właściwości psychologiczne człowieka, inni przyczyny powstawania agresji przypisywali pochodzeniu człowieka.

Jeden z najwybitniejszych twórców psychoanalizy Z. Freud uważał, że agresja jest jednym z elementów „ego”, jednak z biegiem czasu zmienił swoje poglądy i zaczął ją traktować jako złą i ciemną stronę człowieka.

U dzieci często źródłem powstawania agresji jest ich znaczna ruchliwość i aktywność oraz skłonność do szybkiego, impulsywnego i nieprzemyślanego reagowania. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie potrafią jeszcze kontrolować swoich emocji i sposobu ich wyrażania. Reprezentują niewysoki poziom dojrzałości społecznej, a wyraża się to w łatwym popadaniu w konflikty.

Za przyczyny powstawania agresji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w świetle czynników społeczno – ekonomicznych można przyjąć:

- brak czasu ze strony rodziców (kariera, zarabianie pieniędzy);
- nieznanostwo podstawowych potrzeb dzieci;
- brak odpowiednich warunków materialnych;
- brak możliwości wprowadzania dziecka w życie kulturalne i korzystania z rekreacji;
- stosowanie przez rodziców niewłaściwych metod wychowawczych.

Istotnym czynnikiem przyczyniającym się do powstawania agresji jest życie w dużych aglomeracjach oraz odejście od natury.

Silny wpływ na zachowania agresywne dzieci mają czynniki kulturowo – środowiskowe, wśród nich negatywne wzory płynące ze środków masowego przekazu: kino, telewizja, Internet czy gry komputerowe. Dzisiejsze filmy i bajki dla najmłodszych

są coraz bardziej brutalne, pełne przemocy i wulgaryzmów. Również gry komputerowe, zwłaszcza te „agresywne” wpływają na psychikę dziecka pobudzając go do zachowań agresywnych. Innym bardzo istotnym czynnikiem sprzyjającym agresji jest wpływ grupy rówieśniczej. Do stosowania przemocy wobec kolegów skłania uchylenie się od obowiązków, żądza władzy, korzyści materialne, imponowanie kolegom z grupy, czy wyładowanie swojej złości na słabszych kolegach. Wymienione czynniki przyczyniają się do tego, iż wiele dzieci szuka przyjemności w nieodpowiednich dla ich wieku grach komputerowych, zastrzeżonych stronach internetowych, czy wstępując do tzw. grup nieformalnych, sprzyjających powstawaniu agresji.

Kryteria przyporządkowania konkretnych zachowań do klasy zachowań agresywnych

Do kryteriów tych zaliczono:

- wystąpienie aspektu emocjonalnego w zachowaniu, (np.: niechęć, złość, gniew),
- intencjonalność czynienia szkody, kierowanie się motywem czynienia zła, wyrządzenia krzywdy przedmiotowi działań (kryterium subiektywne),
- spowodowanie konkretnych konsekwencji zachowań (efekt działania w postaci zadania cierpienia – kryterium obiektywne)
- modyfikujący wpływ kontekstu społecznych zachowań, związanego np.: z pełnioną rolą społeczną, czy statusem społecznym [13, 14].

Teorie wyjaśniające pochodzenie agresji

W literaturze wyróżnia się trzy główne teorie wyjaśniające pochodzenie agresji:

- Teoria instynktów, która mówi, że agresja jest instynktem wrodzonym i że człowiek z natury zachowuje się agresywnie i stosuje przemoc. Zdaniem W. McDougalla właśnie instynkt walki jest jednym z ważniejszych, podstawowych instynktów. Wiąże się, z nim uczucie gniewu, które stanowi impuls powodujący wystąpienie różnych zachowań agresywnych. Jedną z najbardziej znanych teorii uznających, że zachowaniem ludzkim rządzą instynkty jest teoria Freuda. Agresja jest skutkiem sprzeczności między dwoma głównymi instynktami: instynktem życia i instynktem śmierci. Jedyne czynniki hamujące, przeciwdziałające przejawom instynktu agresji – to strach przed karą i użyciem siły.
- Teoria frustracji, według której przyczyną zachowań agresywnych jest przeżywana frustracja, będąca wynikiem zablokowania zaspokojenia potrzeb. Naukowcy z Yale twierdzą, że zachowanie człowieka zmierza zawsze do osiągnięcia jakiegoś celu. W toku realizacji celu mogą jednak wystąpić pewne okoliczności uniemożliwiające osiągnięcie tego celu. W takim przypadku mamy sytuację frustracyjną, powstającą w wyniku kolizji dwóch czynników:
 - dążenia człowieka do wykonania pewnej czynności,
 - istnienia przeszkody uniemożliwiającej jej wykonanie.

Skutkiem sytuacji frustracyjnej jest powstanie napięcia emocjonalnego, które staje się pobudką do agresji [9, 11-12].

- Teoria społecznego uczenia się, mówi, że ludzie uczą się zachowań agresywnych bądź przez własne, bezpośrednie doświadczenie, bądź przez naśladownictwo. Amerykańscy badacze A. Bandura i R.H. Walters twierdzą, że zachowanie agresywne to wyuczony sposób zachowania się. To sposób postępowania, który jako reakcja instrumentalna

proceedi dostatecznie często do zaspokojenia takiej czy innej potrzeby, aby utrwalic się jako sposób skuteczny, a więc dobry. Autorzy Ci podkreślają również, że głównymi czynnikami pobudzającymi do uczenia się są kontakty społeczne, obserwacja i naśladownictwo otoczenia. Zachowania, które się utrwały, musiały być uprzednio wielokrotnie wzmacniane bezpośrednio lub pośrednio. Wzmocnienie bezpośrednio to takie, gdzie nagroda (np. zaspokojenie jakiejś potrzeby) dotyczy zachowań samego uczącego się. Natomiast wzmocnienie pośrednie odnosi się do zachowania innych osób, które są „modelami” dla uczącego się. Jeśli okazuje się ono dla modeli skuteczne, jest nagradzane i prowadzi do zaspokojenia potrzeb, wówczas dosyć często obserwator naśladowuje je. Już utrwalone zachowania agresywne mogą być likwidowane także drogą uczenia się. Takie uczenie, a raczej oduczanie, może polegać na konsekwentnym odmawianiu nagrody albo na aktywnym karaniu. Jeśli zachowanie agresywne jest ignorowane, a jednocześnie inne sposoby prowadzące do zaspokojenia potrzeb są nagradzane, to zachowanie nienagradzane będzie stopniowo zanikać. Kara również może prowadzić do zaniku zachowań negatywnych społecznie. Jej działanie polega na hamowaniu zachowań. Zahamowane reakcje mogą jednak dalej występować w sytuacjach, w których nie grozi kara (nieobecność osoby karzącej). Stosowanie wyłącznie kary doprowadza więc nieraz nie do zahamowania zachowań agresywnych, lecz do wyuczenia sposobów jej unikania. Natomiast stosowanie kar i nagród łącznie może znacznie ułatwić proces uczenia się.

Trudno rozrząsnąć, które z omawianych stanowisk dotyczących genezy agresji jest słuszne, nie ma bowiem wystarczająco silnych argumentów przemawiających jednoznacznie za jakimkolwiek.

Prawdopodobnie więc siła, częstotliwość występowania agresji, rodzaj manifestowanych zachowań zależą, tak jak w ogóle osobowość człowieka, od zadatków wrodzonych, aktywności własnej, wpływów środowiska i od wychowania.

Rodzaje i formy agresji

Agresja może wyrażać się w różny sposób i w różnych formach.

Agresja fizyczna to bezpośrednio zadawanie bólu innym osobom. Dziecko w momencie wybuchu gniewu bije, gryzie, kopie lub drapie. Atak skierowany jest na osobę, która wywołała tę sytuację. Jedną z form agresji fizycznej jest okrucieństwo. U dzieci może objawiać się ono nieintencjonalnie – mimowolnie. Dzieci nie zdają sobie sprawy z tego, że zadają cierpienie, nie mając takiej intencji, ich czyny są okrutne. Dokonując okrutnych czynów dziecko kieruje się jedynie ciekawością.

Drugą formą opisywania agresji fizycznej jest agresywne zachowanie służące dowartościowaniu siebie. Dziecko zdobywając się na czyny okrutne, sadystyczne chce czymś i komuś zaimponować, pokazać mu, na co go „stać” [7, 104-105].

Agresja werbalna występuje wówczas, gdy dziecko nie wchodzi w bezpośredni fizyczny kontakt z osobami lub przedmiotami, a powoduje ich cierpienie poprzez wyśmiewanie, złośliwe uwagi, przezywanie, skarżenie, jest aroganckie. Narzędziem działania w takiej sytuacji jest język. Wyróżnia się agresję werbalną kierowaną i niekierowaną. Agresja kierowana – dziecko dokucza w sposób otwarty dokucza tej osobie, która jest obiektem agresji i do niej kieruje swoje uwagi. Natomiast agresja niekierowana, jawna występuje wówczas, gdy dziecko woli ukrywać swoje działania,

ponieważ boi się szkodzić w sposób otwarty, wówczas skarży, obmawia, plotkuje. Ta forma agresji spotykana jest często w środowisku dzieci przedszkolnych.

Zdaniem A.Kozłowskiej innymi formami agresji, typowymi dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym są jej niewerbalne formy. Zachowania tego typu polegają na: przedrzeźnianiu, robieniu min, wysuwaniu języka do innego dziecka z zamiarem zrobienia mu przykrości, są to różnego rodzaju gesty mające na celu zranienie drugiej osoby [5, 62].

Agresja pośrednia, cicha, to typ agresji, w której ktoś prowokacyjnie wyłącza się z komunikacji, poprzez wiadome ignorowanie i przesadny brak zainteresowania sygnalizuje swoją antypatię oraz wzbrania się przed społecznym kontaktem. Jest to forma agresji, której wpływ na wywołanie złości u innych niedoceniony jest z powodu swojej pozornie nieszkodliwej formy [4, 36].

Agresja naśladowcza to innego typu zachowania. Dziecko od początku swojego życia naśladuje, obserwuje najbliższe otoczenie. Agresywne zachowanie się dzieci bywa następstwem oddziaływania określonych modeli zachowań. Największe szanse stania się modelem mają osoby znaczące dla dziecka: rodzice, rodzeństwo oraz inne osoby będące autorytetem w oczach dziecka. Rodzice, którzy biją dzieci, krzyczą, na ogół nie przyjmują do wiadomości, że to ich własne zachowania stanowią wzorzec dla dzieci i ich agresywnych zachowań. Gdy dzieci biją rówieśników, przezywają ordynarnymi słowami, rodzice najczęściej przypisują to naśladowaniu innych, a nie własnych sposobów reagowania na określone sytuacje [6, 38].

Autoagresja to ostatnia forma agresji, która jest bardzo istotna z punktu widzenia pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jest to zachowanie skierowane przeciwko sobie: uderzanie głową w ścianę, obgryzanie paznokci aż do krwi, a także pobudzanie fizyczne w wyniku którego dzieci ulegają samookaleczeniu np.: na skutek biegania, skakania. Dzieci przejawiające agresję w takiej formie, wymagają profesjonalnej pomocy terapeutycznej, gdyż zachowania tego typu traktowane są jako zaburzenia.

U dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym zachowania agresywne mają najczęściej charakter agresji werbalnej, chociaż badania dowodzą, iż częstym zjawiskiem jest również agresja fizyczna np.: rzucanie różnymi przedmiotami, zabieranie innym zabawek, szarpanie dzieci, bicie innych, psucie zabawek, podstawianie nóg i kopanie [1, 121-122].

Zapobieganie zachowaniom agresywnym

Głównym sposobem na likwidowanie zachowań agresywnych jest stworzenie dzieciom jasnego środowiska wychowawczego: proste zasady i normy oraz ich respektowanie. Jednolity front oddziaływań musi dotyczyć zarówno rodziców, wychowawców, jak i nauczycieli. W walce z agresją wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ważne jest budowanie więzi emocjonalnych w relacjach: dziecko – dziecko, dziecko – nauczyciel, dziecko – rodzic, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – nauczyciel. Jeśli mamy dobry kontakt z drugą osobą trudniej jest zachowywać się agresywnie.

Instrumentem pomocniczym w profilaktyce zachowań agresywnych w przedszkolu i szkole są specjalnie dobrane gry i zabawy. Oparte są w głównej mierze o interakcje oraz stanowią dla dzieci magiczny świat, rządzący się określonymi

prawami i zasadami zachowania, które są akceptowane przez dzieci. Nie muszą one kryć swoich emocji podczas gry, mogą komunikować się werbalnie i niewerbalnie z innymi uczestnikami, odgrywać role, poruszać się, pertraktować, podejmować decyzje, a nawet prowadzić dyskusje. Mają więc do dyspozycji szeroki wachlarz działań, które przynoszą korzyści całej grupie.

W procesie reedukacji dzieci agresywnych wykorzystuje się także techniki psychoterapii np.: terapię psychoanalityczną, behawioralną (odgrywanie ról, techniki werbalne, techniki samo instruowania), humanistyczną.

Rysunek w terapii

Na podstawie rysunku dziecka można wnioskować o osobowości dziecka, procesach emocjonalnych, stosunku do otoczenia. W rysunku dziecko odzwierciedla otaczającą go rzeczywistość, przekazuje nam swoją wiedzę o tym, co dzieje się dookoła niego. Analizując rysunki dziecka można zrozumieć, w jaki sposób odbiera ono i przeżywa sytuację rodzinną, a także swoją rolę w domu, poznać jego myśli i pragnienia, marzenia trudne do zrealizowania w rzeczywistości, rozczarowanie, radość, smutek, czy nadzieję.

Terapia przez muzykę

Muzykoterapia ma ułatwiać ekspresję w wyrażaniu uczuć oraz umożliwiać odreagowanie przeżyć dziecka. Stosowanie muzykoterapii u dzieci przejawiających zachowania agresywne ma na celu:

- niwelowanie zachowań agresywnych;
- niwelowanie lęku, zmęczenia, agresji;
- odreagowanie przykrych przeżyć emocjonalnych oraz uświadomienie sobie własnych stanów emocjonalnych;
- pobudzanie wyobraźni twórczej;
- pobudzanie rozwoju umysłowego;
- stymulowanie rozwoju motorycznego;
- wyzwalanie pożądaných uczuć;
- rozwijanie współdziałania w grupie;
- relaksacja przy muzyce;
- wycucie możliwości własnego ciała;
- uwrażliwienie na piękno muzyki [3, 76].

Terapia zabawowa

Zadaniem terapeuty w tej metodzie jest stworzenie takiej sytuacji, w której dziecko czuje się bezpiecznie, wyraża bez obawy swoje uczucia i pragnienia. Terapeuta dostarcza wielu zabawek, ale pozostawia dziecku wolność wyboru. Zabawie dziecka powinno towarzyszyć poczucie wolności i swobodny wybór drogi, na której chce realizować samego siebie.

Bajkoterapia

Celem stosowania bajkoterapii jest:

- zastępcze zaspokajanie potrzeb, dowartościowanie dziecka, które jest w trudnej sytuacji;
- udzielanie wsparcia poprzez zrozumienie, akceptację, budowanie pozytywnych emocji, nadziei, przyjaźni, jaką zapewniają bajkowe postacie;

- przekazywanie odpowiedniej wiedzy o sytuacji lękowej i wskazywanie sposobów radzenia sobie z nimi.

Bajki terapeutyczne pokazują inny sposób myślenia, a co się z tym wiąże inny sposób odczuwania i reagowania. Nie narzucają sposobów działania, lecz pokazują szereg możliwości rozwiązania problemu. Dziecko słuchając bajek nie czuje się zagrożone, ani ośmieszane.

Propozycje gier i zabaw minimalizujących i eliminujących zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Wśród zabaw można wyróżnić:

- Zabawy integrujące umożliwiające wszystkim członkom grupy aktywną zabawę bez podziału na bawiących się i obserwatorów, zwycięzców i przegranych. Pozwalają one wszystkim uczestnikom zabawy poczuć się pełnoprawnymi członkami grupy i wzmacniają więzi między nimi.

Przykłady:

Autoprezentacja – osoba prowadząca przedstawia się i prosi dzieci o podanie takiej formy imienia, w jakiej chciałyby, aby się do nich zwracano. Dzieci wykrzykują swoje imiona, a wszyscy powtarzają je chórem;

Dłonie – na kartce z bloku rysunkowego dzieci obrysowują dłoń trzykrotnie w dowolnym układzie na kartce. Jedną z nich należy zamalować ulubionym kolorem, w drugiej należy umieścić rysunek ulubionego owocu, w trzeciej narysować najmilszy sposób spędzania wolnego czasu (swoje zainteresowania). Po wykonaniu zadania dzieci szukają osób, których rysunki są podobne do ich prac.

- Zabawy ruchowe – umożliwiają przede wszystkim rozładowanie skumulowanej energii i napięć, które gromadzą się zwłaszcza u dzieci nadpobudliwych.

Przykłady:

Parząca piłka – dzieci ustawione w kręgu podają sobie piłkę (lub inny dowolny przedmiot). Piłkę trzeba podawać szybko, ale tak, żeby jej nie upuścić. Stopniowo zwiększamy trudność zabawy, zmieniając kierunek gwizdkiem lub dodając kolejne piłki. Osoby, które upuszczą piłkę muszą dać fant.

Wszyscy razem – jedna osoba wychodzi za drzwi. Reszta grupy ustala jakieś słowo i dzieli się je na tyle grup, ile sylab zawiera to słowo. Każda grupa otrzymuje jedną sylabę i kiedy zgadujący wejdzie do Sali wszyscy razem rytmicznie wykrzykują swoją sylabę, aż zgadujący poda właściwe słowo. Dobrze jest zacząć od słów trzy sylabowych i stopniowo zwiększać stopień trudności wyszukując coraz to dłuższe wyrazy.

- Ćwiczenia relaksacyjne i uspokajające – pełnią bardzo ważną rolę profilaktyczną. Pozwalają one dziecku odnaleźć równowagę między aktywnością i wyciszeniem.

Przykłady:

Śmiejąca dżdżownica – uczestnicy kładą się na podłodze, w taki sposób, aby każdy trzymał głowę na brzuchu swojego poprzednika. Pierwsza osoba pokazuje wesoły śmiech następnej osobie (w wyniku śmiechu ma podskoczyć głowa następnego uczestnika)

Człowiek w kole – ochotnik, który chciałby „rozruszać grupę” wchodzi do środka i wykonuje różne ruchy, wydaje odgłosy, które dzieci naśladowują. Przez pewien czas ma on magiczną moc nad grupą.

- Zabawy i ćwiczenia związane z emocjami

Przykłady:

Malowanie uczuć – dzieci malują kartkę kolorem, który najbardziej kojarzy im się z aktualnie przeżywanym przez nie nastrojem.

Termometr samopoczucia – prowadzący przygotowuje na paskach papieru kilka biegunowych wartości i emocji. Zasób pojęć nauczyciel powinien dopasować do poziomu intelektualnego dzieci:

np.: smutny – wesoły, rozgniewany – pogodny, ponury – dowcipny,
wrogi – przyjazny, dobry – zły, bezpośredni – zamknięty w sobie,
koleżeński – samolubny, agresywny – empatyczny,
przedsiębiorczy – spokojny, domator – podróżnik.

Praca odbywa się w parach. Uczestnicy losują paski papieru i przygotowują w parach scenki pantomimiczne, obrazujące wylosowane emocje i wartości. Następnie odgrywają scenki, a pozostałe dzieci odgadują ich treść. Po każdej prezentacji i próbie odgadnięcia, nauczyciel wraz z dziećmi omawia znaczenie tych uczuć i wartości.

Podsumowanie

Przy zapobieganiu powstawania zjawiska agresji dużą rolę odgrywa sam nauczyciel. To nauczyciel powinien zrezygnować z dyscypliny opartej na strachu i karze. To nauczyciel powinien zmienić swój stosunek do dziecka na zachęcający, wspomagający, oparty na poszanowaniu praw dziecka. Zadaniem wychowania nie jest hamowanie wszelkich przejawów agresji dziecka, lecz skierowanie ich z drogi społecznej na drogę prospołeczną, a w miejsce form prymitywnych wytworzenie takich form agresji, które są akceptowane przez społeczeństwo. Dążenie dziecka do uzyskania znaczenia, dobrej opinii, cenionych i uznawanych efektów swojej pracy, wymaga od niego wysiłku i wyrzeczeń. Wyrobienie w dziecku poszanowania dla innych jest istotnym elementem w osłabieniu i hamowaniu reakcji agresywnych. Dziecko łatwiej wyzbędzie się tendencji do zachowań agresywnych, jeśli ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa i przekonanie, że jest lubiane i cenione w swoim środowisku. Im bardziej dziecko czuje się pełnowartościowe, im lepiej rozwinięte jego uspołecznienie, tym łatwiej i szybciej zatrafi się jego agresywność.

Bibliografia

1. Badora S., Komunikat z badań na temat agresji dziecięcej, [W]: (red.) Kuźma J., Szarota Z., *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, Tom I, Kraków 1998
2. Danielewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002
3. Gulińska – Grzeluska D., *Muzykoterapia dzieci agresywnych*, Łódź 2009
4. Hang – Schnabel G., *Agresja w przedszkolu*, Kraków 2001
5. Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996
6. Krawczonek M., *Agresja – problem współczesnej szkoły*, „Dyrektor szkoły”, 2007 nr 5
7. Kubik B., *Agresja w szkole*, „Szkola specjalna”, 2001 nr 2
8. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997
9. Pufal – Struzik I., *Agresja i przemoc w szkole*, cz. 2, Kielce 2007
10. Ranschburg J., *Lęk, gniew i agresja*, Warszawa 1989
11. Stach R., *Zachowania agresywne*, Wrocław – Warszawa 1989
12. Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1993
13. Wolińska J.M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000

СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАННОСТИ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В КЫРГЫЗСТАНЕ

*Калдыбаев С.К., доктор педагогических наук, профессор,
Международный университет Атамюрк Алатоо,
Бейшеналиев А.Б., кандидат педагогических наук, доцент,
Международный университет Атамюрк Алатоо (Кыргызстан)*

Творчество человека является предметом исследования многих наук, пути его познания различны. Это объясняется многогранностью самого понятия «творчество». Данное понятие часто используется как обозначение некоторой совокупности предметов педагогического исследования. Творчество можно понимать, как сферу деятельности личности, как процесс и как результат. Поэтому творчество характеризуется как:

- деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее;
- создание чего-то нового, ценного не только для одного человека, но и для других;
- процесс создания субъективных ценностей.

Интерес к творчеству в годы Советской власти вызван стремлением подготовки в стране высокообразованной, всесторонне развитой личности. Исследования по проблеме творчеству были направлены на формирование и развитие творческой деятельности учащихся. Опыт творческой деятельности составляет важный компонент содержания образования, призванный обеспечить готовность личности к творческому преобразованию действительности. Данный компонент предполагает и знания и умения, но не сводится к ним. Поэтому задача системы образования состояла в том, чтобы учить школьника творчеству как можно с более раннего возраста.

Важными показателями творческой деятельности являются [1]:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- умение видеть новую проблему в знакомой ситуации;
- видение новой функции объекта;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый;
- видение структуры объекта;
- альтернативное мышление, т.е. видение возможных путей решения данной проблемы.

Специфика данного компонента состоит в том, что для процедур творческой деятельности нельзя указать систему действий. Эта система создается самим индивидом. Реализуется данный компонент через включение в урок проблемных вопросов, задач, творческих заданий.

В свое время проблемами формирования творческой деятельности занимались такие представители советской педагогики и психологии, как

Б.Г.Ананьев, Д.Б.Богоявленская, Л.Г.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, В.А.Крутецкий, К.К.Платонов, В.Г.Разумовский, Б.М.Теплов и др.

Данная проблема также стала предметом исследования ученых Кыргызстана [2; 3; 4; 5; 6]. Исследователи единодушны в том, что творческая деятельность направлена на создание новой общественной ценности. Однако в школе не ставится такая задача. Учащимся ставится задача открывать новые ценности для себя, овладеть новыми знаниями, как бы повторяя путь уже решенных проблем. Поэтому в качестве стимула творческой деятельности выступают проблемные ситуации.

А.Касымов в своей диссертации выделил репродуктивную и творческую деятельность. Участие ученика в творческой деятельности характеризуется применением усвоенных знаний в новых ситуациях. Творческая деятельность, по его мнению, это самостоятельное создание (изобретение, открытие) нечто нового, ранее не бывалого в их учебно-познавательной деятельности. Обобщая исследования по данной проблеме, он выделяет этапы творческой деятельности школьников:

- 1) возникновение творческой ситуации (столкновение с новым обстоятельством; звено творческой неопределенности; звено скрытой работы);
- 2) эвристика (эврика; развитие идеи, замысла);
- 3) завершение творчества (звено критики; звено подтверждения решения; звено воплощения).

В процессе творческой деятельности ученик, применяя усвоенные знания, в новых ситуациях, получит их новые комбинации, которые влекут за собой необычные результаты или оптимальные пути достижения цели. В переходе от репродуктивной деятельности к продуктивной, важное значение имеют нестандартные задачи, упражнения и творческие задания. Для их создания автор предлагает руководствоваться следующими принципами [2, с. 11]:

- соответствия уровню мыслительной деятельности учащихся;
- учета интереса учащихся;
- адекватности характеру и объему программного материала;
- опоры на характер среды, окружающей ребенка;
- ориентации на производство и профессии, характерные для данной местности.

Исследователь И.Железнова предлагает задачный подход к формированию творческой способности учащихся [3]. Подробно изучая процессуальный аспект творчества, она констатирует, что процесс творчества включает в себя открытие нового: новых объектов, знаний, проблем, новых методов решений. Задача формирования и развития творческой способности подразумевает, прежде всего, мышление повышенного уровня. Посредством мышления личность модернизирует традиционную схему, формирует новую схему. Здесь важная роль отводится процессу воображения и фантазии. В работе она приводит мысль о том, что творческая способность ученика формируется посредством мыслительной деятельности.

Условиями возникновения мышления являются проблемные ситуации. При решении проблемной ситуации применяются приемы мыслительной деятельности: анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. В процессе творческого мышления происходит структурирование и упорядочивание, изменение уровней объекта. В творческой мыслительной деятельности невозможно заранее предугадать и планировать результат. Здесь свою услугу предлагает интуиция. Все эти действия мыслительной деятельности приводят к новым результатам, новым знаниям, а в конечном итоге, приводят к формированию творческой способности ученика [3]. В исследовании предложены четыре уровни творчества: подражание, копирование; творческое подражание; подражательное творчество; подлинное творчество.

Развитию творческих способностей учащихся в изучении предмета биологии посвящена диссертация М.Сатыбековой [4]. В ее работе творчество есть признак формирования ценностей, или признак новизны при выполнении какой либо деятельности, особое психологическое свойство человека в создании нечто нового. Признаками творчества в ее работе выделены:

- активность альтернативных мыслительных действий при выходе из привычного устойчивого мышления;
- создание образов и их комбинаций в сознании;
- применение знаний при анализе знакомых объектов в новом контексте;
- превращение выполняемых действий в творческий процесс.

В случае, если в результате деятельности появляется новая ценность, получится новый результат, отличный от других, то считается, что результат выполнен творчески.

Творчеству нужно обучать с раннего детства. В этом возрасте быстро и продуктивно развиваются их творческое воображение, вариативность мышления, обнаружение нестандартных идей. Ребенок с детства интересуется, что находится внутри игрушечной машины, хочет изучить ее структуру. По результатам исследования ученых 40% детей 6-летнего возраста – талантливы, основной период их творческой активности приходится на 12-14 лет. По этой причине ставится задача развития творческой деятельности учащихся.

Предпосылками творческой деятельности являются гибкость мышления (способность вариации способов), критичность (анализ, сравнение, отход от непродуктивной стратегии), целостное восприятие и др.

Компонентами творчества учащихся М.Сатыбековой выделены следующие:

- систематизированные знания, умения и навыки;
- видение проблемы в привычных ситуациях;
- креативность, способность перевода мыслительных операций в творческое русло;
- различение существенной особенности, появившейся в структуре и функции объекта;
- комбинирование путей решения проблемы в новых условиях и доказательство его результативности альтернативным путем;
- свобода мысли и проявленность в ней вариативной комбинации.

В последние годы в республике открыты и функционируют школы нового типа: гимназии, лицеи и др., которые нуждаются в новых технологиях, методах и методиках обучения. Развитие творческих способностей учащихся становится насущной задачей в деятельности таких школ.

Изучению этого вопроса в процессе обучения физике посвящено исследование А.Байсеркеева [5]. В его работе творческая способность представляется как психологическая особенность, возникающая в результате социального развития личности, направленная на создание нового устройства, произведения, технологии. По его мнению, развитию творчества личности влияют множество факторов:

1. Природные задатки индивида.
2. Психологические особенности, т.е. общая и специальная способности, мышление, память, внимание, воля, восприятие, воображение и др.
3. Деятельностный процесс – образование, работа, тренировка, творчество и т.д.
4. Сфера жизни и деятельности личности.

Как утверждает автор, развитие творческой деятельности личности – это процесс, направленный на индивидуальную психологическую особенность, связанный напрямую с творческой деятельностью. В итоге творческой деятельности появляется возможность создать оригинальный, неповторимый образец, творение и технологию.

Для формирования опыта творческой деятельности необходимо создать специальную учебную ситуацию. Чем раньше учащиеся приобретают навык доказательства, критического отношения к тем или другим явлениям, вариациям существующих методов, созданию нового продукта, тем раньше и продуктивнее они приобщаются к творческому процессу. По мере перехода в старшие классы и изучения новых предметов, эти качества превращаются в потребности.

Еще один исследователь Сулейман Шентурк исследовал возможности развития творческой способности учащихся в инновационных школах [6]. В его работе приведена структура подготовки учащихся к интеллектуально-творческой деятельности. При формировании творческой способности учащихся важная роль отведена совместной деятельности ученика и учителя. В соответствии с принципами индивидуальной и совместной деятельности, на каждом этапе творческой деятельности повышается самостоятельное усвоение учебного материала. В зависимости от интенсивности применения способов и процедур деятельности и общения, постепенно усложняется и содержание творчества. В исследовании автор предлагает репродуктивный, имитационный, конструктивный и творческий уровни творческой способности учащихся.

В рассмотренных исследованиях отмечается, что развитие творческой деятельности является одной из важных направлений развития системы образования. Принятые в последние годы Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года, Стратегия развития образования Кыргызской Республики на 2012-2020 годы, государственный образовательный стандарт общего среднего образования Кыргызской Республики поставили перед системой образования цель о переходе к компетентностному подходу в

обучении. В Концепции отмечается, что «главным критерием продуктивности системы образования будет являться выпускник, способный адекватно реагировать на вызовы, которые стоят перед ним, и обладающий компетентностями, соответствующими экономическим, социокультурным и политическим потребностям страны» [7, с. 6].

Следовательно, проводимые научные исследования в Кыргызстане по проблеме творчества созвучны с проблемой формирования компетенции учащихся.

Принятые документы требуют изменения всей структуры и содержания учебной деятельности. В государственном образовательном стандарте общего среднего образования выделены ключевые компетенции, формируемые в образовательном процессе школ. Они предполагают проявления креативности, самостоятельности учащихся, применения ими полученных знаний и опыта в различных ситуациях. Следовательно, можно считать, что на сегодняшний день значение проблемы творческого усвоения знаний, формирования и развития творческой способности учащихся становится более актуальными.

Список использованных источников

1. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? [Текст] / И.Я. Лернер. – Москва : Знание, 1978. – 48 с.
2. Касымов А.А. Развитие творческой деятельности учащихся 4-5 классов средствами решения нестандартных задач [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ А.А. Касымов. – Бишкек, 1995. – 23 с.
3. Железнова И.А. Задачный подход к проектированию творческой способности учащихся в содержании математического образования в школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.А. Железнова. – Бишкек, 2005. – 194 с.
4. Сатыбекова М.А. Развитие творческих способностей учащихся в средней школе (на примере обучения биологии) [Текст] : автореферат дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / М.А. Сатыбекова. – Бишкек, 2008. – 28 с. (на кырг.яз).
5. Байсеркеев А.Э. Технология развития творческой способности учащихся в обучении физике в школах нового типа [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / А.Э. Байсеркеев. – Бишкек, 2011. – 26 с. (на кырг.яз).
6. Шентүрк Сулейман. Развитие творческих способностей учащихся в инновационных школах [Текст] : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Шентүрк. – Бишкек, 2011. – 27 с. (на кырг.яз).
7. Концепция развития образования Кыргызской Республики до 2020 года [Текст]: план действий по реализации Стратегии образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 годы. – Бишкек, 2012. – 16 с.

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Железнякова З.Р., кандидат педагогических наук, доцент,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (Беларусь)*

Оценка является одним из компонентов любой деятельности, ее регулятором и показателем результативности. Поэтому при подготовке специалистов дошкольного профиля необходимо создать учебно-исследовательскую среду, в

которой будущие специалисты могли бы приобретать опыт выделения оснований оценочной деятельности, выбора адекватных педагогической ситуации способов и средств оценивания различных образовательных достижений воспитанников. Кроме усвоения теоретических знаний студенты приобретают умения формулировать оценочные суждения, осваивают логику оценочного действия и модели педагогической оценки.

Понимая сложность, многогранность и многоаспектность данной проблемы, в данной статье мы попытались конкретизировать влияние педагогической оценки на развитие субъектных качеств детей раннего и дошкольного возраста в процессе взаимодействия с педагогом. Результаты экспериментального исследования оценивающей деятельности педагогов учреждений дошкольного образования позволили выделить некоторые условия овладения педагогами учреждений дошкольного образования оценивающими действиями.

В педагогике оценка как заключение о качествах личности воспитанника, его поведении, деятельности. Педагогическая оценка – это также определение степени усвоения обучаемыми знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования. Под деятельностью педагогического оценивания понимается гностическая деятельность педагога, направленная на формирование оценок, характеризующих особенности и результативность обучения воспитания и развития личности воспитанника.

В современных педагогических исследованиях ребенок рассматривается как субъект специфически детских видов деятельности и общения со взрослыми и сверстниками. По мнению отечественных психологов (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин, М.И.Лисина и др.) модель развития ребенка как субъекта осуществляется от неосознанного субъекта к осознанному субъекту. Значительную роль в процессе взаимодействия с детьми раннего и дошкольного возраста принадлежит оценке взрослых. Исследования ученых (Б.Г.Ананьев, Ш.А.Амонашвили, Т.И.Бабаева, Л.И.Божович, Т.В.Гуськова, Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова, Е.О.Смирнова, В.В.Третьяченко и др.) свидетельствуют о том, что оценка взрослого оказывает влияние на развитие разных сторон личности и деятельности ребенка. Так, Б.Г.Ананьев, В.В.Третьяченко раскрывают сущность педагогической оценки через функции, которые она должна выполнять в процессе взаимодействия педагога с детьми – ориентирующую, констатирующую, стимулирующую и контролирующую. Т.е. оценка взрослого помогает ребенку осознать и усвоить образцы поведения и способы деятельности, стимулирует его на повторение социально одобряемых действий и поступков, вселяет уверенность ребенка в своих силах, способствует развитию навыков самооценки и самоконтроля и пр.

Овладение педагогами оценочными умениями предполагает понимание и освоение механизма их реализации. Ш.А.Амонашвили отмечает, что действие оценивания осуществляется на основе эталона, который представляет собой образец материальной или идеальной действительности, составляющей содержание обучения. Это – умение, навык, мыслительная операция, способ деятельности, поведения, с помощью которых ребенок присваивает человеческую культуру. Процесс оценивания предполагает осуществление

субъектом анализа, сравнения результатов деятельности с заданным эталоном и выражения итога в оценочном суждении, отражающем степень соответствия результата эталону. Основным эталоном закладывается в учебную задачу как цель и ориентир деятельности. В этой связи педагогу необходимо уметь точно формулировать учебную задачу и определять ту систему требований, ориентация на которые позволит ребенку добиться качественного результата [1].

Анализ работ по рассматриваемой проблеме показывает, что в научной литературе раскрываются различные аспекты, имеющие важное значение для осознанного использования взрослыми педагогической оценки в процессе их взаимодействия с детьми. Так, например, исследование С.Е.Кулачковой показало, что оценки педагога, его заинтересованное отношение к тому, что делают дети, позволяют воспитанникам лучше ориентироваться в окружающем мире, положительно окрашенные эмоциональные контакты с воспитателем способствуют развитию у детей еще большей общительности и коммуникабельности. Автор делает вывод о том, что лишь в результате двухсторонних контактов, при которых ребенок чувствует себя объектом внимания и уважения со стороны взрослого, у него формируется положительное отношение к его оценкам и воздействиям. Ребенок становится более общительным и доброжелательным с окружающими. И, наоборот, отсутствие эмоционального созвучия со взрослыми, ожидание ребенком с его стороны холодного или индифферентного отношения, тормозит активность направленную на то, чтобы заслужить одобрение взрослого, его расположение, формирует недоверчивое к нему и его оценке отношение. Поэтому отношение воспитателя к детям должно быть всегда объективное, справедливо-требовательное, поддерживающее и поощряющее. В этой связи Г.П.Лаврентьева отмечает, что на первом этапе овладения моральными правилами одобрение взрослого служит основным мотивом, побуждающим детей к положительному поведению. Основным психологический смысл поощрения – вызвать у детей положительные переживания в связи с выполнением норм поведения, затронуть чувства ребенка. Осуждая поведение ребенка, педагог дает почувствовать ребенку, что его поступок не одобряется, педагог огорчен, ему неприятно. Автор подчеркивает, что оценочное отношение педагога оказывает воспитательное влияние в том случае, когда между педагогом и ребенком установлены теплые, дружеские отношения. Ребенок в дошкольном возрасте очень нуждается в положительных эмоциональных отношениях со взрослыми, дорожит ими и крайне тяжело переживает, если они нарушены [3, 76-80]. Джени Лешли, рассматривая разные формы оценивания, отмечает, что в ценке заключены не только действия и слова, но и отношение взрослого к ребенку [4]. Существенное значение имеет оценка взрослого в развитии у детей дошкольного возраста действий контроля и оценки. На появление у детей умений контролировать свою деятельность указывают такие факты поведения как сосредоточенность, самостоятельность, интерес к указаниям взрослого как именно надо делать. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит характерная перестройка движений и действий ребенка заключающаяся в том, что они начинают выполняться, контролироваться и регулироваться самим ребенком на основе представления о предстоящем действии и условиях его осуществления. Исследование Н.Е.Анкудиновой показало, что

способность объективно оценить свои действия в разных видах деятельности (рисовании, рассказывании и пр.) зависит от возрастных особенностей развития детей, а также от уровня осознания ими своих возможностей. Пятилетние дети, как правило, переоценивают свои действия. В возрасте 5-5,6 лет происходит резкий скачок в осознании умений, их оценка становится более точной и обоснованной. В возрасте 7 лет наблюдается еще более осознанное отношение к своим умениям. Однако, дети старшего дошкольного возраста могут оценить отдельных сверстников и себя в конкретной деятельности, когда качества, подлежащие оценке, имеют достаточно выраженные внешние показатели.

Анализируя условия развития оценочных умений у старших дошкольников Т.И.Бабаева установила, что причиной низкого уровня способности к самоконтролю и самооценке у дошкольников является неэффективная тактика руководства детской деятельностью со стороны воспитателей и родителей. Одна из причин, на наш взгляд, кроется в содержании взаимодействия взрослого с ребенком и способах его организации. Исследования по проблеме педагогического взаимодействия показывают, что самоконтроль как предмет специального обучения в данном процессе не представлен. Организуя разные виды деятельности, воспитатели не фиксируют, как ребенок принял задание, имеет ли поставленная взрослым задача личностный смысл для ребенка. Увидев затруднения ребенка, воспитатели, зачастую, просто подсказывают правильное действие, показывают способ его выполнения. В итоге, – как подчеркивает Л.И.Божович, – потребность во взрослении и самостоятельности, свойственная старшему дошкольному возрасту, не получает своего подтверждения в фактической результативности детской деятельности, так как недостаточное внимание воспитателя к осознанию и оценке дошкольниками своих действий приводит к повторению ими прежних ошибок [2].

Существенным недостатком в деятельности воспитателей является отсутствие содержательных, развернутых во всех своих компонентах оценок, которые направлены не только на результат, но и на ее процессуальную сторону. Содержательная оценка вселяет в ребенка уверенность, освобождает от переживания страха из-за неудач и ошибок, помогает корректировать ход познавательно-практической деятельности. «Что касается самих ошибок, – указывает Ш.А.Амонашвили – то скорее наоборот: именно находя, замечая, анализируя ошибку, ребенок может иногда более успешно овладеть верными эталонами, чем тогда, когда его всячески отгораживают от ошибок или поправляют ему ошибки» [1, 191]. Г.Г.Кравцов и Е.Е.Кравцова отмечают, что оценка доступна пониманию детей тогда, когда они сами в состоянии ее обосновать, оценить себя, сопоставив свои действия и поступки с эталоном, с тем какими они должны быть. А поскольку дошкольники еще не умеют верно оценивать свои действия и поступки, то педагог должен решать эту задачу в разных видах совместной с детьми деятельности, чтобы прийти к требуемому результату – самоконтролю и самооценке. Оценочными суждениями педагог помогает ребенку осмыслить действие, выделить положительное и недостатки, последовательно сравнить свой результат с каждым из выделенных требований.

Одной из задач нашего исследования явилось изучение содержания оценивающих воздействий воспитателя в процессе взаимодействия с детьми. Для

решения задачи исследования использовался комплекс разработанных нами методик, в основе которых лежит метод наблюдения за взаимодействием воспитателя с детьми. Особенностью данных методик является то, что в процессе наблюдения фиксируются не только оценивающие действия педагога по отношению к отдельному ребенку или группе детей, но и ответные акты детей на оценку воспитателей (возрастание активности, эмоциональное удовлетворение, огорчение и т.п); а также инициативные обращения детей к педагогу, в которых заключена потребность в оценке воспитателя, и ответные действия воспитателя. Отмечается также, фиксирует ли воспитатель реакцию детей на свои оценочные воздействия, изменяет ли поведение с учетом полученных сведений.

В результате исследования нами выделены особенности оценивающей деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Из общего числа обращений к детям за единицу времени практически половина содержит оценочные суждения. Чаще всего воспитатели хвалят детей. Однако, оценка дается формально, без учета того, какие усилия прикладывает ребенок при выполнении задания. Оценки однотипны, неаргументированы: «Катя молодец. Марина тоже молодец», «Вот это да!» и т.п. Очень редко в оценке воспитателя содержатся критерии качества, которыми может руководствоваться ребенок в своей работе: «Сергей, разве у лисы такие ушки? У неё они остренькие. Ну-ка, сделай ей и носик вытянутый». Анализ оценочных суждений воспитателей также показал, что они не содержат способов выполнения действий, а следовательно и не влияют на успешность овладения ребенком деятельностью. В основном воспитатели сами исправляют ошибки детей, не объясняя как нужно делать и не давая возможности самостоятельно выполнить действие правильно, не выделяют способ достижения правильного результата и не фиксируют реакцию ребенка на свое воздействие. В оценочных обращениях в большей степени реализуется констатирующая функция, т.е. воспитатели дают оценку полученному ребенком результату и не анализируют процесс его достижения. Мы полагаем, что затруднения воспитателей связаны с неумением выделить способы достижения результата деятельности, которым он обучает ребёнка, с непониманием сущности педагогической оценки и механизма ее реализации. Они не связывают оценку с учебной задачей, которая подлежит усвоению. При оценке познавательной активности ребенка воспитатели также не выделяют способов поиска ответа. Загадав загадку, они ожидают, пока дети догадаются сами то, о чем идет речь в загадке или стимулируют активность такими обращениями: «Катя, будь внимательнее! Подумай еще». При оценке поступков детей, воспитатели чаще замечают нежелательные формы поведения и используют запрещающие воздействия: «Не трогай», «Нельзя» и пр. При этом они не мотивируют данные обращения, не обучают детей положительным способам поведения и общения. В редких случаях воспитатели применяют положительную превосходящую оценку, в которой заранее заложен ориентир и способы действий. Для оценивающей деятельности педагогов дошкольных учреждений характерно и то, что они практически не ориентируются на внутреннюю потребность ребенка заслужить похвалу, одобрение установить контакты со взрослым и пр. Отсутствие в оценочных суждениях воспитателей описания точного способа действий и этапов его выполнения, описания эталонного результата и его критериев,

отсутствие в процессе взаимодействия обучающих ситуаций затрудняет развитие у ребенка важных субъектных качеств – способность к целеполаганию, осознанность своих действий, активность, направленная на достижение цели, инициатива. Основными условиями овладения оценочными умениями, на наш взгляд, являются: - понимание сущности педагогической оценки и ее значения в развитии детей; - освоение педагогом механизма оценивающей деятельности; - овладение умениями формулировать учебную задачу, выделять критерии ее достижения, фиксировать содержание деятельности ребенка и способы ее выполнения; - овладение различными способами и формами оценивания, адекватными возрастным особенностям развития детей и конкретной ситуации взаимодействия.

Список использованных источников

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Божович, Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 263 с.
3. Лаврентьева, Г.П. Культура общения дошкольников / Г.П. Лаврентьева. – К. : Рад. шк., 1998. – С. 76-80.
4. Лешли, Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы : Пер. с англ. : Кн. для воспитателя дет. сада / Д. Лешли. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ

*Кондратюк С.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (Україна)*

В останні роки міжнародна спільнота прийняла ряд важливих документів, в яких проголошено пріоритетність прав дітей у суспільстві та визначено основні напрями дитиноохоронної політики. Головною серед цих документів є Конвенція про права дитини, яка набула в Україні чинності з вересня 1991 року. Головна її ідея полягає в реалізації інтересів та прав дітей, створення належних умов для виживання, розвитку, захисту та забезпечення активної участі найменших громадян у житті суспільства. Особливо важливим у системі загальнонавчальних свобод є право на освіту.

Перші ланки освіти – дошкільна та початкова шкільна дедалі успішніше інтегрують одна в одну. Наступність між ними розглядається як умова безперервної освіти дитини, хоча кожна має свої характерні особливості: психофізіологічні відмінності дітей, організаційно-педагогічні умови, змістове методичне наповнення, які орієнтують професійну діяльність педагогів на врахування наступності в організації навчально-виховного процесу.

Провідним принципом наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою є пріоритет особистісного розвитку. Підґрунтям у здійсненні

такої наступності є: стан здоров'я та фізичний розвиток дітей; рівень розвитку пізнавальної активності як неодмінного компонента навчальної діяльності; розумові і моральні здібності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; сформованість творчої уяви, як напрямку особистісного та інтелектуального розвитку, комунікативних умінь (вміння спілкуватися з дорослими і однолітками).

Проблема наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою залишається однією з найскладніших і невирішених у загальній освіті. Тривалий час вона обговорюється на різних рівнях: серед науковців і практиків, фахівців органів управління освіти і педагогів, батьків. Ключовими є протиріччя між провідними лініями виховання і навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Дошкільна освіта є неодмінною складовою системи безперервної освіти, вона має власне призначення, характерні цілі та завдання. Сьогодення поставило перед дошкільною освітою орієнтир на світовий рівень формування конкурентоздатної особистості. Тому проблема розвитку природних здібностей дитини дуже важлива.

Взаємозв'язок і наступність у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку досліджували П.П.Блонський, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та інші видатні педагоги. Вагомим внеском у вирішення теоретичних і методичних проблем, пов'язаних з проблемою наступності дошкільної і початкової освіти стали праці сучасних науковців: А.М.Богущ, О.В.Запорожця, Т.О.Ковальчук, З.П.Плохій, А.І.Попової, О.Я.Савченко та багатьох інших.

Здебільшого у дошкільних навчальних закладах залишається негативна практика копіювання цілей, завдань, форм і методів початкової школи. Зміст дошкільної освіти будується в логіці майбутніх навчальних предметів. Практикується раннє навчання дітей письма, читання, математиці та ін. Утворюється неправильна диспропорція у головних змістовних лініях освіти, яка полягає в переважанні пізнавального розвитку над художньо-естетичним, фізичним і соціально-особистісним. Таким чином, підготовка до школи пов'язується, насамперед, з прагненням необґрунтовано ускладнено розширювати знання дитини, наповненням її уявленнями з різних галузей знань без урахування як можливостей дошкільника свідомо засвоїти дані знання, так і їх актуальності для дітей дошкільного віку. Вчителі початкових класів добре знають, що вміння читати саме по собі не визначає успіху в навчанні, якщо у дитини одночасно не сформована звукова культура, просторове мислення, уява; елементи самоконтролю й самооцінки та інші якості. У системі освіти склалася тенденція: старша ланка диктує свої вимоги попередній [2, с. 18].

Підготовка до школи часто передбачає раннє вивчення програми першого класу і зводиться до формування вузькопредметних умінь і навичок. У результаті реалізації такого підходу відбуваються суттєві зміни в житті майбутнього школяра: день дитини насичений діяльністю, яка не відповідає її віковим особливостям та потребам: рухова активність різко зменшується, недостатньо приділяється уваги виконанню продуктивних, художньо-творчих завдань, сюжетним іграм, театру. Від дошкільника вимагається, в основному,

механічне запам'ятовування, що мало впливає на розвиток уяви і мислення. При цьому ігноруються об'єктивні вікові закономірності розвитку дитини, характерні для дошкільного віку, а отже і інтереси самої дитини, яка втрачає інтерес до процесу як пізнання так навчання у школи. Особливе занепокоєння фахівців викликає швидке стомлення і перевтома дитини. Результати медичних досліджень свідчать про те, що перевтома і перевантаження дітей негативно позначаються на стані їхнього здоров'я, провокують неврози, труднощі у навчанні та інші небажані явища при переході до шкільної освіти.

Зміна середовища дитини з дошкільного закладу на школу є переламним етапом у її житті, який пов'язаний з відповідними процесами самосвідомості, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим – ностальгію за звичним способом життя і часто провокує невротичні стани. Важливо, щоб вихователі та батьки допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа – це єдина система і є продовженням того, чим вона займалася раніше. З перших днів перебування в школі дитина на конкретних реаліях повинна переконуватися в цьому. У дошкільних навчальних закладах наступність повинна проявлятися не тільки в підготовці дитини до школи, але й в забезпеченні її загального психофізичного розвитку, а від школи – передбачити продовження загального розвитку дитини на основі максимального використання позитивного досвіду, якого дитина набула у дошкільному віці [3, с. 72].

У діяльності дошкільного навчального закладу і початкової школи наступність реалізується як традиційна спадкоємність у змісті, методах, формах, засобах і прийомах, насамперед це реалізація наступності в лініях, основних напрямках розвитку особистості дошкільника і молодшого школяра. Це взаємообумовлений і взаємозалежний процес, коли зберігається самоцінність дошкільного дитинства і створюються передумови для успішного формування навчальної діяльності першокласників; це врахування рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Наступність забезпечує у молодшому шкільному віці природне продовження розвитку, виховання і навчання, закладених у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу.

Початкова освіта є першим освітнім рівнем, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільною ланкою, зобов'язана забезпечити подальше становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток [1, с. 53].

Досвід, накопичений в нашій країні і за кордоном, дозволяє стверджувати, що раннє навчання дітей позитивно впливає на їх психофізичний і духовний розвиток. Необхідними умовами такого процесу є турбота про здоров'я і благополуччя дитини. Впровадження психолого-педагогічних принципів, які забезпечували наступність між дошкільною та початковою шкільною ланками загальної освіти вимагає розгляду двох взаємопов'язаних аспектів: анатомо-фізіологічного (спрямований на виявлення анатомо-фізіологічних особливостей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з

метою їх врахування при розробці теоретичних основ наступності між дошкільною і початковою ланками загальної освіти) і психолого-педагогічного (який пов'язаний з вивченням закономірностей психічного розвитку дитини на перехідному етапі від дошкільного до шкільного з метою їх врахування при розробці цілей, змісту, методів, форм і засобів наступності у навчанні та вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку).

На сучасному етапі важливого значення набуває проблема створення прогресивної системи безперервної освіти. При цьому дошкільний навчальний заклад забезпечує базисний розвиток здібностей дитини, а початкова школа, використовуючи досвід дитячого садка, сприяє її подальшому розвитку. Наступність у системі неперервної педагогічної освіти має внутрішню – змістову (це зміст знань, умінь і навичок, які передаються) і зовнішню – процесуальну, організаційну сторони (забезпечується організацією передачі знань, умінь і навичок) [2, с. 38].

Формою відображення змісту початкової освіти є навчальні предмети, інтегровані курси, які повинні відповідати рівню підготовки учнів і цілям їх вивчення. У більшості предметів початкової школи провідним компонентом змісту є застосування способів діяльності, тобто широкого кола різноманітних умінь і навичок. Однак вони базуються на усвідомлених знаннях про те, чому і як їх треба виконувати. Наприклад, освітні галузі «Природознавство», «Суспільствознавство», «Здоров'я і фізична культура», «Мистецтво» в основному формують досвід емоційно-ціннісних відносин дитини: гуманні почуття, потреби, позитивний досвід спілкування і поведінки, формування яких починається в умовах дошкільного закладу.

Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти з реалізації принципу наступності в умовах університету логічно забезпечується шляхом поєднання спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта». Таке поєднання дає можливість підготувати педагогів, діяльність яких буде ґрунтуватися на компетентнісному підході до формування особистості дитини, що, у свою чергу, передбачає не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову.

Для успішної реалізації процесу наступності між дошкільним навчальним закладом і школою необхідно: укласти договір про співпрацю; організувати роботу по забезпеченню готовності дітей до навчання в школі; планувати спільну діяльність з адаптації дітей до школи; проводити моніторинг процесу адаптації дітей до навчання; організовувати спільні свята, виставки та інші заходи; регулярно проводити загальні круглі столи для знайомства з програмами виховання і навчання дітей у дошкільних закладах і початковій школі; здійснювати взаємовідвідування занять у дитячому садку та уроків у початковій школі вихователями та вчителями; формувати у дошкільників та учнів початкової школи позитивну мотивацію до навчання, самостійну розумову активність.

Таким чином, реалізація наступності між дошкільною і початковою ланками освіти має певні організаційно-педагогічні та методичні особливості і передбачає зацікавленість обох сторін і батьківської громадськості, що зробить перехід дитини з дитячого саду в початкову школу безболісним і успішним.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О. Питання наступності в педагогічній теорії / О. Вашуленко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 49-58.
2. Енциклопедія освіти / В. Г. Кремень // Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 10-40.
3. Зязюн І. А. Філософія неперервної освіти: Здобутки, пошуки, проблеми / І.А. Зязюн // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції : у 6-и книгах, кн. 1. – Чернівці: «Митець», 1996. – 152 с.
4. Кузьмінський А. І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : автореф. дис... канд. пед. наук / А. І. Кузьмінський – К., 1997. – 19 с.
5. Лубенец Н.Д. Общественные и семейные начала в детском возрасте / Наталия Дмитриевна Лубенец // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 2. – С. 62-70.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І БАТЬКІВ ПЕРЕД ВСТУПОМ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

*Іваниця Г.А., кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний вищий навчальний заклад
«Вінницька академія неперервної освіти» (Україна)*

Пріоритетне завдання освіти сьогодення – забезпечення екологічно сприятливого (здоров'язбережувального) процесу [6] готовності дитини до шкільного навчання. Наступність, спадкоємність та перспективність між ланками освіти, особливо між дошкільною та шкільною – ефективні механізми щодо створення умов для безболісного переходу дітей до початкової школи.

За визначенням А.Богуш, наступність запобігає кризовим явищам у психічному розвитку особистості; спадкоємність – у цілісному формуванні загальнонавчальних умінь і навичок у дітей; перспективність – це визначення і реалізація пріоритетних ліній підготовки дитини до школи з урахуванням вимог початкової освіти до рис, умінь і навичок дитини, які необхідні їй для успішного навчання в школі [1].

На питаннях раннього та надмірного перевантаження дітей в процесі підготовки до школи, що негативно впливає на їх здоров'я, загальний розвиток, змінює сенс і зміст навчально-пізнавальної діяльності акцентовано увагу у працях А.Богуш, Т.Бондаренко, Н.Бібік, Л.Іщенко, М.Вашуленка, О.Кононко, С.Лаврентьєвої, Т.Піроженко, З.Плохій, К.Прищепи, Т.Четиз, Н.Черепані, Н.Шиліної.

Предметом дослідження також стали різні аспекти готовності дитини до школи та ролі сім'ї в цьому процесі (Н.Безлюдна, М.Безруких, О.Докукіна, М.Дочева, І.Дубровіна, Я.Коломінський, І.Корякіна, Р.Немов, Є.Панько, Г.Петроченко, В.Постовий, Г.Сухорукова, Г.Тарасенко, Л.Федорович, Н.Шкляєва та ін.).

Однак, констатуємо ґрунтовну наукову розробку означеної проблеми, опираючись на власний педагогічний досвід, аналіз сучасної практики

підготовки дитини до школи маємо констатувати, що вона не повною мірою відповідає вимогам сучасної стратегії особистісно орієнтованого виховання та екології дошкільного дитинства. Зокрема, зі сторони педагогів і батьків спостерігається форсування темпів розвитку дошкільників й недостатня увага формуванню їх соціально-комунікативної компетентності перед вступом до школи; перевантаження й штучне перенесення вимог початкової школи на дошкільний ступінь, що перевершують можливості дитини, змінюють стан її емоційної сфери тощо. Це спричиняє стресову реакцію організму й, відповідно, зниження імунітету, погіршення здоров'я.

Ефективність здоров'язбережувального процесу підготовки дітей до систематичного навчання в школі залежить від сукупності організаційно-педагогічних умов, серед яких найголовніша, на нашу думку, це взаємодія педагогів і батьків у створенні особливої атмосфери, середовища перебування дитини, «особливої організації» (В.Сухомлинський) стилю життя усіх суб'єктів виховного процесу перед вступом дитини до школи з метою набуття компетентності дитиною дошкільного віку.

Отже, важливу роль у реалізації механізмів наступності, спадкоємності та перспективності дошкільної і шкільної освіти, й, відповідно, екологічно сприятливого процесу забезпечення готовності дитини до шкільного навчання відіграє взаємодія педагогічних працівників ДНЗ і батьків.

Конструктивна взаємодія, контакт двох вихователів – педагогів і батьків – достатній ресурсний потенціал для вирішення перманентних виховних проблем [4], взагалі й, зокрема, забезпечення екологічно безпечного (здоров'язбережувального процесу) процесу готовності дитини до навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань взаємодії родини і навчального закладу дозволяє зробити висновок, що ця проблема широко обговорювалася вже з кінця XIX сторіччя (П.Каптерев, П.Лесгафт, С.Шацький, П.Блонський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші). У працях наших сучасників – психологів і педагогів – вивчення цієї проблеми знаходить гідне продовження [2; 4; 5]. Зокрема, Т.Кравченко у своїх дослідженнях наголошує, що взаємодія навчального закладу і сім'ї, як будь-яка система, має свої функції. До таких належать: прогностична, комунікативна, організаційна, контрольна, корекційна (Н.Бугаєць); інформативна, виховна, контролююча (Т.Завадова, Ю.Лежньова); ознайомлення батьків зі змістом та методикою навчально-виховного процесу, забезпечення психолого-педагогічної просвіти батьків, залучення батьків до спільної з дітьми діяльності з метою розширення виховного середовища; коригувальна і контролююча (І.Рилєєва) [2, с. 172].

У наукових джерелах (А.Зякіна, А.Івін, В.Кириченко Л.Маліна, А.Нікіфоров, І.Попова [2]) найбільш представлені детальні описи змісту трьох основних моделей взаємодії освітнього закладу і сім'ї.

Інформаційно-консультативна модель (батьківський всеобуч). Модель має на меті формування у батьків системи психолого-педагогічних знань про дитину, процес її виховання і розвитку, про особливості її спілкування й поведінки у різні вікові періоди. При цьому технологічно це здійснюється шляхом

передачі певної суми знань як під час індивідуального консультування, так і групового (фронтального) інформування [2, с. 76].

Модель різнорівневої взаємодії (активна позиція батьків). Метою моделі постає підвищення ефективності виховного потенціалу освітнього процесу, а коло основних задач містить: виховання і розвиток особистості, здатної до самовиховання; здійснення виховання у контексті соціокультурних традицій;

Модель партнерських відносин (зріла суб'єктна позиція батьків). Основою реалізації цієї моделі, а також суттю очікуваного результату є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей та визначення чітких виховних завдань: забезпечення сприятливих умов для життєздійснення особистості відповідно до її власних інтересів та потреб і суспільних очікувань; сприяння набуттю дітьми позитивного соціального досвіду, виробленню системи смисложиттєвих цінностей; спонукання зростаючої особистості до формування умінь протидії аморальності, правопорушенням, бездуховності [2, с. 168].

Описані моделі вже в назві пов'язується з виокремленням особливо значущих ознак, що характеризують зміст взаємодії і проявляються у цілепокладанні, технології реалізації змісту, доборі оптимальних методів і форм роботи із сім'ями й можливі реалізуватися в умовах школи.

Перед вступом до школи в умовах ДНЗ пріоритет повинен надаватися комплексній системній взаємодії педагогів і батьків, що акумулює окремі значущі ознаки охарактеризованих моделей (батьківський всеобуч, зріла активна суб'єктна позиція батьків) й має свої специфічні ознаки.

Модель комплексної системної взаємодії педагогів і батьків має на меті ціленаправлене формування *підготовленості дитини та її сім'ї до нових ролей, умов життєдіяльності*. Успішність засвоєння навчального матеріалу дитиною в школі, безболісне входження її в шкільне життя залежить від поступового «привчання» дошкільника та її родини до нових ролей. Крім того, спеціально організована робота перед вступом дитини до школи з формування її соціально-комунікативної компетентності може зробити ситуацію переходу до шкільного навчання менш стресовою для дитини.

Соціально-комунікативна компетентність дитини дошкільного віку – як взаємозв'язок комунікативних і мовленнєвих умінь, розвиток мовлення в спілкуванні, ціннісні орієнтації, норми і зразки взаємодії людини з навколишнім світом, засвоєння соціального досвіду, пізнання й розвиток творчих здібностей дошкільника – допомагає дитині значно легше, ніж її соціально-комунікативно некомпетентним одноліткам, адаптуватися до вимог школи. Оскільки, джерелом формування соціально-комунікативних компетентностей дошкільника є *ідентифікація з дорослим, засвоєння культурної спадщини, програвання ситуацій, спостереження за поведінкою інших людей, особливо рідних*, то перед вступом до школи пріоритет повинен надаватися комплексній системній взаємодії педагогів і батьків.

Вирішальною позицію в процесі моделювання взаємодії педагогів і батьків принципове методологічне значення, на нашу думку, має комплексний підхід (від лат. *complex* – зв'язок, сполучення), що забезпечує дослідження всіх умов ефективності педагогічного явища, взаємодія (інтегрованість) яких обумовлює конкретний стан даного явища. Підґрунтям комплексності є система принципів, серед яких одним із основних виділяють принцип індивідуального підходу, педоцентризм як систему поглядів, що ставить в центр усієї освітньо-виховної діяльності дитину з її потребами, інтересами, прагненнями та вимагає врахування вікових індивідуальних можливостей і забезпечення реалізації права свободи. Практична реалізація цього принципу особливо яскраво виявилася в теоріях, що акцентували увагу на формуванні особистості через її творчий саморозвиток методами активної пізнавальної діяльності та засобами мистецтв (Л.Ліхтварк, Я.Мамонтов, Б.Асаф'єв, Л.Масол, Г.Тарасенко, Н.Миропольська,).

Ми розглядаємо комплексний підхід як концептуальну засаду організації освітнього процесу забезпечення готовності дошкільника до навчання, що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сислової домінанти *«Формування соціально-комунікативної компетентності дитини дошкільного віку перед вступом до школи в процесі системної взаємодії педагогів та батьків»*.

Досягнення очікуваних результатів та їхня якість залежать від дотримання педагогічних умов комплексної взаємодії на різних рівнях процесу забезпечення готовності до навчання (рис. 1).

Крім того, для успішної організації комплексної системної взаємодії освітнього закладу і сім'ї важливим є визначення чітких завдань, які найбільш повно можуть бути вирішені саме під час спільної діяльності педагогів і батьків. Серед них чільне місце посідають такі:

– забезпечення сприятливих умов для життєдіяльності особистості відповідно до її власних інтересів, потреб і суспільних очікувань та усвідомлення, що вміння читати, писати, рахувати не найголовніше в підготовці дитини до школи;

– формування особистісного «я» кожного вихованця та розвиток його індивідуальності як у системі колективних стосунків, так і під час проведення індивідуальної виховної роботи;

– сприяння набуттю вихованцями позитивного соціального досвіду, засвоєння норм і зразків добродійно зорієнтованої взаємодії людини з навколишнім світом, ціннісних орієнтацій засобами включення її в суспільну діяльність;

– формування соціально-комунікативної компетентності вихованців при активній взаємодії, співтворчості всіх учасників освітнього процесу, як практичне втілення особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини;

– принципове уникнення усіма суб'єктами виховного впливу екологічно не сприятливих педагогічних ситуацій в процесі забезпечення готовності до навчання (див. таблиця 1).

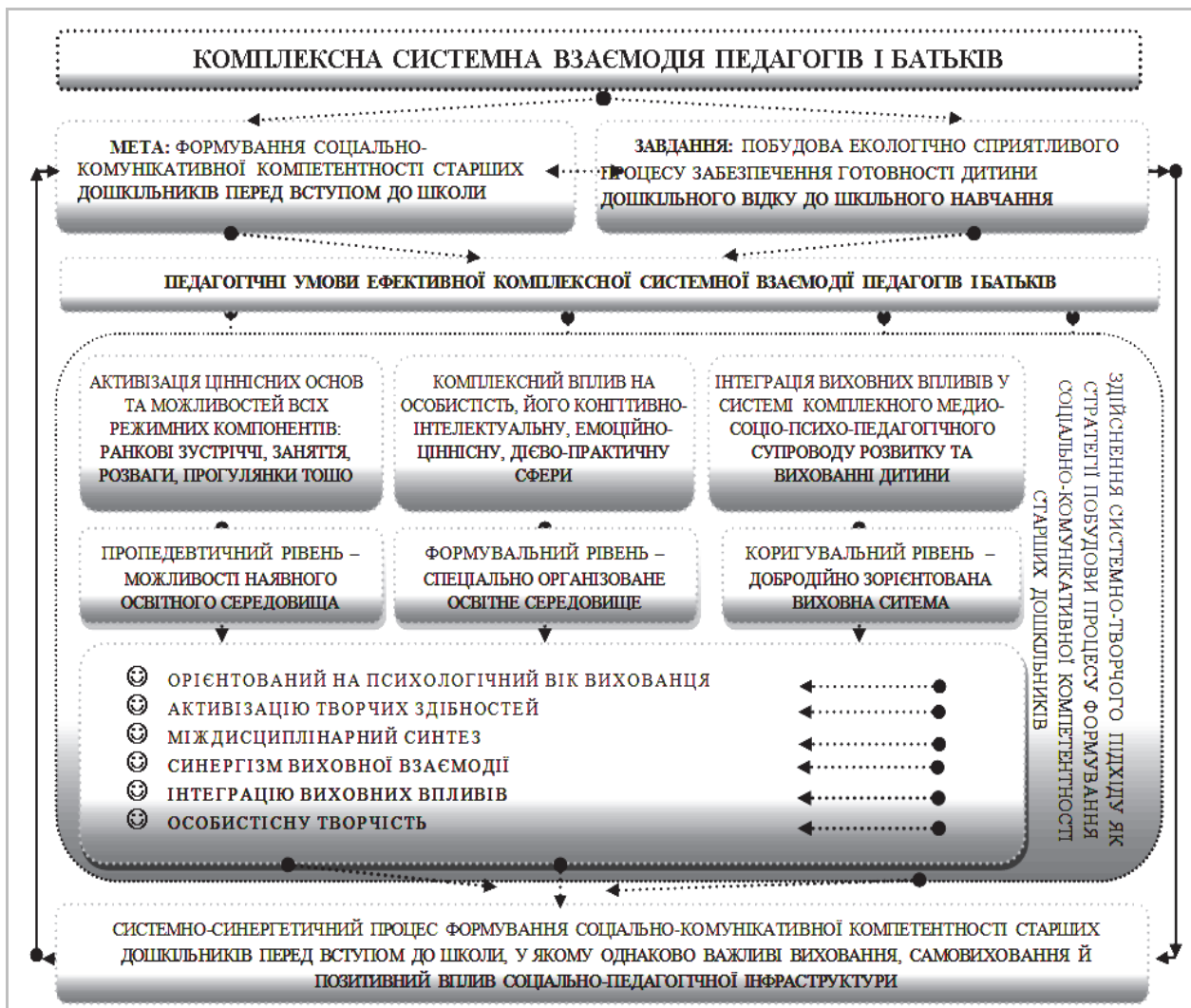


Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель комплексної системної взаємодії

Таблиця 1

Екологічно не сприятливі педагогічні ситуації

| Суб'єкт (вихованець) | Суб'єкт (вихователь, батьки) |
|---|--|
| Намагається досягти певних виховних цілей | намагання вихованця не помічає, проте похибка викликає яскраво виражене незадоволення, критику |
| | підкреслює невідповідність вихованця тим чи іншим суспільним нормам, навіює, що дитина не така, якою хотіли б її бачити |
| | не створює ситуації авансової довіри, гарантованого успіху, мажорного стилю |
| Намагається впоратися із непосильними вимогами | вимагає від дитини неможливого, а коли вона не спроможна відповідати цим вимогам, принижує |
| | не враховує потреби, інтереси, життєві проблемами, вікові можливості особистості дитини |
| | змушує вихованців проти їх волі робити ті вчинки, які даються їм з великими труднощами |
| Намагається висловлювати свої думки, пояснювати дії | порушує безперечно право дитини – впливати на наші судження про неї |
| | не використовує природну дитячу потребу в прихильному ставленні до неї значущих людей з метою розвитку позитивних якостей |
| | не забезпечує розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності в творенні власного духовно багатого життя |
| Намагається діяти самостійно | не дає можливості дитині самостійно приймати рішення і діяти відповідно |
| | застерігаючи дитину від того, що вона не повинна робити, фіксує її увагу на цьому вчинку, а отже, штовхає її до здійснення даної дії |
| | не враховує психологічну закономірність, згідно з якою діти, які привчені лише спостерігати, стають соціально пасивними, безпорадними щодо добродійності |

Отже, комплексна системна взаємодія педагогів і батьків є ефективним засобом формування екологічно безпечного (здоров'язберігаючого) процесу забезпечення готовності до навчання.

Досвід переконує, що дошкільний навчальний заклад може забезпечити сприятливу екологію дитинства, ставши таким виховним середовищем (упорядкованою цілісною сукупністю компонентів, взаємодія й інтеграція яких цілеспрямовано й продуктивно сприяє розвитку особистості дошкільника), особлива атмосфера якого обумовить необхідні ціннісні установки й забезпечить оволодіння особистістю життєвою компетентністю (і соціально-комунікативною в тому числі) – багатовекторним особистісним утворенням дошкільного дитинства для ефективного і безболісного переходу дітей до початкової школи. Це відбудеться за умови якщо у педагогічну канву закладу буде вплетена комплексна система, яка цементує та актуалізує ціннісні основи всіх режимних компонентів: ранкові зустрічі, заняття, прогулянки, розваги, підготовку до сну, обіду, прогулянки, наповнюючи їх моральним змістом; забезпечує єдиний комплексний медико-соціо-психо-педагогічний супровід розвитку дитини при активній взаємодії, співтворчості всіх його учасників, як практичне втілення особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини.

Коло технологій у реалізації моделі комплексної системної взаємодії педагогів і батьків визначається принципами особистісно орієнтованої педагогіки і стане перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Богущ А. Наступність дошкільної і початкової ланок освіти як педагогічна проблема / А.Богущ // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 2. – С. 58-61.
2. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. / Т.В. Кравченко – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
4. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі : [практико орієнтований посібник] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Харків : Точка, 2007. – 200 с.
5. Попова И. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей / И. Попова, Л. Малина, А. Зякина // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 6. – С. 72-80.
6. Тарасенко Г. Екологія дитинства: полілог науково-педагогічних підходів / Г. Тарасенко // Дошкільне виховання : Щомісячний науково-методичний журнал для педагогів і батьків міністерства освіти і науки України. – 2014. – № 5. – С. 3-4.

Секція 1. ТВОРЧИСТЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ковалевич М.С., кандидат педагогических наук, доцент,
Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина (Беларусь)

Актуальность исследования субъектности обусловлена социально-экономической и политической ситуацией в Республике Беларусь и мире в целом, которая привела к переоценке роли личности в общественном развитии. Развитие человека как субъекта деятельности становится одной из целей современного образования и воспитания.

Взгляд на личностное в человеке как проявление его субъектности имеет представление в философии, педагогике, психологии. В наиболее общем философском определении субъект характеризуется как носитель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленный на объект.

Философско-антропологическое учение (В.С.Библер, Н.А.Бердяев, В.Франкл, Э.Фромм, М.Хайдеггер) выступает как мировоззренческая основа решения проблемы субъектности педагога. Принцип антропоцентризма в педагогике предусматривает обращение к субъектности человека, к пониманию его жизни как самосозидания, его развития как самоопределения и саморазвития. В педагогической антропологии стратегическая роль образования реализуется через педагогическую поддержку личности в ее самоопределении и саморазвитии.

Учение философской антропологии о человеке понимает его как самоценную, творческую и свободную личность. Самым ценным качеством человека является его принципиальная незавершенность, открытость миру, к возможному действию, способность и обязанность делать выбор. Поэтому педагогическая деятельность – это деятельность, связанная с созданием условий для самоопределения и саморазвития личности, обеспечением для нее свободы выбора, возможностей свободного и творческого действия. Идея самосозидающего человека, открытого для всех возможностей, – центральная идея философской антропологии. Сущность человека – в развитии, в постоянном духовном преобразовании самого себя, в самовоспитании.

Философско-антропологический подход к проблеме исследования можно раскрыть, опираясь на:

Концепцию стратегии жизни, которая утверждает жизнь в качестве самодостаточной реальности, подлинного бытия. Одним из первых ее представителей был Ф.Ницше. Самоценность жизни Ф.Ницше понимает как напряженный процесс становления, самореализации всего существующего, как

проявление инстинкта роста, власти, накопления сил, твердости в достижении целей [5]. Для педагогики очень важной является ницшевская идея самосозидающей личности – воспитание человека духовно богатого, открытого, уверенного в будущем. Ш.Бюлер назвала жизнь личности «индивидуальной историей» по аналогии с процессом истории. Индивидуальную или личностную жизнь она назвала «жизненным путем личности». Учение Ш.Бюлер дает возможность рассматривать человеческую жизнь как стремление к самоосуществлению и творчеству. С.Московиси считает, что решение этой задачи возможно путем индивидуализации, которая обеспечивается обществом. Формирование индивидуальности, самостоятельности является достижением личности, но поддерживать ее должны и образовательные институты. Тут речь идет об обеспечении индивидуализации обществом. Считаем, что такой этап, такой способ индивидуализации наиболее приемлем для нашей страны, прежде чем осуществить пожелание, которое высказала К.А.Абульханова-Славская: «Задачу выработки своей индивидуальной траектории социальной жизни должен решать каждый человек независимо от решения обществом и даже от того, насколько оно (общество) способно обеспечить развитие и использование индивидуальностей...» [1, с. 18].

Методологическая основа изучения субъектности заложена в концепции человека, выдвинутой С.Л.Рубинштейном и конкретизированной и в его научной школе. Человек в концепции С.Л.Рубинштейна рассматривается, прежде всего, как автор, режиссер, и актер собственной жизни. Свою концепцию жизни С.Л.Рубинштейн сформулировал так: «Только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком... Человек становится субъектом и в том смысле, что он вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осмысливая свою ответственность перед собой и людьми за результаты такого решения» [6, с. 351].

Анализ концепции жизни дает возможность рассматривать личность будущего специалиста как субъекта трудовой и будущей профессиональной деятельности, а его профессиональное самосознание – как отношение к себе в качестве субъекта будущей профессиональной жизни. С.Л.Рубинштейн неоднократно подчеркивал роль внутренней активности личности в самоопределении. При этом он не отрицает значения внешних и внутренних факторов ее развития. Внутренняя активность, по С.Л.Рубинштейну, проявляется в готовности к действию, направленному на формирование индивидом себя как личности, а также в способности к самореализации.

Таким образом, формирующаяся личность перестает быть явлениям только обусловленным, она становится тем, что сама начинает обуславливать. Процесс развития личности и ее свободы происходит в единстве с развитием ее сознания и самосознания. С этого момента каждый человеческий поступок приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни, с этого момента, собственно, и «встает проблема ответственности в моральном плане, ответственности за все сделанное и за все упущенное» [6, с. 352]. Диалектическое понимание развития личности как движение от прошлого к будущему позволило С.Л.Рубинштейну определить сущность человеческой свободы: человек есть существо, которое имеет проект.

«Проект он потому, что в нем существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее создает, сам из себя что-то создает, отсюда его сущность – свобода» [6, с. 36].

Творческое осмысление идей С.Л.Рубинштейна позволило К.А.Абульхановой-Славской разработать принцип саморегуляции, механизмом которой является рефлексия. Рефлексия необходима для изменения уровня и характера активности в зависимости от хода деятельности.

Сущность педагогической поддержки заключается в том, чтобы показать развивающейся личности все богатство жизни, счастье собственной наиболее полной самореализации даже в трудных условиях. Педагогическая поддержка – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия. Жизненный путь – это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, достижение личностного совершенства. А личность в качестве субъекта жизни выступает как ее организатор, формирует позицию и «линию своей жизни» согласно своему проекту, в соответствии со своими склонностями, стремлениями, стилем жизни. Чем больше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, чем больше он стремится ее организовать, определить направление, тем более уникальной, ценной, творческой она становится.

У разных людей определяется разная мера целостного жизненного пути и разная степень соответствия действий личности ее ценностям и намерениям. Уже в жизненных планах юношей, по данным белорусских исследователей, будущее видится по-разному: у одних – в счастливой семейной жизни, у других – в профессиональной карьере, у третьих – в возможности зарабатывать большие деньги, четвертые мечтают принести как можно больше пользы людям; стратегия одних в наиболее полном применении своего таланта, стратегия других – в получении максимума благ за свой талант.

Проведенное нами исследование зафиксировало большое внимание будущих студентов к параметру «карьера, деловой успех» как ценности. В качестве жизненной цели значительная часть современной молодежи также уверенно выбирает деловой успех, карьеру. Приведенные данные свидетельствуют о том, что произошло изменение традиционных ценностных ориентаций в пользу достигенческих. Просматривается положительная тенденция в оценке роли собственного интеллект и способностей, хорошего образования, трудолюбия, деловой хватки, предприимчивости и собственной инициативы. Именно оно способствует жизненному успеху.

Исследование показало, что ценности науки, как исследовательской деятельности, менее значимы, чем ценности образования, как познавательной деятельности, т.е. деятельности связанной с получением профессии. Сегодня студентам нужны именно профессиональные знания, которые необходимы для осуществления узкопрофессиональной деятельности, а не «превращение во всесторонне развитого человека». Невелико количество абитуриентов, желающих после окончания вуза и магистратуры поступить в аспирантуру [3, с. 3-6].

Концепцию самоактуализации А.Х.Маслоу и В.Э.Франкла, с точки зрения, которой потребность в самоактуализации – это важнейшая человеческая потребность. В концепции иерархии потребностей А.Х.Маслоу она занимает высшую ступень. Развитие личности представляется как возвышение ее биологических потребностей, надстройка над ними социальных и духовных, вершиной которых является потребность в самореализации [4].

Концепция самоактуализации А.Х.Маслоу актуальна и сегодня, она заставляет современного человека задуматься над тем, чем и кем он может быть, а, значит, придает его жизни смысл и цель. Если жизнь – это процесс выбора, то самоактуализация – это выбор в пользу личностного роста. Важнейшие рекомендации А.Х.Маслоу о путях самоактуализации могут помочь Вам в реализации гуманистической технологии собственного развития субъектности, так и в развитии субъектности ребенка. Среди них:

- Представить, что жизнь – это процесс постоянного выбора. Осуществить выбор в пользу личностного роста.

- Прислушаться к собственному «Я», найти самого себя.

- Понять, что самоактуализация – это процесс актуализации собственных возможностей ради того, чтобы стать тем, кем ты можешь стать.

- Сформировать собственную жизненную позицию.

- Взять ответственность за свою профессиональную судьбу.

- Поверить в возможность своей максимальной самореализации, и в первую очередь, в профессиональной деятельности.

- Отношение к себе как к субъекту планируемой профессиональной жизни.

Активность личности проявляется в том, что она преобразует обстоятельства, направляет ход жизни, формирует жизненную позицию на основе своих ценностей и потребностей. Вот почему так важно развивать стремление личности к самосовершенствованию: такая позиция обеспечивает успех и в личностном и профессиональном самоопределении.

Система развития субъектности органично согласовывается с *вероятностным подходом*, т.к. развитие осуществляется благодаря сочетанию вероятностного характера развития с детерминантным фактором – сознательным отбором внешних факторов и соотношением их с собственной информационной программой личности.

Синергетический подход выступает в нашем исследовании как методологическая основа взаимодействия самоорганизации, организации и управления процессами развития субъектности (С.М.Родин, Э.Янч). С позиции синергетики организация процесса развития субъектности заключается в выборе таких воздействий на открытую неравновесную систему, которые бы соответствовали ее внутренним тенденциям развития. Синергетика не принимает метод прямого воздействия на систему, вместе с тем, правильно организованные, резонансные воздействия на открытую сложную систему, которой и является процесс развития субъектности будущего педагога, очень эффективны. Резонансные педагогические воздействия подталкивают систему на один из собственных путей ее развития. Это позволяет рассматривать процесс развития субъектности как активизацию внутренних возможностей

системы, которой присущ нелинейный характер развития) [3, с. 198].

Заметим, что решающую роль в этом процесс играет не борьба за существование, а *взаимопомощь, согласованность, сотрудничество*, совместные усилия педагога и воспитанника в процессе развития. Синергетический подход дает нам возможность выхода на новые смысложизненные ориентиры, которые можно сформулировать как «самоопределение человека в самоорганизующемся динамическом мире».

Таким образом, синергетический подход дает нам возможность по-новому посмотреть на процесс развития субъектности как условия профессионального самоопределения, оптимально организовать педагогическую поддержку личности в ситуации собственного развития.

В исследованиях психологов рассматриваются следующие аспекты субъектности: компоненты субъектного опыта (А.К.Осницкий, И.С.Якиманская), внутренние предпосылки и внешние проявления субъектности (Е.Н.Волкова), механизмы субъектности (В.А.Татенко), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В.В.Давыдов.), закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (Д.И.Фельдштейн, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман).

В современных исследованиях (Б.С.Братусь, В.П.Зинченко, В.В.Знаков, С.Л.Франк, Д.А.Леонтьев, А.Маслоу и др.) наметилась тенденция соотносить развитие субъектности с духовным ростом, со степенью осознания жизненных целей, с уровнем осмысления жизненного пути, с ценностными ориентациями личности.

Таким образом, за основу исследования нами взято понимание субъекта как всеохватывающего, широкого понятия, обобщенно раскрывающего неразрывно развивающееся единство, целостность, системность, динамичность всех его качеств.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.
2. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней /В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. - 1997. – № 1. – С. 3-18.
3. Касперович, Г.И. Синергетические концепции управления. Курс лекций / Г.И. Касперович. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2005. – 258 с.
4. Ковалевич, М.С. Молодая интеллектуальная элита в условиях инновационного развития страны / М.С. Ковалевич // Народная асвета. – 2015. – № 2. – С. 3-6.
5. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу / отв. ред. С.Н. Иващенко : пер. О.О. Чистяков. – М. : Рефл-бук. Ваклер, 1997. – 300 с.
6. Ницше, Ф. Соч. : в 2 т. / сост. К.А. Свасьян / Ф. Ницше. – М. : Мысль, 1990. – Т. 2 – 702 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

POŻĄDANE CECHY OSOBOWOŚCIOWE NAUCZYCIELA – WYCHOWAWCY W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

*Dr Anna Więclawska,
Kolegium Jagiellońskie-Toruńska Szkoła Wyższa w Toruniu
Toruń, Polska*

W procesie wychowawczym, najważniejszym czynnikiem jest czynnik społeczny, a więc oddziaływanie człowieka na człowieka [1, 195]. Człowiekiem, który ma wpływ na dobre wychowanie jest wychowawca. W najszerszym znaczeniu tego terminu jest to każdy, kto wywiera na drugiego wpływ, zmieniając go w sposób trwały i – co najważniejsze – dodatni, natomiast jego wychowankiem jest każdy, w kim te zmiany się dokonują [1, 197].

Wychowanie to proces rozwijania zalet moralnych, intelektualnych, artystycznych i fizycznych, które dziecko posiada w stanie potencjalnym. Wychowanie nie ma na celu zmieniania natury ucznia, ale wspomaganie jego rozwoju w harmonii z otoczeniem. Wymaga znajomości potrzeb dziecka, jego praw rozwoju fizycznego i psychicznego; zależy również od wyobrażenia, jakie się ma o człowieku [5, 9].

Okres pobytu dziecka w przedszkolu, a później w pierwszych klasach szkoły jest okresem kluczowym dla jego rozwoju. Także osoba nauczyciela-wychowawcy zajmuje w jego życiu, w tym okresie, znaczenie szczególne.

Jakimi więc cechami powinien charakteryzować się nauczyciel-wychowawca, aby proces wychowania osiągnął swoją skuteczność?

Nauczyciel jest odpowiednio przygotowanym specjalistą do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, czyli w szkołach, przedszkolach, na kursach lub innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych [14, 439]. Zadania nauczyciela są ujmowane szeroko, przede wszystkim jako kształtowanie osobowości wychowanka, a nie jedynie przekazywania wiedzy. [6, 30] Oprócz modelowania osoby wychowanka do zadań nauczyciela należy wspomaganie ucznia w jego rozwoju [3, 9] ukierunkowanego na osiągnięcie pełnej dojrzałości fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej [3, 16].

Działalność wychowawcza to przede wszystkim oddziaływanie własnym przykładem, jaki daje wychowawca dzieciom [10, 6]. Stosunek pedagogiczny między wychowawcą a wychowankiem polega na tym, że pierwszy daje, a drugi odbiera, że pierwszy obdarza, a drugi jest obdarzany. Prawdziwy wychowawca karmi tym, co sam posiadał, dysponuje i szafuje własnym majątkiem duchowym, obdarowuje wychowanka, bo sam osobiście jest bogaty. Prawdziwy wychowawca musi zatem być bogaty, to znaczy posiadać bogatą osobowość, bogatą już dzięki wyposażeniu przez naturę, ale przede wszystkim bogatą dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził, zebrał i ukształtował [12, 121-122].

Najlepszym będzie ten nauczyciel, który w wysokim stopniu poznał i wcielił w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc taki, który ucieleśnia w swoim życiu ideały prawdy, dobra i piękna. W tych zaletach, leży pierwsza tajemnica jego pedagogicznego sukcesu [11, 18].

Problem osobowości wychowawcy jest od lat wciąż aktualny. W Polsce podejmowało go wielu wybitnych pedagogów i psychologów. Koncentrowano się przede wszystkim na cechach osobowości nauczyciela, które decydują o skutecznym wpływie wychowawczym oraz na analizie czynników determinujących występowanie tych cech. Poglądy dotyczące się osobowości nauczyciela były różne, niektórzy twierdzili, że cechy osobowościowe są wrodzone, inni, że nabyte, bądź też wykształcone w procesie nauczania, czy też pod wpływem praktyki [6, 18].

S.Baley przytacza następującą listę cech osobowości nauczyciela: dokładność, przystosowalność, czujność, ambicja, żywość, skłonność do wyrażania pochwały, przystępność, pociągająca powierzchowność, szerokość zainteresowań, opanowanie, troskliwość, pogodne usposobienie, czystość, uczynność, stałość [1, 242].

Autor przytacza też listę cech nauczyciela stworzoną przez M.Blackforda i M.Newcomba. Należą do nich:

- strona fizyczna: zdrowie, dobry wygląd, wytrzymałość, stateczność;
- strona umysłowa: zdolność bystrej obserwacji, rozsądek, pamięć, dokładność, opanowanie mowy, znajomość natury ludzkiej, logiczność i zdolność do analizy, krytycyzm, poczucie humoru, zdolność do koncentracji, staranność, systematyczność, planowość;
- strona uczuciowa: uczciwość, szczerłość, miłość dzieci, życzliwość, sprawiedliwość, lojalność, przychylność, entuzjazm, odwaga, wiara, ideały, pogoda umysłu, powaga;
- strona woli: pracowitość, wytrwałość, gruntowność, cierpliwość, taktowność, zdolność egzekutywy, panowanie nad sobą, punktualność [1, 243].

Nauczyciel jako osoba wspierająca rozwój ucznia musi spełniać konieczne warunki.

Z.B.Gaś uważa, że w skład tych warunków wchodzi sześć cech osobistych i pięć warunków niezbędnych dla wspomaganie rozwoju ucznia. Cechami tymi są: świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wspomaganego, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne, oraz poczucie odpowiedzialności. Natomiast koniecznymi warunkami są: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganego oraz konkretność i specyficzność [3, 17].

Gdyby nawet nauczyciel-wychowawca posiadał te wszystkie cechy, to i tak nie ma i nie będzie nauczycieli-wychowawców najlepszych dla wszystkich wychowanków. Osobowość danego wychowawcy może doskonale oddziaływać na jeden typ wychowanków, a zawodzić wobec innych. Natomiast można się starać dostosowywać w sposobach wychowawczych do odmiennego charakteru różnych swych wychowanków, choć to dostosowywanie ma swoje granice. Każdy wychowawca w zależności od typu swej osobowości, rozporządza środkami mniej lub bardziej skutecznymi, ale także ograniczonymi. Jego takt to umiejętność, z jaką je stosuje [12, 116-119].

J.W.Dawid uważa, że wychowawca pragnie, aby jego uczeń stał się do niego podobny, by urzeczywistnił jego typ tylko doskonalszy, bez jego braków i słabości, bogatszy o własne doświadczenia. W żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim [2, 42]. Architekt czy inżynier może być złym człowiekiem, a mimo to świetnie wykonywać swój zawód, natomiast nauczyciel jako zły człowiek to sprzeczność sama w sobie. Istotą nauczycielskiego

powołania jest miłość do ludzi, bezinteresowne troszczenie się o drugiego człowieka. Dla nauczyciela główną pobudką jest uczeń, a celem trwałe i głębokie oddziaływanie oraz urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonań i woli [2, 42-46].

Według Z.Mysłakowskiego szczególnie sprzyjające wypełnianiu zadań wychowawczych jest posiadanie talentu pedagogicznego. W skład uzdolnienia pedagogicznego wchodzi: żywość wyobraźni i zdolność do obserwacji ruchów ekspresyjnych, a także cały szereg składników i cech takich, jak instynkt i uczuciowość, która umożliwia współodczuwanie i współprzeżywanie. Pedagog powinien posiadać w wyższym niż przeciętnie stopniu, instynkt rodzicielski. W żadnym wypadku nie może być mizantropem [9, 81]. Niezbędna jest zdolność do ekspresji uczuć za pomocą środków gestu, mimiki, intonacji i wypowiedzeń. Specyficzną cechą uzdolnienia wychowawcy jest ekstrawersja, nastawienie na zewnątrz, a nie na wewnątrz, od siebie, a nie ku sobie, interes zwrócony poza własne ja [9, 81-82]. Niezwykle dobrą jest też cecha kontaktowości, istotna wszędzie gdzie, istnieją warunki i potrzeba zespołów, a jeszcze ważniejsza, gdy w grę wchodzi stosunek do uczniów [9, 75-77].

Według S.Szumana podstawy psychologiczne tzw. talentu pedagogicznego są bardzo różnorodne, istnieją i istnieć muszą różne jego typy, nie ma jednego określonego wzoru [12, 96]. Talentu pedagogicznego nie można sprowadzić do określonych, wrodzonych, specyficznych dyspozycji, to jednak jedni ludzie są bardziej predysponowani do zawodu nauczycielskiego niż inni. A wybitnym pedagogiem nie jest się na podstawie tylko wykształcenia i wyrobienia w tym kierunku, ale dzięki wrodzonej naturze, która to ułatwia [12, 105].

Cudowny nauczyciel, dobry wychowawca czy zdolny pedagog nie zawsze obdarzony jest talentem pedagogicznym czy powołaniem, ale i bez tego można dobrze ten zawód wykonywać [12, 126]. Zawód nauczyciela i wychowawcy wymaga nie tyle specjalnych, wybitnych uzdolnień i talentów, ile ludzi gotowych do oddania się swojemu zawodowi [12, 129-130]. Nauczyciel wychowawca oprócz szeregu cech osobowych oraz uwzględniający warunki prawidłowego kontaktu z uczniem, powinien posiadać również umiejętności pozwalające mu wspomagać ucznia w rozwoju. Z.B.Gaś podaje propozycje klasyfikacji umiejętności L.M.Brammera. Są to:

- umiejętności rozumienia, obejmujące: słuchanie, prowadzenie, odzwierciedlanie, podsumowywanie, konfrontowanie, interpretowanie i informowanie;
- umiejętności zapewnienia komfortu i postępowania w sytuacji kryzysu, obejmujące: wspieranie, interweniowanie w kryzysie, skupianie się i kierowanie;
- umiejętności pozytywnego działania, obejmujące: rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji oraz zmienianie zachowania [3, 22].

Nauczyciel – wychowawca powinien także legitymować się odpowiednimi kwalifikacjami zawodowymi.

Najczęściej kwalifikacje zawodowe utożsamiane są z poziomem wykształcenia, wiedzą i umiejętnościami zawodowymi. Należy mieć tu na uwadze taki poziom rozwoju zawodowego, pozwalającego skutecznie kierować procesami nauczania i wychowania w złożonych i dynamicznych warunkach życia [6, 89]. Kwalifikacje zawodowe nauczyciela określają jego przygotowanie do wykonywania czynności dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych [6, 93].

Na pełne kwalifikacje zawodowe nauczyciela składają się:

- postawy moralne, związane z wychowaniem, oraz przeświadczeniem o potrzebie utrwalania postaw prospołecznych młodzieży;
- zdrowie fizyczne i psychiczne, jako potencjalny i niezbędny poziom wytrwałości psychicznej i ogólnej sprawności umysłowej;
- specjalistyczna wiedza teoretyczna i praktyczna, będąca podstawowym instrumentem skutecznych działań dydaktyczno-wychowawczych i organizacyjnych zarówno na zajęciach programowych, jak w innych warunkach życia szkolnego i pozaszkolnego;

Wymienione wyżej składniki, tworzą kwalifikowanego, kompetentnego i wysoce odpowiedzialnego nauczyciela-wychowawcę [6, 93].

Kompetencje zawodowe charakteryzują się w dużej mierze stałym pogłębianiem przez nauczycieli wiedzy i praktycznymi umiejętnościami kierowania procesem przyswajania przez uczniów wiedzy, przestrzeganiem zasad nauczania, w tym także zasad organizacji pracy uczniów [7, 132].

Mimo, iż posiadanie pewnego warsztatu jest niezbędne w pracy wychowawcy, to jednak powodzenie i odniesienie sukcesu - własnego i uczniów - zależy głównie od jego cech osobowości [4, 4].

Wzorowy wychowawca powinien mieć bogatą osobowość, wysoką świadomość społeczną i wychowawczą, co często wyraża się w nastawieniu prospołecznym, umiejętnościach metodycznych, predyspozycjach pedagogicznych. Aby rozwinąć swoją osobowość wychowawca musi doskonalić swoją wiedzę, myślenie i działanie pedagogiczne. Tak, więc wzorowy nauczyciel-wychowawca wykazuje pedagogiczne zainteresowania i ustawicznie pogłębia swoją wiedzę zawodową [6, 105-106].

Wychowanie jest procesem nie dającym natychmiastowych rezultatów. Wychowawca powinien umieć refleksyjnie podchodzić do swojego warsztatu pracy, dokonywać samooceny i być otwartym na uwagi innych [5, 6]. Spotkanie wychowawcy z wychowankiem będzie wówczas spotkaniem wychowującym, gdy będzie oparte na dialogu, a wychowawca zainteresowany światem wartości dziecka, przewodnik w dyskusji, wzór osobowy i współdziałający z dziećmi stanie się dla nich autorytetem bez którego nie ma wychowania [13, 45-46]. Piękne i wielkiej doniosłości jest powołanie tych wszystkich, którzy pomagając rodzicom w pełnieniu ich obowiązku i zastępując społeczność ludzką, podejmują zadania wychowawcze. Powołanie to wymaga szczególnych przymiotów umysłu i serca, jak najstaranniejszego przygotowania, ciągłej gotowości do odnowy i dostosowania [8, 7].

Jeden nauczyciel-wychowawca może być w życiu dziecka wypadkiem, momentem, który o życiu tym decyduje. Jest po to, żeby czuwać, obserwować, wspierać i towarzyszyć dziecku w dążeniu do siebie samego.

Bibliografia

1. Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960
2. Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, w: J.W. Dawid, Myslakowski Z., Szuman S., Kreutz M., Baley S., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962
3. Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001
4. Hołodiuk J., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, „Edukacja i dialog” 2005 nr 3 (166)
5. Kosińska E., *Wychowawca w szkole*, Kraków 1999

6. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005
7. Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007
8. Mroczek K. (red.), *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, Warszawa 1994
9. Mysłakowski Z., *Co to jest „talent pedagogiczny”?*, w: J.W. Dawid, Mysłakowski Z., Szuman S., Kreutz M., Baley S., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962
10. Nocoń N., *Dekalog dobrego wychowawcy*, „Wychowanie na co dzień” 2003 nr 4 -5
11. Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, w: J.W. Dawid, Mysłakowski Z., Szuman S., Kreutz M., Baley S., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962
12. Szuman S., *Talent pedagogiczny*, w: J.W. Dawid, Mysłakowski Z., Szuman S., Kreutz M., Baley S., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1962
13. Potocki A., *Miedzy autorytetem a dialogiem*, w: Mroczek K. (red.), *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, Warszawa 1994
14. Wołoszyn S., *Nauczyciel-przegląd historycznych funkcji*, w: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993

KREATYWNOŚĆ NAUCZYCIELA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ W OKRESIE ZMIAN

*mgr Jolanta Kolibowska, mgr Grażyna Troszyńska,
Kujawsko Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku,
Włocławek, Polska*

Wewspółczesnej edukacji promowana jest twórcza postawa nauczyciela. Pojęcie to, jest szeroko wyjaśnianie przez autorytety zajmujące się twórczością w psychologicznym aspekcie osobowości. Rozważania te, traktują o cechach umysłu twórczego oraz wzmacniających, bądź hamujących twórcze działanie czynnikach wewnętrznych, wynikających z nastawienia do podejmowania działania twórczego, czy uwarunkowań zewnętrznych, mających wpływ na jakość kreatywnej aktywności nauczyciela.

Dla instytucji zajmujących się szeroko pojętą edukacją nauczycieli, teoretyczne założenia stanowią podstawę działań wyzwalających ich innowacyjność. Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku posiada bogaty wachlarz propozycji, dostosowany do potrzeb nauczycieli w postaci: kompleksowego wspomaganie szkół i przedszkoli, doradztwa, szkoleń, kursów, seminariów, konferencji w wymiarach od lokalnego do międzynarodowego. Istotnym elementem tejże działalności, jest możliwość korzystania z księgozbioru oraz oferty doskonalenia Biblioteki Pedagogicznej, będącej integralną częścią centrum. Celem działań, jest wspomaganie nauczyciela w kreatywnym podejściu do realizacji zadań edukacyjnych, nastawionych na ucznia zgodnie z polityką oświatową państwa. Spośród osób współpracujących z naszym centrum, dużą grupę nauczycieli prezentujących postawę poszukującą, stanowią nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Wyrazem tego są liczne kontakty z nauczycielami konsultantami, poprzez indywidualne konsultacje, jak i również w czasie proponowanych przez placówkę form doskonalenia. Nauczyciele poszukują potwierdzenia dla swoich ekspresywnych pomysłów rozwiązań dydaktycznych oraz gotowych do wykorzystania propozycji organizacji pracy z wychowankami. Otrzymane

wspomaganie owocuje często produktywną, kreatywną aktywnością, wyrażającą się wprowadzeniem zmian w sposobie planowania i realizacji procesu wychowawczo – dydaktycznego, z nastawieniem na dziecięcego odbiorcę oraz wprowadzeniem innowacyjnych rozwiązań metodycznych, funkcjonujących w praktyce edukacyjnej, opracowanych i wdrażanych przez ich autorów. Efekty podejmowanych działań są często zaskakujące dla samych nauczycieli, gdyż tworząc niestandardowe warunki rozwoju poznawczego, odkrywają nowe możliwości dzieci oraz dostrzegają własny potencjał wynalazczy, umożliwiając inne spojrzenie i odkrywanie nowych wartości w planowaniu i realizacji procesu edukacyjnego. Zachęteni sukcesem, podejmują kolejne kreatywne wyzwania. Najbardziej wytrwali nauczyciele dochodzą do poziomu innowacyjności, najczęściej o charakterze programowym, rozszerzającym treści programowe o nowe elementy zaczerpnięte z innych źródeł. Jeszcze rzadziej powstają programy autorskie będące kreacją własnej wizji podejścia edukacyjnego [1, 6]. Kreatywna działalność tych nauczycieli opiera się o adaptacyjną i transgresyjną zdolność twórczej interpretacji i w konsekwencji modyfikacji kontekstu działania wyznaczonego przez charakter otoczenia [1, 9]. Dla twórczej aktywności pedagogicznej nauczyciela niezwykle ważna jest atmosfera w jakiej dokonuje on zmian, bez względu na czynniki wywołujące ich potrzebę. Najbardziej aktywni w kreowaniu innej, nowej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciele wyrażają opinię, że nie dokonaliby tego bez wsparcia dyrektora przedszkola lub szkoły, w której pracują. Brak wsparcia nauczyciela powoduje, że jego wewnętrzny imperatyw zmiany często nie przyjmuje konkretnego kształtu.

W ostatnich latach, częste zamiany wymagań edukacyjnych państwa, absorbują potencjał nauczycieli dostosowujących praktykę pedagogiczną do wymagań. Zbyt liczne zmiany rozciągnięte w czasie, wymuszają ciągle podnoszenie kwalifikacji, jak chociażby w związku ze zmianą podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz kolejnymi jej modyfikacjami: pójściem sześciolatków do klasy I; obecnością dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w masowych placówkach, z perturbacjami związanymi z wprowadzeniem podręczników „Nasz Elementarz” w nauczaniu wczesnoszkolnym. Powoduje to przekierowanie kreatywnej energii na działania dostosowujące. Zjawisko to szeroko zostało omówione przez Małgorzatę Falkiewicz – Szult z Uniwersytetu Szczecińskiego [2, 45], gdzie z powyższego opisu wynika, iż niewiele czasu pozostaje nauczycielowi na konstruktywną i twórczą refleksję. Z tego powodu, mimo intensywnego wsparcia nauczycieli, obserwujemy spadek zainteresowania działalnością innowacyjną, nawet tych nielicznych, najbardziej aktywnych twórczo nauczycieli. Z rozmów z nauczycielami wynika, iż często korzystają z oferty wydawnictw edukacyjnych, które to wydawnictwa dostarczają nauczycielom narzędzia do diagnozy, programy, rozkłady materiału, przewodniki metodyczne, zawierające gotowe scenariusze zajęć oraz ćwiczenia dla dzieci. W efekcie nauczyciel może korzystać z gotowej obudowy metodycznej i z twórcy stać się rzemieślnikiem. Wielu korzysta z pomocy oferowanej przez wydawnictwa w sposób refleksyjny, krytyczny i kreatywny, modyfikując zaproponowane przez nie treści zgodnie z potrzebami edukacyjnymi dzieci. Jeszcze inni poszukują w nich pomysłów do własnego twórczego działania. Są również tacy, którzy bezkrytycznie stosują wszystko, co w nich się zawiera, kładąc nacisk na sam proces i nie uwzględniając potrzeb poznawczych podopiecznych. Ci ostatni, przyczyn niepowodzeń swoich wychowanków doszukują się w jakości

środowiska rodzinnego dziecka, nastawieniu samego dziecka do wysiłku intelektualnego, czy po prostu w jego niskich możliwościach poznawczych. Brak autorefleksji tych nauczycieli w stosunku do własnej aktywności pedagogicznej skutkuje brakiem potrzeby zmiany oraz konstruktywnych poszukiwań. Nauczyciele ci nie odczuwają również potrzeby doskonalenia własnego warsztatu pracy.

Nie znaczy to jednak, że kreatywność nauczycieli została zahamowana przez nadmiar obowiązków. Nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stanowią specyficzną grupę zawodową, która z racji sprawowania opieki wychowawczo-dydaktycznej nad małym dzieckiem, w sposób naturalny, poszukują nowych rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych, dostosowanych do potencjału podopiecznych. Zainteresowanie aktywnością szkolną małego dziecka, a w konsekwencji jego sukces w znacznej mierze jest wprost proporcjonalny do kompetencji nauczyciela, będącego dla dziecka, w tym etapie edukacyjnym, nośnikiem idei uczenia się. Wymaga to refleksyjnego oraz krytycznego podejścia pedagogicznego nad organizacją procesu edukacyjnego i ustalenia optymalnego miejsca w nim dla każdego wychowanka. Do twórczej aktywności pedagogicznej nauczyciela, obok osobowości twórczej, potrzebna jest stabilizacja i zachęta w miejsce przymusu.

Rozwój cywilizacyjny wymaga również innowacyjnego podejścia do edukacji dziecka w kontekście najnowszej wiedzy o procesie uczenia się, wykorzystania jej do planowania i realizacji procesu edukacyjnego oraz wykorzystania nowych technologii w dydaktyce. Stosowanie przez nauczycieli najnowszej wiedzy w tych obszarach, stawia przed nimi kolejne kreatywne zadania. Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku angażuje się w działalność informacyjną i doskonalącą, umożliwiając nauczycielom korzystanie z najnowszej technologii. Ogromnym zainteresowaniem nauczycieli cieszą się nowoczesne pracownie przyrodnicze wyposażone w kamerę, mikroskop, aparat fotograficzny oraz komputery przenośne wraz z oprogramowaniem do dydaktycznych zestawów pomiarowych, takich jak np. pomiar temperatury, światła, natężenia prądu, ciśnienia, pH czy dwutlenku węgla. Mobilne pracownie, przekazywane również do szkół, służą do bezpośredniej obserwacji zjawisk przyrodniczych, dokonywania pomiarów i ich dokumentacji. W placówce prowadzone są cyklicznie zajęcia pokazowe z wykorzystaniem możliwości pracowni przyrodniczej, w których biorą udział dzieci przedszkolne, uczniowie edukacji wczesnoszkolnej wraz z nauczycielami. Nauczyciele mają okazję udziału w okresowych zajęciach otwartych z wykorzystaniem pracowni, których tematyka jest bezpośrednio związana z realizacją edukacji przyrodniczej na określonym etapie edukacyjnym. Nowe technologie, to również nowe możliwości doskonalenia się nauczycieli, chętnie korzystających z platformy zdalnego nauczania, gdzie zapoznają się z wykorzystaniem tablic interaktywnych, wizualizerów, tabletek w dydaktyce. Nauczyciele poznają możliwości samodzielnego tworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem bezpłatnych materiałów internetowych. Zastosowanie nowych technologii pozwala uwolnić kreatywność i umożliwia realizację własnych pomysłów na ciekawe i rozwijające zajęcia z wychowankami. Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli we Włocławku, w ramach swoich statutowych zadań, umożliwia nauczycielom wymianę doświadczeń oraz prezentację przykładów dobrych praktyk pedagogicznych. Działania te, przez zaciekawienie wyzwalaają twórcze podejście do procesu dydaktycznego i wzbudzają

potrzebę zmiany we własnej praktyce pedagogicznej. Placówka daje możliwość nauczycielom i ich wychowankom, prezentowania swoich osiągnięć w licznie organizowanych konkursach oraz możliwość własnych publikacji na łamach czasopisma „UczMy”, którego wydawcą są Kujawsko-Pomorskie Centra Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy, Toruniu i Włocławku.

Współczesne wyzwania wymuszają ciągłą potrzebę zmian. W edukacji potrzeby te są najbardziej widoczne. Wizja przyszłości, w jakiej będą żyły obecne dzieci i uczniowie, nakłada na nauczyciela konieczność przygotowania ich do dorosłego życia. Nie można właściwie wprowadzić pokolenia w odmienny od obecnego świat dorosłości, bez orientowania się w nurtach współczesnej pedagogiki i techniki dostarczającej narzędzia wzbogacające teraźniejsze i przyszłe życie. Zadania postawione przed nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wymagają twórczego podejścia zarówno w zakresie koncepcji realizacji celów określonych przez państwo, ale również samego spojrzenia na dziecko pod kątem jego potrzeb i możliwości, aby w sposób najbardziej adekwatny organizować mu przestrzeń edukacyjną zmierzającą ku przyszłości. Adekwatność ma tu znaczenie priorytetowe i wokół niej powinna skupić się pedagogiczna twórczość nauczyciela.

Bibliografia:

1. Adamek I., Bałachowcz J., Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Kraków 2013.
2. Falkiewicz-Szult M., Nauczyciel edukacji elementarnej w świecie chaosu edukacyjnego, w: ruch Pedagogiczny 1-2. Warszawa 2010.

WSPÓLNOTA WEDŁUG ALFREDA ADLERA A FUNKCJONOWANIE KLASY SZKOLNEJ JAKO ZADANIE PEDAGOGA NAUCZANIA WCZESNOSZKOLNEGO

Wojciech Bogumił Gulin,

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Bydgoszcz, Polska*

Rozpoczęcie nauki szkolnej jest dla dziecka nowym zadaniem. Znalazło się bowiem ono w klasie wraz z innymi rówieśnikami, czującymi się podobnie jak ono. Początek kariery szkolnej łączy się z tym, że klasa jest zbiorem jednostek nie tworzących zwartej grupy. W opracowaniu chciałbym posłużyć się poglądami Alfreda Adlera dotyczącymi znaczenia wspólnoty dla jednostki.

Organizowanie początków nauki szkolnej dla ucznia jest zadaniem dla osób dorosłych, w tym głównie pedagoga. Od jakości jego pracy będzie zależna dalsza kariera szkolna pojedynczych uczniów, tworzących mniej lub bardziej zgraną klasę. Efektywne „konstruowanie” przez pedagoga wspólnoty klasowej pozytywnie wpłynie na rozwój ucznia, z kolei nieefektywne działania nauczyciela mogą wywołać skutki negatywne.

Syntetycznie chciałbym wskazać kilka refleksji Alfreda Adlera dotyczących znaczenia wspólnoty dla życia człowieka. Poprzez ukazanie mechanizmów i procesów

wskazał na powiązanie z grupą jakości życia jednostki, w tym również dzieci. Alfred Adler w swoim opracowaniu pt. „Sens życia” zajmuje się uwarunkowaniami sensu życia człowieka. Podstawowym terminem, wokół którego dokonywana była analiza jest wspólnota ale także rozwój- ewolucja- w aspekcie cywilizacyjnym zależna od kultury a w aspekcie indywidualnym zależna od kompleksu niższości. Według Adlera [1, 101] kompleks niższości to „trwałe dążenie jednostki do bezpieczeństwa, do przewycięzania istniejącej rzeczywistości na rzecz lepszej”. Każdy rozwój jest dążeniem do doskonałości, osiągając w ten sposób cel stajemy się coraz lepsi. Jednocześnie zaspokajane jest poczucie bezpieczeństwa. Najlepszą gwarancją prawidłowego rozwoju według Adlera jest współdążenie, wspólnota, tylko wtedy ewentualne błędy zostaną natychmiast skorygowane przez innych a cele muszą być ustalane z korzyścią zarówno dla społeczeństwa, jak i dla jednostki. Alfred Adler bardzo jasno rozgranicza opisany wyżej kompleks niższości od poczucia niższości. To drugie będzie się ujawniało w sytuacjach trudnych napotkanych w życiu i w zależności od stylu życia skończyć się może depresją, nerwicą, psychozą albo jak to bywa, w ograniczonym poczuciu wspólnoty albo raczej w jej całkowitym braku samobójstwem, zbrodnią, pijaństwem. Osoba z poczuciem niższości będzie charakteryzowała się wycofaniem i poczuciem winy blokującym dążenie naprzód. Według austriackiego psychologa zaburzenie przedstawionego wyżej mechanizmu rozwoju prowadzi do wielu zaburzeń. Jednym z nich jest kompleks wyższości- „Dążenie do przewagi odrzuca jednostkę z niebezpiecznego miejsca z chwilą, kiedy wskutek braku wspólnoty, przejawiającego się tchórzliwością mniej lub bardziej widoczną, zdaje się jej grozić klęską” [1, 116]. Kompleks ten będą przejawiały osoby, które od dzieciństwa były nastawione egocentrycznie, koncentrując się wyłącznie na przyjemnościach. Alfred Adler poprzez zagadnienie „dzieci trudne” pokazał podstawowy skutek braku wspólnoty u dzieci. Wydzielił dwa typy dzieci trudnych: bierne (leniwe, ospałe, nieśmiałe, bojaźliwe) i czynne (żądne władzy, niecierpliwie, wybuchowe, uciekające z domu, kradnące). W publikacji podane są również błędy dziecięce spotykane niemal wyłącznie u dzieci rozpieszczonych, wykazujących protest przeciw samodzielności. Mają one często cechy nerwicy tj. trzymanie się na uboczu, unikanie zdarzeń i szukanie ułatwień. Z kolei w manii prześladowczej objawia się wrogość do otaczającego dziecko świata. Często skutkiem manii jest samobójstwo, będące wyrazem całkowitego odwrotu od zagadnień życiowych w trzech sferach: społeczności, pracy i miłości. Psychoza pojawia się jako akt rozpaczony w miejsce współpracy, jest efektem min. poniżania. Niedostateczny rozwój poczucia wspólnoty skutkuje również przyjęciem postawy nie przeciw sobie a przeciw innym charakteryzującej się przeświadczeniem o wrogim nastawieniu innych z towarzyszącą zawiścią, zazdrością, chciwością i dążeniem do pokonania ofiary. Kolejnym zaburzeniem w rozwoju dziecka jest rozpieszczenie, którego główną przyczyną jest nadopiekuńcza matka, wyręczająca dziecko we wszystkim. Takie dzieci nie będą potrafiły rozwiązać trudności i będą uważały, że wszystko im się należy. Szybko jednak napotkają opór świata, żądającego poczucia wspólnoty. Będzie je charakteryzował egoizm, dystansowanie się od innych i ciągłe próby ich wykorzystania. Kolejnym aspektem zaprezentowanym przez Adlera jest neurotyczność. Ukazana jest ona w kontekście wspólnotowym. Jeśli człowiek współpracuje nie jest neurotyczny, jeśli się izoluje jest. Według niego neurotyczność daje się już zauważyć u dzieci, są one lękliwe, wycofujące się, dążą do celu nie poprzez współpracę ale poprzez wykorzystywanie innych.

Nerwicowiec wg Adlera to osoba stojąca nad przepaścią i bojąca się zrobić krok naprzód, w obawie przed ukazaniem bezwartościowości.

Autor był współpracownikiem Z.Freuda [2, 150]. Pierwsze wydanie książki pt. „Sens życia” ukazało się w roku 1933. Jego analizy i propozycje nadal są jednak aktualne. Zestawmy je z obecnymi poglądami na znaczenie grupy w życiu człowieka. Klasa jako grupa spełnia również wszystkie kryteria ją określające. Pedagog nauczania wczesnoszkolnego w swojej pracy a szczególnie w jej ważnym aspekcie, jakim jest konsolidowanie uczniów w grupę, a więc we wspólnotę, może posługiwać się poglądami Alfreda Adlera, również jednak zagadnieniami z zakresu psychologii społecznej, pedagogiki społecznej czy socjologii. Zyskana widza tylko pozytywnie może wpłynąć na efekty społeczne klasy.

Każda grupa, w tym również klasa podlega tym samym prawidłowościom. Chciałbym więc je przytoczyć mając na względzie moment rozpoczęcia nauki szkolnej. W psychologii wyróżnia się istnienie grup formalnych i nieformalnych [5, 455]. Klasa jest grupą formalną, jako jeden z wielu elementów danej szkoły. Zawiera jednak w sobie grupy nieformalne. Skupię się jednak na formalnym aspekcie funkcjonowania klasy. Zanim jednak podam elementy określające grupę chciałbym przytoczyć jej definicję. Według A.P.Hare’a jest ona zbiorem kilku osób, między nimi muszą jednak zachodzić relacje i zjawiska „a) między tymi osobami musi istnieć bezpośrednia interakcja, b) osoby te muszą mieć wspólny cel, c) w zbiorze jednostek stanowiących grupę muszą istnieć normy, d) w zbiorze tym musi istnieć struktura” [za: 5, 332]. Jak więc widać na funkcjonowanie każdej grupy składa się kilka elementów o znaczeniu podstawowym, są to: cel, struktura i normy. Jak wyżej wspomniano klasa jest grupą formalną, tak więc wymienione wyżej elementy są uczniom niejako „narzucane”. Osobą tworzącą w klasie grupę społeczną jest nauczyciel. Od jego kreatywności, pomysłowości i twórczego podejścia do uczniów będzie prawdopodobnie zależny sukces, jakim stanie się konsolidowanie klasy.

Cel klasy, jako cel grupowy można sformułować posługując się następującą definicją „cel- pożądaný rezultat; coś czego dana osoba pragnie lub chce osiągnąć” [4, 81]. Celem w przypadku ucznia i jego społeczności w klasie jest wiedza, zdobywana przez naukę. Dodajmy jednak, że również cel jest dziecku w pewnym sensie „narzucany” przez rodzinę, a głównie przez fakt ciągłego rozwoju. Innym ważnym zagadnieniem wpływającym na konsolidowanie klasy jako grupy jest jej struktura. Definiowana jest ona jako „organizacja wewnętrzna w grupie z podziałem ról, zadań i zróżnicowanym statusem członków” [3, 253]. Od nauczyciela w dużej mierze będzie zależny kształt struktury klasy. W pierwszych klasach szkoły podstawowej pedagog jest stymulatorem aktywności uczniów w omawianym aspekcie. Przez wybory przewodniczącego klasy oraz innych przedstawicieli jej kierownictwa uczą się podstawowych działań odnoszących się do demokracji z jednej strony oraz z drugiej do reguł życia społecznego. Jest to więc zagadnienie nie tylko organizacyjne ale również wychowawcze. Następny aspekt odnosi się do zagadnienia norm. Są to „trwale zakazy i nakazy, regulujące zachowanie w grupie” [3, 254]. W przypadku nauki szkolnej normy grup formalnych, jakimi są klasy ujęty jest w regulaminie szkoły. Grupa więc nie musi wypracowywać swoich norm. Wydawałoby się, że normy od strony praktycznej, są zagadnieniem prostym. Nie jest

to jednak prawda, gdyż pedagog poprzez swoje działania uczy dzieci stosowania owych przepisów w codziennym zachowaniu.

Przedszkole i pierwsze lata nauki w szkole to okres nie tylko nabywania wiedzy przedmiotowej ale również nauka życia społecznego. Dziecko pod kierunkiem pedagoga uczy się społecznych zasad kierujących życiem. Skutki życia wspólnotowego ukazano na przykładzie poglądów Alfreda Adlera. One niejako dla kreatywnego i twórczego pedagoga mogą pełnić rolę drogowskazu.

Bibliografia:

1. Adler A., Sens życia, Warszawa 1986.
2. Hall C.S., Lindzey G., Teorie osobowości, Warszawa 1994.
3. Hamer H., Psychologia społeczna, Warszawa 2005.
4. Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., Psychologia społeczna, Gdańsk 2002.
5. Mika S., Psychologia społeczna. Warszawa 1984.

ROZWIJANIE TWÓRCZEJ OSOBOWOŚCI PEDAGOGA W KONTEKŚCIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ.

*mgr Andrzej Gralak,
Kujawsko-Pomorskie Kuratorium Oświaty
delegatura we Włocławku*

Twórczość każdego człowieka zależy od odpowiedniej stymulacji zarówno zewnętrznej jak i wewnętrznej. Brak takiego wsparcia w postaci zachęty, motywacji może spowodować stagnację a nawet cofanie się. Wysokie oczekiwania społeczne w stosunku do pedagogów w zakresie doskonalenia nauczania sprawiają, że ich zdolności muszą być stale rozwijane i stymulowane. Odpowiednia stymulacja sprzyja rozwojowi twórczości. Sprzyja również powstawaniu twórczej osobowości o zamiłowaniu do gimnastyki umysłowej i wykonywaniu zadań związanych z własnym rozwojem a co za tym idzie rozwojem dzieci i młodzieży będącej pod opieką pedagoga. Ważne jest, aby na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wykreować u dzieci pewność siebie, wiarę we własne siły, ciekawość świata. Na dalszych etapach edukacyjnych przyjdzie czas na wysokie aspiracje, poczucie humoru czy preferowanie fantazji ponad rzeczywiste zdarzenia. Zadaniem pedagoga jest również kreowanie u dzieci niezależności w myśleniu i działaniu oraz dbanie o chłonność i pojemność pamięci oraz wysoki poziom wrażliwości emocjonalnej i motywacji. Mówiąc o twórczości twórczej osobowości pedagoga w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej musimy pamiętać o czynnikach, które stymulują jej rozwój. Należą do nich czynniki intelektualne, osobowościowe, motywacyjne jak również czynniki społeczne i środowiskowe.

We współczesnym społeczeństwie, społeczeństwie XXI wieku, oczekuje się od człowieka otwartości wobec zachodzących zmian, elastyczności w wykonywaniu powierzonych zadań oraz twórczego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. Szkoła ma w tym zakresie ogromne pole do działania. Niestety, nie zawsze spełniała oczekiwania rodziców i dzieci w tym zakresie. Szkoła XXI wieku

wyposaża uczniów we wzorcowe zachowania umiejętność rozwiązywania typowych zadań. Jednakże w dorosłym życiu jej wychowankowie spotykają się z rzeczywistymi zadaniami, często trudniejszymi i bardziej złożonymi. Zadania te wymagają twórczego i indywidualnego podejścia do ich rozwiązania. W procesie edukacyjnym realizowanym przez pedagogów nie wystarczy już tylko przekazywanie czy odtwarzanie wiedzy. Niezbędne staje się rozwijanie twórczego potencjału ucznia. Proces edukacyjny realizowany przez pedagogów powinien przygotowywać ucznia do tworzenia nowych i wartościowych rzeczy, do poszukiwania nieszablonowych rozwiązań. Współczesna szkoła powinna więc zmierzać w kierunku rozwijania pomysłowości ucznia, wyobraźni, twórczego myślenia i samodzielności. Absolwent współczesnej szkoły powinien posiadać kompetencje w zakresie rozwiązywania trudnych problemów i sytuacji oraz, odczuwać potrzebę do notorycznego pogłębiania wiedzy, samodoskonalenia, autoewaluacji własnych działań.

Zbigniew Pietrasiński zdolności definiuje jako „różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu się i działaniu” [1, 52].

Natomiast Czesław Nosal uważa, że zdolności to pewne predyspozycje, które pozwalają na szybkie przyswajanie i przetwarzanie bodźców. Wyróżnia zdolności ogólne, które są związane z ogólnym funkcjonowaniem mózgu oraz zdolności kierunkowe (matematyczne, plastyczne, muzyczne itd.), które są związane z lokalnymi możliwościami funkcjonowania mózgu i pozwalają na ponadprzeciętne przyswajanie czy przetwarzanie bodźców w konkretnej dziedzinie[2].

Maria Tyszkowa uważa, że „...o uczniach zdolnych mówimy w odniesieniu do jednostek przejawiających wysoki poziom zdolności ogólnych (inteligencji) lub posiadających określoną zdolność specjalną w sferze działalności umysłowej” [3, 125].

Zdolności w literaturze psychologicznej pojawiają się w czterech ujęciach. Pierwsze ujęcie dotyczy aspektu poziomu sprawności funkcjonowania jednostek w porównywalnych sytuacjach, bez poszukiwania przyczyny różnic między ludźmi, w tym:

- a) zdolność jest ujmowana jako synonim sprawności i szybkości w działaniu,
- b) zdolność bywa ujmowana jako większa pojemność niektórych procesów poznawczych,
- c) zdolność bywa kojarzona z wyższą jakością, głębokością i rozległością operacji intelektualnych,

Drugie ujęcie dotyczy możliwości wykonania czegoś przez jednostkę, w tym:

- a) zdolność może być rozumiana jako aktualna możliwość wykonania czegoś,
- b) zdolność może być rozumiana jako potencjalna możliwość nabycia umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada,
- c) zdolność może być rozumiana jako maksymalny poziom osiągnąć, do którego może dojść jednostka, dzięki zadatkom wrodzonym,

Trzecie ujęcie dotyczy aspektu instrumentalnego, w którym zdolności sprowadza się do względnie trwałych właściwości procesów poznawczych:

- a) jest to układ poznawczych właściwości jednostki stanowiących przyczynę niejednakowych rezultatów w uczeniu się i działaniu,

b) jest to iloraz inteligencji powyżej przeciętnej. Zgodnie z tym ujęciem zdolny jest uczeń, który ma łatwość przyswajania i wykorzystywania wiedzy w określonej sytuacji.

Czwarte ujęcie ujmuje zdolność jako właściwość złożoną i wielostronnie uwarunkowaną. W tym ujęciu zdolności są to indywidualne właściwości osobowości człowieka, które zapewniają zróżnicowane osiągnięcia w jakiejś dziedzinie. Za poziom osiągnięć człowieka są odpowiedzialne nie tylko jego lepsze właściwości procesów poznawczych i intelektualnych, ale też inne cechy osobowości człowieka, takie jak poziom odporności na stres, skłonność do ryzyka, ambicja, konsekwencja w dążeniu do celu.

Zbigniew Pietrasinski rozumie twórczość jako aktywność przynoszącą wytwory dotąd nieznane, a zarazem społecznie wartościowe [4]. Pierwsze przejawy twórczości dziecka możemy zaobserwować we wczesnym dzieciństwie. Pojawiają się wtedy metafory językowe, neologizmy, oryginalne rysunki. Twórcze dzieci są często inicjatorami zabaw, przydzielają zadania, narzucają innym swoje zdanie i swoje pomysły.

Młodszy wiek szkolny to okres, w którym zaznacza się szczególna podatność na nowe doświadczenia i społeczne oddziaływania. To właśnie pedagog klas młodszych ma za zadanie wydobyć tego wszystkiego, co przyczyni się do rozwoju i samodzielnego funkcjonowania w przyszłości. Dzieci uczą się współpracy w grupie, przestrzegania norm i reguł, wspólnego planowania. W zabawach tematycznych dzieci uaktywniają się i demonstrują bogatą ekspresję słowną i ruchową. Swobodny tekst rozwija wrażliwość słowa, wzbogaca słownik ucznia, wyrabia poczucie odpowiedzialności. Dzieci czują dużą swobodę, nie odczuwają lęku.

Inną formę pracy w rozwijaniu twórczości dzieci stanowi inscenizacja. Kształtuje ona osobowość, rozwija procesy poznawcze, spostrzegawczość, wyobraźnię, myślenie, pamięć i mowę. Przedstawienia uczą dzieci wspólnego działania, zbiorowego wysiłku, sprawnej organizacji działania.

Formami, które rozwijają twórczość dziecka są konkursy, praca w kołach zainteresowań, spotkania z ludźmi sukcesu.

W próbach pobudzania dzieci do samodzielnej twórczości ważne jest, aby proponowane im zadania były przez nie akceptowane lub samodzielnie wybierane. Musimy pomóc dzieciom, zwłaszcza we wczesnym wieku szkolnym wejść na taką drogę twórczej działalności, na której osiągną najlepsze efekty.

Należy jednak pamiętać, iż nie zawsze dzieci zdolne i twórcze otrzymują w szkole dobre oceny. Bywa tak, że uczeń z powodu częstego zadawania pytań lub swej nadpobudliwości ruchowej bywa uczniem kłopotliwym. Otrzymuje niższe oceny zarówno z postępów edukacyjnych jak i zachowania. Do najczęściej spotykanych negatywnych cech takich dzieci zaliczyć można: trudności adaptacyjne, (chęć dominowania lub brak zainteresowań grupą), okazywanie lekceważenia rówieśnikom i nauczycielom, koncentracja na sobie, demonstrowanie wiedzy encyklopedycznej, chwiejność emocjonalna, nieśmiałość lub nadpobudliwość psychoruchowa.

Rozwój zdolności uczniów jest zależny od doboru szczególnych metod, programów, usług wykraczających ponad normalny program. Uczeń, na każdym etapie edukacji ale szczególnie we wczesnym wieku szkolnym potrzebuje dobrego

pedagoga. Pedagog, który będzie wspierał jego rozwój a nie hamował. Im bardziej wymagające dziecko, tym bardziej „kłopotliwe”. Sprawia pedagogowi kłopot ponieważ nie mieści się w ramach ogólnych, potrzebuje szczególnej uwagi, szczególnych metod i wybitnego pedagoga, to jest „mistrza w zawodzie”.

Bibliografia:

1. B. Hornowski, Rozwój inteligencji i uzdolnień specjalnych, WSiP, Warszawa 1978.
2. M. Partyka, Zdolni utalentowani twórczy, CMPPP, Warszawa 1999.
3. Tyszkowa M., Zdolności, osobowość i działalność uczniów, Warszawa 1990.
4. Z. Pietrasiński, Myślenie twórcze, Warszawa 1969 PZWS.
5. M. Malicka, Twórczość, czyli droga w nieznaną, Warszawa 1984, WSiP.
6. M. Szymańska, Drama w nauczaniu początkowym, 1996 JUKA

KYRGYZ TRADITIONAL-FOLK GAMES AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION

Gulperi Adilova, Dr., Docent

International Ataturk Ala-Too University (Kyrgyz Republic)

This article describes the importance of traditional games in education. Teaching through Kyrgyz traditional didactical and active games in education process helps to develop child's individuality and his learning process. Traditional games help not only to improve kid's physical activity, but they also improve the knowledge of getting to know his own country and traditions better which can help to improve and strengthen the international connections with other countries as well.

Since Kyrgyzstan is multinational country, it is easy to lose national language, tradition and customs being mixed with other nationalities. Actively using the traditional games in educational manner are important where they help to keep and develop kids' mother tongue, traditions and customs nowadays.

Using all the saved traditional games by Kyrgyz people can be used as a self-educational tool for kids.

The reason of activating these games in different environments such as in the family or at school can play a big role, first of all in developing kids' ethical behavior, secondly in expanding the principles of tolerance, especially when it comes nowadays' exposure of globalization and westernization of different culture.

Main words: traditional games, national values, ethical behavior, getting to know, internationalizing, national cultural treasures.

Kyrgyzstan is under different negative influences in its global developing process. Also, there are many religious approaches manipulating humble people mind with different type of moves nowadays.

It's been twenty years since we got our independency and kids act just like parents now. Nowadays' social status created new complicated events. We are lack of different aspects such as in family and parents discipline, communication between kid and teacher, as well as in constructiveness and leadership connections. Nowadays family's duty has to be the core of national cultural values. School has to teach new

generation with the best modern education and take responsibility in developing national values. If not, there will be a lot of families who are not able to value national treasures and that affects negatively to new generation that will bring countries reputation down as well. Therefore, these issues require massive effort developing and spreading national educational tools among the people. People used to know that traditional games could develop intellectually kid's individuality. For example, "Toguz korgol which means "Nine sheep droppings" is traditional national game which helped to develop kid's mathematical logics and established analytical thinking, and increased people's intellectual potential.

Also another instance is that one of the old types of game "Chatirsh" had been played by our old generation that was described in ancient epos "Manas". Similarities of the game "Chatirsh" can be seen in the game "Chess" as developed version.

Our old generations educated kids through breathe-in and breathe-out poeries, riddles, proverbs and sayings to show the positive and negative sides of the things. The meaning of those things would stay in child's memory and improve esthetics of his intellect.

Proverbs and sayings are people's wise slide of their thoughts. The child knowing a lot of those wise thoughts can improve not only his intellect, but also his manners can be developed as well.

The games develop kids' natural skills, talents and creativity, make them be able to see the world objectively, awake their minds, help them to understand the world wider and establish their point of you about it in better way. Also, help to discipline their behavior and firms their personality.

Therefore, games are people's free powerful tools to be used as well national pedagogical immortal source. It helps to educate the child from different aspects [1, pages 71-72]. The games reflect people's life, people's safety, their pride, ability to work, their healthiness and stabilities for difficult times, achieving the goals, their independency and quality.

Scientist H. Anarkulov described in his researches about Kyrgyz people where they were independent nomads and warriors who would ride their horses joyfully and move from one place to another by creating national active games which are characterized people's personality and their difference from other nationalities. These games achieved until these days and some f them had been slightly changed according to social lifetime changes [2].

The games differentiate people's national spirit and character from other nationalities. Also, every nationality has own traditions, culture and customs, and their moralistic-ethical point of view, values passes from generation to generation. National games certainly affects kid's psychological getting to know processes in his different abilities such as: attention, sensitivity, receiving information, memory, imagination, process of thinking, speech and physical activities like strength, energetic and activeness.

The most popular games are physically active games where they have been found by Kyrgyz researchers, (Anarkulov K. etc.) and they are: togus korgol, orompoi, dumpuldok, ak chomolok, angildek, uium tuuldu, selkinchek, upai and other horse riding

games that are one of the meaningful directions that can be used in educational purposes and developing one of the factors cultural healthy life style for people.

As main didactical sources, epos “Manas” and some other smaller epos-poems played big role in redeveloping and recreating traditional games.

Hard work, different type of games, power of words, examples of good people’s attitudes have been described in the epos-poem and have been used as a tool in bringing up children.

Encyclopedia “Manas” part 2. Story of “Manas” - Yaruspa Bishkek, 1995 [page 364-365].

“Kirgyz people – ethnonym. Epos “Manas” was created by people. This epos describes kyrgyz people’s stories from the centuries” [page 371]. The folk games have been told in these stories as well.

Kyrgyz people played the games like “hitting the mangel”, “hitting the pumpkin” etc. that would prepare kids from their childhood to become warrior. They would use decorated cute sword toys made by iron to play the games.

Even kids with the same age have been discussed in some pshycological works. The article “Psychological science and education” can approve all about it:

“The value of the games for mental development and the formation of identity would hardly require special evidence in our time. The researchers from different psychological areas have the same common opinion that the game is required for the full mental development of children, their formative years and gaining seats in the world.

In the book "The Psychology game" D.B.Elkonin, referring to the values games, highlights the mental development, in respect of which the influence of a game is determining the factor and development of preparing a transition to a new higher stage mental development, the transition to a new period of development" [8, page 288].

These developments of the filed motivational-needs are overcoming cognitive indecisiveness, development of the mental actions and the arbitrary conducts.

That's in the game consist of preschoolers master the basic preconditions of educational activity and, therefore, the extent to which a child full game, largely determines the success of his school years.

The arbitrariness, the ability to follow rules, to act on the model, to operate signs and diagrams, learning social norms – all are important growths of preschool age and formed mainly in the game.

Studies conducted over 20 years ago, under the direction of Elkonina, D.B. in the context of studying about the conditions of transition in teaching at school from age six, showed that children who hasn’t played enough in kindergarten, lag behind their seven years old classmates in the cognitive and personal development, have higher anxiety and less developed ability to symbolize [5].

Subsequently, many studies have confirmed this. The presented work was mainly initiated in many discussions about the state of play of today's children. Observations of their lives and special studies show that, unfortunately, children are playing the games less and less nowadays and social life of adults is gradually going away from the content of children's games. [6] However, the question is, even if the

children are playing, can the game completely fulfill its socializing function, are they all able to realize the developing potentials of the game. This question has been arisen before in connection with the observations of children playing in the senior group of kindergarten. The special attention occurred, in the game features, to unpopular children, and their game became the subject of the first part of our research.

The games consist of people's wish, joy, happiness, regret, heroism, and achievement to independency, honesty and fight for the justice. It also shows people's pedagogical illustration or pattern, deep philosophic point of views and uniqueness of nationality.

Becoming as one nation, Kyrgyz people created their own games according to the society and time they lived which is also would described their characteristics. People have always kept and saved the games as their history or memory of the time and passed them as a gift from generation to generation, regardless of their lack of education and nomadizing from one place to another.

They would choose places to play and players by their: age, preparation, uniqueness, gender and tools according to the game. For instance, "Oodarish" (Wrestling on horseback), "At chabish" (Horse racing), "Kiz kumai" (Chasing the bride or girl), "Jorgo salish" (Horse competition), "Ulak tartish" (Goat dragging or snatching) are the games that would take a big square places and plazas and played specifically by adults.

"Kiz jarish" (Girls' race) is one of the games where young girls and brides wear nice traditional outfits and race on the cute decorated covered horses. This game usually played in the holiday events. The girl's hat different than brides' hats; Kyrgyz women's hats are differentiated depending on their age and status in the family.

"Arkan tartish" (Dragging) is one of the strong men's game. Two teams try pulling each other from one side to another to test their power not crossing the underlined border.

"Joluk tashtamai" (Scarf dropping), "Selkinchek" (Swing) are young people's game. "Joluk tashtamai" (Scarf dropping) is the game where the braided scarf has to be dropped by the person who would go around people who are sit as a circle and drop the scarf behind the other person. As soon as he drops the scarf, he has to run and find his place or sit before the other person catches him and hits him with the scarf. If the person didn't notice that someone dropped the scarf behind his back, he gets fine and has to entertain people with his singing or telling funny jokes.

"Selkinchek" (Swing) and "Alty bakan" is one of the games that played in the weddings and traditional holidays among the young people swinging each other.

"Ak Terek" (White birch), "Kurosh" (Fight) are teenagers' games. "Ak terek" (White birch) is played by total 10-15 people in two teams and the distance between them are 50 meters. Teams have to hold each other as tight as a chain and one person from other team has to run so hard in order to break that chain. If he breaks the chain, he gets one of the members of the team and adds him to his own team. If he doesn't break the chain then he stays with that team. Who gets more people in their team then they are the winners.

“Kurosh” (Fight) is the game where young fellows compete their powers against each other. They fight until someone gets down and loses the game from the strongest one.

“Toptash” or “Besh tash” (Five stones) is young girl’s game. They collect five evenly round shaped little stones and play with them throwing them up and down. The fingers of the players has to be shaped and stand on the ground like traditional Kyrgyz house, the goal is to throw the stones up and putting them under the shaped fingers by catching them. Whoever plays this game fast and accurate that person wins.

In nowadays society, educational organizations and mass media actively promoting national values and traditional games throughout the country.

Some traditional games were prohibited in Soviet Union back at time, now they have start coming out and have been played by people more often. For example these games have been prohibited to play: “Ordo” (throne) – chuko atmai, “Jashinmak” (Hide and seek), “Top” (Ball made by wool), “Togus korgol” (Nine sheep droppings), “Kurosh” (Fight) etc.

Since Kyrgyzstan got its independency, there are a lot of republic sport events and competitions take a place in different states time to time. Also, some of these games like “Togus korgol” (Nine sheep droppings), “Kurosh” (Fight) are played and taking a place in the worldwide competition games. It supports and helps our new generation to participate in worldwide sport events.

Our folk and traditional games are helping to present our country to other countries as well. At the same time, it shows that these games are proven and experienced as educational tools in bringing up kids in our life.

For instance, “Sarmerden” is one of the actively developing TV shows that illustrate wise advisers’ speech which helps to improve our literal and cultural aspect. These types of shows or games are helping to activate the process of educating the young generation.

Academic schools are using the small model of the games such as: “Sarmerden”, “Kara jorgo” “Jooluk tashtamai”, “Altyn shakek”, “Top tash” for educational purposes. Students’ interest in the game affects their learning process and of course helps to discipline their behavioral manner.

The game “Sarmerden” chooses one topic and according to the topic players have to compete with each other using the wise and matching national proverbs, songs, tongue-twisters, dances and other entertainments.

The game “Kara jorgo” is a dancing game where participants have to move their shoulders and perform the dance nicely to entertain people.

However, there are so many traditional folk games that we haven’t been discovered yet. Some of them are forgotten, and some are survived throw-out the ages and came along until these days with some changes.

In addition, we have traditional costumes that are made in different models and can be ordered these days. For example, the game “Altyn shakek” (Golden ring) could be interesting to be played among the young kids.

Therefore, we need to improve the process of integration using the traditional folk games in young generation’s learning and teaching processes.

The folk games has to be activated and used in teaching processes in order to meet the requirements of Kyrgyz people's culture and customs as a nation. Also, the games have to be implemented into computer games with their context and systematized by age categories.

Literatures:

1. Anarkulov H. "Kyrgyz folk games". Bishkek, 1995
2. Bekembai Apysh "Pedagogics" part 1. Study tool. Osh, 1993.- page 108
3. Encyclopedia "Manas". tom 2. Story of "Manas" – Yarupa. Bishkek, 1995
4. Encyclopedia "Manas" – B.: Home edition of Kyrgyz Encyclopedia, 1995 1-t: "Universe – "Manas" music, 1995. Page 440
5. Psychological Science and Education - 2010/3] [Study of games of preschool children with problems in communication - Psychological Science and Education - 2010/3].
6. Elkonin D. B. "The psychology of the game" M., 1999.

ODWAGA BYCIA TWÓRCZYM - CZYLI REFLEKSJE O NAUCZYCIELU EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W XXI WIEKU

*Dr Dagna Czerwonka,
Kolegium Jagiellońskie Toruńska Szkoła Wyższa
Toruń, Polska*

Jestem nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej od ponad dziesięciu lat i wiem jak ważna jest umiejętność podążania za zmianami jakie zachodzą w społeczeństwie, polityce i gospodarce. Dlaczego?

Ponieważ rozwój i przeobrażenia różnych dziedzin życia w Polsce przyczyniają się także do zmian w systemie edukacji. W konsekwencji kształtują się nowe oczekiwania wobec edukacji i nauczycieli. Rzeczywistość w której żyjemy wymaga od pedagoga ponownego zdefiniowania jego roli zawodowej, gdyż działalność nauczyciela nieodzownie wiąże się z funkcjonowaniem zmieniającego się społeczeństwa.

Każdy z nas zgodzi się, że czynnikiem sprawczym w szkole jest nauczyciel. Posyłając dziecko do szkoły każdy rodzic zakłada, że oddaje swoją pociechę osobie odpowiedzialnej, kompetentnej, która zapewni zarówno bezpieczeństwo jak i zadba o jej harmonijny rozwój. To także osoba, wrażliwa na zmiany w osobowości wychowanków i otwarta na ich potrzeby.

Konfucjusz uważał, że dobry nauczyciel powinien oddawać się swojej pasji a jego wiedza winna być rozległa, bo tylko wtedy uczniowie mogą czerpać z niej korzyści. Jego zdaniem nauczyciel jako druga po rodzicach osoba, kocha swoich uczniów i dba o ich ustawiczny rozwój [1, 465-474].

Według J.Keil: „(...) zawód nauczyciela jawi się, jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki [2, 45]”.

Dokonując analizy treści jednego z ważnych dokumentów jakim jest- Karta Nauczyciela, w artykule szóstym znajdziemy odpowiedz: jakie funkcje i zadania

spoczywają na nauczycielu. Czytamy: „Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; dążąc do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny; w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej; w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów [3, 4]”.

Podejmowane liczne reformy polskiego systemu edukacyjnego sprawiają, że istnieje silna potrzeba zastanowienia się nad nowymi rolami i zadaniami jakie stoją przed nauczycielem tych najmłodszych. Szczególnie, kiedy za ławkami, usiadły w polskiej szkole sześciolatki - rozpętała się dyskusja czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są przygotowani do pracy z tak małymi dziećmi.

Do charakterystycznych cech edukacji wczesnoszkolnej niewątpliwie należy wymienić:

- „nabywanie i rozwijanie sprawności w zakresie języka ojczystego i matematyki,
- nabywanie umiejętności uczenia się,
- poznawanie podstaw wiedzy istotnej dla dalszego kształcenia,
- zapewnienie warunków do rozwoju ucznia [4, 9]”.

Natomiast zadaniem nauczyciela edukacji tych najmłodszych jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie, do samokształcenia przez całe życie, uczestnictwa w kulturze, dbałość i pielęgnację o zdrowie własne i otoczenia oraz przygotowanie do pracy [5, 102].

Wraz z rozwojem cywilizacji zmieniają się zadania edukacji a także funkcje i role nauczyciela. Od zarania dziejów zastanawiamy się kogo nazywamy dobrym nauczycielem a o kim mówimy, że jest złym, jakie cechy powinien posiadać nauczyciel pierwszego etapu edukacyjnego.

A. Janowski przeprowadził badania, dzięki którym próbuje odpowiedź na powyższe pytania. Na podstawie przeprowadzonych badań autor stworzył cechy charakteru i osobowości, które są oczekiwane społecznie w zawodzie nauczyciela a są to:

- Zdecydowana większa potrzeba pracy z ludźmi niż z przedmiotami,
- Większe niż u innych jednostek, poczucie odpowiedzialności,
- Większe zainteresowanie panującymi stosunkami międzyludzkimi,
- Większa samokontrola i ściśle trzymanie się przyjętych konwencji,
- Przejawiające się tendencje do konserwatyzmu [6, 64-71].

Zdaniem R. Kwaśnicy o swoistości zwołu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej decydują dwie cechy:

- Działanie nauczyciela w niepowtarzalnych sytuacjach co sprawia, że nauczyciel powinien być otwarty na nowoczesność,
- Komunikacyjny charakter pracy z dziećmi, gdzie nauczyciel nie jest w stanie zaplanować ani przewidzieć efektów tej interakcji [7, 85].

Zdecydowanie można stwierdzić, że współczesna szkoła potrzebuje nauczyciela „nowoczesnego”, który powinien być twórczy, poszukujący nowych metod i dróg działania, w końcu jego zadaniem jest przygotować młode pokolenie do życia w zmieniającym się społeczeństwie [8, 8].

Istnieje silne zapotrzebowanie na mądrych, twórczych i krytycznych nauczycieli, którzy potrafiliby pomóc uczniowi w wyborze jego drogi rozwoju. I tak jednym podstawowym wymaganiem współczesnego systemu jest nauczanie dla twórczości.

Zadaniem nauczyciela jest rozbudzanie myślenia, zainteresowań u ucznia, bycie partnerem w dyskusji. Aby tak się stało nauczyciel – pedagog musi być otwarty na otaczające go problemy, przejawiać giętkość i płynność myślenia oraz posiadać wysoko rozwinięte kompetencje zawodowe.

Jakie powinien posiadać cechy twórczy nauczyciel? Według K.Szmidta twórczy nauczyciel, to osoba, która

- Akceptuje fakt posiadania przez innych różnych poglądów, opinii
- Potrafi wczuć się w problemy uczniów, bez pochopnego osądzania ich pomysłów,
- Potrafi stworzyć atmosferę otwartości i zaufania,
- Nie narusza godności swoich podopiecznych,
- Posiada zdolność obserwacji zespołu, dzięki której reaguje na pojawiające się problemy w grupie [9, 41].

Reasumując dotychczasowe rozważania śmiało można stwierdzić, że oczekiwania społeczne wobec nauczyciela są bardzo wysokie. W XXI wieku wymaga się nowego nauczyciela-twórczego, doskonałego dydaktyka, optymisty, pełnego nowych inicjatyw. Nauczyciel to nie tylko źródło informacji ale osoba która prowadzi młodego człowieka przez świat wartości [10, 12].

Myślę, że każdy z nas zgodzi się, że w procesie wychowania i nauczania osobowość nauczyciela ma istotne znaczenie. Jak uważa Z.Mysłakowski „osobowość jest jakby dziełem sztuki, wyrazem humanizmu właściwego zbiorowości ludzkiej [11, 71]”.

Według tego pedagoga cechami wzoru osobowego nauczyciela są m.in. poszanowanie godności ucznia, umiejętność kontaktu z dziećmi, prawdomówność, autentyczność.

Osobowość nauczyciela ma szczególne znaczenie w podejmowaniu twórczych i innowacyjnych działaniach. Nauczyciel XXI wieku kształtuje twórcze osobowości - osoby otwarte na ludzi, twórczo rozwiązujące problemy, zaangażowane w realizację swoich pasji, pozytywnie nastawione do własnej osoby. Uczeń staje się twórczym podmiotem poznającym otaczającą rzeczywistość przy pomocy nauczyciela.

Myślę że bycie twórczym i kreatywnym nauczycielem to wielkie wyzwanie szczególnie dla tych pedagogów, którzy rozpoczynają pracę z małymi dziećmi, aby potrafili przeciwstawić się koncepcji edukacji „zamkniętej” w edukację „otwartą”.

Żeby zrozumieć prezentowane rozważania, na koniec przytoczę już znaną historię o jabłku: Nauczyciel spytał uczniów jakiego koloru są jabłka. Dzieci odpowiedziały, że jabłka mogą mieć różne kolory ale zazwyczaj są czerwone, zielone, żółte. Natomiast jeden uczeń podniósł rękę do odpowiedzi, mówiąc, że jabłka są białe. Nauczyciel podenerwowany tłumaczył uczniowi, że nie ma białych jabłek, ale uczeń upierał się przy swojej odpowiedzi i powiedział – a wewnątrz?.

Mam nadzieję, że we współczesnej polskiej szkole takich nauczycieli jak ten z historyjki jest już niewielu a zdecydowana większość to osoby które akceptują swoich podopiecznych, chcą poznać ich jak najlepiej by stworzyć im optymalne warunki rozwoju. To nauczyciele z pasją, którzy nie negują pomysłów i odpowiedzi tych

najmniejszych a swoją osobą potrafią wyzwolić to co w uczniu uśpione, jeszcze nie odkryte.

Bibliografia

1. Huanyin, Y., Konfucjusz [w:] Myśliciele- o wychowaniu, Warszawa 1996.
2. Keil J., Szukaj własnej drogi. Nauczyciel – wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, [w:] Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok 2000.
3. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela
4. Szadzińska E., Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych), Katowice 2001.
5. Polak K., Nauczyciel. Twórczość. Promocja. Wybrane uwarunkowania Modernizacji oświaty, Kraków 1997.
6. Janowski A., Uczeń w teatrze życia szkolnego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
7. Kwaśnica R., Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. [W:] Ku pedagogii pogranicza. red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
8. R. Schulz, Nauczyciel- innowator, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
9. K.J. Szmidt, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości, Warszawa 1997.
10. Miłkowska- Olejniczak G., Edukacja nauczycieli a reforma oświaty, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 4, s. 96. 8 Z. Kwieciński, Przedmowa [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2003.
11. Mysłakowski Z., Co to jest „talent pedagogiczny”, [w:] W. Okon', Osobowość nauczyciela, Warszawa 1962.

ROLA ZAWODOWA WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

Mgr Magdalena Piwkowska,

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

dr Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska,

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

mgr Mikołaj Zawiszewski,

UMK w Toruniu Collegium Medicum w Bydgoszczy

Bydgoszcz, Polska,

W rozwijającym się społeczeństwie dzieci i młodzież stanowią ważny element zorganizowanego systemu edukacji i wychowania. W związku z tym, procesem ich rozwoju powinni kierować ludzie specjalnie do tego celu przygotowani, czyli nauczyciele.

Organizowane przez nauczycieli zajęcia powinny umożliwić wszechstronne poznanie wychowanków, które jest ważnym ogniwem w dalszej pracy nauczyciela-wychowawcy z zespołem klasowym. Proces dojrzewania dziecka na różnych etapach jego rozwoju nie zawsze jest równomierny, a dzieci i młodzież w kontaktach z dorosłymi uczą się prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Kontakt z drugą osobą nie musi być zagrażający, a wręcz przeciwnie może powodować empatię, czyli wczuwanie się w cudzy stan psychiczny [6]. Szkoła gimnazjalna w szczególności,

jest najtrudniejszym z etapów edukacyjnych, ponieważ uczęszcza do niej młodzież, która przechodzi w tym okresie skomplikowaną fazę rozwojową. Wychowanie odbywa się w bezpośredniej relacji dorosły – dziecko w trakcie, której następuje ukształtowanie sposobu relacji z innymi i pojmowania ról społecznych [9, 356-358].

Nauczyciel, który odnosi się z szacunkiem do wychowanków, traktuje ich poważnie i interesuje się ich sprawami cieszy się znacznie większym autorytetem niż nauczyciel tzw. "formalista". Czynnikiem najczęściej warunkującym uznanie nauczycielskiego autorytetu przez uczniów jest bezpośredniość względem dzieci i młodzieży oraz wyrozumiałość dla popełnianych przez nich błędów. Oddziaływanie wychowawcze takiego nauczyciela nie będzie oparte na żądaniu ślepego posłuszeństwa, wymuszaniu podporządkowania się i podkreślaniu swojej wyższości nad uczniem. Będzie on współdziałał z uczniami, a nie sprawował władzę. Jak bowiem stwierdził J. Robertson "zasadniczą właściwością stosunków opartych na autorytecie jest to, że podwładni (uczniowie) z własnej woli postępują tak, jak życzy sobie przełożony, a to dlatego, że zawarli porozumienie, a nie że obawiają się skutków nieposłuszeństwa lub że przy każdej okazji przekonuje się ich z dobrym skutkiem o korzyściach posłuszeństwa" [11, 47]. Pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem w efekcie doprowadzają do sytuacji, w której uczeń dobrze czuje się w szkole, staje się ona jego drugim domem, a nie instytucją przekazującą i kontrolującą jego wiadomości. Uczniowie nie są traktowani w sposób przedmiotowy i masowy, a edukacja jako dzieło szkoły.

Zadaniem nauczyciela jest poznanie ucznia, będącego odbiorcą przekazywanej przez niego wiedzy. Uczeń to jednostka mająca własne doświadczenia i sprecyzowane umiejętności. W związku z tym ważna jest nie tylko gruntowna wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, ale i wzajemna współpraca oraz współdziałanie. Nauczyciel, który przyznaje się, że nie wie wszystko, podaje wiadomości rzetelnie i na odpowiednim poziomie, rozwija bądź wzmacnia motywacje uczniów oraz dowodzi, iż jego celem nie jest wytykanie błędów i upokarzające odsłanianie niewiedzy podopiecznych, ale ich wszechstronny rozwój, zaspokajanie naturalnej ciekawości i pragnienia wiedzy.

Każdy nauczyciel, wywiera w różnym stopniu wpływ na uczniów, na ich zachowania, sposób myślenia oraz obyczaje. W wychowaniu szkolnym wpływ ten powinien być pozytywny. W przeciwnym razie bowiem wywołać można „różne formy oporu uczniowskiego wyrażające się niekiedy w aktywności regresyjnej na skutek czego, stosunki społeczne na lekcjach nasuwają analogie wojny” [2, 197]. Stąd też istotą działalności edukacyjnej szkoły są relacje nauczyciel – uczeń, których prawidłowemu kształtowaniu się służyć powinno wszystko - prawo, ustrój szkolny, organizacja, nadzór, programy, ale również nieoficjalne reguły tworzące się podczas sytuacji edukacyjnej [9, 32]. Relacja ta, to nie tylko proces dydaktyczny, musi również zostać zachowany w niej stały dialog zawierający znacznie szerszy zakres zagadnień niż samo przekazywanie wiedzy. Omawiając charakter relacji nauczyciel-uczeń należy wspomnieć, że wychowanie jest mało skuteczne, jeśli opiera się wyłącznie na systemie nakazowo - zakazowym, sankcjach i strachu. Wzajemna życzliwość i zaufanie oraz sprawiedliwość w ocenie osiągnięć ucznia stanowią właściwy punkt wyjścia do pracy edukacyjnej, a także warunek jej powodzenia.

Nauczyciel powinien opierać swoje postępowanie z uczniami na nieformalnych regułach akceptowanych przez obie strony. To przez bliskość i dialog, wdrażanie wartości pożądaných u swych podopiecznych, może jak najlepiej wypełniać swoje zadania wychowawcze. Ważną cechą osobowości nauczyciela jest empatia. Nauczyciel empatyczny wie, kiedy należy spieszyć z pomocą, a kiedy się wycofać. Empatia jest jednym z najsilniejszych hamulców zachowań agresywnych [7].

W powszechnej opinii istnieje definicja "idealnego nauczyciela, w którą wierzy także większość przedstawicieli zawodu nauczyciela. Idealny nauczyciel to:

a. Dobry nauczyciel jest spokojny, zawsze zrównoważony, nie daje się wyprowadzić z równowagi. Nigdy nie traci wewnętrznego "chłodu", nie daje się ponieść emocjom.

b. Dobry nauczyciel jest bezstronny i wolny od uprzedzeń. W oczach dobrego nauczyciela wszyscy są równi. Nie jest rasistą i nie ma uprzedzeń, co do płci.

c. Dobry nauczyciel potrafi ukrywać swe uczucia przed uczniami i zawsze tak postępuje.

d. Dobry nauczyciel w równym stopniu akceptuje wszystkich uczniów. Nigdy nie ma swoich faworytów.

e. Dobry nauczyciel uczy w atmosferze atrakcyjnej, pobudzającej do myślenia, swobodnej, choć zarazem spokojnie i w sposób uporządkowany.

f. Dobry nauczyciel jest przede wszystkim konsekwentny. Ma niezmiennie usposobienie, nie okazuje stronniczości, nie zapomina się, nie wpada w dobry lub zły nastrój, nie popełnia błędów.

g. Dobry nauczyciel zawsze zna odpowiedź. Swą mądrością przewyższa uczniów.

h. Dobrzy nauczyciele wspomagają się wzajemnie, tworzą jednolity front wobec uczniów, niezależnie od swych osobistych uczuć i przekonań [4, 114-116].

Zawód nauczyciela regulowany jest w dwóch zupełnie odmiennych aktach prawnych, a doborem kandydatów na to stanowisko zajmuje się pedeutologia.

Obowiązujące w Polsce ustawodawstwo rozróżnia:

a. nauczycieli – do których stosuje się ustawę z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela

b. nauczycieli akademickich – ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym

Nauczycielem, być powinien odpowiednio przygotowany specjalista w danej dziedzinie nauki, obowiązkowo posiadający przygotowanie pedagogiczne, umiejący przekazać wiedzę, nauczyć w sposób zrozumiały i przystępny dla każdego człowieka zgodnie z jego możliwościami biopsychosocjofizycznymi.

Według Karty Nauczyciela *Art. 9. 1. Stanowisko nauczyciela, ..., może zajmować osoba, która:*

a. posiada wykształcenie wyższe z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje,

b. przestrzega podstawowych zasad moralnych,

c. spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu.

Dyrektorzy szkół, kierownicy placówek oświatowo-wychowawczych, decydują o zatrudnieniu nauczyciela uwzględniając:

- a. poziom wykształcenia adekwatny do typu i rodzaju szkoły, w którym chce pracować przykładowa osoba,
- b. kwalifikacje do nauczania konkretnego przedmiotu bądź prowadzenia konkretnego typu zajęć,
- c. przygotowanie pedagogiczne,
- e. zaświadczenie lekarskie o spełnianiu warunków zdrowotnych niezbędnych w pracy nauczyciela [III-1].

Od 5 kwietnia 2000 roku nauczyciele podlegają systemowi awansu zawodowego we wszystkich szkołach publicznych i placówkach im równoważnym. Uzyskują kolejne szczeble awansu:

- a. nauczyciel stażysta,
- b. nauczyciel kontraktowy,
- c. nauczyciel mianowany,
- d. nauczyciel dyplomowany.

Istnieje także tytuł honorowego profesora oświaty, przyznawany najbardziej zasłużonym nauczycielom dyplomowanym [III-1].

Integracja pomiędzy wychowankiem, a jego wychowawcą to zatem inaczej wychowanie. Jeżeli obydwie strony współpracują ze sobą czyli razem ustalają i zgodnie realizują program wychowania wówczas proces ten przebiega harmonijnie, natomiast jeśli wychowanek lub wychowawca tracą poczucie kontroli, wówczas relacje te zostają zaburzone, w rezultacie czego dochodzi do konfliktów, będących przyczyną powstawania błędów wychowawczych. Na proces wychowawczy według A.Guryckiej składają się czynniki tworzące układ dynamiczny. Są to:

- a. cel wychowawczy,
- b. sytuacje wychowawcze organizowane przez nauczyciela,
- c. doświadczenia zdobyte przez wychowanka w procesie wychowawczym,
- d. zmiany zachodzące w osobowości wychowanka pod wpływem doświadczeń.

Autorka wyodrębniła również trzy kategorie oddziaływań wychowawczych ze względu na ich skutek:

a. Wychowanie skuteczne wtedy, gdy trzy czynniki są ze sobą zbieżne i w wyniku zabiegów wychowawczych dziecko zdobyło pożądane doświadczenie, a więc cel wychowawczy został osiągnięty.

b. Wychowanie nieskuteczne, gdy wychowanek mimo aranżowanych sytuacji nie zdobył zamierzonego doświadczenia.

c. Wychowanie błędne wywołujące niekorzystne dla rozwoju dziecka doświadczenia [8, 20-23].

Błąd wychowawczy A.Gurycka zdefiniowała jako „takie zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków” [8, 24]. Zadaniem więc wychowawcy jest unikanie sytuacji, które mogłyby wyrzucić niekorzystny wpływ na doświadczenia wychowanka takie jak poczucie niesprawiedliwości czy krzywdy, co może wpłynąć na dalsze wzajemne relacje nie tylko z danym wychowawcą, ale również z innymi wychowawcami. Błędem jest również zbytnia uległość wychowawcy i zgoda na dominację wychowanka. Wszystko to wywołuje negatywne skutki błędu wychowawczego. Można je podzielić na doraźne, które dotyczą zaburzonej lub całkowicie zerwanej interakcji, powodujące

przeniesienie ocen i zachowań na inne sytuacje życiowe, a także odległe w czasie wywołujące negatywne zmiany w osobowości oraz jej zaburzenia.

Wychowawca najczęściej popełnia błąd nieświadomie, zaś czynnikami powodującymi błędy wychowawcze są właściwości osobowościowe, postawy wychowawcze oraz czynniki sytuacyjne.

Wychowawca postępujący w sposób zrównoważony, panujący nad skrajnymi emocjami, traktujący siebie i wychowanka w równy sposób ma szansę na uniknięcie błędów, eliminuje ryzyko dostarczenia wychowankowi niekorzystnych doświadczeń, a także zwiększa swe szanse na odniesienie sukcesu w dążeniu do wyznaczonego celu.

Pedagogika uwzględniając poszczególne ogniwa systemu nauczania i wychowania, a także związki i zależności zachodzące pomiędzy nimi, wskazuje na potrzebę współdziałania, silnie akcentując integralność działań wychowawczych i dydaktycznych oraz aktywność własną wychowanka w zakresie rozwijania procesów samowychowawczych. Zdolności do współdziałania wychowawcy i wychowanka traktowane są jako element umiejętności wychowawczych.

W zakres tych umiejętności wchodzi też współtworzenie klimatu wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi wychowanków, wyzwalaniu ich aktywności, tworzeniu partnerskich układów interpersonalnych, twórczego stosunku do rzeczywistości wychowawczej, otwartości na szansę i zagrożenia w wychowaniu oraz chęci działania przeobrażającego [3, 67].

S.Szuman, zakładał występowanie w osobowości "doskonałego nauczyciela - wychowawcy" dwóch elementów. Pierwszym jest to, co nauczyciel - wychowawca posiada i ma do rozdania. Odnosi się tutaj do bogactwa jego własnej osobowości. Drugim elementem jest sposób rozdawania i umiejętność oddziaływania na innych. Można powiedzieć, że nie stanowią jeszcze talentu piękna dusza i bogata osobowość, dojrzały charakter i wielka wiedza, podobnie jak zdolność przekonywania, komunikatywność lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie obydwu elementów warunkuje pełną predyspozycję osobowościową nauczyciela - wychowawcy i jego podmiotowy charakter działania [1, 49].

Wśród niepożądanych zachowań nauczycieli w procesie wychowania A. Gurycka [8, 146] wyróżnia:

- a. zachowania agresywne,
- b. zachowania korygujące i hamujące: nauczyciel ostro formułuje polecenia, upomina i nadmiernie ingeruje,
- c. zachowania nawiązujące lub podtrzymujące kontakt emocjonalny: nauczyciel uśmiecha się, rozmawia z uczniami, respektuje ich prośby i potrzeby,
- d. zachowania niezaangażowane: nauczyciel sporadycznie pełni rolę wychowawcy w zależności od potrzeb danej sytuacji,
- e. zachowania neurotyczne: nauczyciel obarcza uczniów winą za własne niepowodzenia, reaguje nieadekwatnie do sytuacji, jest niekonsekwentny,
- f. zachowania pozorowane: nauczyciel udaje zainteresowanie uczniami, jest nieszczerzy i nieautentyczny w relacjach z wychowankami [9, 252-255].

Analizując powyższe zachowania wychowawcy można przewidzieć ich skutki na osobowość i zachowanie wychowanka. Najczęściej spotykane postawy nauczycieli to:

Rygoryzm. Nauczyciel w pracy z uczniem posługuje się głównie poleceniami i zakazami, a formułowane przez niego oceny drobiazgowej kontroli wymagań zazwyczaj są negatywne. Uczeń staje się bierny, podporządkowany co ogranicza jego aktywność twórczą do minimum. Lęk i opór jaki wyzwała rygoryzm wychowawcy może wywołać u ucznia gniew i wściekłość.

Agresja. Nauczyciel w pracy z uczniem posługuje się środkami agresji zarówno słownej, jak i fizycznej, stosuje obraźliwe gesty, ironię czy ostre kary. Wobec takiego wychowawcy uczeń staje się lękliwy, czuje poniżenie i krzywdę co w konsekwencji wywołać może u niego niechęć względem innych nauczycieli oraz szkoły jako instytucji.

Obojętność. W tym przypadku nauczyciel nie nawiązuje kontaktu z uczniem, okazuje mu zupełny brak zainteresowania oraz bierność wobec próśb i potrzeb ucznia. Reakcją ucznia na taką postawę może być nieufność, poczucie zignorowania i niedowartościowanie co w późniejszym czasie stać się może czynnikiem utrudniającym nawiązywanie kontaktów interpersonalnych.

Uległość. Nauczyciel obniża bądź też całkowicie rezygnuje z wymagań stawianych uczniowi wobec napotkanych przez trudności, demonstrując tym samym swoją bezradność. Uczeń zaś przyzwyczajają się do specjalnego traktowania i z czasem podobną uległość wymuszać może także od najbliższego otoczenia. Traci przez to przyjaciół lub zyskuje ich poprzez „szantaż”. Kiedy napotka na opór, ze strony naciskanych przez siebie osób, nie potrafi sobie z nimi poradzić co wywołuje w nim gniew i frustrację.

Niekonsekwencja. Nauczyciel ma zmienne wymagania i zachowania wobec ucznia jest niekonsekwentny w formułowaniu poleceń i kontroli nad wykonywaniem zadań. W związku z czym uczeń odczuwa lęk i niepewność, nie jest w stanie sprecyzować i ukształtować właściwych oczekiwań.

Są to postawy i sytuacje, które w procesie wychowania szkolnego nie powinny mieć miejsca, bowiem jak już wcześniej wspomniano zadaniem współczesnej szkoły jest wspieranie, wspomaganie i stymulowanie wszechstronnego rozwoju uczniów, wdrażanie ich do twórczego i rozumnego działania oraz do samokształcenia. Efektywne komunikowanie się osób biorących udział w procesie edukacyjnym służy właściwemu funkcjonowaniu szkoły, umożliwiającemu realizację stojących przed nią zadań.

W wyniku obserwacji i oceny zachowań rozwijają się relacje między nauczycielami a uczniami. Nauczyciele obserwują i oceniają zachowanie uczniów i odwrotnie, a forma i treść werbalnej oceny tych zachowań wpływa na kształtowanie dobrych lub złych kontaktów nauczyciel - uczeń. Porozumienie się nauczycieli i uczniów jest efektywne wówczas, kiedy respektuje zasadę podmiotowego i partnerskiego traktowania uczestników [II-3, 32 i n.]. W edukacji sprawę bardzo istotną stanowi orientacja na komunikację również dlatego, że obecna cywilizacja wymaga od młodego pokolenia posiadania dobrze rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych, kooperacji społecznej oraz umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów na drodze demokratycznych negocjacji. Należy więc dzieci i młodzież uczyć sposobów skutecznego komunikowania się, prezentacji własnego punktu widzenia, argumentowania i obrony własnego zdania oraz rozwijać gotowość wysłuchania innych ludzi i brania pod uwagę ich poglądów [II-1].

Proces edukacyjny opiera się na komunikowaniu jego uczestników, ponieważ jakość procesów porozumiewania się ma związek z efektywnością działań edukacyjnych. Istota edukacji polega na dialogu między uczestnikami procesu kształcenia, a więc głównie między nauczycielem a uczniem. Aby dialog ten przebiegał prawidłowo i był efektywny, nauczyciel powinien posiadać kompetencje komunikacyjne [13].

Porozumiewanie się nauczyciela z uczniem stanowi model do kształtowania się u uczniów standardów interakcji z otoczeniem społecznym, rozwijania umiejętności kontaktów, argumentacji i innych form relacji międzyludzkich.

W związku z tym komunikowanie powinno przyjąć formę „spotkania” między dwoma podmiotami, w której za pomocą autentyczności i wzajemnej akceptacji dochodzi się do porozumienia.

Dobłą formą komunikacji jest umiejętne prowadzenie dialogu. J.Tarnowski uważa, iż „(...) dialog to sposób komunikacji, w którym podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” [14, 148].

Dialog najczęściej przybiera postać rozmowy, w toku której osiągnięcie porozumienia ma zasadnicze znaczenie.

Konstruktywnym atrybutem komunikacji jest wzajemne otwarcie się młodzieży i nauczycieli na przekazywanie sobie szczerych informacji o odczuciach, przeżyciach i myślach, dotyczących siebie i innych osób.

Według J.Szczepańskiego akceptacja dialogu w wychowaniu wymaga odejścia od analizowania procesu wychowawczego wyłącznie w wymiarze działań nauczycieli i uwzględnienia w tych rozważaniach działalności uczniów jako podmiotów świadomych, zdolnych nie tylko do odbioru treści i pracy nauczycieli, ale także do aktywności własnej, która dotychczas jest w pedagogice w niedostatecznym stopniu uwzględniana w analizach [12, 29].

Od wielu czynników uzależniona jest otwartość na wzajemne komunikowanie się w życiu szkolnym.

W grupie czynników wewnątrz szkolnych wyróżnia się dialog, który zależy w dużej mierze od wiedzy i doświadczeń nauczycieli, ich cech osobowościowych i postaw, wzajemnych nastawień emocjonalnych, a także sukcesów i porażek w nauce i nieformalnym życiu szkolnym dzieci i młodzieży. Natomiast wśród czynników pozaszkolnych, zdaniem L.Grzesiuk i E.Trzebińskiej, istotny wpływ na komunikację mają wcześniejsze doświadczenia z osobami znaczącymi, szczególnie możliwość otwartej komunikacji lub jej brak w rodzinie [5, 78 i n.].

Ważna dla otwartości jest również wiedza, czyli jakie treści, myśli, uczucia, pragnienia czy działania mogą w społeczeństwie stać się tematem otwartych rozmów, jakie zaś stanowią tabu. Inny obszar mający znaczenie w realizacji dialogu stanowią przekonania dotyczące ludzi, ich zamiarów, zasad postępowania i postaw [5, 78-81].

Według M.Gałasja najistotniejszymi czynnikami blokującymi otwartą komunikację w relacji uczeń-nauczyciel są: silne uczucie negatywne przeżywane przez młodzież, a powodowane obawą przed przykrymi konsekwencjami i nie przewidywanymi zachowaniami nauczycieli [II-2, 336]. Istotnymi czynnikami według tego samego autora, zniechęcającymi do rozmowy, są również: brak zaufania do nauczycieli, nietolerancja, niezrozumienie uczniów, nadmierna krytyka,

nieuczciwość, obojętność, zakłamanie i nadużywanie władzy przez nauczycieli. Znacznie mniejszy odsetek uczniów według tego autora dostrzega trudności w nawiązywaniu dialogu z nauczycielem o własnych cechach i postawach (nieśmiałość, skrępowanie), lub stwierdza, że nie chce podejmować rozmów z nauczycielami ze względu na intymność i delikatność spraw prywatnych [II-2, 337].

W związku z powyższym obok merytorycznej, metodycznej i pedagogicznej wiedzy, każdego wychowawcę i nauczyciela powinna cechować duża znajomość psychiki dzieci i młodzieży, przy pomocy której odczuwa, reaguje, poznaje i potrafi opanować trudne sytuacje wychowawcze w klasie. Praca pedagogiczna nauczyciela wymaga od niego dużej wiedzy w zakresie socjologii i psychologii. Każdy nauczyciel powinien wykorzystywać wiedzę zarówno teoretyczną, jak i nabytą w toku swojej pracy.

Podstawą relacji nauczyciel - uczeń powinien być obustronny szacunek, oparty na kompetencji. Uczniowie muszą wiedzieć, czego się od nich wymaga i jaki jest zakres ich obowiązków.

Stosunki między nauczycielem i uczniem można określić jako dobre, jeśli cechuje je:

- a. wzajemna otwartość i szczerłość, czyli uczciwość we wzajemnych kontaktach,
- b. wzajemna troska i poszanowanie, czyli każdy wie, że jest ceniony i dostrzegany, przez drugą stronę,
- c. współzależność, wzajemna zależność, będąca przeciwieństwem zależności jednostronnej,
- d. poszanowanie odrębności pozwalające na rozwój zamierzeń i indywidualności,
- e. wzajemne uwzględnianie oczekiwań i potrzeb, tak by nic nie działo się kosztem którejś ze stron.

Aby jednak osiągnąć powyżej przedstawione cechy w relacjach z uczniami współczesny nauczyciel ma za zadanie wspomaganie wszechstronnego rozwoju wychowanka. Wychowanie zaś, które jest podstawą umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych, powinno obejmować pełen zakres aspektów kształtowania się człowieka. Należy, zatem uwzględnić rozwój:

- fizyczny – zapewniający sprawność funkcjonowania całego organizmu człowieka,
- zmysłowy – to rozwój postrzegania i odbioru zewnętrznej rzeczywistości, którego następstwem jest kształtowanie się zdolności kojarzenia i koncentracji,
- intelektualny – czyli rozwój zdolności, zainteresowań, aktywności intelektualnej,
- emocjonalno-osobowy – wiążący się z kształtowaniem wrażliwości uczuciowej, odkrywaniem świata uczuć i emocji, poznawaniem siebie i kształtowaniem kontakt z innymi w kontekście uczuć i emocji, kształtowaniem i przeżywaniem swojej tożsamości, rozwojem własnego ego,
- estetyczny – kształtowanie postaw kulturotwórczych, rozwój kreatywności, zdolności artystycznych, a szczególnie w zakresie kultury języka, pogłębianie zdolności do przeżywania piękna, dzieł twórców i otaczającego świata,
- kulturowy – związany z tożsamością kulturową, regionalną i narodową,
- społeczny – to rozwój możliwości i stopniowo asymilowanych umiejętności otwartego, autentycznego kontaktowania się z innymi, możliwości podejmowania

życia z innymi i dla innych;

- wolitywny – kształtuje możliwość podejmowania decyzji, odpowiedzialność,
- moralny – to kształtowanie sfery wartości, budowanie wrażliwości moralnej,

kształtowanie sumienia,

- duchowy – kształtowanie wiary, osobistego stosunku do idei [10, 59].

Konsekwencją wyżej omówionych postaw i zachowań zarówno nauczycieli jak i uczniów są trzy metody rozwiązywania potencjalnych konfliktów, które zachodzą w relacjach międzyludzkich, a mianowicie:

A. Metoda I – autorytarna, w której wygrywa nauczyciel, może być ona szybka i skuteczna w wyjątkowych sytuacjach. Jednak w innych przypadkach u przegranego wywołuje poczucie oburzenia i wrogości wobec zwycięzcy, a u zwycięzcy wywołuje poczucie winy. Jest zatem destruktywna dla obu stron. W wyniku stosowania tej metody uczniowie uruchamiają niekiedy mechanizmy obronne - bunt, opór, prowokowanie, agresję.

B. Metoda II – permissywistyczna, w której wygrywa uczeń. Nauczyciel nie zwraca uwagi na zachowanie czy spór, po prostu kapituluje. Zarówno wygrany jak i przegrany odczuwają podobne emocje do opisanych powyżej.

C. Metoda III – niezawodna w rozwiązywaniu konfliktów polegająca na poszukiwaniu przez obie strony sposobów rozwiązania zaistniałego konfliktu poprzez:

- a. określenie problemu,
- b. szukanie możliwych do przyjęcia dla obu stron rozwiązań,
- c. ocena propozycji rozwiązań (eliminacja rozwiązań nieakceptowanych przez jedną ze stron),
- d. wybór najlepszych rozwiązań,
- e. sposoby realizacji – kontrakt,
- f. zawarcie umowy – kontraktu,
- g. ocena wybranego rozwiązania w praktyce [4, 167-168].

W efekcie takiego postępowania w drodze kompromisu wygrywają obie strony.

Reasumując nie ma wychowania bez wymagań, tych które otwierają nowe perspektywy, uczą, jak sprostać wyzwaniom i nie ulegać trudnościom oraz jak realizować postawione sobie cele. Aby wychowanie osiągało pożądane cele życzliwość i stanowczość wymagań wobec uczniów muszą się wzajemnie uzupełniać. Dlatego nauczyciele powinni zdać sobie sprawę z tego, że samo autorytarne i władcze podchodzenie do problemów szkolnych okazuje się nieskuteczne. Tylko w oczach małych dzieci nauczyciel jest niepodważalnym idolem i wzorem. W miarę jednak jak uczniowie dorostają, mądrzeją i dojrzewają autorytet nauczyciela zmniejsza się.

Struktura i funkcjonowanie systemu szkolnego ulega ciągłym zmianom, ma to odzwierciedlenie nie tylko w ustawach, ale i w relacjach nauczyciel – uczeń, które zmieniają się często wraz z wprowadzeniem nowych ustaw dotyczących działalności szkół.

Bibliografia

I. POZYCJE ZWARTE

1. Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998
2. Cialdini R., *Wymieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 1994

3. Galloway C., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988
4. Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994
5. Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa 1978
6. Gulin W., *Wpływ empatii na jakość relacji osoby z otoczeniem społecznym*, [w:] Kunikowski S., Kryniecka-Piotrak A., (red.) *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa 2009
7. Gulin W., *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin 1994
8. Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990
9. Muchacka B., Szymański M., *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008
10. Pachociński S. R., *Szkoła tradycyjna i szkoła wirtualna. Edukacja XXI wieku*, Warszawa 2000
11. Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, WSiP, Warszawa 1998
12. Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989
13. Szybisz M., *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] Dudzikowa M. (red.) *Nauczyciel- uczeń między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996
14. Tamowski J., *Pedagogika dialogu*, [w:] Śliwerski B. (red.) *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992

II. CZASOPISMA

1. Filas A., Janecki S., Szczęsny J., *Jak nastolatki uczą się przemocy*, [w:] Wprost, 1997, nr 18
2. Gałaś M., *Młodzież o porozumiewaniu się z nauczycielami*, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, 1993, nr 8
3. Kowalska G., *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, Edukacja, 2000/3

III. USTAWY

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela /tekst ujednolicony/, [w:] Biblioteczka Reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o nowelizacji Karty Nauczyciela, Warszawa 2000, art. 9a

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Гуцко И.Н., Морозевич В.О.,

*Мозырский государственный педагогический университет
им. И.П.Шамякина (Беларусь)*

Чем бы ни занимался человек, он всегда вызывает уважение, если он – мастер своего дела. Учитель, который не владеет методическим мастерством, является неквалифицированным, поэтому необходимо выяснить, из каких составляющих складывается понятие «методическое мастерство учителя иностранного языка».

Согласно Е.И.Пассову, методическое мастерство – это обобщенная способность учителя оптимально осуществлять мотивационную деятельность при данной цели, данных условиях, которая проявляется в результате интеграции элементов методической культуры и свойств индивидуальности [3, с. 78]. Выделяют 7 составляющих методического мастерства учителя:

1. *Перцептивные умения.*
2. *Проектировочные умения.*
3. *Адаптационные умения.*
4. *Организационные умения.*

5. *Познавательные умения.*

6. *Вспомогательные умения.*

7. *Коммуникативные умения.*

Коммуникативные умения играют важную роль как в целом в педагогическом общении, так и в процессе обучения иностранным языкам. Оптимальное педагогическое общение, согласно А.А.Леонтьеву, создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятную атмосферу для обучения, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать личностные особенности учителя в учебном процессе [2, с. 255]. Таким образом, коммуникативные умения учителя включают:

- умение устанавливать речевые взаимоотношения;
- умение быть коммуникабельным;
- умение настроиться и настроить учащихся на урок, соответственно его содержанию и характеру;

- умение выражать все необходимое при помощи речи, мимики, пантомимы;
- умение говорить выразительно, эмоционально, экспромтно [4].

Выделяют следующие стили педагогического общения учителя и учащихся:

- общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью;
- общение на основе дружеского расположения;
- общение – дистанция;
- общение – устрашение;
- общение – заигрывание.

Продуктивными являются общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью и общение на основе дружеского расположения.

Стоит отметить, что в настоящее время, традиционное обучение иностранному языку характеризуется недостатком общения. Проблемами такого обучения являются:

- Отсутствие мотива в общении, так как в нем нет потребности.
- Отсутствие цели в общении, поскольку нет взаимоотношений между учителем и учениками.
- Учитель и ученик не являются речевыми партнерами, так как видят друг в друге только официальный статус.

Таким образом, для того, чтобы урок стал интересным и в то же время информативным, необходимо перейти от традиционной системы учения к системе, основанной на коммуникативности.

Примером реализации коммуникативных умений учителя иностранного языка, а именно его умений устанавливать речевые взаимоотношения, может стать настольная ролевая игра «*You should go to the doctor* (Тебе следует пойти к врачу)», предназначенная для учащихся 6 классов. Для проведения игры учащихся следует разбить на группы по 4 человека. Им предлагается игровая ситуация *Imagine you've got a cold/astomachache/a headache* и план, согласно которому учащиеся должны работать вместе:

1. Decide who will be doctors: a pediatrician and a surgeon. Decide who will be on the reception. Make three pairs of friends.

2. You have got a cold/a stomachache/a headache and don't look well. Your friend asks you about your health.

3. Tell him about your problem.

4. Your friend advises you to consult the doctor.

5. You go to the hospital and describe your condition on the reception.

6. The nurse on the reception tells you what doctor you should go to.

7. The doctor asks about your health and gives some pieces of advice.

Также предлагаются карточки с речевыми моделями и структурами, лексическими единицами для использования в репликах коммуникантов [1].

Роль учителя в ходе игры незначительна. Предварительного разъяснения сюжета вполне достаточно, учащиеся свободно ориентируются в ситуации и языковых средствах для разрешения коммуникативной задачи. Следует отметить, что данную игру целесообразно проводить в середине цикла уроков по теме, так как учащимся нужно овладеть необходимым лексико-грамматическим материалом. Таким образом, в ходе игры реализуется такое коммуникативное умение учителя как умение создавать речевые ситуации общения и настраивать учащихся на урок, соответственно его содержанию и характеру, учащиеся же учатся использовать лексический материал по теме «Здоровье» в ситуации общения для достижения поставленной коммуникативной цели.

Основными факторами, определяющими успешность создания коммуникативности на уроке иностранного языка, являются:

- Введение учащихся в атмосферу иноязычного общения. Оно должно быть максимально приближено к действительности и лишено искусственных фраз, не соответствующих разговору между обычными людьми в обычной бытовой обстановке;

- Важная роль отводится установкам: побуждение к учению, инструкции, контроль, оценка и организация работы.

- Осознание личности учащегося и видение в нем собеседника;

- Урок является уроком творческой дружбы учителя и ученика;

- Учитель – организатор межкультурного общения, создающий ситуации речевого общения;

- Уровень языковой подготовки учителя должен позволять ему моделировать обучающую иноязычную речевую среду. Речь учителя должна быть аутентичной, нормативной, выразительной и служить образцом для учащихся;

- Нормальный темп речи. Нормальным считается такой темп речи, который не кажется странным для носителя языка;

- Использование невербальных средств общения (интонация, жесты, мимика и даже позы учителя влияют на речевую настроенность партнера);

- Двусторонность процесса общения;

- Анализ деятельности учителя и учащихся после урока, внесение соответствующих коррективов [5].

Для обеспечения наибольшей эффективности в обучении иностранному языку общение учителя с учеником должно стать основной формой учебной

деятельности. Принятие того или иного стиля общения сказывается на характере содержания и организации урока иностранного языка. Вступая в отношения сотрудничества, учитель ориентируется на личность ученика и перспективы ее развития, стимулирует к самостоятельности и творчеству. Лишь при этих условиях и при наличии хорошего владения вышеназванными знаниями и умениями, составляющими профессиональную компетенцию учителя иностранного языка, учитель средней школы сможет реализовать современную образовательную и языковую политику в области обучения иностранным языкам.

Список использованных источников

1. Кузлов, В.П. Английский язык: Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений // В.П. Кузовлев, Н.М. Лапа, Э.Ш. Перегудова и др. – 6-е изд. – М. : Просвещение, 2003.
2. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение, 1996. – 304 с.
3. Пассов, Е.И. Методическое мастерство учителя иностранного языка // ИЯШ. - 1984. – 126 с.
4. Mode of excess: <http://www.curator.ru/> Date of excess: 24.10.2015
5. Mode of excess: <http://xreferat.ru/> Date of excess: 22.10.2015

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ТВОРЧЕСКОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Барниева Н.Т.,

Международный университет Атамюрк-Алатоо (Кыргызстан)

Педагог – эта одна из самых благороднейших профессий на нашей Земле, как известно. Ведь, именно от педагогов зависит, какое будет наше будущее поколение. Так что воспитывать и обучать детей необходимо педагогам только высокого класса и высокой квалификации, отмечают педагоги.

Педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества, - писал В.И.Андреев. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата [1].

В настоящее время уделяется особое внимание проблеме подготовке будущих педагогов. Особенный интерес представляет творческая работа, подход педагогов дошкольных учреждений и педагогов младших классов в сфере деятельности. С каждым годом совершенствуются требования к профессиональным качествам будущих педагогов. Это связано с тем, что дети 21 века значительно отличаются от своих предшественников. По мнению многих родителей и педагогов, большинство современных детей, в современном мире очень изменились. Они стали гиперактивны, дети практически не умеют играть, а ведь именно игра является ведущей деятельностью в дошкольном и младшем школьном возрасте. Также у детей чувствуется недостаток наблюдательности, но при этом они быстро поглощают информацию, у них нет творческой направленности, они не

могут занять себя в свободное время, сложно концентрируются. И, что особенно характерно для современных детей – это агрессивность у детей дошкольного возраста. Наблюдается неумение разрешать простейшие конфликты со сверстниками, недостаточно развиты память и внимание. Эти причины указывают на то, что современный воспитатель должен знать особенности организации образовательной среды.

Д.И.Фельдштейн отмечает, «Между тем в самом Детстве рухнули многие образующие его структуры, изменились отношения между детьми, в том числе усилились их «горизонтальные» связи, что особенно выпукло проявляется в подростковый период. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка – неуверенность, одиночество, страх и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, то есть те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него. Определяя условия формирования интеллектуальной сферы ребенка, мы обязаны не просто создавать новые учебные книги и пособия, но понять и указать педагогам-практикам, как не только противостоять негативным информационным влияниям, но и использовать положительные их моменты» [2]. В связи с этим становится актуальным вопрос о повышении эффективности обучения и подготовки будущих педагогов согласно требованиям современного общества.

Таким образом, цель высшей педагогической школы – это подготовка воспитателя в соответствии с требованиями современности, способного к творческой работе и реализации различных образовательных задач и программ.

В образовательном процессе очень важно выбрать правильный метод обучения будущих специалистов. Учебно-воспитательный процесс в высших учебных заведениях, в соответствии со стандартом, включает: лекции, семинарские занятия, лабораторные работы, практические занятия. При высокой организации учебно-воспитательного процесса, методов обучения студенты приобретают знания и развивают необходимые качества педагога.

Особое значение, также уделяется организации самостоятельной работы студентов. Именно, самостоятельная работа студентов помогают студентам максимально проявить себя. Работая самостоятельно, студенты лучше усваивают предметный учебный материал и развивают навыки исследовательской и профессиональной деятельности, умения работать с учебной и научной литературой, способность принимать ответственные и конструктивные решения в различных кризисных ситуациях.

За рубежом, в частности в США, в отличие от нашей системы образования, в течение нескольких последних лет реализуется интегративная модель подготовки учителя. Особое внимание уделяется педагогической практике, то есть интеграция теории и практики в подготовке учителя. Считается, что несколько месяцев педагогической практики далеко недостаточно даже для базового, минимального уровня подготовки учителя.

Кроме этого, существует блочная программа подготовки учителя. Основной принцип блочной программы – сосредоточение всех предметных, ключевых

курсов на последних трех семестрах. Эти предметы сконцентрированы практически на последнем, очень важном с профессиональной точки зрения, году обучения. Очень важно распределение предметов таким образом, когда студенты полностью погружаются в профессиональную педагогическую среду.

Особая значимость также уделяется работе в командах. Это – один из ключевых моментов в интегративной модели подготовки учителя. Причем работа в командах осуществляется на различных уровнях: административном и преподавательском. На административном уровне руководство университета вместе с представителями школьных администраций координируют учебные планы и программы, совместно обсуждают и разрешают проблемные ситуации, возникающие в процессе реализации интегративной модели.

После окончания университета многие выпускники должны иметь профессиональное портфолио, которое они используют при поступлении на работу. Профессиональное портфолио и является оценкой уровня учителя [3].

Закон Кыргызской Республики «Об образовании» гласит: «Начальное общее образование имеет целью формирование личности ребёнка, развитие его интеллектуальных способностей, создание прочных навыков счёта, чтения и письма на изучаемом языке, а также навыков общения на государственном и официальном языке» [4].

Миссия, возложенная на начальную школу, актуализирует значимость её предназначения в процессах, происходящих в обществе, в его политической, экономической и духовной составляющей. Начальная школа, как и вся система образования Кыргызской Республики, переживает период реформирования и определённой трансформации, что накладывает отпечаток на личность учителя и повышает требования к ней. Обозначенные позиции нашли отражение в проекте «Концепции стратегии и развития образования в Кыргызской Республике на 2012-2020 г.г.», которая, в свою очередь, включает в себя решение ряда приоритетных задач в системе образования, в том числе, и вопросы подготовки педагогических кадров [5]

Сказанное проецируется на подготовку учителей начальной школы, переживающей в настоящее время определённые кризисные коллизии, связанные с целым рядом причин как субъективного, так и объективного характера, что не снимает с неё ответственности за становление личности школьника. Именно в сфере начального образования активно совершенствуются достижения дошкольного развития, компенсируются его пробелы и решается приоритетная обще учебная задача, а именно формируется желание и умение учиться, готовность к самообразованию; формируется умение общаться и жить в социуме, базовые учебные умения; закладываются поведенческие и социальные нормы и навыки.

Сказанное требует в контексте современного развития общества, более оптимальной подготовки учителей начальной школы, повышения её качества и методологически выверенного и практически апробированного управления данным процессом.

Известно, что сегодня в академическом сообществе Кыргызстана глубоко укореняется общепринятая в мире система взглядов, которая формирует «главную струю современной науки об образовании», и которую можно назвать

главной парадигмой в обозначенной сфере знания. Данная парадигма нацелена на качество современного образования как процесса и результата вузовской практики и её качественного управления.

В Кыргызстане в системе педагогического образования сегодня не лучшие времена, нехватка качественных педагогов. Учительский корпус катастрофически стареет. Причина тому – низкая, не соответствующая реальному вкладу педагогов заработная плата и падение престижа профессии педагога. Важнейшим для определения перспектив развития педагогического образования является вопрос о потребности страны в педагогических кадрах.

Анализ состояния подготовки будущих учителей младших классов в вузах Кыргызстана позволило выявить ряд ее слабых сторон. Существует масса противоречий, не способствующих эффективному обучению студентов. Содержание подготовки основано на традиционной технологии организации обучения. В нем ставятся личностно-ориентирующие развивающие цели, но не раскрывается механизм их осуществления, обучение студентов не ориентировано на реализацию цели умственного развития школьников. Исследованием процесса обучения начального образования выявлено, что методика основана на знаниевом подходе.

У будущих учителей начальных классов вуза формируется ложное представление о том, что достаточно ознакомиться с этой основной частью методики, как они смогут профессионально работать в школе.

Необходимость подготовки специалистов, способных творчески решать поставленные обществом задачи, обозначена в государственном образовательном стандарте основного среднего образования [6].

Современная система обучения младших школьников ориентирована Рамочным Национальным куррикулумом на высокое качество обучения школьников [7]. Решение этих задач возможно при приведении содержания обучения и образовательных технологий в соответствие с гуманистическими приоритетами, а также с учетом возрастных закономерностей развития учащихся, их особенностей и возможностей на ступени начального образования, в личностной ориентации содержания образования. Нормативными документами предусмотрена организация современных форм обучения, в первую очередь – проектной работы. Она позволяет «вывести» ученика за стены школы, включить его в деятельность сообщества и другого окружения. Создается многополюсная образовательная среда, в которой смена форм учебной деятельности рассматривается как один из факторов развития компетентности учащегося.

После прохождения высшей школы педагогики для выявления уровня подготовленности будущих педагогов предусматриваются различные способы и формы средств оценки. Уровень подготовки учителя, в том числе самооценка, взаимооценка, инструментами качественной оценки являются средства такого вида, как профессионально педагогические портфолио, то есть портфолио учащегося, его наблюдения, карты развития, которые были подготовлены в результате прохождения всего учебного процесса.

Следовательно, в стенах вуза будущие учителя должны обучаться именно этим новшествами, внедряющимися в учебный процесс школы. В результате

проходження програми підготовки у студентів формуються інтегративні практико-орієнтовані знання і уміння. Оцінка сформованості таких знань і умінь, потребує застосування нових нетрадиційних засобів, визначення рівня підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. – М., 1999. – 263 с.
2. http://www.jeducation.ru/2_2009/79.html
3. Зарубежное образование: подготовка учителя в США: проблемы и перспективы / Краткий конспект лекций. – Казань, 2014. – 38 с.
4. Закон Кыргызской Республики Об Образовании //Свободные горы, 1993.–12 марта – С. 3.
5. Ажибаева А.Ж. Некоторые теоретические аспекты управления качеством подготовки учителей начальной школы . – Бишкек, 20012. – 124 с.
6. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики. <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view /ru-ru/96691>
7. Рамочный Национальный куррикулум среднего общего образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2009. – 32 с.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АРТ-ПЕДАГОГІКИ

*Деркач О.О., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Аналіз наукових праць провідних зарубіжних учених (Д.Буш, Н.Ессекс, Д.Кейзер, В.Ловенфельд, Ш.Макніфф, Л.Пфейффер, Р.Сільвер, К.Фростіг, С.Хайт, Д.Хертз ін. – США; Т.Деллі, М.Лібманн, К.Уелсбі та ін. – Великобританія; Л.Ааронзон, Д.Морія, М.Хаусман – Ізраїль; В.Кайя, І.Совієр-Касшпик та ін. – Польща; Н.Бояджиєва, С.Нунєв, А.Хонг, П.Чешмеджиева та ін. – Болгарія; І.Вачков, Т.Зінкевич-Євстігнєєва, О.Копитін, Л.Лебедева, Е.Медведева, Ж.Оруджова, Н.Сергєєва, Н.Шумакова та ін. – Росія; І.Стішенок – Білорусь; О.Вознесенська, О.Кондрицька, Г.Побережна, Т.Полякова, Л.Терлецька, О.Федій, О.Філь, Т.Яценко та ін. – Україна), а також тривалий власний арт-педагогічний досвід дозволив нам визначити, що виховний потенціал арт-педагогіки як інноваційної, особистісно орієнтованої та здоров'язберігаючої освітньої технології полягає у її здатності формувати світоглядні засади особистості шляхом інтеріоризації загальнолюдських духовних та культурних цінностей засобами мистецтва у процесі сприйняття вже існуючих творів мистецтва та власної художньо-творчої діяльності задля становлення її як носія та потенційного творця духовно-культурних цінностей. Здійснення комплексного, інтегрованого впливу спеціально організованих видів і форм художньо-творчої діяльності на мотиваційно-ціннісну та емоційну сфери особистості учня актуалізує стани емоційної чуйності та сприяє формуванню адекватного «Я – образу» в уяві

дитини; правомірного, обґрунтованого та усвідомленого її ставлення до морально-етичних норм та духовних цінностей; ефективних поведінкових моделей соціальної самореалізації та гармонізації її психоемоційного стану.

Арт-педагогіка, що виходить за межі шкільної мистецької освіти і не дублює її цілі та завдання, має свою теоретико-методологічну базу, чітко визначене коло повноважень. Визначальною рисою арт-педагогіки, на відміну від традиційних навчальних занять зі шкільного курсу мистецьких дисциплін, є не лише спонтанний характер художньо-творчої діяльності (що передбачає вільне самовираження та відсутність заданого зразка для наслідування), відсутність оцінювання продуктів художньо-творчого прояву дітей та безумовне прийняття кожної роботи у відповідності до суб'єктивних бачень і проявів її автора, а й чітко виражений виховний та корекційний характер, що проявляється у спрямованості на роботу із світоглядними установками та поведінковими моделями школярів.

Усвідомлення цінності впровадження арт-педагогіки в освітній простір загальноосвітніх навчальних закладів зумовило потребу розробки теоретико-методологічних засад підготовки майбутніх учителів до реалізації її виховного потенціалу в умовах навчально-виховного процесу школи. Таким чином, актуальності набувають питання визначення:

- необхідних педагогічних умов, здатних забезпечити ефективність даного процесу;
- змістовного наповнення та організаційно-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу школи;
- складових компонентів та критеріїв, що визначали б готовність майбутніх учителів до здійснення означеної роботи; а також – діагностичних методик, що фіксуватимуть динаміку формування даної готовності.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням нового, особистісно орієнтованого підходу, за якого у центр освітньої системи ставиться не накопичення людиною якомога більшого обсягу різноманітних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних, професійних і творчих якостей, розвиток неповторної індивідуальності, формування необхідних життєвих компетентностей особистості та духовно-ціннісних орієнтацій. Така зміна пріоритетів висуває до освітянської громади комплекс нових завдань, спрямованих на формування нової моделі організації навчально-виховної взаємодії в умовах вищого педагогічного навчального закладу, спрямованої на виховання майбутнього учителя, носія та транслятора духовних цінностей, здатного творчо та ефективно розв'язувати виховні завдання на засадах гуманізації та усвідомлення самоцінності кожної людської особистості.

Центральною фігурою нової педагогіки має стати особистість – учень, студент, слухач та його освітня діяльність, переконливо стверджував С.Гончаренко. «Причому учень, який розуміється не абстрактно, не як клас, група чи весь контингент навчального закладу, а розглянутий на рівні кожної окремої людини, у всьому багатстві і різноманітності її особистісних інтересів,

потреб і прагнень. Адже досі в підручниках педагогіки її суб'єкти фігурують повністю знеосіблено – лише в множині: діти, учні, вихованці, студенти тощо. Це наслідки попередніх підходів, коли головним було соціальне, а особисте ніби взагалі не розглядалося. Але сьогодні повинно бути навпаки: в першу чергу – людина, яка навчається, дитина тощо. І лише потім, і то не завжди, – ті, що навчають», наполягав академік НАПН України [2, с. 7-8].

Працюючи над створенням нової теорії і практики вільного розвивального виховання, вітчизняні науковці мають на меті з'ясувати умови, за яких зовнішньо детермінований виховний процес можна трансформувати у внутрішньо зумовлений. Постає завдання використання позитивних надбань вихованців, що формують структуру його Я-особистісного, для подальшого духовно-морального вдосконалення. На глибоке переконання І.Беха, це можливо лише за умови, що реальний образ «Я» буде дієвою внутрішньою спонукою для моральних діянь і в цьому процесі сам постійно збагачуватиметься. Для того, щоб вихованця зорієнтувати на той внутрішній шлях, по якому йому слід прямувати, потрібне правильне організування виховного процесу як основи його духовного життя [1, с. 9].

Результатами пошуків способів оновлення освітніх парадигм у вітчизняній педагогіці і психології стали численні ідеї щодо реформування процесу виховання. Аналіз його сучасних концепцій свідчить про те, що вітчизняні вчені одностайно відмовляються від потрактування виховного процесу як простої передачі знань. «Лише створення умов для самореалізації сутнісних сил вчителя (О.Киричук), систематичне розв'язання ним творчих завдань (В.Моляко) та готовність до створення емоціогенних виховуючих ситуацій (І.Бех) забезпечить адекватну соціально-психологічну ситуацію зростання виховного потенціалу педагога», зазначає Г.Тарасенко. На глибоке переконання дослідниці, освітні пріоритети повинні випереджувати суспільні, що вимагає відходу від усталених стереотипів соціального мислення. Нова, аксіологічно орієнтована та обґрунтована парадигма освіти повинна «орієнтуватися на плідну взаємодію знань і моралі, має піклуватись про розвиток не лише когнітивно-пізнавальної, але й ціннісно-емоційної сфери особистості». Це, у свою чергу, передбачає підвищення статусу світоглядних функцій освіти, посилення пріоритетів виховання у загальному процесі формування дітей та молоді [3, с. 91].

Глибоке вивчення наукових праць провідних вітчизняних вчених з проблеми професійного становлення майбутнього вчителя (В.Андрущенко, В.Бондар, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Пехотата ін.), зокрема – вчителя початкових класів (Н.Бібік, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.); вивчення досвіду провідних теоретиків філософії «дитиноцентризму» та життєтворчості (Т.Акбашев, Ш.Амонашвілі, Ю.Азаров, Г.Балл, І.Бех, А.Бойко, І.Зимняя, А.Маркова, В.Рибалка, В.Семиченко, В.Сухомлинський, І.Якиманська та ін.) у вимірах культурологічної та аксіологічної освітніх парадигм (Е.Бондаревська, М.Боришевський, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Моляко, О.Олексюк, І.Подласий, Е.Помиткін, С.Стельмащук, О.Сухомлинська, Г.Тарасенко, Г.Шевченко та ін.) дозволили виокремити складові компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації виховного потенціалу арт-

педагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи. На нашу думку, такими складовими компонентами означеної готовності можуть виступити:

1. *готовність до реалізації аксіологічного потенціалу арт-педагогіки* з метою формування світоглядних засад та ціннісного ставлення молодших школярів до себе, людей і світу у процесі сприйняття вже існуючих творів мистецтва та власної художньої творчості;

2. *готовність до реалізації когнітивного потенціалу арт-педагогіки* з метою формування у молодших школярів цілісної картини світу та системи знань про себе (образ «Я», образ власного життя (цілі життя, життєві стратегії тощо), почуття, цінності, ресурси тощо), навколишній світ (соціальне, культурне, природне середовища) та найважливіші закономірності та принципи людського життя;

3. *готовність до реалізації діагностичного потенціалу арт-педагогіки* з метою пізнання внутрішнього світу дитини в усій його складності та різноманітності (а саме: світоглядних засад, системи ціннісних орієнтацій, ставлень та суджень; образу «Я» та особистісних ідентифікацій (етносоціальної, гендерної, психологічної, культурної тощо) у відповідності до виконуваних соціальних ролей «я – хлопчик/дівчинка», «я – син/донька», «я – школяр», «я – товариш», «я – українець» тощо; емоційного стану; успішності перебігу адаптаційних процесів на початковому етапі навчання; сприятливості найближчого соціального оточення тощо);

4. *готовність до реалізації рефлексивного потенціалу арт-педагогіки* з метою забезпечення необхідних умов для художньо-творчого самовираження, самопрояву та самопізнання школярами свого образу «Я», системи цінностей та власних світоглядних засад, почуттів та ставлень, можливостей тощо;

5. *готовність до реалізації корекційного потенціалу арт-педагогіки* з метою корекції: світоглядних засад та ціннісного ставлення дитини до себе, людей і світу; образу «Я» молодшого школяра та соціальних ідентифікацій у відповідності до виконуваних ним соціальних ролей; наявних поведінкових моделей та життєвих стратегій тощо;

6. *готовність до реалізації розвивального потенціалу арт-педагогіки* з метою розвитку у молодших школярів навичок художньо-творчої самореалізації а також когнітивної, емоційно-вольової та соціально-комунікативної сфер;

7. *готовність до реалізації соціокультурного потенціалу арт-педагогіки* з метою виховання у молодших школярів досвіду ефективної соціокультурної самореалізації дитини у контексті системи «особистість – соціум – природа – культура» засобами мультимодальної арт-педагогіки;

8. *готовність до реалізації життєтворчого потенціалу арт-педагогіки* з метою виховання у молодших школярів життєстверджувальної позиції «Я – Творець», спрямованої на формування у дитини суб'єктивного активно-творчого начала, яке зосереджується на проблемі «творення себе та побудові власного життя» через проектування, корекцію та здійснення власного індивідуального життєвого сценарію;

9. *готовність до реалізації терапевтичного потенціалу арт-педагогіки* з метою гармонізації психоемоційного стану дитини засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності.

Усі означені складові компоненти готовності майбутніх учителів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки вимагають від них відповідних світоглядних та професійних ціннісних суджень та ставлень, знань, умінь і навичок, а також – особистісно-професійних якостей, що, у свою чергу, визначатимуть зміст та завдання аксіологічного, когнітивного, операційно-діяльнісного та творчо-пошукового компонентів процесу їх фахової підготовки.

Окрему уваги хочемо приділити питанню формування у майбутніх учителів початкових класів таких особистісно-професійних якостей, характерологічних рис та ціннісних світоглядних орієнтацій, як:

1. *професійна ідентичність* – становлення й розвиток професійної самосвідомості студентів; чітко сформований та усвідомлений внутрішній образ «Я – Учитель»; осмислене та усвідомлене ставлення до цінностей та традицій обраної професійної діяльності як форми майбутньої самореалізації; налаштованість на реалізацію основних освітніх завдань через реалізацію власного функціонально-рольового педагогічного потенціалу, а саме – цілепокладання, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, організацію, оцінку і контроль, корекцію, пропедевтику, аналіз і дослідження;

2. *гуманістична спрямованість ставлення до учнів* – конгруентність та ставлення до учнів як до суб'єктів власного життя, що здатні до особистісного саморозвитку та самоздійснення; налаштованість на використання інноваційних здоров'язберігаючих та особистісно орієнтованих технологій виховання та розвитку школярів з метою створення гуманного, особистісно орієнтованого та психологічно комфортного освітнього середовища;

3. *педагогічна культура* – загальна та наукова ерудиція; педагогічна етика та культура педагогічного спілкування; педагогічна майстерність та володіння педагогічними технологіями виховного впливу; спрямованість на постійне професійне самовдосконалення;

4. *духовна культура* – духовна зрілість; орієнтація в системі моральних норм та вищих загальнолюдських духовних цінностей; високий рівень прояву моральної свідомості та культури особистості; паритетна суб'єктна життєва стратегія, що ґрунтується на уявленнях про взаємну суб'єктність людини і суспільства, на суб'єкт-суб'єктній, паритетній взаємодії з довкіллям (іншими людьми, суспільством, природою);

5. *емоційна культура* – високий рівень прояву здатності до емпатії та рефлексії; усвідомлення студентами своїх почуттів, переживань і емоційних станів; здатність до ефективного емоційного реагування та володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції;

6. *комунікативна культура* – високий рівень соціокультурної адаптації та володіння ефективними способами соціальної взаємодії; високий рівень вербального та невербального контакту та володіння способами коректного спілкування на засадах співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємопідтримки; сформовані комунікативно-рефлексивні основи особистості

та здатність до вербалізації емоційних переживань, відкритість та спонтанність у спілкуванні;

7. *високий творчий потенціал та креативність* – спроможність виходити за межі звичного; нестандартне сприйняття стандартизованих ситуацій та здатність до творення нового; розвинене образне мислення, уява та фантазія; готовність до здійснення педагогічної пошуково-творчої діяльності та педагогічної інноватики;

8. *загальний культурний та художньо-естетичний розвиток* – високий рівень естетичної свідомості (смаки, потреби, оцінні судження, ставлення, почуття прекрасного та огидного тощо); усвідомлення власного суб'єктивного зв'язку з культурою як системою цінностей та себе як носія та потенційного творця культурних цінностей; спрямованість на формування всебічно розвиненої особистості учня через мистецтво й художньо-творчу діяльність; наявність знань в галузі мистецтва та практичних навиків художньо-творчої діяльності, володіння технологіями відображення дійсності засобами мистецтва;

9. *здатність до самотворення* – мобілізація психічних резервів та розгортання свідомої, цілеспрямованої діяльності майбутніх учителів початкових класів з перетворення своєї духовної і професійної сфери; робота із життєвими смислами та ставлення до себе як до суб'єкта власного життя; здатність до особистісного самопізнання, саморозвитку, самоздійснення та самокорекції неадекватних поведінкових стереотипів; сформовані життєтворчі компетенції та високий рівень володіння технологіями мистецтва життєтворчості; віра у власні сили, почуття гідності та самоповага.

У наступних публікаціях ми розглянемо означені складові компоненти готовності майбутніх учителів до реалізації виховного потенціалу артпедагогіки в умовах навчально-виховного процесу початкової школи; розкриємо їх змістовне наповнення та організаційно-методичне забезпечення процесу їх формування; діагностичний інструментарій та критерії визначення рівня їх сформованості.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : Навч. пос. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Рад. школа. – 1991. – № 5. – С. 33-40.
4. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Павлущенко Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент,

Давидова А.Ю.,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка (Україна)

На сучасному етапі розвитку суспільства й технологій у житті кожної людини протягом невеликого проміжку часу відбувається досить багато змін, які вимагають продуктивного, творчого й швидкого вирішення. Розв'язати їх здатна тільки та особистість, яка компетентна, має професійні навички та вміння, може підвищити якість і ефективність у будь-якій сфері своєї діяльності: в освіті, в культурі, на виробництві. Тому, рівень підготовки педагога визначається не стільки загальним рівнем знань, скільки творчо-професійними можливостями. Вищі навчальні заклади повинні спрямовувати студентів на засвоєння знань, розвивати вміння творчо й нестандартно підходити до будь-яких ситуацій, виховувати особистість з високим рівнем пізнавальної активності, самостійності, працездатності. Виходячи з цього постає проблема, як саме викладачам вищих педагогічних навчальних закладів організувати творчу самостійну роботу майбутніх вчителів початкових класів.

Одним із основних завдань вищого педагогічного навчального закладу є формування всебічно обізнаної, творчої особистості фахівця, яка здатна саморозвиватися, самонавчатися й удосконалювати свої вміння, навички [4, с. 13]. Це завдання можна виконати лише тоді, коли студент переходить із пасивного споживача знань в активного, при цьому вміє творчо самостійно аналізувати поставлену викладачем проблему й шукати способи її вирішення.

В.Моляко стверджує, що творча діяльність досить непередбачувана у будь-якому прояві, і чим більш творчою вона є, тим більш складним, новим стає для суб'єкта розв'язуване ним завдання, тим менш впізнаним стає характер перебігу творчої діяльності [5, с. 37]. Відтак, центральне місце в формуванні творчої особистості повинна займати самостійна робота.

Під самостійною роботою Н.Журавська [3, с. 25] розуміє організовану викладачем завзяту працю студентів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети в спеціально відведений для цього час.

У ході організації самостійної навчальної роботи студента викладач керується загально дидактичними принципами: 1) принцип координації; 2) принцип дидактичної цінності; 3) принцип зростаючої складності; 4) принцип зв'язку нового матеріалу з вивченим і вивченого з новим; 5) принцип етапів; 6) принцип анкетування; 7) принцип обмеження [4, с. 48].

У своїй науковій діяльності Ю.Бабанський зазначав, що самостійна робота при правильній її організації дає можливість кожному студенту розвинути свою індивідуальність. Однією з важливих умов для цього є збудження і підтримання інтересу до знань з метою застосування їх в практичній діяльності [1]. Саме тому організація самостійної роботи в групах з різними можливостями студентів

передбачає особистісно-орієнтований підхід, за яким викладач має для невстигаючих створювати спеціальні ситуації успіху шляхом добору не складних завдань. Для сильних студентів необхідно забезпечити можливість отримувати задоволення від розв'язання ускладнених завдань.

Робота викладача в організації самостійної творчої діяльності майбутніх педагогів початкової школи в умовах особистісно-орієнтованого підходу має включати такі напрями:

1. Створення необхідних психологічних умов на заняттях.
2. Формування в студентів мотивів і прагнень в оволодінні матеріалом.
3. Складання різнорівневих завдань.
4. Відведення достатньої кількості часу для консультацій з метою допомоги студентам у вирішенні складних завдань.
5. Оптиміальне поєднання форм роботи.
6. Здійснення різноступеневого контролю за продуктивністю самостійної роботи [1, с. 93].

При цьому має здійснюватися такий порядок виконання творчої самостійної роботи: постановка мети і розробка плану дій; створення спеціальних умов для досягнення мети; пошук інформації, аналіз отриманих даних; співвіднесення отриманого результату і визначеної мети. Виконання самостійної творчої роботи відповідно такій послідовності дає можливість майбутньому педагогу початкової школи розвивати свої розумові можливості та творчі вміння, при цьому викладач може якісно та ефективно формувати майбутнього фахівця.

Ефективність здійснення самостійної роботи з урахуванням змісту навчального матеріалу залежить від багатьох умов. Основними з яких є: підготовка викладачів, вона складається з того, що відбувається вивчення індивідуальних навчальних можливостей студентів; аналіз змісту інформації, розробка системи різнорівневих завдань; підготовка студентів; організація творчої, самостійної діяльності; контроль викладачем діяльності майбутніх педагогів початкової школи; взаємодія між студентами й викладачем [2, с. 46].

При вивченні будь-якої дисципліни організація самостійної творчої діяльності студента відбувається у взаємозв'язку трьох основних форм: позааудиторна самостійна робота, аудиторна самостійна робота, творча (в тому числі науково-дослідницька робота).

Позааудиторна самостійна робота включає в себе такі види: написання і підготовка доповідей, нарисів, повідомлень, рефератів та інших письмових робіт на задану викладачем тему. Досить ефективно пропонувати студенту перелік тем, для того щоб він обрав саме ту, яка буде цікавою та актуальною в даний час. Бажано задавати різноманітні домашні завдання: виконання графічних робіт, переклад і переказ текстів, підбір та вивчення літературних джерел, розробка схем, виконання індивідуальних вправ, спрямованих на розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності.

Аудиторна самостійна робота може проходити під час лабораторних і практичних робіт, лекцій, семінарів. Під час лекції викладач контролює ступінь засвоєння матеріалу з допомогою експрес-опитування, різноманітних тестових

завдань, інтелектуальних ігор. Розвитку творчого мислення і уяви сприяють лекції, на яких обґрунтовується і мотивується тема, чітко визначаються мета і завдання, також використовуються проблемні ситуації, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи і концепції, здійснюються міжпредметні і внутрішньопредметні зв'язки. Саме під час таких лекцій створюється атмосфера наукового пошуку. Активна дискусія розвиває творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творчу уяву. На практичному та семінарському занятті студенти можуть працювати над проблемним завданням як індивідуально, так і малими групами. Виконане завдання потім презентується іншій групі і так по колу. Обговорення та захист всім колективом певного завдання чи проблеми підвищує роль самостійної роботи студентів і забезпечує високу якість виконання. При такій організації практичних занять, викладач підводить студентів до елементів науково-дослідної роботи.

Науково-дослідна робота є одним із видів навчальної діяльності майбутніх педагогів податкової школи, де можна проявити свій творчий потенціал, вміння знаходити нестандартні рішення, самостійність й провести експериментальні дослідження. Продемонструвати рівень творчого пошуку та самостійності.

Основним із показників того, як майбутній вчитель початкових класів розвинений, самостійний і реалізувався як творча особистість є навчально-виробнича практика в початковій школі. Наприклад, на основі проведених студентом нестандартних уроків із різних дисциплін, виховних і позакласних заходів. Під час відвідування викладачі можуть побачити правильно чи ні вони організували творчу самостійну роботу своїх студентів.

Отже, самостійна робота майбутніх педагогів початкової школи – це активна розумова, творча діяльність, спрямована на виконання навчального завдання. Організація творчої самостійної роботи вимагає від викладача постійної, досконалої, багатогранної підготовки. Саме самостійна діяльність майбутнього педагога здатна плідно розвивати творчу активність, творче мислення, активізувати творчу самостійну роботу. При цьому відбувається пристосування навчального матеріалу до рівня знань студента, яке досягається за допомогою багаторівневої структури діяльності.

Список використаних джерел

1. Бабанський Ю.К. Педагогіка : підручник / Ю.К. Бабанський. – М. : Знання, 1998. – 386 с.
2. Белкін Є.Л. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ / Є.Л. Белкін. – О. : Знання, 1989 – 165 с.
3. Журавська Н.С. Організація самостійної роботи студентів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.С. Журавська. – К., 1996. – 24 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
6. Моляко В.А. Стратегії вирішення нових задач в процесі творчої діяльності / В.А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33-43.

ТВОРЧИСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РОЗУМОВОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Кривошея Т.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Нове тисячоліття створило потребу в новому типі особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, усвідомлено здійснювати свій вибір, яка вмє гнучко реагувати на зміну обставин і самостійно творити нові обставини. Всі ці якості є показниками творчості. Справді, сучасні соціально-економічні умови функціонування суспільства спонукають систему освіти звертати все більше уваги на проблеми творчості і формування якостей творчої особистості як у процесі підготовки майбутніх учителів, вихователів, так і в процесі навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Творчість – це багаторівневий процес, у якому цілісно виявляються інтелектуальні й фізичні сили людини, її здібності, емоції, інтереси, вольові якості тощо. П.К.Енгельмейер вважає, що уся діяльність людини насичена творчістю, тримається на творчості, а також є і виявом, і результатом творчості одночасно [6, с. 18].

Проблема творчості, формування творчої особистості залишається актуальною для вітчизняних і зарубіжних філософів, педагогів, психологів (Г.С.Альтшуллер, Л.С.Виготський, А.О.Гін, С.І.Гін, П.К.Енгельмейер, О.В.Запорожець, В.О.Крутецький, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, Г.С.Тарасенко, Ч.С.Шеррінгтон тощо). На думку ж Л.С.Виготського, все, що виходить за межі рутини і в чому є хоча б крапля нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини. Відомий психолог звертає увагу на те, що “творчі процеси виявляються з усією своєю силою вже в ранньому дитинстві” [1, с. 7]. До творчих здібностей, як правило, відносять здатність до “згортання” мислительних операцій і переносу, бокове мислення, “суцільність” сприйняття, кмітливість, проникливість у пошуках, уміння зближувати поняття, гнучкість мислення, здатність до оцінювальних дій, легкість генерування ідей, уміння доводити задум до кінця тощо [3].

Дослідники виокремлюють естетичну творчу здібність та визначають психічні властивості і якості особистості, які входять до її складу. Серед них – творче мислення, відтворююча уява, здатність до асоціацій, високорозвинене естетичне сприймання, почуття, смак тощо. Без естетичної творчої здібності неможливо уявити істинної творчості як створення, відкриття нового, невідомого або ж вдосконалення, покращення, інтерпретацію уже відомого, здобутого. У загальному вигляді естетичну творчу здібність визначають як комплекс перцептивних, інтелектуальних, характерологічних і естетичних властивостей, якостей особистості, які забезпечують можливість виявляти себе у будь-якому виді людської діяльності як естетично творчу особистість, тобто обов'язково будувати свою діяльність за законами краси. Естетична творча здібність до вже виділених дослідниками параметрів творчості (оригінальності, ініціативності, наполегливості, високої самоорганізованості і працездатності,

ухилення від шаблону) додає незадоволення досягнутим і постійне прагнення до вдосконалення [7].

Ряд дослідників (Є.В.Квятковський, О.Н.Лук, Г.С.Тарасенко, Ю.У.Фохт-Бабушкін тощо) вияв творчих здібностей особистості вбачають у швидкості орієнтування в діяльності, винахідливості, кмітливості, самостійності, ініціативності, вмінні вибрати найбільш оптимальний, красивий варіант розв'язку завдання, виконання певної трудової операції, пошуку нових, оригінальних, нестандартних шляхів розв'язку тієї або іншої проблеми.

Сьогодні стало очевидним, що виховати творчого учителя можливо лише за умови гармонійного розвитку його мислення, почуттів та волі, а відтак за умови поєднання розумової та естетичної діяльності.

І розумова, і естетична діяльність мають на меті формування творчо розвиненої особистості, адже творчість є умовою людського існування, найвищим здобутком людини і водночас щоденним явищем. Творча діяльність органічно містить у собі естетичні та інтелектуальні моменти. Будь-який творчий акт естетичний за своєю природою, а тому для нього є характерними асоціативність, образність, художнє бачення, естетична спостережливність, тонкість естетичного сприйняття [5]. Це естетичний аспект творчості. Творча діяльність передбачає вміння переробляти отриману інформацію: порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, конкретизувати, комбінувати раніше відомі знання, вміння, способи та прийоми роботи (О.Л.Прасолова). Це інтелектуальний аспект творчості. Поєднання раціонального підходу з інтуїтивним містить у собі певну потенційну енергію для саморозвитку творчого мислення. Крім того, для творчої діяльності обов'язковим є: широкий кругозір, знання різних областей науки і мистецтва, розвинена уява, образне мислення, почуття гумору, допитливість, здатність дивуватися, бачити в буденному і звичному нове і незвичне, а можливо, навіть красиве. Основою творчості у всіх її видах є фантазія та уява, тому слушно зауважує Дж.Родарі: "Якщо ми хочемо навчити думати, то перш за все повинні навчити придумувати" [4].

Оскільки творчість є своєрідним результатом реалізації на практиці взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності особистості, то для успішного формування творчо розвиненого педагога йому необхідно мати уявлення про ті точки дотику або моменти взаємодоповнення, які є спільними для таких, на перший погляд, різних видів діяльності, як розумова та естетична.

Розумову діяльність особистості тлумачать як певний спосіб буття людини в світі, який поєднує пізнання об'єктивної дійсності, сформоване ставлення до його результатів і практичне їх втілення у життєтворчості (Ю.О.Самарін); як узгоджену роботу I і II сигнальних систем, складну аналітико-синтетичну діяльність, у якій мислення не відірване від чуттєвої основи, від пам'яті і знань (І.П.Павлов); як процес оволодіння знаннями, вміннями і сформованими під час їх засвоєння розумовими діями (С.У.Гончаренко).

Естетичну діяльність особистості традиційно трактують як специфічний вид духовно-практичної діяльності, яка спрямована на формування в особистості естетичного ставлення до дійсності (А.І.Буров); як цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної

сприймати і оцінювати естетичне в навколишній дійсності, природі, мистецтві, а також жити і творити за законами краси (Б.Т.Лихачов, Є.В.Квятковський); як розвиток естетичних почуттів, смаків та ідеалів, творчих здібностей і обдарувань у галузі мистецтва (І.Ф.Харламов).

Естетична діяльність активно реалізується в художній діяльності, яка є різновидом першої і слугує засобом “мистецького” освоєння дійсності. Художню діяльність справедливо вважають “ядром” естетичної діяльності, її своєрідною квінтесенцією, оскільки продукт такої діяльності – художній образ – є максимально естетизованим.

Очевидним стає той факт, що видатні люди минулого досягли вершин слави саме завдяки своїй “універсальності”, тому що успішно займалися і науковою, і художньою діяльністю. Так, Леонардо да Вінчі – видатний живописець, скульптор, автор архітектур і проектів “ідеального міста” і центрально-купольного храму; інженер, що вирішував проблеми будівництва, гідротехніки; винахідник приладів, машин, конструкцій літальних апаратів, важчих за повітря, автор ідеї парашута; математик і фізик. Томас Юнг – відомий лікар і фізик, астроном і механік, металург і єгиптолог, океанограф і ботанік, філолог і поліглот, серйозний знавець музики і віртуозний музикант, який грав практично на всіх інструментах того часу, чудовий живописець і навіть ... гімнаст. Рене Декарт – філософ, фізик, філолог і математик. Михайло Ломоносов – вчений (розробляв вчення про атомно-молекулярну будову речовини, вчення про колір в оптиці), природодослідник (засновник наукової геології та географії, відкривач атмосфери на Венері), історик, поет, реформатор російської літературної мови, художник. Універсалізм великих особистостей є результатом “необхідної рівноваги емпіричних спостережень і раціональної думки”, достатнього розвитку образного мислення, гармонії обох півкуль головного мозку [2].

Однією з важливих умов підготовки творчої особистості вчителя в контексті взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності має стати інтеграція мистецтва з пізнавальною діяльністю у ході вивчення гуманітарних, соціальних, природничо-математичних дисциплін. Фахові уміння і навички повинні формуватися з використанням художньої діяльності, в яку включено кожного студента. Музика, хореографія, спів, драматична гра, образотворче мистецтво сприяють більш глибокому усвідомленню, запам'ятовуванню математичних, філологічних, природничих та інших понять.

Творчому учителю необхідно вміти естетизувати викладання будь-якої дисципліни, бо лише за таких умов можна запалити в серцях учнів іскру допитливості, захоплення, творчості. Знання, які не включені в емоційну сферу учня, не стають його особистим надбанням.

Крім того, з метою розвитку творчих здібностей своїх вихованців творчий педагог повинен дотримуватися таких педагогічних умов:

- забезпечення системності методів, прийомів, форм роботи, які обумовлюють зв'язок розумової та естетичної діяльності дітей;
- підвищення статусу чуттєвого пізнання на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з метою збалансування розумової та естетичної діяльності;
- створення належного емоційного фону у процесі викладання всіх

навчальних дисциплін;

- стимуляція образного мислення учнів з метою загальної активізації мислительної діяльності дітей;
- підкреслення естетичної суті пропонованої пізнавальної інформації;
- використання художніх підходів до викладання навчальних дисциплін з метою употужнення розумової діяльності молодших школярів;
- впровадження доречної інтеграції навчальних предметів з метою кореляції способів освоєння дітьми певних понять;
- системне включення учнів у творчу діяльність з метою посилення креативності їхнього мислення.

Отже, розумова і естетична діяльність знаходяться у тісній взаємодії між собою, вони взаємовпливають і взаємодоповнюють одна одну: відбувається своєрідне “олюднення” знань, диктатура раціонально-логічного, практичного розчиняється в емоційному, образному, художньому, а їх співдружність дає поштовх до народження творчості. Взаємозв’язок цих двох видів діяльності сприяє формуванню в учнів цілісного світогляду, гармонійної картини світу, формує у підростаючих поколінь ноосферне мислення, яке є глибоко духовним утворенням, і підносить особистість на вищий щабель світосприймання, світорозуміння, а відтак – творчого ставлення до дійсності.

В свою чергу, зв’язок естетичних та інтелектуальних факторів розвитку творчої особистості вчителя забезпечує високу продуктивність професійного мислення, потужне зростання креативності педагогічної діяльності, адекватний вибір форм і методів навчання дітей, майстерне створення емоціогенних виховуючих ситуацій.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : Кн. для учителя / Л.С. Выготский. - М. : Просвещение, 1991. - 90 с.
2. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. - М. : Искусство, 1991. - 432 с.
3. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. - М. : Политиздат, 1976. - 144 с.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй / Предисл. А.Г. Алексина. - 2-е изд. - М. : Прогресс, 1990. - 192 с.
5. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : Монографія (Методологічний аспект) / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : РВВВАТ “Віноблдрукарня”, 1997. - 112 с.
6. Энгельмейер П.К. Теория творчества / П.К. Энгельмейер. – СПб. : Книгоиздательство Образование, 1910. - 201 с.
7. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / Сост. Г.С. Лабковская. - М. : Просвещение, 1983. - 304 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Грошовенко О.П., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Реформування системи освіти України актуалізує необхідність посилення її гуманістичної складової, що ставить особливі вимоги до вищої освіти і зумовлює її мету на сучасному етапі. Стратегічні завдання вищої освіти визначені у Законі України “Про вищу освіту” [4], Національній доктрині розвитку освіти [5], Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) [2]. Серед головних принципів реалізації означених програм визначено принцип гуманізації освіти, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки, утвердження людини як вищої соціальної цінності, розкриття її здібностей, задоволення різноманітних освітніх потреб, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [1].

Проблема гуманізації освіти розкрита у психолого-педагогічних теоріях розвитку людини Л.Виготського, С.Рубінштейна, М.Мамардашвілі, Ж.Піаже, А.Маслоу, К.Роджерса та ін. Сучасні підходи до здійснення гуманістичного виховання розкрито у працях І.Беха, О.Бондаревської, М.Боришевського, О.Вишневського, С.Гончаренка, Г.Жирської, О.Киричука, Ю.Мальованого, І.Підласого, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін. Науковий фонд є свідченням особливої актуальності проблеми гуманізації освіти у контексті вирішення завдань формування цілісної картини світу, духовності, культури особистості.

Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) виділяє принципи гуманізації і гуманітаризації освіти і дає їм такі визначення. Гуманізація – це процес створення умов для самореалізації, самовизначення студентів, орієнтація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, насамперед, на процеси формування особистості у всій багатогранній повноті її інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей учнів і задоволенні їх освітніх потреб; забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Гуманітаризація – це підвищення питомої ваги соціально-економічних і інших гуманітарних навчальних дисциплін, удосконалення їх змісту й методики викладання з метою формування та забезпечення розвитку високих моральних якостей випускників вищих навчальних закладів. Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення [2].

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової ланки освіти є однією з найактуальніших і соціально значущих проблем сучасної системи вищої освіти,

провідною метою якої є формування конкурентоспроможного фахівця, здатного з максимальною користю для суспільства реалізовувати свій творчий потенціал. Аналіз системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та сучасних тенденцій розвитку освіти дає змогу констатувати посилення диференціації наукових напрямів, підвищення статусу технократичних та зниження статусу гуманістичних цілей. Процеси реформування системи вищої освіти неодмінно торкаються галузей, які тісно пов'язані із природознавством, підготовкою майбутнього вчителя до викладання природничих дисциплін у школі I ступеня. Так, традиційна система освіти характеризується таким підходом до змісту освіти, при якому знання є єдиною цінністю. Наслідком такого напрямку є дегуманізація освіти, яка в принципі суперечить стратегічним потребам суспільства, особливостям фахової підготовки майбутнього вчителя.

Гуманістичний світогляд – основа духовного потенціалу суспільства, складовими якого є можливості самої людини, розвиток яких певною мірою залежить від рівня науки, культури і освіти. Другорядне ставлення до цих цінностей сьогодні провокує духовне зубожіння людей, тому ми і розглядаємо гуманізацію як засіб створення духовного потенціалу і одну із засад, на основі якої має відбуватися професійна підготовка майбутнього вчителя. Особливо це стосується системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Сучасний педагог повинен володіти високими кваліфікаційними характеристиками, бути готовим до здійснення інноваційної діяльності, вміти виробляти індивідуальний педагогічний стиль. Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя початкової школи є комплекс методологічних, педагогічних та методичних проблем, які розв'язуються через залучення студентів вищої школи до здобуття теоретичних знань та практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Аналіз сучасних навчальних планів підготовки майбутніх вчителів початкової школи засвідчив наявність широкого кола суперечностей між змістом шкільної природничої освіти та соціальним запитом, необхідністю формування цілісної картини світу, природничої компетентності молодших школярів та особливостями професійної підготовки вчителя. Відтак, невідповідності у професійній підготовці майбутнього вчителя позначаються на його неготовності до використання специфічних для природничої освіти методів, прийомів, форм, технологій. Все більше переконуємося в тому, що дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує удосконалення.

Сучасний навчальний план вищих педагогічних закладів, який відображає зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання природничих дисциплін передбачає вивчення таких дисциплін: “Методика навчання освітньої галузі “Природознавство”, “Методика навчання освітньої галузі “Суспільствознавство”. Безперечно, у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів ці навчальні дисципліни посідають вагоме місце, мають великий інтеграційний потенціал, зумовлений безпосередньою практичною спрямованістю. Їх метою є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати

педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку.

Від рівня фахової підготовки вчителя початкових класів, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування умінь демонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалюватися, упроваджувати нові підходи до організації і здійснення навчального процесу в молодших класах залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі. Наразі відбувається активний пошук гуманістичних концепцій та моделей освіти, методів, технологій навчання і виховання майбутніх педагогів, серед яких завдання підготовки студентів до формування цілісної картини світу молодших школярів займає вагоме місце.

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Викладання предметів “Природознавство”, “Я у світі” вимагає використання вчителем місцевого природознавчого та краєзнавчого матеріалу, проведення регулярних екскурсій. Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи молодшими школярами відіграватимуть спостереження за природою, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, космонавтики, прильоту птахів, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Відтак, майбутній учитель повинен володіти методикою проведення таких навчальних занять, мати ґрунтовні теоретичні знання, вміти застосовувати інноваційні методики, інформаційно-комунікаційні засоби.

Одним з основних шляхів виконання завдань формування висококваліфікованого, обізнаного вчителя є реалізація в педагогічному процесі вищого навчального закладу принципу гуманізації навчання. Цей принцип є визначальним у системі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи, бо його сутність полягає у визнанні самоцінності кожної людини, забезпеченні її особистісної свободи й можливостей максимальної реалізації творчого потенціалу.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації гуманістичного підходу підкреслюється затвердженням Державного стандарту початкової загальної освіти, який розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів. Державний стандарт початкової загальної освіти визначає її зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави; базується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентісного підходів, що зумовлюють чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [3].

Гуманізація і гуманітаризація освітнього процесу надзвичайно важливі під час формування у молодших школярів природничо-наукової та соціальної компетентності як обов'язкової складової загальної культури особистості для розв'язання глобальних проблем людства. Забезпечення під час навчання принципів гуманізації і гуманітаризації освіти – переорієнтації освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу і формування в учнів гуманітарного й системного мислення.

Варто наголосити, що вивчення предметів “Природознавство”, “Я у світі” не може у повній мірі задовольнити розкриття здібностей учнів та формування їх освітніх потреб. Вирішення завдання формування цілісної картини світу як складової частини гуманітаризації освіти також неможливе в межах цих навчальних предметів. Одним з недоліків сучасної предметно-диференційованої освітньої системи є відсутність цілісних уявлень про оточуючий світ. Тому пріоритетного значення набувають ті моделі природничої освіти, які допомагають впливати на формування цілісної картини світу молодших школярів, розкриття їх здібностей, забезпечення реалізації принципів інтегративності природничої освіти, практичної спрямованості, екологізації та естетизації навчально-виховного процесу.

Проблема інтеграції змісту природничої шкільної освіти, формування «образу природи» учня як його суб'єктивної природничо-наукової картини світу розв'язується у авторській естетико-екологічній технології Г.Тарасенко [6; 7]. Визначення ефективних методів засвоєння гуманітарного компонента «образу природи» учня у контексті цілісності пов'язана з додатковим дослідженням найбільш вдалих форм інтеграції змісту навчання. Особливу увагу за реалізації принципу гуманітаризації природничої освіти приділено інтегративним формам навчання.

У контексті реалізації гуманістичної парадигми освіти естетико-екологічна технологія передбачає забезпечення гармонії відносин людини і навколишнього середовища, суспільства і природи (гуманізація) і формування планетарного мислення (гуманітаризація) здійснюється через різнобічне відображення стосунків людини і оточуючого світу. Пропонована автором модель природничої освіти забезпечує реалізацію взаємозв'язку гуманізації і гуманітаризації освіти, сприяє розкриттю здібностей та задоволення освітніх потреб молодших школярів, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії взаємовідносин людини та навколишнього середовища, суспільства і природи. Застосування технологій естетико-екологічного виховання сприяє формуванню цілісної картини світу, духовності та культури особистості, планетарного мислення.

В навчально-виховному процесі ВНЗ необхідно реалізовувати сучасні принципи організації навчального процесу, вдосконалювати зміст і структуру, форми та методи підготовки фахівців через пріоритет гуманістичної парадигми, оволодіння повною мірою педагогікою співробітництва, заснованою на діалогічному спілкуванні, розширення переліку гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для отримання системного знання.

Таким чином, гуманізація природничо-наукової освіти – процес, спрямований на формування особистості як найвищої соціальної цінності на засадах критеріїв моральності, краси, загальнолюдських цінностей. Гуманітаризація природничо-наукової освіти – процес, який сприяє формуванню духовності і культури особистості учнів через використання методів, що розроблені в галузі гуманітарних дисциплін. Щоб забезпечити сучасне суспільство висококваліфікованими фахівцями, навчально-виховний процес має акцентувати увагу на перевагах використання у системі вищої освіти гуманістичних принципів, форм та методів навчально-виховної роботи.

Пропонована модель природничої освіти та її реалізація у царину професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи сприятиме зміні світогляду майбутніх фахівців, усвідомленню ними розуміння і сприйняття людини як найвищої цінності суспільства, розвитку особистості студента, виробленню навичок і вмінь у майбутній гуманістично орієнтованій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. І все таки – гуманізація / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. - № 18 (594). – 43 с.
4. Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984 // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8. – С. 3-43.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 2-14.
6. Тарасенко Г.С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г.С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.
7. Тарасенко Г.С. Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : “Вертикаль”, видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.

ТВОРЧІСТЬ – ОДНА ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

*Падалка О.І., кандидат педагогічних наук,
Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)*

Педагогічна аксіологія – це самостійна галузь педагогічних знань, яка розглядає освітні цінності з точки зору самооцінки людини та здійснює ціннісний підхід до освіти на основі визнання цінності самої освіти. Педагогічна аксіологія досліджує цінності, які треба формувати у вихованців.

До основних дефініцій педагогічної аксіології науковці, насамперед, зараховують три групи понять: освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. Для нашого дослідження педагогічні цінності становлять найбільший інтерес серед названих груп.

На думку Ю.Гришко, педагогічні цінності є системою освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що зумовлює повноцінну

передачу освітніх цінностей кожному майбутньому педагогу, тобто інтеріоризуються в їх ціннісні пріоритети. Інакше кажучи, педагогічні цінності виступають як провідні принципи та структурні компоненти педагогічного спілкування, побудованого на ціннісних принципах.

Педагогічні цінності розглянуто в працях Н.Асташової, Б.Бім-Бада, М.Богуславського, С.Вершловського, В.Вульфою, В.Зінченко, І.Ісаєва, Б.Ліхачова, М.Нікандрова, З.Равкіна, Л.Рувинського, В.Сластьоніна, Г.Чижакової, Є.Шиянова та інших.

За визначенням Н.Ткачової, педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах [5, с. 51].

Формування педагогічних цінностей залежить від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Система цінностей становить фундамент виховання, ті найважливіші ідеї та цілі, у здійсненні яких убачають сенс свого існування людина і суспільство.

Педагогічні цінності становлять норми, що регламентують педагогічну діяльність, яка виступає як пізнавально-дієва система і служить сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом у галузі освіти і діяльністю педагога, як зазначав В.Сластьонін [3, с. 143].

Присвоєння цінностей визначається багатством особистості педагога, загальною і професійною культурою, педагогічною компетентністю, досвідом роботи, розвиненим педагогічним і науковим мисленням, наявністю власної педагогічної системи й у такий спосіб відображає внутрішній світ, утворюючи систему ціннісних орієнтацій.

Цінності не тільки регулюють професійну діяльність, а й, будучи мотивом діяльності та спілкування, визначають і характеризують будову мотиваційної сфери майбутніх фахівців із метою виявлення домінуючих мотивів, якими є цінності-цілі й цінності-засоби, що дозволяє формувати гуманістичну спрямованість професійної діяльності.

Пріоритетними педагогічними цінностями є ті, що пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та значущості для суспільства професії вихователя. Аналіз пріоритетних напрямків роботи дошкільних навчальних закладів дав нам можливість виокремити пріоритетні педагогічні цінності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, тобто ті педагогічні цінності, які мають переважне право у спрямуванні педагогічної діяльності вихователя, а саме: дитина, знання, гуманність, саморозвиток, творчість, комунікативність.

Творчість проявляється в самореалізації творчого потенціалу вихователя, його індивідуальній неповторності та здібності до самостійного пошуку.

Дослідженням проблеми творчої особистості педагога займаються українські вчені Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва, які вважають, що творча особистість

характеризується спрямованістю на творчість, інтелектуальною активністю.

Найважливіші риси педагогічної креативності такі:

– пошуково-проблемний стиль мислення;

– проблемне бачення;

– розвинена творча уява, фантазія;

– специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе).

Під творчістю розуміють діяльність, результатом якої є створення чогось нового індивідуально-неповторного. Креативність – творчі можливості людини, які виявляються у сприйнятливості до нового у дивергентному мисленні, тобто в знаходженні неочікуваних рішень, у здатності до пошукових дій.

Педагогічна творчість – особистісна якість педагога, яка є невичерпним джерелом його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу. Там, де немає творчості в педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка є бездітною. Обміркування методики і змісту майбутнього навчально-виховного заходу, конкретне їх визначення, планування і проведення – справа індивідуальна. Тому як немає двох однакових педагогів, так і немає двох однакових методик.

І.М.Дичківська вважає педагогічну творчість обов'язковим компонентом інноваційної педагогічної діяльності. На думку науковця, інноваційна педагогічна діяльність – це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики; педагогічна творчість – це прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-виховного процесу [1].

Дослідниця розглядає її реалізацію на двох рівнях:

1. Творчість у широкому розумінні, що виявляється у відкритті нового для себе, тобто виявленні педагогом варіативних нестандартних способів розв'язання завдань. На цьому рівні відбувається перехід від алгоритмізованих, стереотипних прийомів до суб'єктивно нових.

2. Творчість у вузькому розумінні, сутність якої полягає у відкритті нового для себе і для інших, новаторство. Творчим педагогам притаманні висока самоповага, адекватна самооцінка, міцний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе, задоволеність своєю професійною діяльністю. Найвищий ступінь педагогічної творчості передбачає внесення новоутворень у традиційну систему.

За визначенням С.О.Сисоевої, педагогічна творчість – це "цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі"; це "не тільки сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учня, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду учня, культури поведінки тощо, а й сукупність послідовних і взаємопов'язаних "перетворень" у їх творчому розвитку:

мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності" [2, с. 15].

Вважаємо доцільним взяти до уваги основні положення психолого-педагогічної системи В.О.Сухомлинського, у яких наявне таке трактування: педагогічна творчість – це бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, свого розуміння і творення краси в наслідках своєї праці, своїх зусиль. Процес творчості характерний тим, що творець своєю діяльністю і її наслідками справляє величезний вплив на тих, хто перебуває поряд з ним [4]. Практика доводить, що високий рівень розвитку творчої активності педагога є найважливішою умовою формування творчої активності особистості сучасних школярів.

Отже, місце педагогічних цінностей у структурі особистості вихователя визначається значущістю професійної діяльності для майбутнього фахівця, а найважливішими педагогічними цінностями є ті, що пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та значущості для суспільства професії вихователя. Однією із таких цінностей є творчість, яка забезпечує процес формування творчого потенціалу майбутнього вихователя, його особистісних творчо-інтелектуальних якостей, які мають важливе значення для результативності творчого процесу. Творча педагогічна діяльність педагога – складний безперервний процес його професійної самореалізації. Тому кожен вихователь, який прагне до вдосконалення навчально-виховного процесу, повинен перебувати у постійному творчому пошук.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2015. – 448 с.
2. Сисоева С. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С.Сисоева // Відкритий урок. – 2005. – №№ 21, 22. – С. 13-19.
3. Слостенин В. А. Формирование у студентов методологической культуры современного стиля научно-педагогического мышления / В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин // Формирование личности учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Казань : КГУ, 1989. – С. 143.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у п'яти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 509 с.
5. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : [монографія] / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ ім. Т. Г. Шевченка. – Х. : Видавництво «Каравела», 2006. – 300 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГРИ

Колодяжна Н.В.,

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка (Україна)

З розвитком суспільства сучасна школа чекає нового вчителя, який має високу фахову кваліфікацію та професійну культуру. Це вчитель, який здатний об'єктивно осмислювати педагогічні явища й факти, може критично оцінювати

й творчо сприймати педагогічну дійсність. Ряд даних вимог обумовлений реальними потребами суспільства, постановкою нових завдань, які ставить перед нами сьогодення.

Дослідження специфіки творчої особистості вчителя початкової школи, його основних якостей представлені у працях Ю.Бабанського, М.Пташника, Н.Кічук, Р.Шакурова, Н.Кузьміної, В.Загвязінського, В.Кан-Калика та ін.

Аналіз дослідженої літератури дозволяє стверджувати, що творчість є визначальним показником професіоналізму вчителя початкової ланки. З одного боку він виступає важливою характеристикою діяльності, а з іншого – це цілісна особистісна якість, яка є провідною ланкою в структурі навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні творчості як вагомого чинника професіоналізму педагога, створенні сприятливих умов творчого потенціалу у вирішенні освітніх завдань.

Сучасний педагог – освічена людина, яка самостійно працює над розвитком своєї особистості, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно освоювати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації [3, с. 184].

Характерною ознакою його професійної свідомості має бути сконцентрованість мислення на педагогічних проблемах, на сприйманні педагогічного процесу як цілісного явища, ключове місце в якому належить безпосередньо особистості дитини.

Творчість у педагогічній діяльності майбутніх учителів початкових класів потребує формування широкого кола професійно-творчих вмінь, навичок та здібностей. Спираючись на досвід шкільної практики, готовність вчителя початкових класів до застосування нестандартних форм роботи, методів навчання і виховання, їх поєднання та реалізація в навчальній та позаурочній виховній діяльності не завжди є достатньою, що негативно впливає на творчий розвиток школярів.

Учитель, який творчо підходить до навчально-виховного процесу вирізняється безперервним пошуком оптимальних педагогічних рішень. Така людина досконало знає предмет, на досить високому рівні володіє методикою викладання, вільно орієнтується у науково-методичній літературі, уміло реалізує на практиці психолого-педагогічні основи навчання. Розвиток творчої особистості, яка спроможна розв'язувати освітні завдання, виявляти самостійність, ініціативність, економність праці та систематичність дій, здатна творчо мислити, приймати рішення в умовах невизначеності, у нестандартних ситуаціях є однією з найактуальніших проблем, що постає перед педагогічними працівниками [4, с. 45].

Педагог, який прагне до вдосконалення власного стилю викладання є суттєвим фактором розвитку творчих задатків учнів. Відомий факт, що зусилля вчителя, спрямовані на розкриття в дитині творчих здібностей забезпечують позитивний результат.

Для реалізації навчально-виховного процесу таких учителів характерний результативний вибір методики індивідуально-групової роботи з обдарованими учнями. У даному зв'язку простежується особлива роль учителя початкових

класів, який знаходиться біля витоків становлення особистості молодшого школяра.

Аналіз літератури свідчить, що творчість – це складне поняття, яке не має конкретного визначення. Даний феномен зароджується там, де наявне поєднання міцних та глибоких знань із досвідом практичної діяльності, який сформувався у процесі самостійної роботи або із досвіду роботи колег. Творчість характеризується діяльністю людини у конкретній сфері науки, культури чи виробництва. Під творчістю слід розуміти вищу форму психічної активності, самостійності, яка породжує дещо якісно нове і вирізняється своєю неповторністю і оригінальністю [2, с. 37].

В початковій школі серед видів творчої діяльності педагога окремою складовою варто виокремити педагогічні ігри.

Педагогічна гра – це основний засіб відбиття реальних ситуацій взаємодії учня та вчителя в навчально-виховному процесі, коли учасники гри виконують ролі учня та педагога.

Провідною метою педагогічної гри є формування вмінь безпосередньої взаємодії з учнями, здатності втілювати в життя свої ідеї і проекти, передавати учням уміння та знання, стимулювати їхню діяльність.

У педагогічній грі існує суб'єктивна свобода для діяльності дитини. Діти мають змогу самостійно обирати та розподіляти ролі між собою, контролювати один одного, стежити за правильністю виконання того чи іншого завдання.

Під час гри школяр ознайомлюється з великим обсягом людських почуттів й взаємостосунків, вчиться розрізняти добро та зло. З допомогою ігрових ситуацій у дитини формується здатність виявляти свої здібності, визначати, як вони сприймаються іншими. Як наслідок виникає потреба будувати свою поведінку враховуючи можливі реакції інших.

Загальна схема проведення гри включає постановку конкретного завдання, яке вирішуватимуть її учасники; організацію безпосереднього процесу гри; підсумковий аналіз.

У педагогічній грі формується така якість особистості дитини, як саморегуляція дій з урахуванням завдань кількісної діяльності.

Розвиток ігрової діяльності в молодших школярів іде від побутових ігор до ігор з виробничим сюжетом та із сюжетом, що відображає суспільно-політичні події. Поряд із сюжетними значне місце займають рухливі і настільні ігри.

Організація проведення педагогічних ігор здійснюється на етапах: підготовка до проведення педагогічної гри, безпосереднє її проведення та аналіз гри.

Керуючи перебігом гри, вчитель використовує різноманітні засоби впливу на учнів і сам виконує відповідні ролі. Деколи він є безпосереднім учасником гри, а інколи через ролі спрямовує результати гри в потрібному напрямку.

Відповідні правила гри відкривають великі можливості для виховання в дітей уміння жити і взаємодіяти в колективі, уміння підлаштовувати свою поведінку усталеним нормам. Доцільність дотримуватись правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших учасників гри, сприяє виникненню спільних інтересів, а тому є необхідною умовою формування поведінкових рис у поведінці дітей.

Педагогічна творча діяльність включає в себе діяльність вчителя та творчу навчальну діяльність учня в їх взаємодії та взаємозв'язку, а також результати їх діяльності, котрі сприяють творчому саморозвитку та розвитку вчителя і учня.

Педагогічна творчість реалізується в науковій діяльності педагога і в творчій педагогічній роботі (розробка нових педагогічних методів та прийомів, оригінальне вирішення педагогічних завдань, використання педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному процесі).

Сучасні вимоги до підготовки фахівців сфери освіти, особливо вчителів початкової школи, потребують удосконалення їх готовності до творчості в професійно-педагогічній діяльності.

Отже, можна зробити висновок, що реалізація творчої діяльності вчителя початкових класів засобами педагогічної гри є одним із стратегічних завдань, що стоять перед сучасною освітою.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : Монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси : Вид.-во від ЧНУ імені Б.Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя у процесі вузівської професійної підготовки : дис. ...докт. пед. наук :13.00.01 / Кічук Надія Василівна. - К., 1993.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
4. Ярмакеев И.Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя. Педагогика. – 2006. - № 2. – С. 43-49.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВІНАХІДНИЦТВА ТА НОВАТОРСТВА

*Ліхницька Л. М., кандидат педагогічних наук,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Аналіз понять «творчість», «творчий» показав наявність в них елементу новини, оригінальності, активності діючого суб'єкту, тобто «творчо діє той, хто своїми діями досяг чогось нового і цінного, між іншим, саме нового. І тому, кожна ефективна дія є творчою. Відрізняється лише ступінь творчості дій». Творчий підхід – це сформована (генетичне або з перебігу індивідуального досвідчення) психічна властивість, яка є тенденцією до переформування речей, явищ та власної особистості, то є активне ставлення людини до світу і життя, яке характеризується глибокою емоціональною та інтелектуальною інтервенцією особистості, її тісним зв'язком з професією. Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї «... здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Творчу особистість визначають як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, умінням не зупинятися на досягнутому,

смівливістю мислення, умінням бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірять сьогодні більшість.

Я.О.Пономарьов виділяє перцептивні та інтелектуальні особливості особистості з великим творчим потенціалом, такі як надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, чималі знання. Серед характерологічних особливостей визначаються відхилення від шаблону, оригінальність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність. Особливості мотивації діяльності полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі. Найспецифічнішою рисою творця вбачається несамопитий потяг до творчої діяльності.

Б.П.Нікітін поділяє здібності на виконавські та творчі, досліджує залежність продуктивності виконавської та творчої діяльності від часу формування здібностей, вводить поняття «асинхромату», від якого суттєво залежать динаміка розвитку творчих здібностей.

Визначення творчої особистості та методу педагогічної оцінки й самооцінки її творчих здібностей знаходимо в роботах В.І.Андреева [1]. Для творчої особистості характерна стійка спрямованість на творчість, що проявляється в органічній єдності з високим рівнем здібностей, котрий дозволяє їй досягнути прогресивних, соціальне і особистісно вагомих результатів в одній або кількох видах діяльності [1, с. 58-62]. Проблеми педагогічної творчості вчителя у взаємодії з винахідництвом, новаторством як виявом інноваційної діяльності фахівця активно досліджуються сучасною педагогічною наукою. Визначені сутність, критерії педагогічної творчості та оцінки передового досвіду (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, В.А.Кан-Калик, Т.В.Кудрявцев, Ю.Н.Колюткін, Н.В.Кухарев, В.П.Пархоменко, Я.С.Турбовський, Л.М.Фрідман та ін.), узагальнений творчий досвід педагогічної праці учителів-новаторів (В.А.Кан-Калик, М.М.Поташнік, Т.І.Шамова), висвітлені результати спільних творчих пошуків учителів та вчених (А.А.Арламов, В.І.Журавльов, І.А.Зазюн, П.І.Карташев, Д.Н.Нікандров, Я.А.Пономарьов, Н.Р.Юсуфбекова та інші).

Розглянемо, як висвітлюється поняття «педагогічна творчість» у науково-методичній літературі. У «Педагогічному словнику» педагогічна творчість визначається як оригінальне та високоефективне вирішення учителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання. Л.І.Рувинський дає визначення педагогічній творчості, як пошуку вчителем нових рішень, постановці нових завдань, застосуванню нестандартних прийомів діяльності. В.А.Кан-Калик та М.Д.Нікандров розглядають педагогічну творчість як конкретизацію педагогічного ідеалу учителя в системі завдань, які розв'язує вихователь щохвилини в конкретних умовах реальної педагогічної праці. М.М.Поташнік визначає педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу, і вважає, що пошук оптимального рішення в конкретній ситуації завжди пов'язаний із творчістю.

Проблемі творчості учителя присвячується цикл статей відомих польських методистів. Й.Хавлицький радив порівнювати свої педагогічні

досвідчення з досвідченнями інших. Він пропонував наслідування і одночасної створення власних концепцій реалізації програми, стверджуючи, що для того, аби творчо реалізувати програму, належить знати дітей, й також можливості їх розвитку: «Потрібно читати роботи за тематикою виховання і психології дитини та досконало пізнати тих дітей, яких навчаємо» [11, с. 47].

Проблему творчого відношення учителя до роботи у школі розглядав Б.Вітроньжек. Він стверджував, що «творча діяльність учителя є гарантією творчої позиції учнів, або: саме в творчості учнів педагог повинен знайти відбиття своєї творчості» [4, с. 62]. Б.Крупський охарактеризував людину творчу як таку, яка вносить в свою роботу щось нове, власне розуміння. Творчу роботу учителя він бачив в пристосуванні даного уроку до рівня класу, до середовища, в якому знаходиться школа [5, с. 40].

И.Поплюч пише: «...творчим назвемо такого учителя, який або оригінально вирішує свою роботу з молоддю, або шукає нових розв'язань в роботі і намагається їх розповсюдити» [6, с. 24].

Л.Бандура підкреслює, що «творчий учитель не тільки застосовує теорію в своїй практиці, але й збагачує її новими факторами, стаючи новатором». Автор доводить необхідність вивчати чужий досвід та його розповсюджувати. Вказує, що це є не тільки наслідуванням готових, прикладів зразків, але також і підвищенням рівня як власної роботи, так і роботи інших.

Аналізуючи сутність педагогічної творчості, умови та джерела її виникнення, В.І.Загв'язинський теж пов'язує творчу діяльність вчителя з новаторством та винахідництвом. Він визначає три різновиди результатів творчості: педагогічні відкриття, винайдення та удосконалення. До відкриття, наприклад, відноситься форма з'єднання навчання з працею у Р.Оуена. До винаходу – метод «вибуху». С.Макаренка, «технологія» паралельної педагогічної дії, магнітофонне опитування В.О.Шаталова, поурочний бал липецьких учителів, систематизація та об'єднання знань учня в єдину конструкцію у досліді М.П.Щетініна. М.П.Щетініна тривалий час хвилювала проблема таланту: несподівані зльоти таланту, каталізатори його, умови розвитку внутрішніх сил дитини. Ця проблема пов'язана з пошуком шляхів інтенсифікації навчального процесу. Ідея, як говорить сам М.П.Щетінін, виникла не у шкільному класі, не за робочим столом, а на сільській вулиці. Відро падає у безодню криниці, сплеск, занурення у воду: «Раптом слово-ключ, слово-образ-занурення! А за цим образом інший: ланцюг, кільця якого міцно з'єднані між собою, витягує повне відро. І з'явилась думка. Шкільні предмети – ті ж кільця. Але зчеплення у голові учня не відбулося. Ми намагаємось штучно з'єднати їх на фініші, а потрібно з самого початку міцно зв'язувати параграфи, теми, співіснуючі під обкладинкою підручника, у струнку, з'єднану загальною ідеєю конструкцію знання. Осягти його потрібно, занурюючись у саму суть, тобто опановуючи цю ідею» [12, с. 94].

Удосконаленнями можна назвати різноманітні способи підвищення ефективності методів та засобів навчання і виховання: впровадження аудіовізуальних та інших засобів дидактичної техніки, діапозитивів, фільмів, мікрофільмів, програвачів, магнітофонів, радіопередач, телебачення; введення таких організаційних форм як групове навчання, різні форми бригадного

навчання, індивідуальної праці, групування учнів у залежності від успіху по окремих дисциплінах, кабінетне навчання та т.п.

«Якщо новизна досвіду має об'єктивний характер, породжує нову педагогічну ідею і за значенням наближається до наукового відкриття, такий досвід називають новаторським». Ю.К.Бабанський вважає, що «поняття «майстерність», «новаторство» та «дослідницький підхід» тісно пов'язані і фактично поєднуються у творчо працюючих вчителів. Відрізняються вони лише домінуванням того чи іншого аспекту у структурі діяльності» [2, с. 378].

Досліджуючи феномен новаторського педагогічного досвіду, вчені розрізняють дві групи передового досвіду: дослідницький (експериментальні пошуки, оригінальні знахідки, винаходи); раціоналізаторський (удосконалення практики навчання і виховання на основі творчого використання ідей); а новаторство відносять до найвищого ступеня педагогічної творчості.

Так, раціоналізаторський характер передового педагогічного досвіду пов'язаний з комбінуванням та доповненням відомих форм та методів роботи в школі; новаторство передбачає утворення нових форм та методів, що значно підвищують ефективність праці вчителя; винахідництво є реалізацією суттєвого зв'язку нових ідей науки, магістральних гіпотез з педагогічною практикою. Цей розподіл на градації суто умовний і межі між ними не можуть бути сталими.

Новаторський пошук у педагогіці має багату традицію. Як явище масове, рух новаторства в педагогіці з'явився в 60-і роки та в першій половині 70-х років. Полягав він, головним чином, у спробах розповсюдити та впровадити в шкільну практику принципи і положення нової навчально-виховної системи, які містилися у наукових працях видатних педагогів. Паралельно з цим розвивався напрям експериментальних досліджень, що проводилися у різних школах і центрах під керівництвом науковців. Безпосередня співпраця теоретиків та учителів створювала необхідні умови для розповсюдження нових тенденцій в педагогіці і поширення теоретичних ідей у сфері практичної педагогічної діяльності. Контакти науковців із школами дозволили багатьом школам та учителям опанувати методи проблемного навчання, нові виховні системи тощо.

У 60-80-ті роки у педагогічній науці були сформульовані і розроблені фундаментальні ідеї та концепції, упровадженням яких у практику можна вирішити багато проблем школи на сучасному етапі. Серед таких ідей та концепцій у першу чергу слід назвати: дослідження проблем змістовного узагальнення у навчанні, концепцію оптимізації навчально-виховного процесу, розроблену Ю.К.Бабанським та його науковою школою; концепцію «Школа з розвинутою системою позакласної діяльності» (прогностична модель школи з умовною назвою «школа цілого дня», розроблену під керівництвом Е.Г.Костяшкіна); комплекс ідей про школу як виховну систему, у розвитку яких брали участь В.О.Сухомлинський, Л.І.Новікова, В.О.Караковський та інші учені і практики; концепцію змісту загальної (середньої освіти, розвинену дидактами під керівництвом В.В.Краєвського, І.Я.Лернера, М.Н.Скаткіна; концепцію навчання та розвитку, розроблену для початкової освіти А.В.Занковим і його науковою школою; ідею диференціації освіти у школі, відкриту у теоретичних та експериментальних дослідженнях, проведених під

керівництвом Н.М.Шахмасва, концепцію вивчення та узагальнення педагогічного досвіду на «діагностичній основі», яку розробляють І.А.Зюзюн, Л.І.Рувінський та інші. Ці і деякі інші концепції та ідеї, спрямовані на перебудову істотних сторін навчально-виховного процесу, у ряді відношень випереджують світовий рівень розвитку педагогічної науки.

У науково-методичній літературі новаторство пов'язується з творчістю, тому що, «творче мислення є в самій своїй суті мисленням новаторським, новим, відкриваючим щось...» [10, с. 53]. «...суттю творчості ...завжди є новаторський напрям в роботі» [9, с. 59]. Новатор – це людина, впроваджуюча щось нове до будь-якої галузі: нові ідеї, поняття, звичаї. Новаторство у педагогіці – це упровадження нововведень в умовах конкретних шкіл відносно змісту та форм організації, методів педагогічної роботи і багатьох інших сфер діяльності. Таким чином, новаторство можна визначити як вид найскладнішої діяльності, яка базується, передусім, на ініціативі учителя. Суть такої діяльності полягає на самостійному опрацюванні учителем плану змін, а також на реалізації цього плану. Такий вид нововведень зростає на ґрунті навчально-виховних потреб конкретних осередків.

Як раціоналізація, так і удосконалення грають у цьому процесі меншу роль, часто упроваджуються одноразово та охоплюють іноді тільки деякі сфери життя, а їх метою є удосконалення існуючої навчально-виховної системи. Новаторство охоплює цілісну систему дій в їх постійному розвитку. Новаторством в педагогіці є також упровадження і розповсюдження в школах педагогічних нововведень, які вже теоретично відомі, але в практиці ще не застосовувались [11, с. 47-48].

На основі вивчення літератури та критичного її аналізу пропонуємо наступну ієрархію та градацію рівнів передового педагогічного досвіду як обов'язкового компоненту інноваційної діяльності та педагогічної творчості:

- раціоналізація – удосконалення, комбінування та доповнення відомих форм та методів роботи в школі, що підвищують ефективність праці вчителя та сприяють покращенню основних показників навчально-виховного процесу;
- модернізація – створення, поширення та використання на науковій основі нових педагогічних засобів для більш ефективного задоволення вже відомої суспільної потреби в конкретному педагогічному колективі;
- новаторство – утворення нових форм і методів педагогічного управління, що вносять прогресивні зміни в існуючу культурно-соціальну сферу;
- винахідництво – породження нових педагогічних ідей, наукове відкриття, що працює на рівні всієї системи освіти і може сприяти загальному соціальному прогресу.

Сучасні учителі-новатори – це учителі нового типу, їм у значній мірі вже зараз властиві риси учителя-творця, дослідника, який не тільки активно бере участь у педагогічній творчості, але й впливає на освоєння іншими учителями висунутих ним нових ідей, підходів до навчання та виховання, активно упроваджує свої новації у практику, виходячи за межі своєї школи. Вони – активні публіцисти, автори статей та книг як наукових, так і популярних, їм властиві риси пропагандистів своїх ідей та ідей близьких їм по духу учених та учителів.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания творческой личности / В.И. Андреев. - Казань, 1988. – 228 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. - М. : Педагогика, 1989. – 569 с.
3. Бандура Л. Творчість в професії учителя / Л. Бандура // Життя школи. - 1968. - № 11. - С. 23-27.
4. Вітроньжек Б. Про творче відношення учителя до роботи в школі / Б. Вітроньжек // Життя школи. - 1955. - № 12. - С. 61-64.
5. Крупський Б. Про творчу роботу учителя (в школі і в середовищі) / Б. Крупський // Життя школи. - 1958. - № 7/8. - С. 40-42.
6. Поплюч Й. Організація учительських гуртків у школі / Й. Поплюч. - Варшава, 1975. - 247 с.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : Пособие для учителя / М.М. Поташник. - К., 1988. - С. 5-60.
8. Рутков'як І. Мотивування учителя як працівника / І. Рутков'як // Учитель та виховання. - 1978. - № 2. - С. 68-70.
9. Суходольський Б. Перспективи популяризації творчої діяльності / Б. Суходольський // Нові шляхи. - 1976. - № 2. - С. 56-59.
10. Хавлицький Й. Творчий підхід учителя до реалізації програми / Й. Хавлицький // Життя школи. - 1956. - № 9. - С. 52-55.
11. Хоринський Р. Педагогічне новаторство у шкільній бібліотеці / Р. Хоринський // Життя школи. - 1979. - № 11. - С. 47-48.
12. Щетинин М.П. Объять необъятное / М.П. Щетинин. - М., 1986. - 144 с.

МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Харькова Є.Д., кандидат педагогічних наук, доцент,

Негрійко Т.І.,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка (Україна)*

У процесі побудови суспільства на гуманістичних та демократичних засадах насамперед потрібно подбати про людину, що буде жити в цьому суспільстві. Така людина повинна бути талановитою, мислячою, здатною на творчість, тобто така особистість, яку, за словами К.Ушинського, може виховати лише особистість. Саме таким вихователям ми повинні довірити своє майбутнє – наших дітей, сьогоднішніх дошкільнят. Функції та обов'язки педагога – працівника дошкільного закладу – вимагають від нього постійного самовдосконалення, високої особистісної культури, яка виявляється насамперед у культурі мовлення. Адже без цього він не зможе задовольнити різнобічні інтереси та запитання своїх вихованців і завоювати довір'я, авторитет та повагу у їхніх батьків. Особистість вихователя, культура його поведінки і мовлення впливають на формування особистості кожної дитини. Педагогічне керівництво процесом формування культури мовлення дітей у більшій мірі залежить від культури мовлення вихователя, оскільки саме він завжди є еталоном для дітей, взірцем для наслідування. Дитина усвідомлює не тільки те, чому ми її навчаємо, на неї справляє вплив особистість педагога, манера триматися, уміння спілкуватися з дітьми, батьками. Авторитет завойовується, формується

тільки в результаті цілеспрямованої, наполегливої праці вихователя над собою, над підвищенням педагогічної кваліфікації й майстерності, естетичним самовдосконаленням, розширенням теоретичних знань та світогляду. Тому професійно-педагогічні якості майбутнього вихователя не можна сформувати у відриві від виховання моральності та естетичної спрямованості його особистості. Недоліки естетичного виховання студентів негативно відбиваються на їхньому духовному розвитку, призводять до прояву однобокості в розумінні мистецтва, природи, що й виявляється у відсутності культури мовлення.

Культура мовлення як окрема наукова дисципліна виокремлюється в 20-і роки ХХ ст. завдяки працям В.Чернишова, Л.Щерби, Г.Вінокура. Праці вчених були присвячені виявленню та опису частин мовної системи, що найбільш чутливіші до порушення літературної норми, методам підвищення грамотності, розповсюдження знань про мову, виховання поваги до правильного мовлення.

Особливу вагу відіграли праці В.Віноградова, С.Ожегова, Д.Розенталя, Л.Успенського. В середині 80-х років ХХ ст. виходить з друку низка підручників з риторики Н.Кохтева, Ю.Рождественського тощо.

В Україні цією проблемою займалися Н.Бабич, М.Ілляш, М.Пентиліук, Г.Олійник, А.Богуш, О.Аматьєва, С.Хаджирадєва та ін. Викладання курсу «Культура мовлення» у вищих закладах освіти України є актуальною проблемою, що потребує постійних творчих пошуків та постійно залишається в центрі уваги. Від того, якою мовою звернеться до дитини вихователь, чи прищепить любов до рідного слова, залежить у подальшому мовний розвиток особистості. Специфіка роботи працівника дошкільної освіти полягає насамперед в тому, що саме слово виступає основним провідником усієї інформації, яку засвоює дитина в дошкільному віці.

Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває в дошкільних закладах, школі, вищих навчальних закладах, а також упродовж усього життя. Отже, рідна мова є основою навчання і виховання. Динаміка розвитку суспільних процесів спричинює постійну мовленнєву адаптацію кожного. Адже успіх у сфері громадського, духовного і зрештою повсякденного життя значною мірою залежить від того, наскільки адекватно ми сприймаємо людей, як звертаємось до партнера, наскільки вміло починаємо розмову, як говоримо один з одним, чи знаходимо відповідно тон і стиль спілкування, чи чуємо співрозмовника, чи намагаємось зрозуміти його, як урахуємо взаємні побажання, інтереси, настрої, які добираємо слова, щоб підтримати, переконати, застерегти, поспівчувати, виявити просту людську увагу. Без цієї здатності, цих умінь, без знання загальноприйнятих норм мовленнєвої поведінки, що лежать в основі загальної культури, неможливо досягти взаєморозуміння, налагодити співробітництво. Бездуховність, відсутність культури загальної і, зокрема, комунікативної, звужує можливості успішної реалізації особистістю власних життєвих планів і намірів, оскільки спричиняє виникнення численних конфліктів, взаємного непорозуміння, неприязні, відчуження. Тому головними завданнями мовної освіти сьогодення повинні стати виховання культури, формування інтелекту, а також розвиток повноцінних мовленнєвих

здібностей дитини у процесі розв'язування нею життєвих проблем, формування вмінь розв'язувати їх засобами мови [3, с. 16].

Культура – це матеріалізований вияв духовності народу, могутній засіб його пізнання і самопізнання. Адже адекватно описати дух і культуру народу можна лише рідною для нього мовою. Отже, мова нації та її культура є взаємозалежним органічним цілим. Розвиток культури починається з розвитку мовлення. В.Гумбольдт писав, що «за станом мови можна встановити стан культури». Культура кожного народу закодована в його мові. Багатство і цілісність національної культури забезпечує структурну самодостатність і досконалість мови. Високорозвинена національна мова дає змогу творити цілісну, всеохоплюючу національну культуру. Своєрідність і неповторність національної культури забезпечується специфікою й багатством національної мови. Тому розвиток рідного мовлення слід пов'язувати з ознайомленням дітей із національною культурою. Мова й культура сформували особистість і творця культурних цінностей. Формуючи людину духовно, інтелектуально, морально й фізично, культура визначає напрям її діяльності. Від народження дитина сприймає культурні цінності (матеріальні й духовні), традиції і керується ними у повсякденному житті. Дорослий індивід збагачує культуру результатами своєї інтелектуальної та фізичної праці.

Академік Л.Мацько наголошує на тому, що «особистість молодої людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність» [7]. Це твердження перегукується з думкою О.Потебні, який зазначав: «Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства». Отже, особливої уваги набирає виховання мовленнєвої культури усного мовлення і вихователі, які навчають малюків рідного мовлення, повинні самі не тільки бездоганно володіти літературними нормами рідної мови, а й знати, що означає поняття «культура мовлення». Культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення [5, с. 7]; загальноприйнятий мовний етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується [6, с. 8].

Основними ознаками культури мовлення дослідники вважають нормативність, правильність, точність, чистоту, багатство, логічність, виразність, естетичність, доречність, образність (Н.Бабич, Б.Головін, М.Ілляш, М.Пентиліук). Розглянемо деякі з цих понять. Естетичність мовлення – це естетична привабливість мовлення, вдале використання естетичних потенцій мови (тон, темп, звучність); наявність образних виразів, приказок, доречних фразеологічних зворотів, цитат; поєднання вербальних та невербальних (жести, міміка, рухи, поза) засобів спілкування [1, с. 36]. Виразність мовлення (експресія) – комунікативна якість культурного мовлення, особливість його структури, яка впливає не лише на свідомість, а й на емоції слухача, підтримує його увагу та інтерес. Експресія у вихованні культури мовлення поєднується з принципом емоційності в навчанні мови, який реалізується через мотивацію, усвідомлення значущості виучуваного, емоційне ставлення до мови і людини.

Успішне формування особистості потребує розвитку її емоційної сфери, небайдужості до переживань іншої людини, її почуттів, здатності до співпереживання. Надзвичайна збідненість реакції багатьох людей на дії їхніх партнерів по спілкуванню – одна з головних причин кризи людських стосунків. Додержання принципу дає змогу здійснювати мовленнєвий розвиток дитини на основі єдності душі, серця й розуму, спонукає активно сприймати науку, мобілізує увагу, пам'ять, мислення, уяву тощо [2, с. 32]. Образність мовлення – це його яскравість, метафоричність, оригінальність, наявність троп (епітети, порівняння, метафори та ін.), багатозначних слів, стилістичних фігур тощо. У лінгвістичному аспекті образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення. На думку Н.Гавриш, специфіка лінгвістичного дослідження полягає в тому, що образність виступає як відносно самостійна підсистема лексики, її природа визначається ступенем вираження одного предмета за допомогою іншого [4, с. 23]. У лінгвістиці розрізняють потенційну, евідентну (очевидну) та художню образність [4, с. 22-23]. Потенційна образність виявляється безпосередньо не в самому слові, а в поєднанні слів (І.Гальперин, Л.Новиков, Д.Шмельов та ін.). Учені В.Виноградов, Е.Головін, О.Єфімов та ін. вбачають в евідентній образності передусім первинну властивість слів. Художня образність визначається відповідно до уявлення про мову художнього твору як цілісну систему, кожний елемент якої є естетично значущим, образно зумовленим, мотивованим образним змістом цілого (А.Коваль, Д.Шмельов, О.Федоров та ін.). Культура мовлення формується, розвивається і проявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Культурі потрібно вчити з дитинства у процесі навчальної мовленнєвої діяльності. Вирішальне значення для повноцінного розвитку дитини має своєчасне оволодіння мовою, усім багатством її виражальних і змістових засобів. Для цього потрібно, щоб діти чули від дорослих зразкове, правильне мовлення, яке відповідало б літературним нормам мови.

Отже, культура мовлення – це дотримання мовцями ustalених мовних норм усної і писемної форм літературної мови та цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення й відповідна лінгвометодична наука про це. Вона є показником рівня освіченості, загальної культури особистості, національної самосвідомості, громадянської активності [7]. Формуючи культуру мовлення дошкільників, педагог звертає їхню увагу на виразність, правильність, логічність мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами, бачити красу живого народного слова та водночас уникати помилок, пов'язаних з негативним впливом просторічної, діалектної лексики, жаргонізмів, суржику тощо. Вихователь насамперед повинний дбати про чистоту мовлення. Уміння правильно говорити прищеплюється в ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та у школі, а потім удосконалюється протягом усього життя в процесі спілкування. Погане, засмічене мовлення – це показник невихованості людини, це збитки навчально-виховного процесу в дитячому садку, школі, виші. На жаль, іноді педагоги дошкільних закладів самі не володіють мовленнєвою культурою. Особливо це помітно в умовах двомовності (російсько-української). Українське мовлення вихователів збідніле, в мовленні багато русизмів, калюк. Причинами низької мовленнєвої культури

сьогодні можна вважати такі: небажання читати художню літературу українською мовою, відсутність навичок користуватися словниками та додатковою літературою; байдужість до вивчення мови, а звідси не усвідомлення схожого й відмінного в двох споріднених мовах, що призводить до вживання мовних кальок та російських слів; наслідування модних слів-штампів, вживання діалектизмів та жаргонізмів. Тому неправильне, засмічене мовлення вихователя стає причиною неправильного мовлення дітей. Оскільки діти – майбутні носії національної мови, то педагогу дошкільного закладу необхідно ставитись до культури мовлення не тільки як до професійного обов'язку, а й як до соціального явища. Для підвищення формування культури мовлення вважаємо за необхідне дотримуватися таких вимог: ставитися з повагою до національної мови українського народу, шанувати людей та своїх вихованців, бути уважним до кожного слова; виробити навичку читати твори українською мовою, прислухатися до мовлення інших людей; тренувати пам'ять, запам'ятовуючи образні вирази, тропи, прислів'я, приказки та влучно їх використовувати; добре володіти нормами літературної мови, для чого виробити звичку користуватися словниками; не вживати слів-паразитів, кальок, слів-штампів та своєчасно виправляти їх у мовленні інших людей і, особливо, своїх вихованців; виробити свій мовний стиль, що визначається і правильною вимовою, і бездоганним володінням позамовними засобами. Отже, погане, засмічене мовлення – це показник невихованості людини, збитки навчально-вихованого процесу у вищому навчальному закладі, школі, і, головне, дитячому дошкільному закладі. Тому виховання культури мовлення студентів є складовою готовності майбутніх працівників дошкільних навчальних закладів до виховання мовленнєвої культури дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 228 с.
2. Бондаренко Н. В. Державна мова у контексті мовної освіти / Н. В. Бондаренко // Дивослово. - 1996. – № 4. – С. 30-33.
3. Бондаренко Н. В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні / Н. В. Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 1995 – № 3. – С. 12-22.
4. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Гавриш Наталья Васильевна. – М., 1991. – 188 с.
5. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин ; [авт. предисл. Л.И.Скворцов ; Изд. 2-е, испр.]. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
6. Культура української мови. Довідник / За ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 445 с.
7. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. Мацько // Педагогічна газета, 2004. – № 5 (118). – С. 3.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВИТКУ ДАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ

*Голюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Соціально-економічні реалії розвитку сучасного суспільства супроводжуються відходом в минуле індустріальної епохи і приходом постіндустріального інформаційного суспільства з його тяжінням до мережевого принципу побудови комунікативних відносин, соціального конструкта, економіки зумовлюють відхід у минуле такі характерні риси людської діяльності (і в першу чергу процесу навчання), як акцентування уваги на об'єкті (предметі); домінування повторення, копіювання, автоматичних репродуктивних операцій; лінійний характер мислення, раціональність, механіцизм, детермінізм тощо. В той же час на перший план виходять такі якості особистості, як винахідливість, комунікабельність, оригінальність, спонтанність, здатність до співпраці, активність, самостійність, відповідальність, ініціативність, заповзятливість, конкурентоспроможність, творчість, ірраціональність, нелінійність, відвертість, а головне, прагнення розкрити і постійно нарощувати свій творчий потенціал.

Це, в свою чергу, зумовлює необхідність створення нового типу освіти – інноваційної, яка передбачає зміну освітньої парадигми, нову педагогіку і нові педагогічні системи та технології, орієнтовані на формування і розвиток творчої особистості, готової компетентно діяти в інноваційних умовах сьогодення, оскільки традиційне навчання не спрямоване на набуття досвіду творчої діяльності, що не дозволяє людині ефективно вирішувати особисті та професійні проблеми, з якими вона стикається в реальному житті.

Розвиток творчого мислення людини вимагає системного підходу і може успішно реалізовуватися на всіх рівнях освіти з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини. Про це свідчать дослідження, концепції неперервного формування творчого мислення і проблемно-алгоритмічного підходу (НФТМ) М.Зіновкіної, концептуальні ідеї Ю.Тамберга щодо розвитку евристичного мислення особистості з використанням ТРВЗ-інструментарію та ін. Психолого-педагогічні дослідження представників ТРВЗ-педагогіки (А.Страунінг, Т.Сидорчук, О.Белобрикіна, І.Мурашковська та ін.) підтверджують можливість формування елементів творчого сильного мислення вже на початковому етапі становлення особистості, тобто в дошкільному віці [4; 5].

Не викликає сумніву справедливості твердження про те, що виховати справжню творчу особистість дитини здатний лише педагог, який сам відрізняється творчим стилем мислення, творчим підходом до вирішення всіх завдань, що виникають у його професійній діяльності, оскільки творчий стиль в цьому випадку є системоутворювальним чинником (ключовою якістю), що дозволяє фахівцеві вирішувати різноманітні, все більш складні і принципово нові педагогічні завдання,

які не завжди можливо вирішити алгоритмічним способом. Особливо це необхідно в роботі вихователя ДНЗ та вчителя початкової школи, професійна діяльність яких пов'язана з необхідністю ухвалювати рішення при недостачі або надлишку інформації, часто в стресових умовах, а педагог при цьому безпосередньо несе повну відповідальність за результати і наслідки своїх рішень і дій.

Підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців дошкільної та початкової освіти, здатних до творчої самореалізації, є провідним завданням вищої педагогічної освіти. Проте, практика свідчить, що в процесі фахової підготовки основною домінантою виступає озброєння майбутніх вихователів та вчителів початкової школи теорією та методикою творчого розвитку дитини. При цьому безпосередньо розвитку творчого мислення студентів приділяється менше уваги. А відтак, доволі часто трапляються випадки, коли при вирішенні творчих завдань, адресованих дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, майбутні педагоги виявляють повну безпорадність. Тому ми вважаємо, що у процесі фахової підготовки ознайомлення з інноваційними технологіями формування творчої особистості дитини має відбуватися у тісній інтеграції із створенням умов для оволодіння майбутніми педагогами певною культурою мислення, в якому б гармонійно поєднувався логічний, інтелектуальний і творчий компонент, що дозволить організувати систему знань, які стануть надійною основою для повноцінного продукування і ухвалення ефективних рішень. Знання, набуті в процесі навчання мають бути системно організованими, гнучкими і динамічними, оперативними і осмисленими та носити ціннісно-смысловий і процедурний характер.

Однією з найбільш ефективних технологій виховання нової культури мислення, яка дозволяє людині адекватно сприймати світ, що постійно змінюється, розуміти справжню природу подій, що відбуваються, набуті навичок вирішення проблемних завдань, є технологія ТРВЗ (теорія вирішення винахідницьких завдань), створена Г.Альтшуллером як інструмент підвищення ефективності винахідницької діяльності і успішно адаптована сьогодні для розвитку творчого мислення людей різних вікових категорій.

Загалом, використання ТРВЗ-інструментарію в процесі розвитку творчого сильного мислення зумовлено необхідністю заміни інтуїтивного «осаяння», яке призводить творчих талановитих особистостей до видатних винаходів і відкриттів, такою стратегією мислення, яка дозволяла б кожному добре підготовленому фахівцеві отримувати подібні результати. Такий результат уможливлений тим, що креативність (здатність до творчості), основу якої становить творче мислення, має загальну основу незалежно від сфери діяльності і, напрацьована на одному матеріалі, може бути перенесена в іншу сферу.

Ю.Тамберг, представник ТРВЗ-педагогіки, справедливо стверджує, що основу розвитку творчого мислення становить інтеграція різних видів мислення (системного, функціонального, діалектичного, логічного, синергетичного та ін.). Він справедливо наголошує на тому, що творча особистість – це людина, яка володіє усіма якостями особистості, плюс системою умінь і навичок, необхідних для творчості, плюс бажанням творити. Призначення розвитку діалектичного мислення в цьому контексті він вбачає в тому, щоб людина знала

сутність основних законів діалектики (дуже простих, на думку науковця) і була здатна бачити суперечності та розвиток всіх систем у часі [6].

Зазначимо, що велике значення суперечностей у розвитку творчої особистості підкреслюється багатьма науковцями. Так, С.Дудель виокремлює діалектичні суперечності як один з компонентів творчої діяльності [3]. Згідно позиції В.Кудрявцева, в основі творчості лежить можливість цілісного перетворення ситуації шляхом діалектичного подолання схем інтелектуальної діяльності, що є у суб'єкта [5]. Н.Веракса вважає, що діалектичне мислення, виступаючи родовим, універсальним, входить у склад механізмів людської творчості [1]. При цьому він наголошує на тому, що систематичне використання механізму діалектичного мислення забезпечує розвиток самостійної, творчої особистості, яка ефективно перетворює суперечливі ситуації в різних сферах людської діяльності і здатна адаптуватися до змінних умов соціуму [2, с. 161].

Отже, навіть у самому творчому процесі знаходить якнайповніший вияв діалектична суперечність між продуктивними і репродуктивними процесами, відкриття нових знань відбувається з опорою на вже наявні знання і в той же час – на основі подолання їх гальмуючого впливу. При цьому суть творчого мислення полягає в можливості відмовитися від стереотипного способу дії і виділити до того не сприйняті властивості та відносини об'єктів, включити об'єкт до нової системи зв'язків і відносин, де й виявляються ці властивості.

У процесі фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти до розвитку діалектичного мислення дітей у контексті формування їх творчої особистості ми спираємося на наукові доробки Ю.Тамберга. Він зазначає, що багатьох педагогів доволі часто лякає навіть сам термін “діалектика”, оскільки з ним пов'язують щось складне, доступне тільки обраним і, звичайно, зовсім непотрібне і недоступне дітям. Мабуть, одна з причин – це не стільки складність самого предмету діалектики, скільки важка мова, якою вона висловлюється. Проте, його досвід навчання ТРВЗ засвідчує, що основні закони діалектики з легкістю можуть зрозуміти навіть діти дошкільного віку, якщо з нею ознайомлювати дітей у вигляді ігор і вправ, на основі яких діти самі для себе відкриють деякі закони і освоюють діалектичне мислення. При цьому деякі положення діалектики мають висвітлюватися просто, коротко і ясно, без спеціальних термінів [6].

Основними світоглядними принципами діалектики, які з легкістю розуміють діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є:

1. Все в природі змінюється і розвивається. Нічого немає незмінного. Зміна – це перехід системи з одного стану в інший (наприклад, нагрівав твердий лід і отримав інший агрегатний стан води – рідину). Розвиток – це теж зміна.

2. Причиною зміни і розвитку виступають суперечності, під якими розумітимемо зіткнення двох протилежних вимог (бажань) до якостей, кількості або поведінки одного і того ж об'єкту (наприклад: батько хоче спати, а син – слухати гучну музику в тій же самій кімнаті).

3. Розвиток завжди відбувається нерівномірно. Спочатку накопичуються кількісні зміни, які обов'язково коли-небудь призведуть до різких якісних змін (Наприклад, в казці “Про рибака і рибку” зростання незадоволеності Золотої рибки жадністю Старої привело до втрати Старою всього одержаного від рибки).

4. Все у природі взаємопов'язане, взаємозалежне, взаємообумовлено. Тому і говорять, що Світ єдиний. Якщо щось змінив, то шукай, що десь, колись і комусь буде добре, а десь, колись і комусь може бути погано.

Практичні висновки, які варто зробити разом з дітьми:

1. Якщо все розвивається, то немає межі і вдосконаленню. Все те, що вважається досконалістю в даний час, через якийсь термін виявиться недосконалим. Якщо все змінюється, то і удосконалювати можна все.

2. Розв'язав суперечність зараз – молодець, але чекай, що через деякий час з'явиться нова, яку знову треба буде розв'язувати, а потім знову і знову. Це і називається життям. Не розв'язав суперечність вчасно – чекай катастрофи.

3. У кожній системі величезна кількість різних властивостей. А у живих систем ще і величезна кількість бажань і потреб, тому можна стверджувати, що у всьому хорошому знайдеться щось погане, а у всьому поганому можна знайти щось хороше і для себе особисто і для інших. Звідси можна вивести і наступне: коли тебе переконують, що все добре, – знай, що в цьому є і щось погане (і навпаки). Все можна обернути і на шкоду, і на користь, тому корисно мати в голові “контрольну” думку: “А що тут поганого?”.

Цікаво, що навіть студенти, майбутні педагоги, при такому трактуванні більш глибоко усвідомлюють сутність і значення законів діалектики. Зазначені теоретичні положення мають бути підкріплені конкретними практичними вправами. Наведемо приклади практичних вправ, які можна використати для розвитку діалектичного мислення як дітей, так і майбутніх педагогів.

1. “А що буде, якщо...?” Педагог “запускає” процес питань і відповідей для демонстрація ситуації переходу кількості в якість.

2. Серія ігор “добре-погано” (запропонована Б.Злотіним і А.Зусманом). Їх мета – показати, що в будь-якій ситуації, в будь-якій дії, в будь-якому предметі є і хороші і погані сторони, є і хороші, і погані властивості; вчити міркувати, аналізувати, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, знаходити недоліки; підвести до розуміння і вирішення протиріч засобами ТРВЗ-інструментарію: “навпаки” і “перетвори погане на корисне”.

До цієї серії відносять наступні ігри: “Я оптиміст” або “Це добре тому, що...” (називається будь-яка негативна дія або стан і пропонується пояснити, що в цьому хорошого); “Я песиміст” або “Це погано тому, що...” (за основу береться позитивна дія або стан); “Я винахідливий оптиміст” або “Ланцюжок хороших наслідків” (гра відрізняється від попередніх тим, що складається ланцюжок хороших наслідків, які випливають з першої хорошої справи); “Огидний песиміст” або “Похмура гра” (гра протилежна попередній); “Ланцюжок хороших і поганих наслідків” (ведучий називає початкову ситуацію і питає першого гравця: “Що в цьому доброго?”/“Це добре тому, що...?”, після відповіді адресує запитання другому гравцю: “А що в цьому поганого?”/“Це погано тому, що...?”); “Кому це добре, кому це погано?”; “Коли це добре, коли це погано?”; “Чому це добре, чому це погано?” та ін. Ігри можна використовувати в різних інтерпретаціях (наприклад, “Це добре тому, що...” починати з негативної події).

В роботі із студентами ми завжди пропонуємо завдання-пари. Перше – для розвитку їхнього діалектичного мислення як майбутніх педагогів, а друге –

те, яке вони можуть використати в роботі з дітьми. Наведемо приклад гри “А що буде, якщо...?”:

Для студентів

- Що буде, якщо Ви несправедливо покараєте дитину?
- Вона образиться.
- А якщо ще раз несправедливо покараєте?
- Ще сильніше образиться.
- А що буде, якщо Ви досить часто будете безпідставно її карати?
- Дитина може втратити довіру, зненавидить мене (як правило, студенти демонструють рівень теоретичної підготовки з окресленої проблеми).
Були друзями – стали ворогами.

Для дітей

- Що буде, якщо ти скривдиш друга?
- Він образиться.
- А якщо ще раз скривдиш?
- Ще більше образиться.
- А що буде, якщо ти постійно будеш його кривдити?
- Напевно він перестане зі мною дружити і захоче помститися.
Були друзями – стали ворогами.

Зазначені ігри ми використовуємо на практичних заняттях з педагогічних дисциплін. Так, при обговоренні питань, пов’язаних з технологіями раннього розвитку дитини, доречними виявилися такі ігри як “Кому це добре, кому це погано?”; “Коли це добре, коли це погано?”; “Чому це добре, чому це погано?”. Вони не тільки дозволили оцінити теоретичну підготовку майбутніх педагогів, але й їхнє власне бачення проблеми, гнучкість, не стереотипність та оригінальність мислення, здатність не тільки побачити протиріччя, але й запропонувати шляхи їх вирішення.

Отже, використання ТРВЗ-інструментарію як засобу розвитку діалектичного мислення майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти у поєднанні з оволодінням ними теорією і практикою розвитку творчого мислення дітей сприятиме формуванню цілісної творчої особистості, здатної до аналізу і синтезу, порівняння і встановлення причинно-наслідкових зв’язків, виявлення різного роду протиріч, помилок, суперечностей, прогнозування подій власного та професійного життя, алгоритмізації педагогічної діяльності і генерування нових нестандартних ідей.

Список використаних джерел

1. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление / Н. Е. Веракса. – Уфа : Вагант, 2006. – 212 с.
2. Диалектическое обучение / [Веракса Н. Е., Адамская Л. А., Баканова А. М. и др.] ; под ред. Н. Е. Веракса. – М. : Эврика, 2005. – 272 с.
3. Дудель С.П. Закон единства и борьбы противоположностей / С.П. Дудель. – М. : Высш. шк., 1967. – 247 с.
4. Зиновкина М.М. НФТМ-ТРИЗ: Креативное образование XXI века. Теория и практика : монографія / М.М. Зиновкина. – М., 2007. – 306 с.
5. Кудрявцев В.Т. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании / В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева, И.Л. Кириллов. – М. : МАКС Пресс, 2005. – 390 с.
6. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать / Ю.Г. Тамберг. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 445 с.

Секція 2. РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

РОЗВИТОК ПРИНЦИПІВ ТА ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Лазаренко Н.І., кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Перегляд загальнокультурних і соціолінгвістичних підходів до вивчення рідної мови, яка має статус загальнодержавної в суверенній Україні, зумовлює посилення уваги й до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Провідна роль у системі підготовки такого фахівця належить методиці навчання української мови.

На сучасному етапі рівень сформованості знань і практичних умінь студентів вищих навчальних закладів, їх самостійності та готовності до подальшої самоосвіти вимагає докорінних змін. Це стосується мовної освіти й методичної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Її вивчали вітчизняні лінгводидакти Н.Бабич, О.Біляєв, А.Богущ, М.Вашуленко, Н.Грипас, С.Дорошенко, А.Коваль, Л.Мацько, В.Мельничайко, А.Паламар, М.Пентилюк, О.Семенов, Л.Скуратівський, С.Шевчук, Г.Шелехова, Н.Шкуратяна, І.Ющук та ін.

Важливі традиційні положення, покладені в основу змісту, методів та організаційних форм навчання, зумовлені врахуванням поглядів учених на дидактичні принципи, методи й форми навчання в історичній ретроспективі.

Так, у науковій праці «Велика дидактика» видатний чеський педагог Я.Коменський визначив основні принципи навчання й виховання: наочності, свідомості й активності, послідовності і систематичності знань, міцності знань і навичок. Саме вони й стали підґрунтям для створення методичних систем усіма наступними поколіннями вчених.

У ХІХ-ХХ століттях найбільшого значення набули принципи свідомого вивчення мови, доступності навчання, зв'язку теорії і практики, врахування вікових особливостей учнів, наочності (С.Чавдаров, Л.Булаховський та ін.). Керуючись ними, педагоги початку минулого століття активно застосовували такі методи навчання української мови, як бесіда, розповідь педагога, робота з книгою, письмові вправи, метод проектів, порівняльно-історичний метод та ін.

Вивчаючи питання становлення й розвитку методики викладання рідної мови у контексті професійної підготовки вчителів, варто зацентувати увагу на педагогічній спадщині видатних лінгводидактів: Ф.Буслаєва, К.Ушинського, І.Срезневського. Так, у дидактичній системі К.Ушинського синтетичний та аналітичний методи навчання спиралися на «необхідні умови викладання»:

наочність, природовідповідність, виховуючий характер навчання, зв'язок навчання із життям, свідомість й активність навчання, послідовність і систематичність, міцність засвоєння знань. Ті ж фундаментальні положення про виховний характер мовної освіти виокремлюються і в педагогічних поглядах І.Огієнка.

Сучасна філософія освіти в Україні, викладена у педагогічних працях В.Андрущенко, В.Беха, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, А.Кудіна, О.Савченко та ін., дає змогу спрямувати систему аудиторної та позааудиторної роботи з методики української мови у площину формування професійної компетенції майбутніх педагогів – креативних особистостей, спроможних до мовного самонавчання та самовдосконалення.

Характеризуючи організацію навчального процесу у сучасному університеті, В.Кремень зазначає, що вона ґрунтується на принципах «достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування й осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи» [5, с. 243].

Формування свідомої мовно-мовленнєвої особистості, сповненої любові та поваги до рідного слова, починається у молодшому шкільному віці. Структуру і зміст початкового курсу української мови М.Вашуленко обґрунтовує загальнодидактичними принципами науковості тлумачення мовних фактів, перспективності й наступності навчання, доступності і наочності викладу мовних понять, систематичності та усвідомленості засвоєних знань, зв'язку навчання з життям та активною мовленнєвою практикою молодших школярів [6, с. 19].

На сучасному етапі головними принципами розвитку системи вищої педагогічної освіти (закладів та установ, де здійснюється навчання і виховання майбутніх учителів) є: фундаменталізація, універсалізація, глобалізація, відповідність запитам суспільства і часу, взаємодія з наукою та культурою, демократизація і відкритість (В.Андрущенко). Наголошуючи на тісному взаємозв'язку освіти і культури, відомий український педагог О.Рудницька виділила як один із провідних принцип культуровідповідності – співзвучність навчання і виховання вимогам середовища і часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури й науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм [8, с. 124].

Отже, визначення форм організації навчання і самонавчання методики української мови ґрунтується на загальнопедагогічних і лінгвометодичних принципах і засадах.

Педагогічне проектування методичної системи формування у студентів професійної компетенції являє собою єдність організаційної, дидактичної і технологічної діяльності викладача. Тому важливість у методичній системі такого компонента, як форми організації навчання і самонавчання, є незаперечною та сприяє функціонуванню усіх інших її складових.

Слово «форма» – полісемантичне. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови воно визначається як «4. Тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов'язаний з його

сутністю, змістом.... 5. філос. Спосіб існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішній вираз» [1, с. 1328]. Термін «форма» (лат. forma – «устрій») у педагогіці вищої школи вживається у двох значеннях: як вид навчального заняття, регламентований законодавчо (лекція, практичне заняття та ін.), а також як «зовнішній бік», форма організації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії викладача і студентів у навчальному середовищі ВНЗ.

У площині проблеми формування професійної компетенції майбутніх педагогів організаційні засади навчання і самонавчання студентів з української мови слід розглядати з урахуванням теоретичних положень комунікативної лінгвістики і комунікативної методики, викладених у працях українських і зарубіжних учених. Так, З.Курлянд вважає форми організації навчання засобами «здійснення взаємодії студентів і викладачів, у межах яких реалізуються зміст і методи навчання. Вони визначають, як необхідно організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається» [7, с. 126]. Термін «педагогічна форма» у педагогіці вищої школи окреслюється як «усталена завершена організація педагогічного процесу в єдності всіх його компонентів, ... спосіб організації навчання» [7, с. 126].

Становлення різноманітних форм і систем організації навчального процесу зумовлюється різними факторами: цілями й завданнями навчання, кількістю учасників навчального процесу, особливостями окремих навчальних процесів, місцем і часом навчальної діяльності тощо.

Основною традиційною формою навчання у ВНЗ є лекція, під час якої викладач як комунікативний лідер керує своєю та чужою комунікативно-мовленнєвою поведінкою в процесі педагогічного спілкування. Риторичні знання й уміння викладача, досконале володіння мовленнєвою стратегією і тактикою, уміння керувати комунікативним процесом і здійснювати бажаний вплив на студентську аудиторію сприяють оптимізації і ефективності навчального процесу, посиленню пізнавального інтересу до будь-якої проблеми, значно полегшать процес адаптації тощо. Крім того, викладач вищого навчального закладу є носієм і хранителем елітарної мовленнєвої культури, яка має бути зразком для студентів і мовленнєвим ідеалом у їхній самостійній мовленнєвотворчій діяльності [2].

Як провідна форма організації навчального процесу у вищій школі, лекція має давню історію, що сягає часів давньої Греції та Риму (Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон, Квінтіліан). В епоху середньовіччя лекція (разом із диспутом) була також основним методом навчання в університеті. Текст лекції читали, опрацьовували та коментували. Західноєвропейські університети епохи Відродження значно вплинули на формування вітчизняної науки й освіти – лекції видатних філософів-гуманістів сформували науковий світогляд Юрія Дрогобича і Павла Русина – перших українських учених. Творча спадщина професора Києво-Могилянської академії Феофана Прокоповича (XVIII ст.), який читав курс лекцій із риторики, свідчить про багатогранність інтересів видатного вченого й громадського діяча. Зразком академічного красномовства визнано лекції Івана Огієнка, прочитані ним в університетах Києва, Кам'янець-Подільського, Варшави, Вінніпега та інших міст.

Академічна лекція завжди була і залишається основною організаційною формою аудиторного навчання в університетах, оптимальним способом засвоєння студентами систематизованих ґрунтовних знань з української мови, потужним засобом формування інтелектуальної еліти суспільства.

Специфіка сучасної лекції з методики української мови полягає в тому, що студенти отримують від викладача не тільки необхідні теоретичні основи знань, а й методичні настанови для самостійного розширення й поглиблення цих знань у потоці інформаційних джерел.

Досвідчені лектори володіють основами ораторського мистецтва, оскільки університетська лекція є жанром академічного красномовства. Досліджуючи проблему формування риторичних умінь і навичок у студентів педагогічних університетів, Н.Голуб визначає академічне красномовство як ораторську діяльність викладача, що «доповідає про результати дослідження, популяризує досягнення науки, організовує навчально-виховний процес і керує ним» [3, с. 122].

У «Словнику-довіднику з методики викладання української мови» лекція розглядається у трьох ракурсах: 1) як форма навчання; 2) як вид публічного виступу, «в ході якого лектор, взаємодіючи з аудиторією, розкриває систему уявлень про той чи інший предмет, явище, допомагає слухачам осмислити проблему і дійти певного висновку, спонукаючи їх до цілеспрямованої практичної діяльності»; 3) як вид монологічного мовлення, «усний виклад теми навчального предмета чи проблеми» [4, с. 151].

Типи і види лекцій завжди були предметом вивчення українських та зарубіжних педагогів (Ю.Бабанський, Н.Голуб, А.Жук, З.Курлянд, М.Фіцула та ін.). Традиційні та інноваційні лекції забезпечують усний виклад теоретичного матеріалу з української мови. Зокрема інтерактивна лекція оптимізує навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність студентів, розвиває у них уміння й навички аудіювання, говоріння, читання та письма. Лекція-консультація дозволяє студентам застосовувати вже набуті знання при вивченні суміжних тем. Для лекції-прес-конференції оптимальним є узагальнення, систематизація та корекція знань, умінь і навичок студентів з української мови. Специфіка проблемної лекції вимагає самостійності у вирішенні мовних питань, проблем, формує уміння професійно окреслювати мовознавчі проблеми і розв'язувати їх.

Особистісно-орієнтований підхід до організації навчально-виховного процесу у вишах відкриває широкі можливості для впровадження системи нетрадиційних форм як засобу активізації пізнавальної активності студентів. Логічним продовженням нестандартного підходу до форм організації навчального процесу повинні бути специфічні, оригінальні за своєю будовою та змістом практичні, семінарські, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота майбутніх фахівців. Лише комплексний інноваційний підхід до вибору структури та наповнення відповідних форм організації навчання стане запорукою високопрофесійної підготовки спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

2. Голуб Н.Б. Идеал сучасного вчителя: мовно-риторичний аспект [Електронний ресурс] / Н.Б. Голуб. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1603/1/25.pdf>
3. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі : монографія / Н.Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
4. Кочан І.М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І.М. Кочан, І.М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
5. Кремень В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / За наук. ред. М.С. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
7. Педагогіка вищої школи : навч.посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – [3-те вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАТИКА У ФОРМУВАННІ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Лапишина І.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Пріоритетним напрямом реформування освіти національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття” визнає забезпечення інтелектуальної готовності всіх громадян до здобуття освіти, досягнення якісно нового рівня гуманітарної освіти. Саме тому процес навчання мови має бути зорієнтований на вироблення у вихованців мовленнєвих навичок, зокрема аудіювання, говоріння, читання, письма – підґрунтя самоосвіти.

Читання посідає виключне місце у системі мовної підготовки, оскільки, по-перше, воно є однією з форм вербального спілкування, по-друге, провідним засобом опанування мови. Від рівня сформованості навички читання значною мірою залежатимуть шкільні успіхи дітей, пізнавальна активність, різноманітність кола їхніх інтересів.

Вихідною ланкою у системі безперервної мовної освіти є дошкільна освіта, що спрямовується на практичне оволодіння рідною мовою в сім'ї та дошкільному закладі, а також на забезпечення пізнавальної активності в ігровій та інших видах дитячої діяльності. Чинними програмами дошкільної освіти (“Дитина”, “Я у світі” та ін.) передбачена підготовка дітей дошкільного віку до опанування елементарної грамоти. Це стосується розвитку фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, удосконалення граматичного ладу мовлення дошкільників, ознайомлення дітей з деякими літерами українського алфавіту, формування на їх основі механізму злитого складового читання.

Початкова школа, продовжуючи гуманітарну освіту школярів, має забезпечити вміння впевнено читати, писати, первинні навички користування художньою та науково-пізнавальною книжкою та іншими джерелами

інформації. “У процесі початкового навчання української мови постійно проводиться робота над формуванням компетентності уміння вчитися. Важливо навчити молодших школярів організувати свою навчальну діяльність, сформуванню в них почуття відповідальності за виконане завдання, готовність самостійно працювати з новим, доступним за складністю навчальним матеріалом, мати власну думку з приводу обговорюваних питань, обґрунтовувати її” [4, с. 10]. Таким чином, важливим завданням і дошкільної, і початкової освіти є опанування елементарної навички читання як провідної загальнонавчальної навички. Разом з тим, враховуючи вікові можливості суб’єктів навчання, зміст і технології навчання грамоти дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку мають суттєво різнитися. Виникає проблема підготовки педагогічних працівників до вибору адекватної методики формування навички читання у дітей 4-5 та 6-7 років життя.

Проблема пошуку відповідної моделі навчання грамоти не є новою для дошкільної та шкільної лінгводидактики, хоча питання про оптимальний вік початку опанування навички читання дискутується і в наш час. Одна з перших організаторів національного дошкільного закладу С.Ф.Русова зазначала: “Педагоги ще не вирішили питання, з якого зросту можна дитину навчати грамоти... З 6 літ можна сміливо новими засобами потроху вчити дітей читати й писати. Але задля пояснення цих методів треба взагалі обміркувати той останній рік виховання дитини в дитячому саду, який межує з першим роком шкільного навчання” [5, с. 201].

Методика навчання грамоти в дитячому садку була розроблена відомими методистами дошкільного виховання Є.І.Тихеевою, Ф.Н.Блехер (метод читання цілими словами), А.І.Воскресенською, О.П.Усовою та іншими (складове читання за звуковим аналітико-синтетичним методом). Специфіку навчання дітей сьомого року елементів грамоти дослідила О.М.Лещенко; А.М.Богуш та А.П.Іваненко дібрали дидактичний матеріал для засвоєння елементів грамоти в дошкільному закладі.

Провідні фахівці початкової освіти – М.С.Вашуленко, А.П.Каніщенко, О.Н.Хорошковська – створили навчально-методичні комплекти для навчання грамоти першокласників, описали методику формування механізму читання за звуковим аналітико-синтетичним методом. Проте у сучасних перших класах навчаються як 5-6, так і 6-7-річні діти. Тому актуальним для початкової освіти є створення порівняльної характеристики методів навчання елементарної грамоти залежно від вікових можливостей дітей, визначення методичних рекомендацій для організації продуктивної роботи щодо опанування дошкільниками і молодшими школярами механізму плавного читання складами або словами.

Психологічні дослідження аргументовано довели, що п’ятий та шостий роки життя дитини є періодом максимальних мовних можливостей, зокрема особливої сприйнятливості до звукової системи рідної мови, цілеспрямованого інтересу до друкованої інформації. Фонематичне сприймання, на думку Д.Б.Ельконіна, являє собою здатність дошкільника сприймати на слух, точно відтворювати та пізнавати звуки, встановлювати послідовність їх у словах. Цю здатність дітей враховано в методиці навчання дітей читати за звуковим

методом (Єрошкіна О.В., Сорокун Н.М., Тихоненко Н.М. “Твій перший буквар “Віконце”; Лип’янський Л.С., Дрожжина Т.В. “Дошкільнятко” та інші). Проте вихователі-практики звертають увагу методистів на недосконалість необхідних для звукової роботи мисленнєвих операцій у дітей 5-6-го років життя, зокрема аналізу. Малюки не диференціюють самостійний приголосний звук, частіше його називають з призвуком голосного, тому і на письмі “гублять” відповідні літери. Тому вважаємо неправомірним рекомендувати звуковий метод навчання грамоти для усіх дітей старшого дошкільного віку.

Разом з тим, дослідники дошкільного дитинства акцентують значні можливості зорового аналізатора, адже майже 90% інформації дошкільники сприймають завдяки зору. Враховуючи ці вікові особливості вихованців, слід ретельно проаналізувати результативність тих методик навчання грамоти, які ґрунтуються на зоровому запам’ятовуванні окремих слів, складів, літер.

Ще з кінця 90-х років в Україні впроваджується сучасний варіант складового синтетичного методу навчання читати – **“Кубики і таблиці “Рідна мова”**. Ця технологія раннього (з 2-х років життя) та інтенсивного навчання грамоти передбачає взаємозв’язаний (паралельний) розвиток усного і писемного мовлення; врахування складового принципу навчання читати, відмову від фонетичного принципу; поєднання навчання читати із рухом, співом (запам’ятання складів у формі легких складових пісеньок-попівок, наприклад: *да-до-ду-ди-де; дя-дьо-дю-ді-де*), дидактичною грою; першочергову увагу до письма (знаходження відповідного зображення складу на кубіку або таблиці), а через нього – до читання (озвучення пропонованих зображень складів на навчальному матеріалі; використання всіх сенсорних каналів (зір, слух, дотик), максимальну наочність графічної системи української мови (до 300 варіантів складів – злиття приголосного та голосного звуків, самостійного голосного звука); пропедевтику опанування складних фонетичних понять (дзвінкість – глухість, твердість – м’якість приголосних звуків, наголос тощо).

Відповідає провідній діяльності дошкільника і технологічний ланцюжок навчання грамоти засобами кубиків або складових таблиць: презентація письма-читання вихователем; дії дитини за допомогою руки вихователя; самостійна робота дитини; різноманітні ігри у слова, загадки, чудернацькі малюнки (понад 150 видів ігрових завдань); групова робота з опанованими складами; командна гра на швидкість реакції.

Дошкільні заклади Вінниччини активно впроваджують на заняттях з навчання грамоти або в розвивальних іграх (друга половина дня перебування дитини у ДНЗ) методику складового методу навчання грамоти за кубиками та таблицями “Рідна мова”. Вихователі відзначають значний інтерес малюків до мовленнєвих занять, стабілізацію інтересу до дитячої книги, прагнення самостійно читати книжки-саморобки, опанування дітьми навичок роботи у парі або групі, розвиток психічних процесів, зокрема довільної уваги, довготривалої пам’яті, мисленнєвих операцій. Отже, методику синтетичного складового читання можна застосувати для групового навчання дітей читати, починаючи з середньої групи дошкільного закладу.

Продуктивною методикою для раннього опанування грамоти (з 3-х років) вважаємо також **модель навчання цілими словами** (американський варіант методики – метод Глена Домана; вітчизняний варіант – метод сімейного виховання В.С.Ліщука). Ця технологія дозволяє одразу розпочинати читання з усвідомлених слів, словосполучень, текстів; уникнути труднощів звукового методу, пов'язаних із звукозлиттям і диференціацією звуків. Одиницею читання з перших занять є слово (потім сполучення слів, невеличкі тексти). Його графічне зображення сприймається малюком як ідеограма, лише згодом (після 5-ти занять) слово ділять на складові елементи – літери. За 2-3 місяці індивідуальних або групових занять (не більше 4-6 дітей) малята запам'ятовують до 150 слів, які можуть відтворювати графічно: перемальовувати, розфарбовувати, читати за початковою формою, відгадувати за малюнком.

Дітям пропонується така щоденна програма: 5 наборів слів по 5 у кожному. Фізичному перевантаженню запобігає продумана частотність занять протягом дня – тричі на день з перервою між заняттями не менше, ніж 30 хвилин. Аби не втратити інтерес малят до графічних зображень, кожне слово демонструють протягом 1-ї секунди, не даючи жодних коментарів до відповідних слів. На набір з 5-ти слів вихователь або будь-хто з рідних дитини витрачає до 5-7 секунд. Щоденно з кожного набору виводять одне слово, яке малята добре запам'ятали, і додають по одному новому слову. Кількість демонстрацій для кожного слова є достатньою, аби міцно запам'ятати зображення (3 рази в день протягом 5 днів) і закріпити за ним певне лексичне значення.

Найявний в Україні досвід творчого родинного виховання, дослідницьких програм раннього навчання малят співробітниками Інституту розвитку інтелекту дитини (м.Київ), експериментальної роботи за навчальним посібником Шелестової Л.В. “Вчимося читати” переконує у належній ефективності інноваційних методик навчання грамоти дітей дошкільного віку в умовах родини або на заняттях з невеличкими групами вихованців. Виступи вихователів та батьків дошкільнят на шпальтах педагогічної преси підтверджують спроможність опанування навички читання через багаторазове перечитування улюбленої книги або вірша, вивченого напам'ять. Зорова, слухова та мовленнєворухова пам'ять фіксують графічний образ слів, при зіставленні яких дитина в подальшому виокремлює літери, які розрізняють використані у тексті слова (*він – вона, онук – онука, книга – книги* тощо).

Таким чином, з метою уникнення труднощів звукового методу навчання грамоти з дітьми дошкільного віку доречно використовувати інноваційні технології читання цілими словами або складами. Саме вони дозволяють запам'ятати весь діапазон українського алфавіту (а не певну кількість літер, як пропонують програми дошкільної освіти), стабілізувати механізм плавного складового читання, підтримати інтерес дітей до процесу читання, розвинути необхідні психічні процеси (увагу, пам'ять, мислення, мовлення).

Для навчання грамоти учнів початкової школи, враховуючи достатній рівень розвитку їх мисленнєвих операцій, більший словниковий запас, розвинений фонематичний слух, доречно впроваджувати звуковий аналітико-синтетичний метод, доповнюючи його методом читання цілими словами. Це

дозволить запобігти дублюванню педагогами методики формування навички читання у дітей різних вікових груп, зберегти інтерес малят до шкільного навчання, до світу художньої літератури.

Список використаних джерел

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. Українська мова. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – 392 с.
2. Русова С. В дитячому садку: Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

*Келдибекова А.О., кандидат педагогических наук, доцент,
Ошский государственный университет (Кыргызстан)*

Изменение приоритетных направлений развития современной системы образования ставит перед школой задачу формирования творчески мыслящих людей, обладающих нестандартным взглядом на жизненные и производственные проблемы, владеющих навыками исследовательской работы.

Математическое образование представляет собой сложный процесс, одним из целевых компонентов которого является развитие мышления учащихся. В современной школе акценты смещаются со знаниевого на компетентностный подход к образованию, поэтому перед учителем математики стоит задача подготовить учащихся самостоятельно принимать решения, действовать в новых условиях и нестандартных ситуациях, творчески подходить к решению проблем.

Для формирования творческой личности в процессе изучения математики особенно важны интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические, интуитивные способности. Эти, выделенные в психолого-педагогической науке, показатели являются инструментом диагностики уровня имеющихся творческих способностей и выявления потенциальных возможностей для их развития у учащихся начальной школы.

Они демонстрируют такие качества мышления, как умение ставить гипотезу, способность фантазировать, отображать и устанавливать в сознании новые связи между компонентами задачи, видеть противоречия и проблемы, способность к переносу знаний, умений в новую ситуацию, отказываться от навязчивой идеи, критичность мышления.

По мнению В.Моляко: «Идея решения новой задачи приходит после более или менее длительного целенаправленного поиска, который можно охарактеризовать как переход от «первичных» образов, понятий, мыслей к стратегии, воплощающей в себе и представление о структуре, и о функциональных качествах искомой конструкции, и о самом способе решения задачи – способе построения определенной конструкции» [4, с. 32].

В методической литературе рассматриваются три уровня познания математики: уровень общих знаний, уровень понимания, компетентностный

уровень. Исходя из этого, считаем, что цель учителя математики – развить у учащихся интерес к предмету, пространственное воображение, интеллектуальные и творческие способности, интуицию, умение анализировать, сравнивать, находить закономерности, доказывать, опровергать, размышлять, искать пути решения проблем.

Как школьный предмет, математика содержит большие потенциальные возможности для развития творческого мышления, ибо в этой науке очень высокий уровень абстракции, на уроках математики учащиеся оперируют всеми формами мышления.

М.А.Екимова отмечает, что преимущество математики перед другими школьными предметами в том, что математика изучается с первого класса, а многие другие дисциплины только в старших классах, а значит, работу по развитию логического мышления на уроках математики можно начинать уже с первого класса [1].

Для систематического формирования творческой личности в процессе обучения математике, необходимо знать ее особенности, творческие черты ее характера. В [3] выделены основные особенности творческой личности.

В [8] выделены два вида задач, которые активизируют и развивают мышление учащихся. Это задачи, решение которых приводит к новой идее и творческие задачи.

Различные классификации по уровню «творчества», «умению переноса знаний» и т.д. предлагались многими авторами [6, с. 10-11].

Опыт работы в начальных и младших классах показывает, что использование на уроках математики нестандартных эвристических, текстовых задач творческого характера, проведение индивидуальной работы способствуют формированию самостоятельности мышления, воспитанию творческой активности, реализации не только образовательных, но и развивающих целей, вовлекают детей в творческую поисковую деятельность.

Изучение методической литературы позволило нам выявить задания, способствующие формированию творческого мышления детей на уроках математики:

- нестандартные задачи;
- комбинаторные задания;
- логические задачи с элементами исследования;
- эвристические задачи;
- задания творческого характера;
- олимпиадные задачи.

Вне зависимости от применяемой системы значительная роль в творческом развитии младших школьников принадлежит учителю. Даже самые полные и эффективные методы лишь инструмент в его руках. Только умело используя их можно добиться высокого результата.

Опыт работы многих передовых учителей, добившихся хороших результатов в математическом развитии учащихся как у нас в Кыргызстане, так и за рубежом, позволяет сформулировать некоторые методические приемы обучения учащихся способам решения нестандартных задач [2].

Изучение опыта многих отечественных и иностранных педагогов подтверждает наше мнение о возможности успешного формирования у учащихся качеств творческой личности. Для этого учащимся следует давать как можно больше возможностей для испытания себя в творчестве, причем начинать необходимо с простых заданий. Обучение творчеству должно происходить по программе учебного материала по математике. Усваивая опыт творческой деятельности, характерные для нее процедуры, учащиеся приобретают способности видоизменять те стереотипы мышления, которым они уже научились, конструировать новые подходы к осознанию ранее усвоенного или нового содержания.

Так, в [5] предлагаются простые, но творческие задания для младших школьников. «Сколько простора для творчества! Стоит лишь поддержать ребят и учитель получит смелые, нешаблонные решения» считает автор [5, с. 70].

По теме «Обыкновенные дроби» для 5-А класса школы-гимназии № 20 г. Ош были предложены задания:

Задание 1. Нарисуйте квадрат, сторона которого 2 клетки. Заштрихуйте половину квадрата разными способами.

При выполнении задания ученики понимали, что половина квадрата – это $\frac{1}{2}$ часть. Школьники находили более сотни различных способов, некоторые из них представлены на рис. 1.

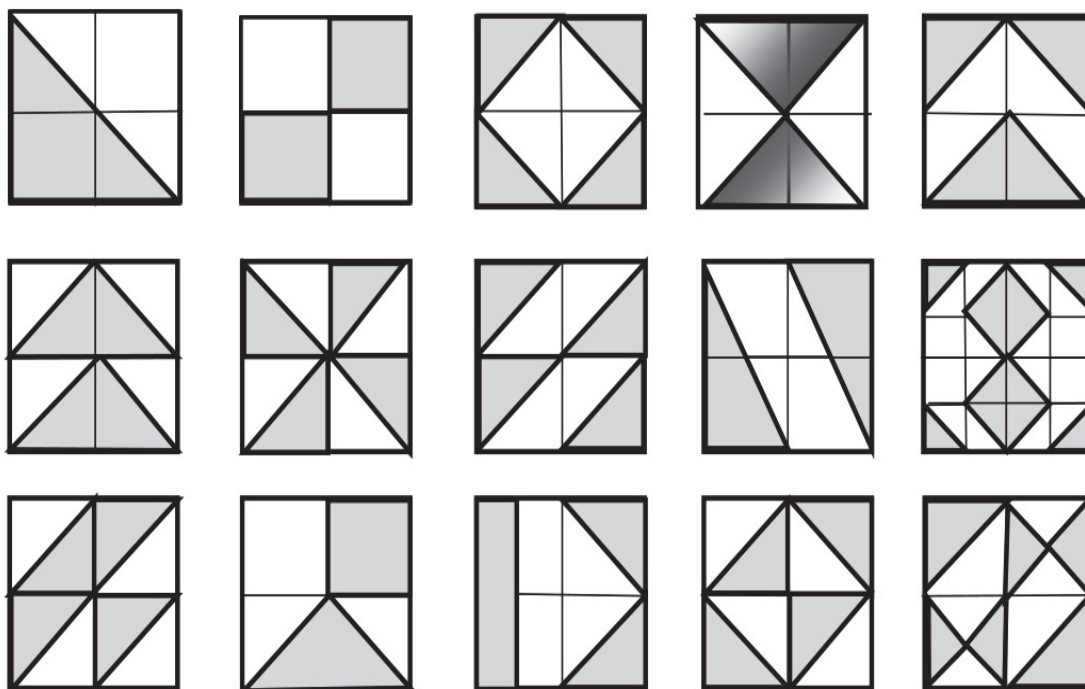


Рис. 1. Различные способы штриховки половины квадрата

Задание 2. Нарисовать прямоугольник, заштриховать заданную часть.

При его выполнении ученики усваивают алгоритм нахождения части от числа, алгоритм нахождения всего числа по его части, что одна и та же доля может быть представлена разными дробями и целое содержит $\frac{n}{n}$. Например, задание «нарисовать прямоугольник размером 3 клетки на 4, заштриховать $\frac{1}{4}$

его часть мы предлагали выполнить, не используя алгоритма нахождения дроби от числа, а просто глядя на картинку, анализируя ее, выяснив, сколько клеток составляет $\frac{1}{4}$ часть от всего прямоугольника. Тогда можно получить рассуждение учащихся: «Прямоугольник содержит 4 равных ряда по 3 клетки, значит, один ряд составляет $\frac{1}{4}$ часть всего прямоугольника». Ученики предлагали варианты решений, представленные на рис. 2.

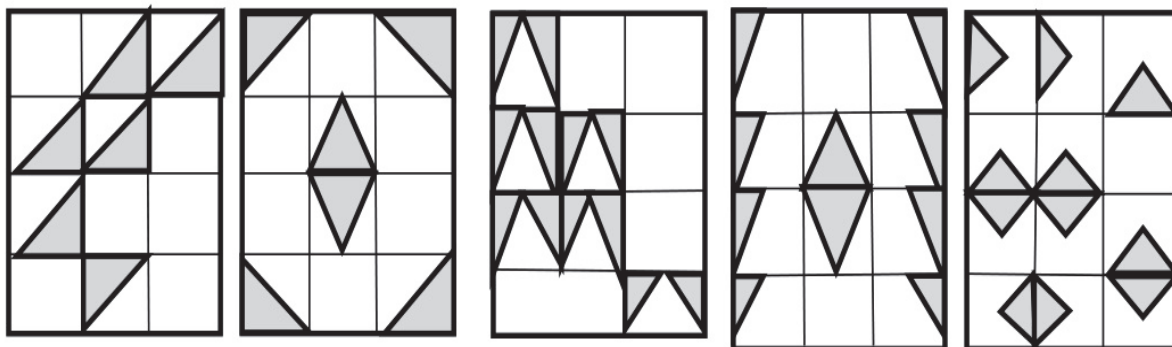


Рис. 2. Различные способы штриховки четверти прямоугольника

Применение при обучении математике метода укрупнения дидактических единиц [7] также эффективен при формировании творческой личности младшего школьника, так как процесс составления задачи богат синтетическими ходами мысли, а процесс выполнения готового задания носит аналитическую направленность. «Одним из способов пропедевтики такого качества ума является составление задач учениками на уроках, причем естественно, что вначале образцами для элементарного творчества детей должны служить типичные школьные упражнения» считает автор метода Б.П.Эрдниев [7, с. 216]. Например:

Задача: В первый день скосили 40 га посевов, во второй день в 2 раза больше (меньше), чем в I день. В третий день скосили на 15га больше (меньше), чем во второй день. Сколько га скосили в третий день?

Решение всех четырех задач выгодно записать компактно в матрице.

| в 2 раза | на 15 | больше | меньше |
|----------|-------|-------------------------|-------------------------|
| больше | | $40 \times 2 + 15 = 95$ | $40 \times 2 - 15 = 65$ |
| меньше | | $40 \div 2 + 15 = 35$ | $40 \div 2 - 15 = 5$ |

Такие «четверки» задач обретают качество одной укрупненной информационной единицы, кодируется компактно в пространстве мозга. Приведем пример укрупненного задания, выполненного на одной уроке как дидактической единое целое:

а) решить задачу составлением уравнения «во дворе куры и поросята, причем число голов равно 19, а число ног 54. Сколько тех и других?

$$4b + 2(19 - b) = 54;$$

б) составить условие аналогичной задачи по ее уравнению и решить ее:

$$4b + 2(10 - b) = 38;$$

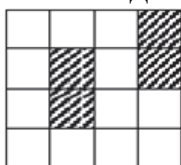
в) составить и решить задачу на основании уравнения с одной переменной про число вершин треугольников и квадратов, исходя из следующего равенства (сколько было квадратов?)

$$4 \times 8 + 3 \times (15 - 8) = 53;$$

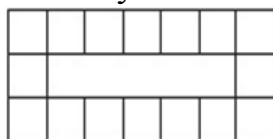
г) составить и решить задачу, похожую на предыдущую.

Вклад в развитие творческих способностей вносит и класс задач на клетчатой бумаге, требующий от ребенка творческого подхода к решению. В условии задачи – знакомые фигуры, но при этом имеются изменения в их конфигурациях, их необходимо заметить и проанализировать; видение новой функции объекта; комбинирование известных способов в новый и видение альтернативы решения.

Задача 1. Разрежьте квадрат из 16 клеток на 4 равные по форме части так, чтобы в каждой из четырех частей была ровно одна закрашенная клетка



Задача 2. Изображенную фигуру разрежьте на две части таким образом, чтобы из полученных частей можно было сложить квадрат.



При решении задач такого типа ученики учатся мысленно оперировать пространственными образами и осуществлять поиск нешаблонных путей решения задачи, рассматривая при этом разносторонне фигуру. Предложенные задачи предполагают наличие такой черты творческой деятельности, как видение новой проблемы в знакомой ситуации.

В Кыргызстане ежегодно проводится республиканская заочная математическая олимпиада для учащихся 5-11 классов. Так как для решения олимпиадных задач обязательно требуется оригинальный подход, то мы также заинтересованы в школьной олимпиаде как форме обучения, и понимаем важность ее роли в формировании творческого мышления учащихся. При решении данных задач развивается творческое мышление, формируются способности нестандартно мыслить, проявляется самостоятельность, умение применять способы решения задач в практической деятельности.

Список использованных источников

1. Екимова М.А. Развитие логического мышления учащихся 5-7 классов посредством обучения решению задач с геометрическим содержанием [Текст] : дисс. канд. пед. наук : 13.00.02. - Омск, 2002. – 166 с.
2. Келдибекова А.О. Роль нестандартных задач по математике в развитии логического мышления учащихся школ [Текст] / А.О. Келдибекова // Вестник КГУ им. И.Арабаева ; спец.выпуск. – Бишкек, 2015. - С. 152-157.
3. Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего образования [Текст] / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. - Москва, 1983. - 352 с.

4. Моляко В.А. Психология творческой деятельности [Текст] / В.А. Моляко. – Киев : Знание, 1978. - 46 с.
5. Окунев А.А. Спасибо за урок, дети! О развитии творч. способн. учащихся [Текст]: кн. для учителя /А.А. Окунев. – Москва : Просвещение, 1988. - 128 с.
6. Панков П. Индуктивное и экспериментальное изучение математических дисциплин (Математические факты и понятия, которые могут быть обнаружены самостоятельно) [Текст] / П. Панков, Ж. Джаналиева, А. Найманова. – Saarbrücken, Deutschland: Lap Lambert Academic Publishing, 2015. – 70 с.
7. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст] /П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – Москва : Просвещение, 1978. – 257 с.
8. Эсаулов А.Ф. Психология решения задач [Текст] /А.Ф. Эсаулов. - Москва, 1972. – 214 с.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

*Імбер В.І., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені М.Коцюбинського (Україна)*

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Одним із базових умінь, викликаних потребами такого суспільства, є володіння знаннями та вміннями ефективно використовувати у своїй професійній діяльності комп'ютерну техніку. А базис для якісної підготовки майбутніх фахівців закладається саме в дошкільному віці.

Підготовка дитини до життя в такому суспільстві ставить за мету інформатизація освіти. У цьому процесі значне місце приділяється впровадженню нових засобів навчання, що використовують можливості сучасного комп'ютера.

Проблеми навчання і виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей та гуманістичну складову впровадження інформаційних технологій висвітлюють у своїх працях Г.Грачов, І.Девтеров, В.Зуєва, І.Кадієвська, Г.Лаврентьева, О.Лисеєнко, Т.Малих, Н.Переломова, В.Тернопільська, М.Федорець, А.Шабунова та ін.

Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у цьому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в інформаційному суспільстві.

Норми, положення та вимоги до рівня інформаційної освіченості дошкільників описує варіативна частина Базового компоненту дошкільної освіти. У ньому виділена освітня лінія «комп'ютерна грамота», реалізація якої передбачає формування *інформатичної компетенції дошкільника*, яка містить такі основні знання та уміння: обізнаність з комп'ютером, способами керування

комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Практичний досвід засвідчує, що діти цікавляться всім, що пов'язане з комп'ютером. Саме тому вихователям необхідно вміти використовувати можливості сучасних інформаційних технологій для пробудження інтересу дітей, активності в одержанні інформації, розвитку їх інтелекту, моторики рук, зорово-моторної координації, пам'яті та уваги.

Робота дитини за комп'ютером формує передумови алгоритмічного мислення, здатність працювати в індивідуальному темпі. Дитина, яка оволоділа елементарною комп'ютерною грамотою, краще за інших готова мислити, розв'язувати задачі у внутрішньому плані, почуватися компетентною у житті в інформаційному аспекті.

Психологи відзначають: чим раніше дитина познайомиться з комп'ютером, тим менший психологічний бар'єр між нею і машиною, тому що в дитини практично немає страху перед технікою.

Але, наскільки захоплюючою та різнобічною є робота дітей дошкільного віку з комп'ютером, настільки й небезпечною для них. Як свідчать спостереження, оволодіння комп'ютером приховує величезні потенційні можливості для психічного розвитку дитини. Водночас, проблема використання комп'ютерів у навчанні досі знаходиться під пильною увагою науковців, практиків, батьків, оскільки робота старших дошкільнят за комп'ютером пов'язана з підвищеним розумовим навантаженням, нервово-емоційною і зоровою напругою.

У працях Ю.Бабаєвої, Л.Дзюби, О.Дороніної, С.Єніколопова та ін., О.Сороки, М.Griffiths, D.Scott описуються психологічні феномени, які пов'язані з освоєнням суб'єктами навчання нових інформаційних технологій: персоніфікація, «уособлення» комп'ютера, коли він сприймається як живий організм; потреба в «спілкуванні» з комп'ютером і особливості такого спілкування; різні форми комп'ютерної тривоги; агресія в Internet-середовищі; Internet-залежність.

Оскільки діти не тільки є менш стійкими до інформаційно-психологічних впливів, але й швидше адаптуються до швидких змін інформаційних технологій, перші їх засвоюють і навчаються ними користуватися, то вони і є найбільш уразливою категорією населення до загроз інформаційного середовища.

Справа в тому, що комп'ютерний світ, у який занурюється дитина, настільки барвистий, динамічний, цікавий, що з часом починає сприйматися як реальний. Старші дошкільники дуже вразливі, емоційні. Звичка діяти в комп'ютерному, віртуальному світі може порушити адекватне сприйняття світу реального.

Базовим умінням роботи з інформацією дітей потрібно навчати, починаючи з дитячого садочка (уміти виокремлювати головну думку в почутій інформації, аналізувати її і робити висновки, давати оцінку події тощо). Надзвичайно важливо привчати їх використовувати комп'ютер як розумного помічника у навчанні під час формування нових знань, пошуку потрібної

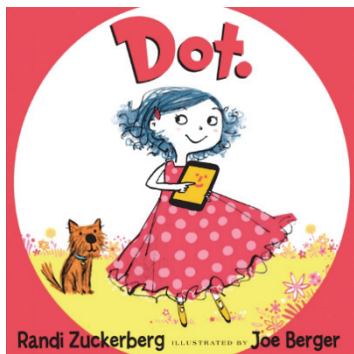
інформації, використання ресурсів Інтернет, прикладного застосування вивченого матеріалу. У процесі цього в дітей формуються конкретні практичні вміння й навички, розвивається інформаційно-комунікаційна культура.

Способом забезпечення психологічного комфорту дитини під час використання комп'ютера є відповідно організоване комп'ютерно-ігрове середовище, спроектоване і сплановане згідно із системою ергономічних вимог. Якщо під час занять на комп'ютері не будуть реалізовані вимоги щодо обладнання приміщення, тривалості роботи за комп'ютером, кількості дітей, це може зашкодити психічному і фізичному здоров'ю дітей. Педагогу важливо враховувати не тільки педагогічний результат, але й якою фізіологічною ціною цей результат дитині дістається. Недопустимо досягати результат надто високою напругою функціональних систем, перевтомою, це приведе до зворотного – зниження продуктивності, виникнення відхилення в стані здоров'я [3, 30].

Багато дітей дошкільного віку починають своє перше знайомство з комп'ютером дома – стихійно, неконтрольовано; використовують його в основному як цікаву іграшку, що призводить до негативних наслідків. У співпраці із вихователем батьки неабияку увагу мають приділяти організації роботи дітей за комп'ютером: правильно підготувати робоче місце, контролювати час перебування дитини біля екрану монітора (тривалість неперервної роботи за комп'ютером для дітей дошкільного віку має бути не більше 10 хвилин), розумним чином обмежити його в контенті Інтернету, формувати культуру пошуку інформації. Оскільки, особливості сприйняття інформації у дитячому віці, коли значне місце займає безпосередній інтерес до теми, її емоційне забарвлення, домінування ірраціонального мислення у багатьох випадках не дозволяють дітям реально оцінити безпечність одержаної інформації і самостійно оцінити її вагомість.

Батьки та педагоги мають знати основні загрози інформаційного середовища та методи боротьби з ними; володіти знаннями нормативних, законодавчих, етичних, моральних, правових норм роботи в сфері інформаційних технологій та додержуватися їх принципів на практиці; навчати дітей безпечної роботи з комп'ютером та Інтернетом.

Діти мають уміти розрізняти шкідливу і корисну інформацію; вміти відстоювати свої права в інформаційній сфері; розвивати психічну стійкість до негативних інформаційних впливів та різного роду залежностей (комп'ютерної, мережевої, ігрової та ін.); розвивати критичне мислення, бути спроможним відстоювати свої переконання, зберігати свою мовну, національну ідентичність, перетворювати інформацію у соціально корисну.



Нині світова спільнота приділяє неабияку увагу інформаційній безпеці дітей: розробляються методичні рекомендації для батьків, книги для дітей, програми тощо. Описані нижче продукти допомагатимуть дітям і їхнім батькам безпечній роботі у віртуальному середовищі:

1. Дитяча книжка Ренді Цукерберг (Randi Zuckerberg) під назвою **Dot.** («Крапка»). Головна героїня

книги – маленька дівчинка на ім'я Дот, яка дізнається, що ігри на вулиці можуть бути значно цікавіші за ігри на планшеті.

2. Програма «Онляндія: безпека дітей в Інтернеті». Он-ляндія – це казкова країна, де діти почувають себе захищеними. Вони знають, як правильно користуватися перевагами Інтернету. Он-ляндія – це інтерактивний курс з інтернет-безпеки – спільна ініціатива програми Microsoft «Партнерство в навчанні», соціально відповідальних комерційних структур, неурядових організацій, за підтримкою громадського-соціальних діячів.

3. Електронна версія посібника з онлайн безпеки «Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі», що підготовлений фахівцями «Київстар» та Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України у рамках соціальної програми «Безпека дітей в Інтернеті» (http://bezpeka.kyivstar.ua/materials/the_benefit_for_parents/).

4. «Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі»: навчально-методичний посібник / А.Б. Кочарян, Н.І. Гущина. – Київ, 2011. – 100 с. У посібнику містяться загальні методичні рекомендації для вчителів, а також батьків, з формування у дітей компетенцій грамотного та безпечного використання Інтернет-ресурсів.

Отже, створення комплексної безпеки дитини, що досягається при поєднанні нормативних, організаційних, навчально-виховних, програмно-технічних заходів і засобів сприяє забезпеченню інформаційної безпеки дітей, формуванню інформаційної культури; навчає їх працювати з інформацією, адекватному сприйняттю й оцінці інформації, її критичному осмисленню на основі моральних та культурних цінностей.

Список використаних джерел

1. Griffiths M. Gambling on the Internet: A brief note // Journal-of-Gambling-Studies; 1996, Win Vol. 12 (4), pp. 471-473.
2. Scott D. The effect of video games on feelings of aggression // Journal of Psychology. 1995. V. 129.
3. Лаврентьева Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці / Г. Лаврентьева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 35, № 3. - С. 22-35.
4. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Малых Татьяна Александровна ; Иркутск. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2008. – 20 с.

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ОРГАНІЗАТОРА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВНЗ: ІННОВАЦІЙНО-ТВОРЧИЙ ПІДХІД

*Присяжнюк Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

До переліку компетенцій, включених до освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки спеціалістів зі спеціальності 7.01010201 Початкова освіта галузі знань 0101 Педагогічна освіта, поряд з іншими віднесено й управлінську компетенцію. Така увага до управлінського аспекту діяльності майбутнього педагога, зокрема організатора початкової освіти, спричинена визнанням того, що реформування системи освіти завжди починається з певних змін в управлінні освітою в цілому та управлінні навчальними закладами зокрема. А відтак, ефективність освітніх процесів значною мірою обумовлена ефективністю управлінської діяльності. Прийняття майбутнім педагогом необхідності оволодіння елементарними управлінськими навичками, формування усвідомлення себе як елемента управлінської системи, а відтак, набуття вміння функціонувати в ній, – важливий крок до становлення педагога-професіонала.

Проблема формування управлінської компетентності педагога нині активно досліджується багатьма науковцями. Зокрема, важливі висновки і цінні поради щодо ефективної організації управлінської діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі містять праці вітчизняних учених. Так, наукові основи управління в системі освіти розроблені В.Бондарем, Л.Даниленко, М.Красовицьким, Н.Островерховою, В.Пікельною, Є.Хриковим та ін. Методичні аспекти організації управлінської діяльності в ЗНЗ представлені роботами В.Григораша, І.Жерносека, В.Крижка, О.Мармази, Є.Павлютенкова та ін. Проблема управління установами та людськими ресурсами на засадах компетентнісного підходу розглядається зарубіжними вченими М.Армстронгом, В.Вертером, І.Зимньою, Р.Міллом, Г.Селевком, Л.Спенсером, А.Хуторським та ін. Формуванню у майбутніх педагогів управлінських знань та вмінь в умовах вищого навчального закладу присвячені наукові розвідки Б.Кобзаря, З.Онишкова, Є.Хрикова та ін.

Таким чином, огляд науково-методичних джерел з проблеми дослідження виявив значний науково-практичний інтерес нею. Утім, як правило, розгляд означеної проблеми торкається передусім безпосередньо загальноосвітнього навчального закладу, дослідниками даються теоретичні та методичні поради щодо організації управлінської діяльності в ньому. Поряд з цим в літературі досить мало приділено уваги підготовці майбутнього управлінця – організатора освіти, інноваційним підходам до формування його управлінської компетентності. Таким чином, актуальність заявленої проблеми, а також недостатня її розробленість спричинили зацікавлення нею.

У своєму дослідженні ми ґрунтуємося на висновках науковців, які пов'язують ефективне виконання спеціалістом будь-якої галузі професійних

функцій із набутими професійними компетентностями. Так, відомий український учений І.Зязюн складниками професіоналізму у будь-якій професії називає компетентності та систему професійних умінь. Без цього, зазначає дослідник, унеможлиблюється успішне вирішення професійних задач [2, с. 33-34]. Виходячи з цього, цілком очевидно, що виконання керівником – організатором освіти – управлінських функцій залежить від сформованих управлінських компетентностей.

Зауважимо, що розгляд професійної (в тому числі й управлінської) діяльності педагога крізь призму компетентнісного підходу набув широкого поширення у вітчизняній (І.Бех, Н.Бібік, В.Бондар, О.Дубасенюк, В.Луговий, О.Савченко, О.Слюсаренко, Г.Тарасенко, С.Трубачева, Л.Хоружа та ін.) та зарубіжній (А.Вербицький, Е.Зеєр, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін, А.Хуторський, В.Шадріков та ін.) науково-педагогічній літературі. У цьому контексті компетентнісний підхід тлумачиться як нова методологічна основа, інноваційний підхід до визначення мети освіти, а компетенція затверджується як нова цільова категорія, що є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки особистості, необхідною для виконання нею продуктивної діяльності в певній сфері [4, с. 121-122].

Проведений аналіз джерельної бази дослідження (В.Бондар, Л.Васильченко, Г.Єльнікова, В.Кричевський, О.Мармаза, П.Щербань та ін.) дозволив визначити *управлінську компетентність* як суб'єктивну й об'єктивну готовність, здатність здійснювати управлінську діяльність, спрямовану на реалізацію цілей навчального закладу. До складових означеної компетентності дослідники відносять обізнаність у галузі *спеціальній* (предмета професійної діяльності); *методичній* (засоби, форми і методи управлінського впливу); *психологічній* (врахування особливостей відображення впливу управлінської дії на психічний стан особистості) (за Н.Кузьміною); *вміння*, що забезпечують ефективність управлінської діяльності, та *особистісні якості керівника* (за А.Марковою); *професійні знання, вміння, навички, позиції, індивідуально-психологічні особливості управлінця, акмеологічні інваріанти* (за О.Бодальовим). На думку сучасних дослідників (Л.Сергеева), “управлінська компетентність” визначається головним чином наявним рівнем професійної освіченості, досвідом управлінської діяльності, індивідуально-психічними особливостями (темперамент, характер, соціально-психологічні, професійно-ділові, адміністративно-організаторські, вольові якості), мотивацією професійної діяльності й самоосвіти, самовдосконаленням і рефлексією, рівнем творчого потенціалу особистості.

Стрижень управлінської компетентності утворюють управлінські вміння, які, в свою чергу, формують досвід управлінської діяльності керівника освітньої установи. На основі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього організатора початкової освіти нами виокремлено низку вмінь, що визначають його управлінську компетентність і формуються в процесі професійної підготовки. Зокрема, це вміння:

- визначати особливості управлінської діяльності в умовах загальноосвітнього навчального закладу (зокрема, школи І ступеня), розуміти її суть, характеризувати умови ефективної її організації;

- визначати місце та функції конкретного органу в структурі органів державного управління освітою в Україні та управління загальноосвітнім навчальним закладом зокрема;
- моделювати власну управлінську діяльність у відповідності з принципами управління, з урахуванням загальних функцій управління (планування, організації, контролю, регулювання, аналізу), використовуючи найдоцільніші методи управління (організаційні, педагогічні, соціально-психологічні, економічні);
- вирішувати управлінські ситуації, спираючись на знання основних нормативних документів про освіту;
- розробляти різні види планування згідно вимог та з урахуванням специфіки кожного виду, планувати власну управлінську діяльність;
- характеризувати ділові документи, ведення яких є обов'язковим в загальноосвітньому навчальному закладі (в тому числі й СЗОШ І ст.);
- організовувати аналітико-контролюючу діяльність згідно з вимогами, дотримуючись визначеної технології роботи;
- розробляти алгоритм проходження педагогічними працівниками чергової чи позачергової атестації;
- моделювати систему методичної роботи з учителями початкових класів; планувати діяльність окремих структурних компонентів цієї системи; розробляти різноманітні форми методичної роботи з педагогами;
- за необхідності включатися в процес виявлення, вивчення та впровадження перспективного педагогічного досвіду, здійснювати опис досвіду конкретного вчителя-новатора.

Формування в майбутніх педагогів зазначеної системи управлінських умінь у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського здійснюється під час вивчення студентами навчальної дисципліни **“Управління шкільним процесом”**. *Мета* цієї дисципліни полягає у формуванні в студентів – майбутніх організаторів початкової освіти – уявлення про загальноосвітній навчальний заклад як управлінську систему; оволодінні ними знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями, а також особистісними якостями, що становлять управлінську компетентність майбутнього педагога. До завдань дисципліни віднесено: з'ясувати специфіку управління як виду діяльності, визначити його наукові, психологічні та методичні основи; озброїти студентів знаннями про принципи, методи, функції управління, структуру органів управління освітою, про планування та облік роботи школи, зміст, види і методи внутрішньошкільного контролю, систему державного контролю за діяльністю закладу освіти, а також про організацію методичної роботи з педагогічними працівниками, вивчення та впровадження в практику роботи досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду; сформувати вміння реалізовувати управлінські функції на всіх етапах управлінського циклу: планування, організації, контролю, регулювання та аналізу; згідно вимог організовувати методичну роботу в загальноосвітньому навчальному закладі та брати безпосередню участь в ній; здійснювати керівництво виявленням, вивченням та впровадженням у практику передового

педагогічного досвіду; забезпечити усвідомлення студентами цінності управлінських знань і вмінь, які допоможуть вирішувати різні управлінські ситуації, здійснювати керівництво складними управлінськими системами.

Реалізація означених мети і завдань здійснюється під час лекційних, практичних і лабораторних занять, а також самостійної роботи студентів із широким залученням як традиційних, так й інноваційних методів, прийомів, технологій роботи. Акцент на використанні нетрадиційних, творчих підходів у формуванні управлінської компетентності майбутніх управлінців зумовлений особливостями їхньої майбутньої професійної діяльності. Так, дослідники (Л.Сергеева) стверджують, що процес модернізації управлінської діяльності керівника залежить від того, наскільки ефективно він упроваджує в управлінську діяльність новітню наукову управлінську інформацію, реалізує власний творчий потенціал, а також працює на нарощування творчого потенціалу педагогічного колективу. А відтак, на нашу думку, залучення інновацій у процес підготовки організатора початкової освіти обов'язково матиме вихід у площину його майбутньої практичної діяльності.

Зокрема, під час розв'язання управлінських ситуацій, пов'язаних із реалізацією основних функцій управління, перевага у роботі зі студентами надається *діловим та творчим рольовим іграм*. Використання цього методу дозволяє в змодельованих наближено до реальних умовах, з'ясувати причини виникнення проблемної ситуації, намітити можливі шляхи її вирішення, виокремити позитивні та негативні сторони кожного запропонованого варіанту.

Моделювання професійно зорієнтованих ситуацій у формі ділової гри як метод навчання у вищій школі домінує також і в процесі ознайомлення студентів з технологією проведення педагогічної ради в ЗНЗ, технологією організації внутрішньошкільного контролю, формами методичної роботи з учителями початкових класів тощо. Тематика таких ігор різноманітна і залежить від теми, що вивчається: “Педагогічна рада – консиліум “Формування в учнів початкових класів стійкого інтересу до книги””, “Відвідування уроку у вчителя”, “На засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів” та ін. Використання даного методу у цих ситуаціях забезпечує глибоке проникнення в суть управлінського процесу, сприяє набуттю практичних умінь його організації.

З метою формування професійного мислення майбутнього управлінця на заняттях з дисципліни широкого використання набули методи та технології розвитку критичного мислення студентів. Так, з метою продукування якомога більшої кількості ідей щодо розв'язання конкретної управлінської ситуації, а також їх критичного осмислення доцільним є використання *технології “Мозковий штурм”*, задля з'ясування зв'язків та взаємозалежностей, що існують в межах певного управлінського процесу, застосовується *технологія “Асоціативний куц”*, виокремити позитиви і негативи певного управлінського рішення, відшукати його оптимальний варіант допомагає *метод “Шести думаючих капелюхів” Е. де Боно*, з'ясувати причини виникнення конкретної управлінської проблеми та спроектувати можливі її наслідки дозволяє використання *методу Ісікави* та ін. Важливо, аби робота на занятті проходила в

інтерактивному режимі, за якого кожен учасник навчального процесу відчує свою успішність й особистісну значимість.

Насамкінець варто зауважити, що підготовка майбутніх управлінців у ВНЗ має чітко корелювати із сучасними вимогами до спеціалістів у сфері управлінської діяльності. На сьогодні керівник навчального закладу бачиться як успішний менеджер освіти, для якого важливою є не лише реалізація цілей освітньої установи, а й ресурси, завдяки яким ці цілі досягаються. Це лідер, який управляє складною педагогічною системою закладу, забезпечує її розвиток, організовує і стимулює професійну діяльність педагогічних працівників, сприяє формуванню культури організації і є її репрезентом. Безперечно, що досягнення такого результату управлінської підготовки майбутніх спеціалістів уможливлується лише завдяки формуванню у них творчого професійного мислення, орієнтації на широке залучення інновацій у власну професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
3. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. М. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10sereel.pdf>
4. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

*Комарівська Н.О., кандидат філологічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У світлі нових концепцій виховання людини перевага надається формуванню молодого покоління, здатного творчо включатися в життєдіяльність, самостійно розв'язувати доступні проблеми. У молодшому шкільному віці літературна діяльність стає природною й необхідною для подальшого формування й розвитку людини, формою пізнання світу.

Творчість є предметом аналізу багатьох учених, котрі досліджують природу цього феномена. Вивченню проблем художньо-творчого розвитку саме молодших школярів присвячено праці Н.Вітковської, І.Гадалової, Н.Гурець, Д.Джоли, С.Левіна, В.Сухомлинського, В.Томашевського. Роль психологічних і фізіологічних факторів творчості та уяви визначали О.Бакушинський, Л.Виготський, У.Джемс, П.Енгельмайер, В.Зінченко, В.Кірієнко, Г.Кершенштейнер, В.Кузін, Л.Леонтєв, Н.Наумова, К.Платонов, Я.Пономарьов, О.Рубінштейн та ін. Дослідження творчого

потенціалу людини отримало інтерпретацію з позицій філософської науки в роботах О.Клепікова, Б.Новикова, І.Пригожина, О.Чаплигіна та ін. Формуванню у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, оцінок, ціннісних орієнтацій присвятили праці В.Бутенко, Є.Квятковський, В.Кудін, М.Миропольська, Є.Подольська, Ю.Протопопов, О.Рудницька, Г.Тарасенко, А.Щербо та інші.

Людські здібності розвиваються завдяки природній основі, умовам життя й виховання, власній активності та можуть виявлятися у різних сферах діяльності: інтелектуальній, художній (мистецькій, образотворчій, літературній, театральній), технічній, спортивній, соціальній, трудовій, комунікативній.

Усі вияви обдарованості є значущими й потрібними для повноти життя як особистості, так і суспільства. О. Савченко зазначає: «У початковій школі розвиток здібностей дітей, їх творче ставлення до виконання різних завдань визначено як передумову всебічного розвитку і виховання, творчого самовираження дитячої особистості» [4, с.194]. Цей напрям роботи можна здійснювати у процесі розвитку літературних здібностей молодших учнів за сюжетами художніх творів, спостережень у природі, малювання, інсценізації.

Розвиток літературних творчих здібностей учнів є складним, багатоплановим процесом. Він спирається на такі пізнавальні й творчі здібності: спостережливість, здатність побачити незвичайне у звичайному; розвинену уяву, уміння фантазувати, змінювати об'єкт; розвинене мовлення, образне мислення; розвинену потребу пізнавати нове (допитливість, пізнавальний інтерес).

Варто також зазначити, що саме вчитель початкових класів, який є прикладом наслідування для своїх учнів, повинен уміти підбирати різні прийоми роботи на уроці. Саме він має створити атмосферу радісної, захоплюючої праці в школі, зробити навчальний процес більш яскравим, цікавим, при цьому врахувати вікові та індивідуальні особливості школярів.

Робота над художнім текстом на уроках читання набуває важливого значення, адже правильно організована вчителем діяльність дає можливість цілеспрямовано формувати творчі здібності молодших школярів. Такій роботі сприяє добір текстів для роботи з дітьми: твори, у яких привертається увага дітей до творчої спостережливості, стимулюються вміння побачити незвичайне в довкіллі, фантазувати; твори, у яких на доступному рівні розкриваються елементи творчого процесу; твори, зміст та форма яких заохочують дітей до творчої діяльності засобами образотворчого мистецтва, музики, літератури: намалювати, заспівати, скласти закінчення казки, вставити рими у вірш, дописати оповідання тощо.

Кінцева мета цієї роботи може бути конкретизована:

- 1) розширити й поглибити літературознавчі уявлення молодших школярів;
- 2) стимулювати інтерес до світу дитячої літератури;
- 3) сприяти вихованню позитивних художніх аспектів;
- 4) залучати учнів до творчої діяльності.

У початкових класах школярі набувають певних умінь роботи над художнім текстом: вчаться поділяти його на відносно завершені частини, встановлювати різні змістові зв'язки між подіями; виявляти різного характеру взаємозв'язки між персонажами (громадянські, родинні, дружні тощо);

розмірковувати над подіями, вчинками й поведінкою дійових осіб, правильно їх розуміти й оцінювати; відрізнати головне, важливе від другорядного, допоміжного; добирати матеріал для розповіді про дійову особу; зіставляти персонажів за однією чи двома характерними рисами; знаходити в тексті влучні образні вислови для характеристики героя, оцінки його вчинків, подій; встановлювати зв'язок між назвою твору та його змістом; виявляти головну думку твору; практично розрізняти віршовані й прозові твори, деякі літературні жанри (казку, байку, оповідання, вірш) тощо.

Звичайно, всі ці вміння знаходяться ще в зародковому стані, дуже слабкі й легко руйнуються. Проте вони можуть і повинні стати основою для дальшого формування в учнів умінь аналізувати художній твір.

Практика показує, що молодші школярі по-різному сприймають не тільки різні жанри літератури, а й своєрідності самого твору. Наприклад, читаючи поезії, діти дізнаються про красу природи, рідного краю, про веселі пригоди ровесників, про їх мрії та світ захоплень. Такі твори викликають емоції, певний настрій, збуджують думку, а часом закликають маленького читача до дії. Мова ліричних творів більш складна для сприймання учнями, тому це зобов'язує вчителя привчати учнів бути особливо уважними до мови поезії. За умови уважного ставлення до слова, до деталей й образу виучуваних поезій молодшим школярам легше сприймати й осмислювати головні мотиви творів.

Великі можливості для розвитку літературних здібностей дитини містить гра у вірші. Так, під час аналізу ліричних творів можна використовувати гру «Поетичний ланцюжок», суть якої полягає в тому, щоб визначити, скільки різних творів сховалося у ланцюжку. Також цікавими для дітей є ігри, спрямовані на віршотворення, адже вони навчають цінувати влучне слово, розвивають вміння чути риму, ритм, мовлення та мовне чуття.

Життя в епічних творах змальовано докладніше й ширше, ніж у ліричних. Діти дізнаються про події, які примусили героїв замислитися над собою, зробити власний вибір, здійснити певний вчинок. Учитель звертає увагу дітей на почуття, які переживають герої, як і чому змінюється їх настрій.

Діти дуже люблять казки, їх захоплює цей світ, близький по духу, зрозумілий і цікавий. Учителю потрібно зрозуміти: казки в початковій школі – не просто один із жанрів дитячої літератури. Вони є способом осмислення й пояснення дійсності. Казка потрібна для того, щоб розвивати уяву, фантазію, збагачувати внутрішній світ дитини й цим сприяти гармонійному й повноцінному розвитку учня.

Під час вивчення нового матеріалу можливе залучення учнів до різноманітних видів творчих завдань: колективне та індивідуальне складання варіантів кінцівок до літературних творів, творів-мініатюр про казкових героїв і власні спостереження; складання розповідей від імені одного з героїв твору, заповнення пропусків у прозових і віршованих творах; інсценування прочитаного.

Програма також передбачає ознайомлення й практичне використання у співпраці з учителем прийомів складання творів за аналогією, зразком та самостійно; використання творчих завдань на основі сприймання різних видів мистецтва: творів письменників, художників, композиторів.

Окремий розділ підручника містить завдання, які спрямовані на розвиток творчих здібностей і залучення до естетичної діяльності. Наприклад, дітям пропонується доповнити вірш словами, що римуються; продовжити казку; уявити картини описані у віршах і передати їх у малюнках. Увага молодшого школяра має бути зосереджена на тому, як розвинути у собі творчі здібності. А для цього вчитель повинен вчити дітей спостерігати, прислухатися та запам'ятовувати влучні слова, уявляти прочитане і почуте, не обминати увагою незвичайне у цьому житті.

У кожному розділі підручника «Літературне читання» представлені малі фольклорні жанри: загадки, прислів'я, приказки і скоромовки. Загадки використовуються для формування мислительних навиків, вміння аналізувати, зіставляти явища й факти. Суть скоромовки полягає не у змістовому навантаженні, а в такому розміщенні слів та звуків, що їх вимова вимагає певних зусиль артикуляції. Вправлення у вимовлянні скоромовок є мовною вправою, що розвиває артикуляцію, і впливає на вироблення культури мовлення, тому і використовується методикою викладання української літератури.

Одним із найважливіших завдань вивчення молодшими школярами рідної мови є пробудження в них інтересу до мови, бажання добре володіти нею, уміння яскраво й точно виражати думки. На вирішення цього завдання спрямовані різноманітні мовленнєві вправи, серед яких особливе місце посідають ті, що вимагають від учнів конструювання власних висловлювань, тобто творчі вправи (наприклад, з'єднайте частини прислів'я; доповніть прислів'я; твори-мініатюри за опорною лексиною, темами до яких виступають прислів'я і приказки; складання діалогів, монологів за окресленою ситуацією).

Можна проводити такі додаткові види робіт із прислів'ями: створення прислів'їв за аналогією з іншими; знаходження в текстах рядків, які можуть звучати як прислів'я; висловлення головної думки тексту прислів'ям. Складання молодшими школярами прислів'їв і приказок розвиває їх творчі здібності, кмітливість, пам'ять, спостережливість, вдосконалює їх мовленнєві вміння. Під час виконання такої роботи в дітей виробляється вміння користуватися словом, закріплюються навички вдумливого, уважного ставлення до рідної мови. Тому дуже важливо, щоб створення прислів'їв і приказок здійснювалося в атмосфері справжньої зацікавленості учнів, їх творчої активності, в атмосфері, що сприяє пошуку засобів правильного, точного, виразного мовлення.

Завдяки літературі дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І треба дати молодшим школярам натхнення для роботи думки. Набуття високих духовних почуттів – етичних, естетичних, моральних – дає підстави для дитячої творчості. Творчість заради любові – ось шлях до особистісного самовдосконалення дітей, бо вчимо їх творити «не для того, щоб всі були художниками, а для того, щоб ніхто не був рабом» [4, с. 30]. Адже дитяча творчість завжди емоційно забарвлена і звернена до джерела почуттів.

Повноцінний літературний розвиток неможливий без осмислення літературного твору в процесі навчання молодших школярів читання, оскільки, читаючи різноманітні твори, які є індивідуальним доробком кожного автора, дитина збагачується, поринає у світ задумів іншої людини, яка реалізує

суспільно значущі ідеї та ідеали засобами мови. А використання на уроках літературного читання різних видів завдань для творчої діяльності учнів (словесний опис образів; доповнення і зміни тексту; відгадування та складання загадок і формулювання запитань про знайомі об'єкти; складання творів-мініатюр за опорними словами та словосполученнями; творів-описів на основі узагальнення особистих вражень; придумування казок; складання віршів, прислів'їв) сприяє розвитку літературно-творчих здібностей, зв'язного мовлення та пізнавальних інтересів молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Г. Про формування творчої особистості молодших школярів засобами слова / Г. Бондаренко // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 22-24.
2. Геруля Г. Шляхи літературного розвитку молодших школярів / Г. Геруля // Початкова школа. – 2008. – № 5. – С. 48-50.
3. Ємець А.А. Як навчити вашу дитину виразно читати і заучувати вірші / А.А. Ємець. – Харків, 2009. – 96 с.
4. Савченко О. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – 2-ге вид., доповн., переробл / О. Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

ПРАЦЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Старовойт Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Визначальною метою процесу гуманізації в педагогіці є розвиток активно-творчих здібностей дітей. Особистісно-орієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток і саморозвиток дітей на основі виявлення їх індивідуальних особливостей, формування пізнавальної і комунікативної компетентності, підвищення рівня мотивації. Тому постає необхідність у такій системі навчально-виховної роботи, котра б гармонійно поєднувала творчість педагога та дитини і стала загальною основою емоційно-творчого розвитку особистості.

Єдність духовного, художнього, творчого є обов'язковою умовою гармонійного, всебічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [4]. Крім того, цінність творчості полягає не лише у результативній стороні, а й у самому її процесі. На нашу думку, все це в повному обсязі стосується трудового навчання та виховання дітей. Саме заняття з трудового навчання та художньої праці, враховуючи вікову сенситивність, сприяють творчому розвитку дошкільників та молодших школярів.

Творча праця є першою життєвою необхідністю, основою суспільного розвитку і засобом художньо-творчого розвитку молодого покоління. Видатний український філософ-просвітител ь Г.Сковорода вважав працю основою життя, русійною силою розвитку, джерелом усіх людських благ. Особливо цінним у

педагогічних поглядах Г.Сковороди є те, що він одним із перших сформулював ідею виховання гармонійно розвиненої людини і велику роль в цій підготовці відвів трудовому навчанню. Він вважав, що в людині закладені великі творчі можливості, тому потрібно створити умови для їх розвитку. На думку Г.Сковороди, особистість може повністю себе розкрити у праці лише за умови спорідненості із трудовою діяльністю. Тому дати дитині щастя улюбленої праці – це означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриваються індивідуальні творчі сили та здібності [7, с. 56-57]. І суть виховання полягає в тому, щоб знайти, відкрити в кожній дитині ту золоту жилку, розквіт якої принесе їй радість творчості. Емоційно забарвлене творче ставлення до праці – важлива риса розвинутої особистості. Розвиток естетичних аспектів трудової діяльності супроводжується відповідною емоційною реакцією. Вони можуть проявлятися у формі естетичної насолоди чи задоволення як самим процесом творчого пошуку, так і результатами цього процесу. Наявність художніх аспектів у трудовій діяльності, в свою чергу, ефективно сприяє досягненню більш високих показників як в безпосередніх результатах праці, так і у формуванні творчого ставлення до праці.

Праця є важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Процес навчання необхідно організовувати так, щоб діти розуміли необхідність праці для себе та для оточуючих, отримували від неї задоволення, адже це є необхідною умовою для прояву творчої особистості, її талантів. Праця завжди була основою людського життя та культури, тому і в навчально-виховному процесі праця повинна бути одним з основних елементів. Праця – це те, що розвиває дитину, підтримує її, допомагає самоствердитись. При цьому слід зазначити, що вона повинна мати творчий характер, адже саме творча праця робить дитину багатою духовно. Звичайно, праця повинна приносити радість, щастя, благополуччя. Праця для дошкільника та молодшого школяра має бути цікавою, посилюючою і в той же час творчою, а не лише механічною.

В.Сухомлинський вважав, що праця стає вихователем, коли вона входить у духовне життя дітей, розвиває допитливість та цікавість, породжує хвилюючу радість подолання труднощів, розкриває все нову і нову красу в навколишньому світі. Радість праці – могутня розвиваюча сила. Праця є не лише життєвою необхідністю, без якої неможливе людське існування, а й сферою багатогранних проявів духовного життя, духовного багатства особистості. У праці розкривається багатство людських стосунків. Виховати любов до праці неможливо, якщо дитина не відчує краси цих стосунків. У трудовій діяльності закладений важливий засіб самовираження, самоствердження особистості. Важливе виховне завдання полягає в тому, щоб почуття особистої гідності, гордості кожної дитини базувалось на трудовому успіху. В.Сухомлинський стверджував, що праця, яка відірвана від естетичного, емоційного, від творчості, від інтересів та потреб, стає для вихованців повинністю, яку їм хочеться якомога швидше завершити. Він категорично заперечував просвітительське формування інтересу до праці, що зводиться лише до читання лекцій про працю, її красу і необхідність. Дітей потрібно залучати до процесу праці, щоб вони бачили навколо себе зроблене власними руками і відчували задоволення від цього. Адже дитина не пуста посудина, яку педагог

повинен заповнити знаннями та загальнолюдськими нормами. Дитина – особистість, яка не «сформується» в далекому майбутньому, а розвивається зараз, але ще не проявила, не пізнала себе і потребує допомоги педагога [8, с. 245].

Дитяча праця – це передусім доцільна діяльність, сутність якої полягає у тому, що вона завжди опосередкована розумовою творчістю, конструюванням того, що повинно бути втілено у дійсність. Отже, необхідним елементом творчої діяльності і, природно, творчої активності, є пізнавальний процес. З виникненням творчої активності досягається цілісність дитячої діяльності. Тому творча діяльність у формі праці з самого початку характеризується як перетворювальна активність, яка спрямована на зміну реальної дійсності і є двосторонньою (предметно-перетворювальна і пізнавальна). Істотними характеристиками трудової діяльності дитини є предметність, доцільність, суспільна природа. Діяльність дитини містить чуттєво-предметний та пізнавальний компоненти. Перший з них забезпечує переклад ідеального на мову об'єктивно-реального (відбувається опредмечування духовної творчості). Предметна діяльність – важливе джерело творчих сил, можливостей і здібностей дитини. Вона опирається на складну систему соціальних і психофізичних явищ, з яких складається механізм творчості [2, с. 67].

Перетворювальна діяльність дитини досить різноманітна як за формою, так і за засобами реалізації. Вихованці особливо активно сприймають і пізнають навколишній світ. Водночас можна сказати, що творча активність дитини часто є досить стихійною, може навіть зникнути, якщо не буде своєчасно підкріплена діяльністю і підтримана кимсь із старших. Тому під час організації творчої діяльності дітей у процесі трудового навчання та виховання доцільним є дотримання і виконання педагогом завдань, що передбачають поступовий перехід від репродуктивної до репродуктивно-творчої і далі до творчої діяльності. Це забезпечить єдність когнітивного, почуттєво-емоційного, діяльнісного, особистісного, мотиваційного, аксіологічного компонентів творчого розвитку.

Вивчаючи шляхи розвитку дитячої творчості у процесі трудового навчання та художньої праці, ми виділили такі моменти творчої діяльності: первинне переживання, що служить поштовхом для створення; явище виразної діяльності, що є матеріалом для творчості; явище оформлення (організації або впорядкування) матеріалу.

Варто зазначити, що молодші школярі завдяки віковим особливостям не ставлять завдання звітувати перед собою про необхідність здійснення творчої роботи чи про передачу знань щодо виконання окремих вданих прийомів у виробі. Тому ми вважаємо недоречним вирішувати проблему творчого розвитку учнів через площину логічного домінування в процесі творення.

В.Бехтерев зазначав, що для дитячої творчості характерні не лише відносна свобода та легкість, з якою діти залюбки працюють, а й певна мотивація, умови виховання, вплив зовнішнього середовища. Окрім цього, компонентами дитячої творчості він вважав правильність зображення, сенсомоторні характеристики, вікові особливості, спадковість здібностей та фізичну організацію дитини.

Оскільки у поняття «творчість у дошкільному та молодшому шкільному віці» ми вкладаємо не стільки створення духовних цінностей та кінцевий

результат, а сам процес, дієвість, активність, здатність до перетворення чужих думок та почуттів у свої власні, тому предметно-перетворювальна діяльність дітей у процесі трудового навчання та художньої праці може кваліфікуватись творчістю. При цьому важливою умовою є обов'язкове зважання на природну потребу дитини творити та фантазувати. Адже навчання, яке базується на активному практичному оволодінні матеріалом, а не на пасивному заучуванні, є значно результативнішим. Так, на думку І.Песталоцці [5], кожен пізнає лише те, що сам спробує зробити, саме таким чином об'єкт пізнання наближується до дитини, перетворюючи загальний досвід в особистісний зміст. Тим самим творча діяльність сприяє руйнуванню стіни байдужості, породжуючи в учнів зацікавленість та позитивні емоції.

Отже, проблема розвитку творчої особистості може бути вирішена у суспільстві, яке забезпечує відповідні суспільні відносини, переборює розходження між розумовою та фізичною працею, створює необхідні умови для творчої праці та освіти. На нашу думку, природна творчість дитини виявляється в діяльності, зовнішньою формою якої є праця. Вона з одного боку є продуктом діяльності, її змістом, а з іншого – основою творчої активної особистості дитини. Творча активність як якість особистості не притаманна їй споконвічно і не породжується природою – вона формується під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Завдяки праці розширюється емоційно-творча сфера дитини. Таким чином, важливого значення набуває дослідження психологічних передумов творчого розвитку дошкільників та молодших школярів у процесі трудового навчання та художньої праці.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років : навчальний посібник [2-е вид., переробл.] / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64 с.
2. Волков И. П. Приобщение школьников к творчеству / И. П. Волков. – М. : Просвещение, 1982. – 144 с.
3. Как воспитать в ребенке творческую личность? : серия “Мир вашего ребенка“ / [авт.-сост. Т. А. Барышева, В. А. Шекалов]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 224 с.
4. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания : книга для учителя / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 254 с.
5. Песталоцци И. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / И. Т. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1982.
6. Роменець В. А. Психологія творчості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.
7. Сковорода Г. С. Вибрані твори : в 2-х т. / Г. С. Сковорода. – К. : Дніпро, 1972. – Т. 1. – 1972. – 278 с.
8. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 4-х т. / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1979. – Т. 4. – 1979. – 669 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Бурсова С.С.,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (Україна)*

Переддошкільне дитинство – це великий і відповідальний період у розвитку дитини. Це вік, коли дитина формується як особистість. З приходом дитини в дошкільний заклад, дитячий садок бере на себе функції виховання та формування особистості. Порушення будь-якої ланки або механізму психологічної структури розвитку дитини може суттєво вплинути на її подальше життя.

Проте, прихід до дошкільного закладу пов'язаний для дитини з сильними стресовими переживаннями, котрі необхідно пом'якшити спільними зусиллями сім'ї та педагогів. Своєчасність створення належних умов, правильна організація життя та виховання, підбір різних засобів, методів та форм роботи, що зможуть покращити адаптаційний процес, – запорука повноцінного розвитку здорової від народження дитини.

Адаптація дитини до нових суспільних стосунків, удосконалення та розвиток її різнобічних комунікативних дій з іншими людьми та формування вміння спілкуватися – все це є важливими передумовами міцного фізичного, психічного здоров'я та нормального розвитку особистості. Розвиток особистості дошкільника – не автоматичний процес, який реалізується сам по собі; він відбувається при активній участі самої дитини. Здатність встановлювати і закріплювати міжособистісні контакти передбачає і здатність адаптуватися до соціального середовища в момент його зміни. Така здатність притаманна всім живим організмам, тому що є необхідною для їх існування [2, с. 12].

В наш час створено багато адаптованих та авторських програм і технологій емоційно-особистісного розвитку дошкільників. Всі ці програми носять розвиваючий характер. Проте віковий мінімум, заявлений в програмі, зазвичай не менше 3 років. Рідко охоплені ними діти груп раннього віку, на даний момент, частіше – це діти 3 року життя. Як правило, більшість дітей даного віку проходить адаптаційний період і переживає кризу 3 років.

В результаті застосування методу експертних оцінок, психологом Яценко Тетяною Василівною, було встановлено, коли у дітей найяскравіше проявляється криза трьох років, на який період припадає її пік і коли симптоми кризи йдуть на спад. Загальні дані занесені до таблиці 1 [4].

Таблиця 1.

Симптоми кризи трьох років та її прояви

| Симптоматика кризи | | | | | | |
|--------------------|------------|-----------|--------------|----------|--------------|--------------|
| Вік | Негативізм | Упертість | Примхливість | Свавілля | Знецінювання | Протест-бунт |
| 2,3-2,6 | 80% | 100% | 60% | 100% | 40% | 20% |
| 2,7-2,9 | 25% | 100% | 100% | 100 | 100% | 50% |
| 2,10-2,12 | 33% | 100% | 66% | 100% | 33% | 0% |
| 3,0-3,2 | 80% | 60% | 80% | 60% | 20% | 0% |

Як бачимо з таблиці 1, симптоми кризи трьох років перепадають саме на період адаптації дітей раннього віку до дошкільного навчального закладу. Тому у дітей цієї вікової категорії, особливо у дітей груп середньої та важкої адаптації, можливі прояви кризи трьох років.

Це не єдині перепони, що погіршують процес адаптації дітей до ДНЗ. Так, у цілому ряді сучасних досліджень охарактеризовані труднощі адаптаційного процесу. А саме [1]:

1. Не сприяє легкій адаптації така особливість дітей у цей віковий період, як висока емоційність. Необхідність розриву міцних зв'язків із близькими дорослими болісно переживається маленькою дитиною.

2. Ступінь труднощів звикання до нових умов життя залежить не лише від вікових, а й індивідуальних особливостей кожної дитини, що зумовлюються станом здоров'я, особливостями типу нервової системи (сила, рухливість, урівноваженість процесів збудження і гальмування), а також різними умовами життя та виховання в сім'ї.

3. Труднощі у спілкуванні з педагогом у період адаптації, як правило, посилюються низьким рівнем розвитку мовлення дітей. Пасивний словниковий запас перешкоджає розумінню словесних звертань педагога. Детренованість активного мовлення позбавляє дітей можливості висловлювати свої прохання, спричинює нерозуміння з боку вихователя потреб дитини і як наслідок – порушення психофізичного та емоційного комфорту малюка.

4. Труднощами адаптаційного процесу є і відсутність у дітей звички виконувати доступні вимоги й вказівки дорослих, брак досвіду участі у спільній з дорослими діяльності, що є провідною у виховному процесі дошкільного закладу.

5. Також слід відмітити й відсутність у дітей самостійних ігрових дій.

Труднощі, яких зазнають діти у період адаптації до дитячого закладу, викликають цілу низку негативних змін у їхньому емоційному стані, поведінці, стані здоров'я. Все це знижує активність кори головного мозку, викликає різні розлади вегетативної системи. У деяких дітей може спостерігатися збліднення обличчя, зниження температури рук і ніг. Крім того, у більшості дітей в адаптаційний період спостерігається порушення сну, зниження апетиту, що спричиняє втрату ваги. Звичайно, усі ці розлади негативно позначаються на стані імунної системи.

У цей період дитина потребує допомоги, підтримки з боку дорослого у самореалізації її потенційних та творчих здібностей для подолання негативних впливів середовища, які заважають їй саморозвитку і самоствердженню. У „Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” одним із завдань освітньої діяльності виховних закладів є формування творчих і художніх здібностей в ігровій та інших видах діяльності; стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного; розвиток прагнення до освіти й творчого самовдосконалення; включення в спільну побутову та господарську діяльність тощо.

Тому вважаємо доцільним створенням вихователем такого середовища, яке буде максимально насичене джерелами, що стимулюватимуть творчість дітей. А саме:

- використання невеличких римованих історій, віршів;
- мотиви знайомих казок та оповідань;
- ігри-драматизації;
- живі історії (етичні бесіди);
- театралізовані ігри;
- літературно-мовленнєві ігри;
- різні види театру;
- творчі заняття, спрямовані на розвиток творчих здібностей.

Такий підхід у роботі з дітьми сприятиме створенню невимушеної комунікації між учасника навчально-виховного процесу; розвитку емоційно-вольової сфери (допомагатиме їм в організації своїх дій у певному порядку, забезпечувати емоційний комфорт тощо); розвитку творчого потенціалу; набуттю комунікативних навичок; розвитку сенсомоторики. Творча робота рук сприяє накопичуванню у малят рухового досвіду, що у свою чергу приводить до більш швидкого та якісного формування сенсорних уявлень та до розвитку мовлення. Під час цікавої продуктивної діяльності сенсорні уявлення формуються легко та залишаються у свідомості дитини тривалий час. Все це дозволить подолати труднощі адаптаційного процесу та прискорити його.

Період з трьох до п'яти років сприятливий для формування творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціальної адаптації (сформованість мовлення), а з другого – ще не соціалізована. Для дитини весь світ ще загадковий та проблемний.

Отже, одним з головних завдань вихователя груп дітей, які адаптуються до дошкільного навчального закладу є формування і розвиток інтелектуальної, соціально компетентної особистості, здатної до творчості та саморозвитку.

Список використаної літератури

1. Бурсова С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема / С.С. Бурсова // Педагогічні науки : Збірник наукових праць. – Вип. 1. – Полтава, 2011. – С. 49-53.
2. Науменко Т.І. В дитячий садок прийшли новенькі (Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку) / І.Т. Науменко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2002. – 72 с.: іл.
3. Стреж Л. Сходінки адаптації дітей раннього віку / Людмила Стреж. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
4. Яценко Т.В. Криза трьох років та її вплив на формування особистості дошкільника [Електронний ресурс] / Т.В. Яценко. – Режим доступа : // <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fyatsenkot.narod.ru%2Fkriza.doc&name=kriza.doc&lang=uk&c=5621388d58af>

ОРГАНІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Сіваши Т.Д., магістр початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Глобальні зміни в різних сферах життєдіяльності, динамічність і глибина перетворювань навколишньої дійсності, розширення інформаційного простору впливають на зростання активності людини в усвідомленні особистісно-значущих та світових процесах. Реальна ситуація існування людини у сучасному світі потребує його якісних змін. Тому актуальною є проблема розвитку творчих якостей особистості, формування креативності, виховання духовності, самореалізації і саморозвитку.

Думки про значущість художньо-творчого розвитку особистості знайшли відображення у психологічних дослідженнях (Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков), у творчості видатних педагогів (В.Сухомлинський, К.Ушинський) Накопичені вітчизняними (І.Бех, О.Деркач, О.Комаровська, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Рагозіна, І.Руденко, Г.Тарасенко) та іноземними (В.Салеев, К.Тейлор, І.Фузейнікова) дослідниками факти дозволяють припустити, що художня діяльність дитини позитивно впливає на розвиток інтелектуальних та творчих здібностей. Таким чином, залучення до художньої діяльності є потужним засобом впливу на становлення та розвиток особистості. На особливу роль художньої творчості вказують не тільки теоретики художнього виховання, але й американські діячі науки. К.Тейлор, який вивчає природу наукової творчості, зазначає: “Я вже неодноразово стверджував, що скоріше науці є чого повчитися у мистецтва, ніж навпаки... Художнє виховання, можливо, більш цінне в епоху науки, ніж це визнають. На відміну від виховання наукового, художнє виховання завжди ставило заохочення і розвиток творчості одним із головних завдань” [1, с. 9].

Думка про взаємозв'язок різних здібностей, а саме математичних і художніх, підтверджується історичними фактами. Математик С.Ковалевська була відома і як письменниця, поет В.Бенедиктов видав популярну книгу з арифметики, англійський математик Ч.Доджсон під псевдонімом Льюїса Керрола написав популярну книгу для дітей “Аліса в країні чудес”, драматург А.Сухова-Кобилін отримував нагороди за праці з математики. Найвидатніші вчені-фізики і математики вказують на твори мистецтва, імена улюблених авторів як джерело творчого натхнення, зосередженості всіх сил інтелекту, яскравих емоційних вражень.

Формування художньо-творчих здібностей дитини можливе лише за умови отримання нею задоволення від самого процесу творчості, а тому необхідною умовою організації такої діяльності є врахування вікових особливостей дітей. Загально визнано, що провідною діяльністю дошкільників є гра. Адже гра вдало активізує здобуті дитиною знання, пробуджує почуття, дає

можливість пізнавати навколишній світ та себе у ньому, пристосуватися до складних життєвих ситуацій, які доведеться пережити у майбутньому

Проте, зауважує Г.Тарасенко, якщо в дошкільному закладі гра є безальтернативною формою організації дитячого життя, то у роботі з молодшими школярами потенціал творчих ігор залишається нереалізованим, оскільки такі ігри вчителі початкових класів вважають прерогативою дитячого садка. Адаптація першокласників до умов шкільного навчання відбуватиметься успішніше, якщо їх супроводжуватиме гра, яка не втратила своєї значущості навіть за умов зміни провідного типу діяльності [2, с. 69].

Організація ігрової взаємодії з дітьми передбачає низку умов:

- наявність у дітей знань про навколишні предмети, події та явища реального світу;
- варіативний підхід до побудови змісту гри;
- щире виконання дитиною ролі в грі;
- створення перешкод під час досягнення ігрової задачі;
- зв'язок гри з морально-естетичним вихованням;
- позитивна оцінка найменших успіхів дитини в грі [2, с.72].

Творчі ігри спрямовані на розвиток фантазії, уяви у створенні власного світу, самоствердження через гру та у грі, розвиток мовленнєвої культури, культури спілкування. Дієвим різновидом, адекватним дитячому віку, визначає О.Комаровська, є ігри-драматизації, або театралізовані ігри, побудовані на входженні дитини в уявну ситуацію, а далі – на дії у цій ситуації з позиції певного персонажу. Очікуваний ефект ігор-драматизацій – активний розвиток емпатії та рефлексії у моделюванні реальних життєвих ситуацій, здатності до формування художньо-творчих здібностей [3, с. 68].

Театралізовані ігри охоплюють:

- дії дітей з ляльковими персонажами або дії за ролями;
- літературну діяльність (вибір теми, складання, інсценування власних творів тощо);
- образотворчу діяльність (костюми персонажів, виготовлення декорацій та атрибутів);
- музично-хореографічну діяльність (виконання пісень, режисура танцю, інсценування музичних творів тощо).

Кожна складова частина дитячої художньої діяльності має свої виражальні засоби і відповідні можливості для самовираження особистості, а в комплексі вони створюють театралізовану гру, яка позитивно впливає на емоційну сферу дитини, акумулює життєву мудрість, оптимізм, енергію народу. Театралізовані ігри приносять величезну користь для духовного виховання, становлення характеру дитини, прищеплення їй найкращих рис, сприяють утвердженню себе у суспільстві.

З метою залучення дітей до художньо-творчої діяльності шляхом організації театральної гри вчителю необхідно вирішити такі завдання:

- ознайомити дітей зі специфікою театрального мистецтва, формувати в них емоційно-ціннісне ставлення до театру;

- виховувати зацікавлене та відповідальне ставлення до підготовки, проведення та оцінювання театралізованої діяльності;
- учити дітей сприймати й розуміти композицію та особливості літературного твору, розвивати уяву та мислення;
- розвивати вміння “входити в образ” та спонукати перебувати в ньому до кінця театралізованого дійства;
- формувати виразне та дикційно-чисте сценічне мовлення;
- удосконалювати вміння та навички дітей у передачі характерних особливостей різних художніх образів;
- допомогти учням оволодіти акторськими, сценічними здібностями (мімікою, жестами, інтонацією, пантомімою) в міру їх індивідуально-вікових особливостей;
- усвідомлювати колективний характер дієтворення у процесі підготовки театральної вистави, важливість партнерства в ігровій взаємодії, оволодіння навичками спілкування та колективної творчості;
- стимулювати прагнення дитини самореалізуватися, самоствердитися.

Для організації художньо-творчої діяльності варто створити у навчальному приміщенні ігровий куточок, в якому було б розміщено ширми, різні види театру – ляльковий, пальчиковий, настільний; костюми для героїв різних літературних творів, маски, шапочки; різноманітний реквізит.

Роботу як зі старшими дошкільниками, так і з молодшими школярами необхідно проводити систематично й послідовно: з поступовим ознайомленням дітей зі сценарієм вистави, вивченням слів героїв та вправлінням їх в оволодінні вміннями й навичками, необхідними для проведення гри-драматизації. Тривалість такої діяльності визначається поставленими завданнями, активною дитячою працездатністю, зумовленою віковими та індивідуальними особливостями.

Завдання підготовки до гри-драматизації вирішуються в ході спостережень, екскурсій, під час уроків літературного читання, інтегрованих уроків мистецтва, перебування у групі продовженого дня та спеціально організованих занять, які проводяться мікрогрупами, підгрупами або з усіма учасниками вистави залежно від мети, яку визначає педагог під час попередньої підготовки.

Підсумком усієї підготовчої роботи стає гра-драматизація – театралізоване дійство, на перегляд якої у спеціально відведений час приходять подивитися учні з інших класів та батьки маленьких артистів. Юні актори, “перевтілившись в образ”, беруть участь у колективній грі. Старанно, у міру своїх індивідуальних можливостей, за допомогою міміки, жестів, зміненого голосу, інтонації вони передають характерні риси свого персонажа, своє ставлення до нього. Доречно, якщо кожна дитина знає текст усіх дійових осіб, вчасно озвучує репліку відповідно до обраної ролі, вступає в ігрову взаємодію. Коли трапляється ситуація, що дитина забуває слова, то йому на допомогу завжди приходять педагог.

Дуже важливо, щоб усі учні класу брали активну участь у виставі. Якщо ролей не вистачає, то вистава повторюється кілька разів із новим складом акторів. Це заохочує до участі в театралізованій діяльності всіх дітей, стимулює розвиток їхніх художньо-творчих здібностей, реалізує бажання.

Після перегляду вистави педагоги зазвичай проводять із учнями бесіду, щоб виявити: чи зрозуміли вони зміст вистави; позитивні й негативні вчинки героїв; хто з героїв найбільше сподобався. Адже перегляд театралізацій стимулює пізнавальну активність дітей, розвиток їхніх інтелектуальних інтересів, мотивує до прояву співпереживання, взаємодії в колективі, формування товариських відносин.

Показниками ефективної організації художньо-творчої діяльності дітей є: здатність дитини активно взаємодіяти з дорослими та однолітками під час розігрування літературних творів, інсценування; спроможність наслідувати, імітувати голоси тварин, птахів під час театралізацій окремих епізодів казок та драматизації літературних творів; уміння доречно імітувати рухи, жести персонажів; брати участь в іграх-драматизаціях.

Беручи участь у театралізованих іграх, діти ознайомлюються з оточенням та його складовими через образи, фарби, звуки. Завдяки цій діяльності у дітей більш інтенсивно розвиваються пізнавальні інтереси, удосконалюються психічні процеси (пам'ять, уява, мислення), активізується мовлення, формується культура міжособистісного спілкування, розширюється світогляд.

Таким чином, залучення дітей до художньої творчості, у тому числі й засобами творчих ігор, є актуальним завданням сучасної неперервної системи освіти в контексті реалізації наступності ДНЗ та початкової школи, адже в процесі художньо-творчої діяльності:

- ефективніше здійснюється процес адаптації дитини до нових умов навчання в початковій школі;
- розвивається креативність як універсальна загальна здібність до творчості, яка необхідна у будь-якій продуктивній діяльності;
- розуміється сутність процесу створення витвору мистецтва, здійснюється пізнання його глибинних ідей, адекватне сприйняття;
- поглиблюється вивчення програмового матеріалу предметів естетичного циклу;
- підвищується рівень духовної культури дітей;
- удосконалюються морально-естетичні якості особистості.

Список використаних джерел

1. Малахова І.А. Развитие личности / И.А. Малахова. – Минск : Издательский Дом “Белорусская наука”, 2003. – 234 с
2. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С.Тарасенко. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 320 с.
3. Технології художньо-естетичного виховання учнів основної школи у позакласній роботі : монографія / За ред. Н.Є.Миропольської, О.А.Комаровської. – Харків : “Друкарня Мадрид”, 2015. – 222 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖИВОСТЯМИ

Козачук М.В.,

Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

Одним із найважливіших завдань освіти є забезпечення освітнього простору, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності й наступності у навчанні та вихованні двох освітніх ланок – дошкільної й початкової.

Наступність є важливішим інструментом здійснення безперервності освіти між її ланками, що виражено у зв'язку та погодженості між всіма її компонентами: цілями, завданнями, змістом, методами, засобами, формами організації, які забезпечують ефективний розвиток дитини, її успішне навчання та виховання на цих ланках освіти.

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами як Л.Артемова, О.Богданова, Г.Люблінська, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Усова [4].

Ця проблема набуває такої ж актуальності й у корекційній педагогіці. Зокрема, Г.Чиркіна наголошує, що вся робота з дошкільниками та молодшими школярами має бути спрямована на корекцію та пропедевтику порушень психофізичного розвитку, а також на розвиток індивідуальності кожної дитини [6].

Ми поділяємо думку А.Богущ, О.Кононко, О.Савченко, які звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дошкільних і шкільних освітніх закладів. У результаті в першому класі не використовується досвід, набутий дітьми у дитячому садку, що призводить до зниження пізнавального інтересу першокласників, ускладнює їхню адаптацію до умов школи [2].

Багато проблем існує і в реалізації наступності між методами навчання: у початковій школі часто використовуються проблемні методи навчання, тоді як у дошкільному закладі перевага надається різноманітним формам наочності та ігровим методам. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови наступності у роботі цих освітніх ланок.

Традиційний підхід до вирішення проблеми наступності полягає у тому, що школа диктує дошкільним закладам свій погляд на підготовку дітей. Такий підхід вирішення проблеми наступності згори донизу призводить до того, що у дошкільних закладах:

- проводиться форсована підготовка дітей до школи, відповідно збільшується кількість занять, яка призводить до перевантаження дітей;
- ігноруються сензитивні періоди у розвитку дітей, роль вікових новоутворень, провідної ігрової діяльності, витісняється творча художня діяльність;
- програмовий матеріал з математики, письма використовується вихователями у дошкільних закладах;

- недостатньо уваги приділяється розвитку дитячого мовлення, пізнавальних можливостей дітей;

- вихователі дошкільних закладів часто використовують вербальні методи навчання, контролюють не розвиток дітей, а оволодіння ними знаннями, погано володіють ігровими методами навчання.

Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо реалізовувати наступність знизу догори. Для цього необхідно:

- вчителю початкових класів визнавати досвід, набутий дитиною в дошкільному віці;

- початкова школа має створювати умови для подальшого розвитку дітей на основі зближення досвіду життя старших дошкільників і молодших школярів.

Наступність між дошкільною та початковою ланками освіти дітей з вадами психофізичного розвитку розглядається як зв'язок і узгодженість цілей, завдань, змісту, методів, форм організації, що забезпечують пізнавальний розвиток дитини, її успішне навчання і виховання [3].

Дошкільна освіта повинна зберегти самоцінність дошкільного дитинства і формувати особистісні якості дошкільника, які є основою для навчання у школі. Проте, дошкільний вік не є підготовчим етапом до навчання у школі, це є період пізнання світу маленькою дитиною, неважливо, здорова вона чи має проблеми розвитку. Школа ж, як наступник дошкільної освіти, повинна враховувати та розвивати потенціал дитини, розкритий у дошкільному віці. Такий комплексний підхід дає можливість визначити освіту як єдину систему на всіх етапах навчання та має на меті забезпечити психологічні умови, які б максимально сприяли всебічному розвитку дитини, збереженню її індивідуальності та реалізації корекційно-розвиткового навчання [4].

Головна мета інклюзивного навчального закладу – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в діяльності колективу ровесників. Завдання інклюзивної освіти в. полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей, розробці системи надання спеціальних послуг для дітей з особливими освітніми потребами, створенні позитивного клімату в колективі [5].

Таким чином успішну реалізацію наступності дошкільної і початкової освіти в організації інклюзивного виховання та навчання для дітей з обмеженими можливостями, ми вбачаємо у:

- створенні системи безперервного навчання, що забезпечує ефективне поступальний розвиток дитини з особливими потребами, її успішне навчання і виховання на основі зв'язку та узгодженості компонентів освіти (цілей, завдань, змісту, методів, засобів і форм корекційної освіти);
- створенні умов, сприятливих для адаптації до шкільного навчання, емоційного благополуччя, розвитку індивідуальності кожної дитини з особливими потребами;
- розробці навчальних корекційних програм за нозологіями для дошкільного віку;

- створенні комплексу навчально-методичної документації;
- створенні нових проектів з реалізації наступності ДНЗ і школи з питань корекційної освіти;
- підготовка суспільства до необхідності запровадження інклюзивної освіти як закономірного процесу демократизації та гуманізації усього суспільства;
- підготовка педагогічного персоналу масової школи до прийняття дитини з вадами психофізичного розвитку;
- просвіта батьків здорових дітей;
- формування методичної готовності вчителів до роботи з різними категоріями дітей з вадами;
- укомплектування штату інклюзивної школи спеціалістами корекційної освіти;
- розробка психолого-медико-педагогічною консультацією конкретних рекомендацій для роботи з дітьми, що потребують корекції психофізичного розвитку, в умовах масової школи.

На нашу думку, для реалізації ідей безперервної освіти, наступності у розвитку дитини важливою є реалізація єдиних підходів до цілісного розвитку дітей у дошкільний і шкільний періоди.

Необхідно, щоб у дошкільний період педагоги основну увагу звертали на фізичний, соціальний, пізнавальний та мовленнєвий розвиток, сформованість провідної діяльності з урахуванням рівня вимог програми дошкільного виховання. Для успішного навчання у школі важливим є проектування мінімального змісту основних програм дошкільного виховання і навчання, без якого навчання за шкільними програмами ускладнюється [1].

Вагоме місце посідає особистісна готовність, яка містить формування у дошкільника нової соціальної ролі, проявляється в умінні спілкуватися з ровесниками і дорослими, у здатності підкоряти свою поведінку законам дитячих груп. Це означає, що важливою проблемою наступності має стати психологічна підготовка дітей з вадами до навчання у колективі здорових однолітків [6].

Перед вступом дитини у школу дошкільні заклади надають педагогам і спеціалістам необхідну інформацію про дитину: діагностику й актуальний рівень її розвитку, потенційні можливості. При необхідності дошкільний заклад направляє дитину з батьками на психолого-медико-педагогічну консультацію.

Вагому роль у забезпеченні наступності навчання відіграє співпраця педагогів з батьками, яка передбачає:

- спільні батьківські збори для батьків дошкільнят і вчителів початкових класів;
- проведення інтернет-зборів для батьків дітей старшого дошкільного віку;
- анкетування батьків з питань підготовки вихованців дитячого садка до школи;
- організацію Днів відкритих дверей для батьків майбутніх першокласників у загальноосвітньому навчальному закладі;

- створення «педагогічної вітальні» для батьків дітей старшого дошкільного віку з питань підготовки дітей до школи;
- організацію роботи батьківського лекторію, семінарів-практикумів та інших форм взаємодії.

Батьки дошкільників мають бути зацікавленими у тому, щоб процес навчання у дошкільному навчальному закладі відповідав рівню розвитку їх дітей. Особливо значення це набуває у вихованні дітей з вадами розвитку, оскільки інклюзивна освіта є неможливою без участі батьків.

Отже, співпраця спеціалістів дошкільної та початкової освіти зробить модель інклюзивного навчання життєздатною і результативною, сприятиме кращому розумінню проблем розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Перспективним напрямком має стати розробка змісту і методів такої співпраці в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. Інклюзивна практика в дитсадку: організаційна модель / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2014. – № 2. – С. 5-9.
2. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти // Початкова освіта. – № 48 (624). – 2011. – С. 3-6.
3. Миронова С.П. Особливості інклюзивної дошкільної освіти // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2010. – № 11. – С. 8-15.
4. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник / Т. Поніманська. – К. : Академвидав, 2015 . – 456 с.
5. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5.
6. Чиркина Г.В. Проблемы обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием детей с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 12-19.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЧУТТЄВО-ОБРАЗНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ: КОНТЕКСТ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Скрипаловська Л.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна освіта орієнтується на вітчизняні здобутки і водночас на вимоги європейської спільноти до ступеневої освіти, освіти упродовж життя. Закони України у царині освіти, базовий компонент дошкільної освіти, Державні стандарти початкової освіти та загальної середньої освіти, програмові основи навчального процесу в усіх ланках освіти, компетентнісний підхід до визначення освіченості дошкільників, школярів покликані забезпечувати вертикаль наступності всіх ланок освіти в нашій країні, стати сприятливим тлом для поступального й успішного розвитку дітей і молоді.

Ідея формування чуттєво-образного сприйняття природи є визначальною в естетико-екологічній освіті. Остання розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові й соціальні групи населення, передбачає рух від елементарних екологічних знань, уявлень дитини дошкільного віку до усвідомлення і практичної реалізації природозберігаючих технологій дорослою людиною. За Концепцією екологічної освіти України, дошкільна і початкова освітні ланки забезпечують інформаційно-підготовчий рівень естетико-екологічної зрілості, сприяють формуванню елементів природоцільного світогляду (Закон “Про дошкільну освіту”) й усвідомленню цілісної природничо-наукової картини світу на основі пізнання загальних закономірностей функціонування природи та взаємозв’язків між її складовими (Державний стандарт початкової загальної освіти) [5].

Аналіз сучасного стану організації навчального процесу в дошкільній та початковій ланках освіти свідчить про те, що формування чуттєво-образного сприйняття природи здійснюється в старшому дошкільному й молодшому шкільному віці. Однак реалізація досліджуваного процесу в період навчання дітей у першому класі передбачає лише часткове врахування досягнень дошкільного періоду їх розвитку. Подоланню цієї суперечності найбільшою мірою сприяє створення єдиного соціально-педагогічного середовища взаємодії педагогів та батьків, визначальним для якого є орієнтація на вихідний рівень готовності дітей до чуттєво-образного сприйняття природи в межах кожної ланки освіти та на їх “стиках”.

Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти досліджувалася багатогранно: знайшли висвітлення методологічні засади (О.Савченко), педагогічні основи та шляхи забезпечення (О.Вашуленко, Т.Дябло, Л.Калмикова), методичний і педагогічний аспекти (А.Богущ, Н.Кічук, В.Кузь, М.Кухта, В.Ликова).

Схильність молодших школярів до образного сприймання світу, що є важливим у контексті формування образу природи, експериментально доведена у працях таких дослідників, як Б.Ананьєв, А.Запорожець, В.Крутецький, Г.Люблінська, С.Рубінштейн, І.Якиманська та ін. Образне сприймання дітьми природи стало предметом досліджень сучасних українських учених – Д.Джоли, С.Жупанина, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо та ін.

Розглянувши й узагальнивши наявні в науковій літературі тлумачення, образ природи – ми визначаємо як її синтезовану, цілісну форму відображення в свідомості дитини шляхом переробки змісту сенсорного, чуттєвого, інтелектуального, практичного та емоційно-сміслового досвіду, що виявляється у здатності до інтерпретації естетичних вражень у словесній та інших видах художньої творчості (музичній, пластичній, образотворчій).

У межах дошкільної та початкової ланок освіти наступність у формуванні чуттєво-образного сприйняття природи проявляється в урахуванні життєвого досвіду, знань дітей про предмети, явища, зв’язки в природі; у дотриманні дидактичних умов формування чуттєво-образного сприйняття природи. Сукупність умов складають умови змістові (ознайомлення з конкретними об’єктами та явищами природи, що мають індивідуальну значущість для дітей; загальними

закономірностями функціонування природи та зв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови) й умови процесуальні (залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, сприймання їх за участі різних аналізаторів, оволодіння дітьми сенсорними еталонами, сприймання об'єктів природи як суб'єктів; упровадження міжпредметних зв'язків, інтегрованого викладання, взаємодія педагогів і батьків з метою інформування дітей про природу).

В результаті експериментального дослідження, яке проводилось упродовж 2013-2015 рр. на базі ЗОШ № 25 та ДНЗ № 9 м.Вінниці були з'ясовані особливості розвитку сприймання природи дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Було виділено три рівні ставлення дітей до природи – утилітарний, емоційно-пізнавальний, естетичний.

Для утилітарного рівня (21%) характерні: перевага в структурі ставлення до природи раціональних підходів, споживацьке ставлення до об'єктів природи.

Для естетичного ставлення притаманні достатньо розвинене сенсорне сприймання природи; яскраво виражена емоційна реакція на її красу; спроби поетизувати природу. Таких дітей – 31%.

Діти з емоційно-пізнавальним рівнем виявляють зацікавлено-ігрове ставлення до природи з елементами естетичної зацікавленості, що відрізняється епізодичністю проявів у різних видах діяльності. Таких дітей – 48%.

Визначення рівнів ставлення дітей до природи дає можливість оцінити стан естетичного виховання засобами природи. З'ясовано, що з приходом дитини у школу сприйняття нею природи змінюється, стає більш логізованим та прагматичним.

Виявлено певні відмінності в організації безпосереднього сприймання дітьми природи. Якщо в дошкільному закладі освіти з цією метою проводяться щоденні прогулянки, екскурсії, ігри, досліди, праця в докiллі, куточку природи тощо, то з початком навчання в школі безпосереднє сприймання предметів природи (виконання дослідів, практичних робіт, спостереження у природі, уроки серед докiлля) координується викладанням природничої складової інтегрованого курсу “Я і Україна”. Можливими формами організації безпосереднього сприймання природи в позаурочний час є уроки милування природою, екологічно доцільні форми організації дитячої праці й творчості [2].

Нами з'ясовано, що чуттєво-образне сприйняття природи молодшими школярами як у дошкільному закладі, так і у школі найкраще відбувається через ігрові форми взаємодії. Саме у грі формуються моральні норми і правила поведінки в природі. Як модель діяльності дорослих гра також сприяє утворенню міцних зв'язків між навчанням і працею. Наслідуючи дорослих, діти розвивають і свою уяву. Правильно організована ігрова діяльність дає змогу педагогові домогтися найповнішого самовираження дітей, їх активності. Найповніше цього можна досягти з допомогою дидактичної гри. Її основний принцип – принцип автодидактизму, поглиблює і конкретизує знання дітей в умовах їх самонавчання. Образності дидактичної гри сприяє принцип парності, його реалізація досягається внаслідок добору завдань, які ведуть дитину шляхом самостійних рішень, відповідей на запитання, що подаються в ілюстраціях і картинках у прихованому вигляді.

При розробці ігор для чуттєво-образного сприйняття природи вихователів варто максимально використати можливості й творчих ігор дітей (сюжетно-рольових), їх виховний і пізнавальний ефект досягається за умови максимального наближення сюжету до завдань естетико-екологічного виховання у реальних умовах, до зразків поведінки, які повинні характеризувати дитину не лише в грі, а й поза нею. Безумовне значення творчої гри полягає і в тому, що діти практично оволодівають зразками взаємовідношень людей, їх гуманного і дбайливого ставлення до природи. Вибираючи найпереконливіші факти для сюжету гри, вихователь відповідними прийомами спрямовує розповіді дітей (наприклад, відповіді на запитання чи пояснення фактів, своє бачення ситуацій, розуміння їх сутності, причин, механізмів). Для творчості процесу гри необхідна висока концентрація уваги. Здатність довго і захоплено гратись, долати перешкоди найліпше виявляється у таких ситуаціях, коли результат гри дитина оцінює на рівні відкриття, зробленого самостійно. Процес пізнання тоді особливо активний і творчий, а самостійність дитини спонукає її до посиленої розумової діяльності.

Наведемо приклади ігор, що сприяють чуттєво-образному сприйняттю природи молодшими школярами:

Гра “Вгадай, який птах співає?”

Мета: Розвивати вміння визначати за звуковим записом голос птахів. Визначати, який птах і як співає (тонко, звучно, мелодійно, крикливо, тихо, протяжно і так далі). Виховувати інтерес і турботливе ставлення до птахів.

Ігрові дії:

Педагог пропонує послухати запис голосів птахів. Треба визначити, який птах співає. Як можна визначити по голосу який птах співає і як це зробити. Запропонувати дітям потренуватися в проголошенні звуків пісеньок птахів. У грі використовується диск із записом голосів птахів.

Рухлива гра “Квіти”

Мета: Формувати уміння називати і розрізняти квіти. Виховувати любов і вміння милуватися їх красою.

Ігрові дії:

Діти згадують садові та лісові квіти, порівнюють їх.

Кожен учасник гри вибирає для себе емблему квітки. У кожної дитини своя картинка. Одна і та ж назва не може бути в кількох дітей.

За жеребом вибрана квітка, наприклад, Волошка, починає гру.

Учень називає яку-небудь квітку, наприклад Мак або Троянда. Мак біжить, а Волошка наздоганяє його. Коли Маку загрожує небезпека бути пійманим, він називає яку-небудь іншу квітку, що бере участь в грі. Тікає названа квітка.

Спіймана квітка змінює свою назву і знову включається в гру. Перемагає той, хто жодного разу не був спійманий.

Інколи педагогам здається, що молодші школярі не спроможні зрозуміти такого складного феномена, як естетична виразність природи. Дарма. Діти яскраво і безпосередньо реагують на вияви прекрасного у навколишньому світі. І реакція ця – дійсно гуманістична за змістом. Чим менша дитина, тим легше досягається певний гармонійний баланс у її спілкуванні з природою, яка сприймається нею як радісне, сповнене барвами, звуками, рухами ціле. У свідомості молодшого

школяра вже існує певний суб'єктивний образ природи, що склався в результаті попереднього емоційно-чуттєвого контакту з довкіллям. Але такий досвід, на жаль, дуже часто є нагромадженням хаотичних вражень. Завдання вчителя – забезпечити належну культуру сенсорного сприйняття дітьми природи, від чого значною мірою залежатиме глибина та інтенсивність її естетичного освоєння. Потрібно терпляче вчити учнів тонко відчувати природу всіма органами чуття, так би мовити, “на дотик, на смак, на запах”. Вихователю обов'язково потрібно домогтися точної диференціації учнями кольорів та відтінків, форм, звуків, запахів у природі. Це забезпечить виникнення в дитячій свідомості необхідних образів чуттєвого сприймання [4, с. 13].

На нашу думку, чуттєво-образне сприйняття природи молодшими школярами впливає на розвиток різних сфер становлення особистості, має винятково велике значення для розвитку природних здібностей дитини, формування початкових світоглядних ідей і поглядів.

Список використаних джерел

1. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань / М. Коновальчук. – К. : Шкільний світ, 2010. – 120 с.
2. Мантула Т. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 : захищена 08.02.07 : затв. 24.06.07 / Мантула Тетяна. – К., 2007. – 48 с.
3. Тарасенко Г. Екологічна естетика в системі проф. підготовки вчителя : методологічний аспект / Г. Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ Вінооблдрукарня, 1997. – 112 с.
4. Тарасенко Г. Паросток. Методика гуманістичного виховання школярів засобами природи. 1-4 класи. Посібник для вчителя / Г. Тарасенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144 с.
5. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

*Колеснік К.А., магістр початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Одним із головних завдань сучасної школи України є виховання творчої особистості, бо вона значно краще й легше пристосовується до побутових, соціальних і виробничих умов, ефективніше використовує та змінює відповідно до власних уподобань, переконань тощо. Школа потребує нових нетрадиційних ідей, теорій, що відповідали б оптимальному розвитку дитини, сучасним потребам людства. І тому важливу роль відіграє творче виховання, в основу якого потрібно покласти використання різних засобів, підходів до розвитку дитини, орієнтованих на досягнення оригінального результату. Адже без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні взаємовідносини

(В.Сухомлинський). Саме творчість стимулює розвиток мислення, інтересів, дослідницьку та мовленнєву діяльність.

Уже в учнів початкових класів необхідно розвивати творчі здібності, нахили, інтереси, бо якщо дитина не навчиться у школі щось творити, то такою ж безініціативною, пасивною вона буде у житті. Розвивати колективну творчість — означає виховувати у дітей спільний інтерес до знань, співпрацю у навчанні. Маленький учень вчиться добре, якщо він переживає успіх, хоча б невеликий. Тому слід із перших днів зустрічі з дітьми виявляти їхні можливості.

Школа для дитини – це другий дім, у ньому мають панувати добрий настрій, життєрадісна атмосфера, взаєморозуміння між учителем та учнями. Науково доведено, що за наявності інтересу, позитивних емоційних переживань знання засвоюються ґрунтовно та міцно. Зацікавлення учнів початкових класів змістом навчального матеріалу потребує систематичної інтелектуальної роботи педагога, адже потрібно не тільки викликати спалах позитивних емоцій, а й дбати, щоб він ніколи не згасав. А починати потрібно з доброго слова у стосунках із дітьми, адже вони вчаться не тільки читати, писати, рахувати, а й почуватись громадянами, шанувати матір, батька, допомагати тим, хто потребує цього.

Творчий потенціал, як правило, розуміють як здатність людини нестандартно мислити. Дослідники у структурі творчого потенціалу серед інших складових вирізняють уміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати (В.Моляко). У школі треба формувати в учнів такі вміння й починати цей процес слід з початкових класів.

Висока культура усного й писемного мовлення – невід’ємна риса всебічно розвиненої, освіченої особистості. Зв’язне мовлення, багатий активний словник, його точність і виразність – важливі показники високого рівня культури людини, її освіченості, професійної майстерності.

Програма розвитку мовлення найбільшою мірою реалізується під час занять з мови, читання і на спеціально відведених уроках розвитку мовлення, які проводяться раз на два тижні за рахунок уроків рідної мови.

Розвиток мовлення є провідним методом навчання рідної мови у початкових класах, оскільки дає змогу об’єднати всебічну мовленнєву діяльність учнів.

На уроках рідної мови й у позаурочний час діти вдосконалюють уміння й навички усного та писемного мовлення, вчаться працювати з книжкою, формують певне коло знань про мову та мовні вміння, вивчаючи різні граматичні, орфографічні правила, засвоюють правила написання слів, зустрічаються з абстрактними поняттями, які мають зрозуміти, а все це може їм здатись непосильною працею, й існує ризик відбити бажання вивчати мову далі. А тому потрібно забезпечити мотивацію до вивчення рідної мови.

Для всебічного розвитку творчих здібностей, стійкого інтересу до навчальної діяльності необхідне використання на уроках рідної мови і читання загадок, шарад, кросвордів, прислів’їв. Треба так організувати роботу учнів, щоб на уроці були присутні і фронтальна, й колективна, і групова, й парна, й індивідуальна робота, учні мають уміти користуватись не лише підручником, а й додатковою літературою.

Застосування творчих колективних завдань у навчальному процесі має на

меті навчити учнів молодшого шкільного віку розв'язувати нові незвичні завдання шляхом аналогізування й комбінування, активізувати для цього свої інтелектуальні та творчі сили, спрямовувати їх на знаходження спільного рішення нового завдання, а також вивчати й повторювати навчальний матеріал незвичним та ефективним способом. Уміння шукати аналогії в мовленнєвому матеріалі допоможе учням побачити особливості рідної мови. Спочатку учням треба показати аналогії, акцентуючи їхню увагу на спільних ознаках, потім запропонувати самостійно їх відшукати, а згодом учитись придумувати нове за аналогією до відомого. Аналогами можуть бути спільнокореневі слова, слова з однаковим префіксом, а також схема слова або речення. Аналогії добирають залежно від того, яку тему вивчають або повторюють на уроці. Тобто важливо показати дітям, що аналогії треба вміти побачити й доцільніше використати. Розкрити сутність пошуку аналогій можна, складаючи описи малюнків. Так, можна описати за аналогією до одного фрагмента малюнка; за аналогією до кількох фрагментів малюнка; до цілісного образу малюнка.

Наприклад, дібрати аналогії за літерою можна так, щоб вийшло зв'язне речення, наприклад слово „свобода”:

Свиня
Весело
Обідає
Біля
Океану,
Доглядаючи
Арфу.

Так відомі слова учні починають розглядати з іншого боку. Можна запропонувати учням уявити ту свиню, яка має чудовий настрій, обідає на березі океану, дихає свіжим повітрям і при цьому вона ще доглядає арфу, бо її так попросили її знайомі-музиканти. Дуже добре було б використовувати слова, як у наведеному вище прикладі, бо будь-яке слово може стати поштовхом для створення речення, оповідання, казки, вірша.

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін „зв'язне мовлення”. У методиці викладання української мови під зв'язним мовленням розуміється „монологічне мовлення, точніше процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Результатом такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних (лексичних, граматичних та інтонаційних) засобів” [4, с. 3].

Базовою основою словесної творчості є розвиток мовного чуття – тонкого, уважного, вдумливого ставлення до слова, рідної мови. Слово вчить бачити, відчувати, захоплюватись. Завдання вчителя полягає в тому, щоб у душі кожної дитини жило чутливе слово. Мовлення дітей, яке не розвивається на основі конкретного образного бачення світу, є засушеною квіткою. А коли дитина зрозуміє, відчує красу рідного слова, вона проймається любов'ю до мови. Отже, кожний урок рідної мови має нести в собі позитивний заряд, пови-

нен бути насичений красою, любов'ю, радістю. А особливо уроки розвитку зв'язного мовлення, на яких діти вчаться висловлювати свої почуття, думки, будувати речення, писати перші твори.

У процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення доречно виховувати у молодших школярів образне бачення, бажання передати красу за допомогою слова, тобто прагнення до творчості. Словесної творчості треба вчити, щоб школярі як в усному, так і в писемному мовленні могли повно й гарно висловлювати думку, описувати точно ті чи інші предмети, явища, ознаки, дії. Слід навчити дітей користуватися словом і словосполученням, уживати багатозначні слова, синоніми, порівняння, метафори. Без виконання таких вправ неможлива успішна робота з розвитку мовлення.

Завдання вчителя полягає у тому, щоб пробудити бажання вчитись і пізнавати непізнані речі. Шкільна практика переповнена прикладами, коли учні, захоплені справою до вподоби, проявляють наполегливість, силу волі в опануванні тих знань і вмінь, які висуває перед ними програма. Саме у процесі розв'язання творчих задач, пошуку нестандартних способів їх розв'язання учні розкривають свої здібності, проявляють ті риси, які були в них менше виражені, вони вчаться доводити свою думку.

Мовленнєва діяльність учнів початкових класів набуває творчого забарвлення за умов розвиненості гнучкого, асоціативного мислення, уміння переборювати стереотипи та знаходити спільне у протилежних речах, уміння оригінально поєднувати слова тощо. Необхідний розвивальний потенціал містять завдання асоціативного характеру, вправи на зіставлення та протиставлення, порівняння тощо.

Організація навчання мовлення через спілкування, через постійну роботу думки та уяви звільняє дитину від спрямування тільки на запам'ятовування. Наповненість навчального процесу приємним відчуттям причетності до відкриття, до особистісних взаємин розвиває подальшу потребу у спілкуванні засобами нової для дитини мови. Удосконалення мовлення стає життєво необхідним, оскільки сформовані навички користування мовою полегшують активну участь у спільній діяльності з дорослими й однолітками.

Неможливо уявити дитяче мислення без казки, живої, яскравої, яка засвоюється свідомістю, почуттями людини як певної сходинки людського мислення.

Діти можуть складати казки, їм це дуже подобається. На уроці мови можна спочатку скласти казку всім класом, а потім поодиноці. Це не просто оповідання про фантастичні події, це цілий світ, у якому дитина живе. Симпатія дітей завжди на боці позитивних героїв. Дуже любляють діти творчі завдання над казкою: придумати за початком продовження казки, придумати казку за опорними словами або поміняти характери головних героїв казки.

Отже, уроки української мови надають великі можливості для ознайомлення учнів з найважливішими правилами усного та писемного мовлення і спілкування, практичного засвоєння формул ввічливості, які виховують мовну культуру, інтелігентність, вишуканість мовця.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Т.О. Про формування творчої особистості молодшого школяра засобами слова / Т.О. Бондаренко // Початкова школа. – 1998. - № 9. – С. 22.
2. Гавриш Н.І. Художнє слово і дитяче мовлення / Н.І.Гавриш. – К. : Редакція загальнопедагогічної газети, 2005. – 128 с.
3. Кільдяшова І. Творчі сходинки: Розвиток зв'язного мовлення на засадах особистісно орієнтованого навчання / І. Кільдяшова // Початкова освіта. – 2007. - № 7. – С. 9-11.
4. Коченгіна М. Навчання зв'язного мовлення / М. Коченгіна // Початкова освіта. – 2006. - № 12. – С. 3-4.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Росоловська І.Б.,

Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

Реалізація принципу безперервності освіти має починатися із забезпечення наступності між першими її сходинками – дошкільною і початковою ланками. Забезпечення наступності та взаємодії між дошкільною та початковою освітою утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи, спрямованої на розвиток, виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів.

Сучасні тенденції розвитку дошкільної і початкової ланок освіти мають багато спільного, зокрема передбачають орієнтацію на особливості дитини, створення сприятливих умов для формування у неї належної спрямованості, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб характеру, пізнавальних, психічних процесів тощо.

У Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової загальної освіти визнається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти [3].

Розгляд компетентнісного підходу в системі освіти та управління нею, що розробляється та теоретично обґрунтовується у вітчизняній та зарубіжній науці й упроваджується в практику роботи навчальних закладів, зумовлено світовими інтеграційними процесами, тенденцією глобалізації світового освітнього середовища.

Наступність забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім. Наступність утворює простір для реалізації в педагогічному процесі дошкільного навчального закладу і початкової школи єдиної, динамічної та перспективної системи виховання і навчання, що сприяє зближенню умов виховання і навчання старших дошкільників і молодших школярів. Головною умовою забезпечення наступності у вихованні і навчанні є спрямованість

педагогічного процесу дошкільного навчального закладу і початкової школи на всебічний розвиток особистості дитини [4].

Дефініція «компетенція» сьогодні широко використовується там, де йдеться про розвиток, навчання та виховання. На думку науковців (В.О.Кальней, С.Є.Шишов та ін.), компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які надбані завдяки навчанню. Компетенція – це те, що породжує вміння, дії, про компетенцію йдеться, коли слід визначити освітній результат, що виявляється в підготовленості до певної діяльності, або такої форми сполучення знань, умінь і навичок, які дозволяють висувати і досягати мети з перетворення довкілля [3].

Феномен «соціально-комунікативна компетентність» надає змогу адекватно виокремлювати ідентифікувати і фіксувати, описувати та аналізувати коло питань, що перебувають на перетині всієї системи соціальних та суто педагогічних відносин суспільства. Усі ключові компетенції (у т.ч. соціально-комунікативна) – соціальні в широкому сенсі цього слова, тому що вони є соціальними за своїм змістом, оскільки виробляються, оформляються, виявляються і розвиваються в соціумі та характеризуються взаємодією з іншими людьми, соціумом і суспільством.

Необхідність розроблення проблеми формування та розвитку соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників та молодших школярів зумовлено сучасними тенденціями в освіті.

Соціально-комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії та є результатом досвіду спілкування між людьми. Її формування починається з дошкільного віку й продовжується упродовж навчання у школі, яскраво проявляючись у навчальній і побутовій діяльності дітей [5].

Формування соціально-комунікативної компетентності є найважливішою складовою особистісної сфери і забезпечує необхідну соціально-психологічну адаптацію дитини в оточуючому її світі.

Старший дошкільний вік є найбільш відповідальним етапом в розвитку механізмів поведінки та діяльності, у складанні особистості дошкільника в цілому. Нові риси з'являються у дітей у взаєминах з дорослими і однолітками. Діти активно проявляють інтерес до змістовного спілкування з дорослими.

На сьогоднішній день існує значна кількість досліджень феноменів соціальної та комунікативної компетенцій, але досі бракує конкретних та простих методик їх оцінки та формування. Є теоретичні розробки, що дають нам деяке розуміння природи та змісту цих компетенцій, але мало ефективних практичних інструментів, що б могли чітко виміряти соціально-комунікативну компетентність дошкільників і школярів та дати розуміння, як її розвивати взагалі та у конкретної дитини.

Об'єднання соціальної та комунікативної компетенцій у роботі з старшими дошкільниками та молодшими школярами, необхідно, тому що завдяки цим компетентностям у дітей налагоджуються контакти та встановлюється взаємодія з різними людьми, дитина знаходить своє «Я» у суспільстві людей і вчиться бачити, використовувати і поважати можливості інших [2].

Соціально-комунікативна компетентність передбачає розвиток наступних умінь:

- розуміти емоційний стан однолітків, дорослого (веселий, сумний, розсерджений, впертий і т.д.) і розповісти про нього;
- отримувати необхідну інформацію під час спілкування;
- вислухати іншу людину, з повагою ставитися до її думки, інтересів;
- вести простий діалог з дорослими і однолітками;
- спокійно відстоювати свою думку;
- співвідносити свої бажання, прагнення з інтересами інших людей;
- брати участь у колективних справах (домовитися, поступатися т.д.);
- шанобливо ставитися до оточуючих людей;
- приймати і надавати допомогу;
- не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях [3].

Засобом, що сприяє формуванню комунікативної компетентності старших дошкільників та молодших школярів, є діалог. Діалогічна форма спілкування, найбільш природна і звична. Виховуючи у дітей відносини доброзичливості один до одного, важливо під час ігор та інших видів діяльності, зосереджувати їх увагу на інтересах і потребах однолітків, які знаходяться поруч, виховувати в них бажання допомогти однолітку, поділитися з ним, відгукнутися на його прохання. Для формування у дітей узагальнених уявлень треба використовувати етичні бесіди та бесіди про явища суспільного життя; вести розмови за прочитаними оповіданнями, казками, переглянутими фільмами, сюжети яких містять етичні колізії [2].

Важливо, щоб старші дошкільнята володіли мовою, легко могли входити в контакт з людьми, були налаштовані на конструктивний діалог, вміли успішно взаємодіяти з партнерами по спілкуванню, адже це допоможе старшим дошкільникам легше адаптуватися до умов шкільного життя.

Отже, соціально-комунікативна компетентність – це здатність людини забезпечувати власні потреби і цілі шляхом створення партнерських відносин з іншими, згідно з їхніми очікуваннями, потребами і цілями в межах суспільно прийнятної поведінки, а також завдяки ефективній комунікації.

Список використаних джерел

1. Брагуца А. В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в начальной школе / А. В. Брагуца // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 75-78.
2. Гуліда С. М. Формування комунікативної компетентності учнів засобами позакласної роботи / С. М. Гуліда // Англійська мова та література. – 2014. – № 27. – С. 10-12.
3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : Монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варениця, Н. В. Гавриш та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Машовець М.А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.08 / М. А. Машовець. – К., 1994. – 26 с.
5. Поніманська Т. І. Світ людей у вихованні соціальної компетентності дошкільника / Т. І. Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне : РДГУ, 2000. – Вип. 9. – С. 90-93.

ЦІННОСТІ ТРАДИЦІЙНОЇ РЕЛІГІЇ В ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ ШКОЛЯРА: КОНТЕКСТ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Крохмалюк Р.В.,

*Навчально-виховний комплекс «загальноосвітній навчальний
заклад-дошкільний навчальний заклад»*

с. Вербоivecь, Мурованокуриловецького р-ну Вінницької обл. (Україна)

З метою досягнення повноцінного педагогічного впливу на розвиток дитини в умовах сучасної дошкільної та початкової освіти, варто активно використовувати цінності традиційної для України православної культури, які містять в собі колосальні виховні можливості.

Такий підхід веде до постановки ряду серйозних проблем, зокрема, – проблеми виховного потенціалу духовних цінностей християнської культури, з'ясування можливостей цієї культури для оновлення змісту процесу виховання.

Останні дослідження щодо духовно-моральної проблематики у виховному процесі подано у таких роботах, як «Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики» (Т.В.Саннікова); «Методичні засади виховання духовності» (Н.А.Іордакі); «Формування духовних потреб молодших школярів у сім'ї» (Г.Г.Авдіянц) та ін.

Разом із цим, тема формування духовно-моральних цінностей дитини ще недостатньо розроблена, адже здебільшого у поле зору дослідників потрапляють такі вікові категорії, як студенти, учні старшого і середнього шкільного віку, тоді як означена проблема у межах дошкільної та початкової школи майже не розглядається. Це актуалізує необхідність характеристики теоретичних основ дослідження проблеми духовно-морального виховання дітей молодшого віку, що є метою даної статті.

На нашу думку, сьогодні аналізом процесу виховання духовності і моральної гідності у дітей потрібно охопити не лише дитячі навчальні заклади, але й усе суспільство. Усе більше молодих батьків починають усвідомлювати, що змалку у дитини якимось чином необхідно сформувані певні моральні принципи, для чого потрібно проводити спеціальну виховну роботу. Якщо не розвивати такі якості, як честь, правдивість, любов, поважливність тощо, то з часом перевиховувати буде важче.

Особливої гостроти осмислення проблеми духовно-морального виховання у дитинстві набуває й у зв'язку з необхідністю становлення гармонійно розвиненої особистості, котра б орієнтувалася на ті традиційні цінності, на яких з давніх-давен стабілізувалася українська нація [5, с. 11].

З прийняттям християнства протягом багатьох століть українці прагнули керуватися духовно-моральними настановами, які відповідали їхнім уявленням про гідне життя по-совісті. Ці уявлення базувалися на положеннях Старого і, переважно, Нового Заповітів. У світлі біблійних цінностей склалися сімейні, громадські, державні відносини, освітня система і таке інше. Втім, навіть за умови, що реальне життя було далеким від євангельських ідеалів, самі ідеали були добре зрозумілими і жаданими для людей будь-якого віку і будь-якого стану.

Нечувані ідеї – безкорисливої любові, безумовного добра, милосердя (яке є вищим за справедливість), здатності душу свою віддати за друзів, любити ворогів та інше – підносили людину над її варварською суттю, виводили за межі споживацтва і ставали основою набуття особистісних рис.

І сьогодні під впливом цих цінностей – безпосереднім (церковне життя) або опосередкованим (через образи мистецтва, суспільно-моральні норми, правові відносини, освітні засади тощо) – формується особистість.

Отже, одним із важливих завдань засвоєння продуктивних для особистості принципів духовно-морального виховання, починаючи з раннього дитинства є вивчення позитивного досвіду минулих поколінь та врахування його у визначенні сучасних навчально-виховних орієнтирів.

Осмислюючи дитинство в контексті релігійної свідомості, зазначимо, що у світлі біблійних текстів дитина розглядається внутрішньо і зовнішньо залежною від батька. Але водночас, відносини з нею мають будуватися з боку дорослих дуже обережно, оскільки дитина є найбільшою у Царстві Небеснім. Так, у Євангелії від Матвія розповідається, що коли учні підійшли до Ісуса і запитали Його, хто є найбільший у Царстві Небеснім, то Він покликав дитину, і поставив її серед учнів та й сказав: «Поправді кажу вам: коли не навернетесь, і не станете, як ті діти, не ввійдете в Царство Небесне!...» [1, с. 1034].

Велику роль у формуванні духовності у дітей відіграє художня література і, зокрема, – казка: на прикладі її героїв, можна здійснювати своєрідну «терапію» (психологи називають це казкотерапією) та знайомити з біблійними заповідями та чеснотами маленьких читачів [4, с. 97].

Традиційні християнські цінності у виховному процесі в історичному, філософському, педагогічному та інших напрямках знаходимо у творах Б.Грінченка, М.Коцюбинського, Лесі Українки, І.Франка та інших. Так, у оповіданні «Олеся» (Б.Грінченко) бачимо, як саме впливає розповідь на світобачення дитини. Видатний вчений яскраво показав психологічний стан під час розповіді історій високого морального змісту, що глибоко входять у душу дитини: «І дід починає оповідати, а діти слухають і очей не зведуть з його. Олеся схилить чорняву голівоньку на руку, а Михайлик-стрибунець уже не стриба, а теж сидить, слуха. А дід розповіда. ...» [3].

В оповіданні «Харитя» М.Коцюбинського йдеться про сільську дівчинку, яка мала добру вдачу, була працювитою, з любов'ю та лагідністю ставилася до хворої матері. М.Коцюбинський окреслив її думки та переживання, її щирі віру, що допомогла втішити: «Не журіться мамо! Не плачте! Адже ж Бог добрий мамо! Бог pomoже Вам одужати, pomoже Вам хліб зібрати!» [6, с. 23].

У творах Лесі Українки велика увага приділяється вихованню дітей раннього віку. Так, українська письменниця написала низку високохудожніх творів про дітей і для дітей. В них стверджується людська гідність, як необхідна моральна якість особистості.

І.Франко, видатний український письменник і мислитель, написав багато творів на теми виховання дітей і молоді. Виступав проти приниження дитини, проти нелюдського поводження із нею.

На значний виховний потенціал духовних цінностей для гармонійного розвитку дитини вказували у своїх працях відомі діячі і педагоги минулого:

С.Русова, Л.Софронова, К.Ушинський та ін.

За С.Русовою, усе виховання має будуватися на пошані до особи дитини. Українська громадська діячка була впевнена в тому, що вихователям необхідно любити дітей, позитивно впливати на їхні емоції. «В садку, – писала С.Русова, – мають панувати жвавий настрій, наскрізь пройнятий веселістю, працьовитістю і ласкою» [6, с. 282].

Вивчаючи праці К.Ушинського, варто звернути увагу на те, що педагог наголошував на уважному ставленні до дитини, адже виховання потребує глибокого вивчення характеру кожного вихованця [2, с. 198].

Освіта – сфера, яка готує людину до життя. Таку підготовку необхідно здійснюватися комплексно – всіма педагогами, на уроках з усіх навчальних предметів, що відобразатиме цілісний підхід до навчання, виховання та зміцнення здоров'я дітей, як фізичного, так і духовного [7].

Молодші школярі сприймають світ як цілісність, як єдине, а у процесі навчання він подається частинами, шматками – окремими навчальними предметами (математика, українська мова, «Я і Україна», «Основи здоров'я», фізична культура, іноземна мова, музика, образотворче мистецтво). Частину предметів викладають різні вчителі, і кожний наголошує на «важливості» його предмета.

Процеси духовного наставництва, самовдосконалення та благодатного преображення християнською педагогікою розглядаються як нероз'єднаний процес творення людини. Виховання – це служіння людству, і якщо держава прикладає зусиль до виховання своїх громадян, вони стають джерелом її сили, свободи та розвитку.

Завдання школи, починаючи з початкової ланки – допомогти кожній особі підготуватися до сучасного життя. Сучасна національна школа зобов'язана формувати здорову, всебічно розвинену високо інтелектуальну і моральну особистість, котра вміє творчо мислити, ініціативно діяти, сприяти демократичному та соціально-економічному розвитку держави.

Список використаних джерел

1. Біблія. Книги Святого Письма Старого і Нового Заповіту. – М., 2009. – С. 2000.
2. Борисова З.Н. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : Навч. пос. / З.Н. Борисова. - К. : Вища шк., 2004. – 511 с. : іл.
3. Гринченко Б. Оповідання. Олесья. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/lib/grinchenko/b9iwu.html>.
4. Долина В.С., Лешко У.О. Жанр казки як засіб виховання дитини в християнському дусі / В. С. Долина, У.О. Лешко // Виховання молоді на принципах християнської моралі : матеріали регіональної наукової конференції ; 12 лютого 2012 р. ; м. Вінниця – Вінниця 2012. – С. 152.
5. Канарова О.В. Проблема духовно-морального виховання дитини в історії вітчизняної педагогічної думки / О.В. Канарова // Християнські цінності в системі підготовки вчителя національної школи: теорія, традиції, практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції ; 15 листопада 2011 р. ; м. Умань – Умань 2011. – С. 122.
6. Коцюбинський М. Твори в трьох томах. - Т. 1. – [Оповідання. Повісті] / М. Коцюбинський. – К. : Вид-во «Дніпро», 1979. – 317 с.
7. Сурело Є.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до інтеграції предметів початкової школи з курсами духовно-морального спрямування. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/surelo-e-a-profesiyna-pidgotovka-maybutnogo-vchitelya-do-integratsiyi-predmetiv-pochatkovoyi-shkoli>.

ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ СИМВОЛІВ УКРАЇНИ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Колосова О.В., кандидат педагогічних наук,
Вінницький педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Особливої актуальності в умовах розбудови національної системи освіти набула проблема національного виховання молодого покоління. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, у Концепції національного-патріотичного виховання молоді акцентується увага на необхідності виховання у молодого покоління національної свідомості, почуття національної гідності, поваги до рідної мови, народних традицій та обрядів, історії свого народу, його культури, прагнення усвідомлювати себе як члена суспільства, відданого своєму народу і вразі необхідності здатного захистити свою Батьківщину [5, с. 50]. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначається, що одним із основних завдань освіти дітей є виховання у них шанобливого ставлення до родини, Батьківщини, поваги до народних традицій та звичаїв, рідної та державної мови, національних цінностей українського народу [3, с. 11].

Проблеми національного виховання і формування національної свідомості молоді досліджено у працях Г.Ващенко, О.Духновича, В.Кузя, С.Русової, Р.Скульського, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського, П.Щербаня; займають значне місце у дослідженнях М.Боришевського, П.Ігнатенка, С.Лавриненко, О.Павленко, В.Струманського, О.Сухомлинської, Р.Осипець та ін. Окремі аспекти використання народної педагогіки у вихованні дошкільників та молодших школярів висвітлено у працях І.Беха, А.Богущ, Н.Лисенко, О.Матвієнко, Н.Рогальської, Ю.Руденка, М.Чепіль.

Національне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності молодих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь. Виховання молодого покоління на традиціях та звичаях народу відіграє значну роль, оскільки дозволяє вирішувати відразу кілька виховних проблем, а саме, формування громадянської свідомості, любові до рідного краю, естетичних та моральних цінностей у дітей, творення й самотворення особистості. Розпочинати цілеспрямоване виховання на народних традиціях та звичаях необхідно з дошкільного віку, який О.Кононко визначає, як час виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень [4, с. 21].

Одним із засобів народного виховання, який має велике значення в етнізації дітей, формуванні в них історичної пам'яті, національного світогляду, патріотизму є народна символіка. «Берегиня, обереги, – писав В.Скуратівський, – наші давні й добрі символи. Їхнє генетичне коріння сягає глибини століть. ...маючи такі

прекрасні символи, народ зумів уберегти від забуття нашу пісню й думу, нашу історію і родовідну пам'ять, волелюбний дух» [6, с. 8]. Наш народ виробив багатющу символіку, яка виникла та удосконалювалася протягом століть і стосується доленосних подій у житті української нації, держави, духовності. Символіка містить у собі важливий філософський, політичний, ідейно-моральний та естетичний зміст. Українська символіка виконує історично-важливу функцію консолідації нації в єдину етнографічну, культурно-історичну спільноту, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверену державу.

Більш поглиблене ознайомлення з державними та народними символами відбувається у старшому дошкільному віці. Оскільки саме цей період, за визначенням психологів та педагогів, вважається найбільш сензитивним у розвитку особистості дитини (Л.Виготський, О.Запорожець, С.Ніколаєва) та формування у неї національної свідомості. Зокрема, на думку І.Беха, дошкільне дитинство є віковим періодом, коли починають формуватися високі соціальні мотиви і благородні почуття [1, с. 157]. Так, у старших дошкільників починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки, які сприяють усвідомленню народознавчого матеріалу: стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби; діти засвоюють певну систему соціальних цінностей, моральних норм і правил поведінки в суспільстві, розвивається рефлексія. Одним з найважливіших досягнень старшого дошкільного віку є усвідомлення свого соціального «Я», формування внутрішньої соціальної позиції.

На заняттях з народознавства старших дошкільників ознайомлюють з походженням таких державних символів як герб (тризуб), прапор (синьо-жовтого кольору), гімн «Ще не вмерла в Україні», що в історичній пам'яті народу символізують державну, політичну, економічну і національну незалежність України; з символами, які пов'язані з козацтвом, Запорозькою Січчю, гетьманщиною. Такі поняття, як Запорозька Січ, Хортиця, булава, бунчук, пернач, козацький прапор, образи вічно живих у пам'яті народній козаків-витязів Байди, Мамаєв символізують незламність, стійкість у відстоюванні свободи народу.

Аналіз наукових, літературних та етнографічних джерел засвідчив, що в побуті українців різноманітним етнічним символам та оберегам надавалося виключне значення і як засобам виховного впливу, і як засобам залучення дітей до народних звичаїв і традицій. Різноманітні функції етнічних символів (захисників від хвороб, негараздів, символічність та суворобрядовість, що пов'язана з виготовленням, використанням та призначенням) утворюють домінуючу роль останніх у системі народного виховання. Завдяки етнічним символам (берегиня, обереги пам'яті, калина, верба віночок, рушник, хата, пісня тощо) у старших дошкільників формується ціннісне ставлення до рідного краю, батьківської хати, родинного вогнища.

В старшому дошкільному віці на заняттях з народознавства слід розширювати знання дітей про фольклорні символи, пов'язані з історією і побутом українського народу: дуб на леваді, калину при криниці, вербу над ставком, тополю при дорозі, квіти біля хати; поглиблювати знання дітей про роль українського віночка в убранні дівчини, його виготовлення, розташування та значення квітів, інших рослин, стрічок у ньому, правила носіння. Тематика

занять у старшій групі може бути наступною: «Гарний віночок – краса дівчини», «Вінок – український символ», «Кожній стрічці та квітці своє місце», «Обереги українського народу» [2, с. 98].

Під час ознайомлення дітей з національним одягом українців слід розпочинати з одягу свого регіону, на наступних етапах вивчення цієї теми порівнювати з елементами одягу інших областей України. На занятті запропонувати одягнути ляльку в національний одяг та прокоментувати його елементи. Також дітей необхідно ознайомити передусім з рушниками свого регіону, як вишиваними, так і тканими. Звернути увагу на кольорову гаму, на орнамент, візерунки, пояснити символічне значення деяких візерунків; розповісти, де і з якою метою використовують рушники (обереги, обрядові, родинні, утирачі). Серію таких занять доцільно провести в бабусиній світлиці. А в кінці року можна влаштувати виставку українських рушників, в якій візьмуть участь батьки дітей. У ході занять використовувати записи пісень про рушник, вірші, загадки, прислів'я, наприклад: «Хата без рушників – родина без дітей», «Не лінуйся, дівонько, рушник вишивати – буде чим гостей шанувати» [2, с. 116].

Також необхідно розширювати уявлення дітей про символічну силу хліба, зокрема, паски, короваю, а також води (особливо свяченої), свяченого яйця. Знайомити дітей з іграшками, що побутують у народі здавна: іграшками-амулетами, оберегами, що передавалися від покоління до покоління. Збагачувати знання дітей про архітектуру та інтер'єр житла в Україні, їх значення для здоров'я, роль різних атрибутів у забезпеченні добробуту в домі, про оформлення садиби (декоративні та садові дерева, квіти біля хати).

Ознайомлення дітей з народними символами та оберегами веде не тільки до формування знань, умінь і навичок через засвоєння спеціально дібраного, адаптованого і донесеного до дітей матеріалу, але й до всебічного розвитку і виховання особистості дитини, що допомагає дошкільникам правильно орієнтуватися в об'єктивній дійсності в подальшому. Доречне використання етнічних символів у повсякденному житті формує у свідомості дітей чуття дому, родини, краю, гордості за свій народ, єдності на основі спільних емоційних переживань, духовних цінностей.

Значно підвищують ефективність усвідомлення старшими дошкільниками народних символів заняття-милування. Так, об'єктами милування, спостереження мають стати «знаки» рідної природи – рослини, що набули символічного значення у світовідчутті українців, оспівані народом у фольклорі (дуб, троянда, мальва, півонія, ромашка, тюльпан, вишня, яблуня, калина). Також необхідно організовувати спостереження за рослинними символами, а саме за тим, як українці відтворюють їх у вишивці, у розписі посуду, в кованих виробках, у різьбленні, в прикрашанні житла, у розписах печі в хатах, гончарних виробках, а також у писанках. Для активізації емоційно-образної уяви дошкільнят доцільно добирати відповідний художній матеріал: вірші, казки, легенди, прислів'я, приказки, загадки, пісні. Це наближує дітей до розуміння естетичної своєрідності українського краєвиду, поглиблює й зміцнює емоційний зв'язок із рідним краєм. Оптимальним при цьому виявляється поєднання інформативного народознавчого матеріалу з

емоційно-художніми впливами на дітей та їх практичною пізнавальною діяльністю на основі особистісно-орієнтованої взаємодії вихователя і дитини.

Для закріплення усвідомлення дітьми символічного значення народних рослин-символів можна провести дидактичну гру «Рослини – символи України». Старші дошкільники по черзі мають виймати з набору символів потрібні картки. Якщо гравець робить правильний вибір, то отримує фішку з цифрою «1» (1 бал). Пояснивши символічне значення рослини, гравець одержує додаткові 2 бали. Переможця визначають за кількістю набраних балів.

Одним із видів діяльності, яку слід організовувати під час вивчення народних символів, є виконання старшими дошкільниками міні-проектів «Про що розповів український віночок»; «Маки червоні горять, як вогні України»; «Стелися, барвінку хрещатий»; «Символи поваги до рідного краю»; «Чому без калини нема України»; «Лелеки – символ мого краю» на основі зібраного разом з батьками матеріалу. Така робота має відбуватися обов'язково за участю батьків, з якими проводиться на батьківських зборах бесіда про значення народного виховання для особистісного зростання їх дітей. Такий вид діяльності викликає інтерес у старших дошкільників, сприяє поглибленню знань про народні символи, виховує бережливе ставлення до об'єктів природи.

Отже, традиції народної педагогіки, культурно-історичні надбання українського народу у вихованні дітей в дошкільний період їхнього життя в наш час є актуальними і ефективними. Використання ж у практиці роботи дошкільного закладу народних символів, виховання поваги до них, переносить цю якість й у ставлення до традиційного в українській історії та культурі, до духовних цінностей і надбань нації.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : Навчальний посібник. – 2-е вид., переробл. і допов. / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
3. Закон України „Про дошкільну освіту” – К. : Ред. журналу „Дошкільне виховання”, 2001. – 55, [1] с. – (Бібліотечка журналу „Дошкільне виховання”).
4. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) /О.Л. Кононко. - К. : Стило, 2002. - 336 с.
5. Концепція національного виховання (схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року) // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 48-52.
6. Скуратівський В.Т. Берегиня : художні оповіді, новели / В. Скуратівський ; худож. Г. В. Мокієнко. – К. : Радянський письменник, 1988. – 278 с.

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Гончар І.В.,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

З утворенням незалежної Української держави стратегічним завданням реформування освіти стало, як зазначається в державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», відродження й розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян, формування освіченої творчої особистості, зміцнення її фізичного й морального здоров'я [3]. У законі «Про загальну середню освіту» зазначається, що забезпечення пріоритетного розвитку людини, відродження культури та духовності в усій різноманітності вітчизняних і світових зразків є вкрай необхідним для підвищення освітнього рівня в Україні до рівня розвинених країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад. Серед основних проблем сучасної початкової освіти чільне місце відводиться проблемі розвитку пізнавального інтересу молодших школярів.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблема інтересу давно привертала увагу вітчизняних та зарубіжних учених: філософів, соціологів, психологів, педагогів. Так, дослідженням проблеми інтересу займалися соціологи (Г.Гак, Г.Глезерман, О.Здравомислов, І.Кронрод, Ю.Шаров та ін.), психологи (М.Беляєв, В.Богословський, С.Виготський, Е.Зеєр, А.Ковальов, В.М'ясищев, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.), педагоги (Л.Божович, В.Іванов, А.Маркова, Н.Морозова, Г.Щукіна та ін.).

Зазначимо, що поняття «інтерес» у працях психологів і педагогів трактується неоднозначно. Зокрема, як специфічна спрямованість особистості, що полягає в зосередженості її помислів на певному предметі (С.Рубінштейн і В.Бондаревський); як позитивно емоційно забарвлена спрямованість уваги людини на явища, предмети дійсності (Е.Зеєр); як спрямованість особистості на певні об'єкти з метою пізнати їх, оволодіти ними (С.Максименко); як вибіркова спрямованість психічних процесів на об'єкти і явища навколишнього світу (Г.Щукіна).

С.У.Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» тлумачить поняття інтерес як форму прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє її орієнтації, а також ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [2].

Пізнавальний інтерес є одним з найважливіших факторів навчального процесу, вплив якого незаперечний для створення світлої і радісної атмосфери навчання і для інтенсивності перебігу пізнавальної діяльності учнів. У ньому виявляється єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності.

У педагогіці розрізняють чотири якісні етапи розвитку інтересу:

Зацікавленість – вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап

розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті вивчених предметів, явищ, процесів.

Допитливість – характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів характерні емоції здивування, почуття радості відкриття. Вони самі прагнуть відповісти на запитання «Чому?», прагнуть розширити свої знання.

Пізнавальний інтерес – ще вищий етап, на якому інтерес пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання. В центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому учні шукають причину, намагаються проникнути в суть предмета, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Учень напружує думку, волюві зусилля, виявляє емоції.

Теоретичний інтерес – характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке та міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає в учнів тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд.

Усі ці етапи розвитку інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному процесі засвоєння знань, пізнанні нового. Інтерес завжди має певну предметну спрямованість, інтереси людини різноманітні, як різноманітний оточуючий світ. У школі об'єктом пізнавальних інтересів учнів є зміст навчальних предметів, процес оволодіння знаннями, який дає змогу набувати необхідних способів учіння.

Будь-який навчальний предмет, у тому числі й окремі завдання, вміщують об'єктивно цікаву інформацію про нові факти, невідомі явища, зв'язки між ними, закономірності і закони, знання яких змушують учнів по-іншому дивитися на світ. Математиці в ході нашого дослідження приділена особлива увага, оскільки, по-перше, у комплексі навчальних предметів вона формує у свідомості учнів уявлення про цілісну наукову картину світу. По-друге, математика, серед інших навчальних дисциплін покликана найпотужніше сприяти розвитку в молодших школярів логічного мислення, а тому учителям початкових класів необхідно особливу увагу звернути на формування у школярів інтересу до вивчення математики.

Поряд із звичайним програмовим матеріалом у математиці існує і більш емоційний та яскравий матеріал. Його зміст доцільно розкривати як на уроках математики, так і у процесі позакласної роботи, яка складає нерозривну єдність із загальним навчально-виховним процесом вивчення математики. Це “красиві” задачі, факти, ідеї, зразки витончених розв'язань і обчислень, приклади з життя і діяльності видатних учених тощо, які, безперечно, викликають зацікавленість, інтерес у молодших школярів. Дана проблема досліджувалась у працях М.В.Богдановича, Б.Г.Друзя, Н.Ф.Вапняра, Л.М.Дудко, Д.В.Клименченко, Т.М.Кривошеї та інших.

Окремі питання розвитку пізнавального інтересу учнів до вивчення математики досліджували провідні методисти О.В.Вітюк, А.В.Грохольська, М.І.Жалдак, М.Я.Ігнатенко, С.М.Лук'янова, Г.О.Михалін, Н.В.Морзе, О.І.Скафа, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, Т.М.Хмара та інші.

Звісно, важливим чинником у формуванні пізнавального інтересу молодших школярів до математики є також особистість вчителя, який організовує навчальну діяльність учнів. Емоційність, діловий та енергійний тон уроку стимулює пізнавальний інтерес. Значний вплив на формування пізнавального інтересу учнів має педагогічний оптимізм учителя, віра в пізнавальні можливості кожного учня, творчий підхід до проведення уроків математики тощо.

Школі потрібен учитель, котрий працює у форматі творчих шукань, що ґрунтуються на здобутках традиційної методики й включають інноваційні елементи, педагог, самовмотивований не на репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство. Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудувувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти.

На нашу думку, творчий підхід до розвитку пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики має здійснюватися через дотримання таких педагогічних умов:

- використання цікавого дидактичного матеріалу на уроках математики, що реалізується через застосування дидактичних ігор, цікавих завдань творчого характеру, математичних цікавинок та ін.;

- застосування проблемно-пошукових методів навчання і їх значення в активізації пізнавального інтересу молодших школярів. Дана умова має на меті розв'язування магічних квадратів, головоломок, математичних загадок, завдань з логічним навантаженням та задач підвищеної складності тощо;

- здійснення систематичної позакласної роботи з математики з метою формування пізнавальних інтересів молодших школярів передбачає залучення учнів до занять математичного гуртка, участі у різного роду змаганнях – шкільних олімпіадах, міжнародних конкурсах, випуск математичної газети, відвідування математичних екскурсій тощо;

- стимулювання пізнавального інтересу учнів початкових класів засобами нових інформаційних технологій, що реалізується через використання програмних педагогічних засобів, комп'ютерних навчальних програм, математичних тренажерів тощо.

Зупинимось детальніше на останній педагогічній умові.

Використання ІКТ в процесі вивчення математики відкриває цілий ряд можливостей для різнобічного, нетрадиційного, наочного осмислення учнями предметного матеріалу. Застосування комп'ютера на уроках математики – гарна можливість активізувати пізнавальні інтереси учнів під час вивчення та закріплення нового матеріалу, підвищити мотивацію навчальної діяльності, організувати самостійну роботу учнів. Можливості використання комп'ютера дають змогу подавати новий матеріал наочно, в формі гри тощо.

Важливими є наступні питання в контексті використання комп'ютера на уроці математики:

1. Пошук та добір навчального матеріалу в Інтернеті (малюнки, завдання, додаткові відомості про застосування математики в житті, цікаві факти з історії математики, фізкультхвилинки, вірші, загадки, презентації та математичні ігри [1].

2. Створення дидактичного матеріалу (таблиць, схем, асоціативних куштів, карток із завданнями тощо).

3. Унаочнення матеріалу (за допомогою мультимедійної презентації): представлення множин і дій над ними, складу числа, математичних дій, задач на рух, коли учні бачать на екрані, як рухаються автомобілі навздогін чи з відставанням, що відбувається з човном, який пливе за течією чи проти течії та ін., демонстрація геометричних фігур, дробів та частини тощо).

4. Створення електронних вправ. Наприклад: підрахувати кількість фігур, виведених на екран, і натиснути відповідну цифрову клавішу (спочатку пропонуються фігури одного розміру, розташовані в ряд, потім фігурки різних розмірів, хаотично «розкидані» на екрані, нарешті фігури, «замасковані» на екрані, для знаходження яких необхідно застосувати кмітливість); у записі арифметичних прикладів може бути пропущена одна з цифр або знак операції. Відновити запис; обчислити приклади і вибрати з кількох варіантів правильну відповідь; розташувати числа в заданому порядку – відсортувати їх у порядку зменшення або зростання; записати розв'язання текстової задачі тощо [4].

5. Тестування.

6. Використання педагогічних програмних засобів (ППЗ).

Отже, розвиток і формування пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики залежать від творчого характеру професійної діяльності вчителя, який зробить звичайний урок, позакласне заняття чи математичний гурток цікавим, доступним та корисним.

Список використаних джерел

1. Босова Л. Комп'ютерні уроки в початковій школі / Л.Босова // Інформатика і освіта. – 2002. - №1. – С. 86-94.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Співаковський О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» / О.В. Співаковський, В.В. Коткова, Л.Є. Петухова. - Херсон, 2011. – 267 с.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВА

*Пахальчук Н.О., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема формування духовно розвиненої особистості дитини є однією з найактуальніших в педагогіці ХХІ століття. Наразі відбувається пошук

оптимальних шляхів удосконалення структури і змісту дошкільної та початкової освіти. Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури дозволив виокремити домінуючу роль естетичного досвіду як основи формування естетичної культури особистості. Естетичний досвід є цілісним функціональним утворенням у структурі духовно-практичного зв'язку дітей з естетичними цінностями навколишньої дійсності та мистецтва [2, с. 7].

Проблема формування естетичного досвіду дошкільників та молодших школярів ґрунтується на комплексі питань, які активно досліджуються в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, автори наукових праць (К.Альбуханова-Славська, К.Артем'єва, Л.Воробйова, В.Іванов, К.Платонов, О.Лактіонов, В.Лекторський, Т.Снегірьова тощо) розкривають особливості змісту та структури досвіду особистості в психологічному аспекті. У роботах В.Бутенка, І.Зязюна, М.Киященко, Л.Печко, В.Самохвалової тощо ми зустрічаємось із плідними спробами дослідження шляхів та умов формування естетичного досвіду особистості. Наукові засади мистецької освіти та художньо-естетичного виховання розкриті в дослідженнях М.Лещенко, Л.Масол, С.Мельничука, Н.Миропольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, О.Щолокової тощо. Цілий ряд досліджень зосереджено на розробці методичної пропозиції щодо формування естетичного досвіду засобами мистецтва (Н.Ветлугіна, Н.Вітковська, Д.Джола, С.Жупанин, Л.Коваль, Л.Компанцева, В.Пабат, Ж.Юзвак, А.Щербо та ін.).

Особливий інтерес у межах досліджуваної теми становлять наукові праці, в яких предметом спеціального дослідження стало формування естетичного досвіду дітей молодшого шкільного віку та проблема взаємозв'язку естетичного та фізичного виховання особистості. Це, зокрема, роботи Т.Кислинської, Л.Куненко, А.Мелік-Пашаєва, О.Овчиннікової та ін., дисертаційні дослідження І.Гриценко, Т.Завадської, О.Кругляк, Т.Ротерс, С.Хлебик та ін. На думку вчених, “на уроках фізичної культури взаємодія фізичного виховання з естетичним спрямована на вдосконалення зовнішнього вигляду школярів. Це гармонійний фізичний розвиток, пропорційна тілобудова, добре розвинені фізичні якості, показники здоров'я як умова краси зовнішньої і внутрішньої. Саме ці компоненти складають базу для розвитку в учнів естетичних смаків, естетичного задоволення, розуміння прекрасного в фізичних вправах і рухах людського тіла” [8, с. 12]. Важливість визначення ролі фізичної культури та мистецтва в соціумі зумовлена демократичними змінами в суспільстві та гуманістичною концепцією освіти. Проте в значній частині сучасних навчальних закладів спостерігається тенденція до перевантаження інтелектуальної сфери особистості порівняно з емоційно-образною, що призводить до деформації чуттєвого сприймання, згасання творчих здібностей дітей.

Для формування естетичного досвіду дітей у процесі фізичного виховання необхідно послуговуватись певними принципами, що зумовлюють його теоретико-практичні аспекти. Окрім загальної системи вихідних положень, існує низка специфічних, що є основними для побудови ефективного процесу естетичного виховання. Так, учені [3; 5; 6; 8; 9; 10 та ін.] виокремлюють наступні: принцип загальності естетичного виховання і художньої освіти; принцип єдності всіх сторін виховного процесу: розумового, трудового, морального, естетичного і фізичного;

принцип комплексного впливу мистецтва і його взаємодія з основами наук; принцип творчої самореалізації учнів; принцип естетики дитячого життя, естетичної організації дитячої діяльності. На думку В.Сухомлинського, „мета фізичних вправ – виховувати почуття краси рухів, силу, гармонійність, спритність, витривалість. При розучуванні рухів на заняттях з фізкультури велика увага приділяється естетичній досконалості, красі. Самовиховання краси постави – один з головних стимулів, що спонукають учнів щодня робити ранкову гімнастику” [9, с. 169].

Акцент на формування в дітей певної суми знань, умінь і навичок не адекватний психологічним особливостям та структурі особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які за своєю суттю тяжіють до синтезу, до цілісного сприймання навколишнього світу. Діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку характеризуються емоційним, щирим сприйманням будь-якого досвіду, вони відкриті звукам, кольорам, формам довкілля, ще не відділяють своє „я” від зовнішнього світу. Дитячий анімізм (прагнення все оживити), безпосередність, почуття новизни й здивування – все це стає благодійним підґрунтям для формування естетичного досвіду. Вчення про сензитивні періоди має особливе значення для педагогіки, адже виявляє вікові межі досягнення оптимальних результатів у формуванні естетичного досвіду [3, с. 24]. На думку багатьох дослідників (Л.Артемова, Д.Ельконін, О.Запорожець, В.Мухіна, О.Кононко, О.Леонтєв, П.Якобсон та ін.), дошкільний та молодший шкільний вік є оптимальним періодом формування естетичного досвіду.

Я.Корчак наголошував, що дитинство – тривалі й важливі роки в житті людини [4, с. 15]. У педагогічній праці „Як любити дитину” він зазначає, що дитина недосвідчена, дивиться із зацікавленістю, жадібно слухає і вірить [4, с. 78]; все, у чому можна пересвідчитись самій, вона хоче побачити, перевірити, випробувати [4, с. 90]. В.Сухомлинський у своїй педагогічній діяльності використовував інтегрований підхід до вирішення проблеми всебічного розвитку дітей, що втілювався у: взаємозв’язку естетичного виховання з трудовим, розумовим, моральним, фізичним; постійному ускладненні завдань, змісту і форм естетичного та фізичного виховання з віком учнів; одночасному збагаченні духовного світу особистості та фізичного вдосконалення; формуванні моральних переконань та естетичних поглядів у процесі туристичних походів тощо. Фізична культура є елементарною умовою повноти духовного життя, інтелектуального багатства, і разом з тим фізична культура облагороджує всі інші сфери людського, – наголошував у своїх працях видатний педагог-гуманіст [9, с. 125].

На думку О.Рудницької, мистецтво, порівняно з іншими факторами, має унікальні можливості не тільки в розкритті духовності людини, всього багатства її почуттів та роздумів, радощів і страждань, а у закріпленні досвіду всебічної життєдіяльності особистості. Мистецтво продукує багатство чуттєвого світу дитини, світу її вражень, переживань, викликає підсвідомі асоціації, поліпшує й розширює розуміння довкілля. Тому, наголошує дослідниця, нагальною потребою сучасної освіти є розширення форм упровадження предметів мистецтва в практику навчальних закладів [6, с. 183].

Мистецтво є невід’ємною частиною духовного життя людства, презентує навколишній світ у художньо-образній формі. Пізнання світу засобами

мистецтва здатне змінювати уявлення людини про природу та про свою роль у ній, що зрештою зумовлює розвиток екологічно-ціннісних особистих орієнтацій [8, с. 69-70]. Формування естетично розвиненої людини – тривалий і багатогранний процес. Він вимагає створення об'єктивних передумов для естетичного розвитку особистості, а також наполегливої й копіткої роботи з боку суб'єктів виховання [3, с. 9].

Г.Тарасенко справедливо наголошує, що в дитячій свідомості спонтанно формується суб'єктивний образ природи, що є результатом емоційно-чуттєвих контактів з навколишнім світом. Проте досвід цей є здебільшого хаотичним нагромадженням вражень. Завдання педагога – виховати в дітей культуру естетичного сприймання природи, допомогти їм зрозуміти такий складний феномен, як естетична виразність Всесвіту [10, с. 97]. Науковець радить скористатися наступними порадами щодо організації та проведення уроків художнього пізнання природи: необхідно добирати твори мистецтва, в яких ідеться про екосистеми, що їм загрожує найбільша небезпека; виходити за межі традиційного набору прикладів, наприклад, пейзажний жанр у живописі чи відтворення пір року у музиці; не можна використовувати мистецький твір як наочність до повчальних міркувань; необхідно знайти найголовніше почуття, яке виражає представлений художній образ природи [10, с. 97].

На слушну думку І.Гриценко, культуротворчим середовищем, у якому знаходиться людина, є мистецтво. Воно є одним із впливових факторів розвитку особистості. Залежно від змісту і характеру духовно-практичних зв'язків, що утворюються між людиною і світом мистецтва, відбувається розвиток її естетичного досвіду [2, с. 9]. У наукових роботах, що присвячені проблемі естетичного досвіду, пропонується різна етапність його формування, проте всі етапи ґрунтуються на таких основоположних категоріях як „знання”, „цінність”, „почуття”, „оцінка”, „діяльність”, „ставлення” та „творчість”. Основою і сенсом людського існування є діяльність, її результати можуть фіксуватися в своєрідному духовно-матеріальному аспекті – у досвіді. На думку дослідників (Л.Виготський, В.Іванов, М.Каган, А.Леонтьєв, В.Розін тощо), естетичний досвід – відкрystalізована, згорнута діяльність, що здатна в певних умовах знову динамізуватися й розгорнутися. Досвід, на думку багатьох науковців [1; 2; 3; 7; 10], інтегративна характеристика особистості, що не тотожна знанню й містить у собі знання про світ та ставлення до нього.

Автор фундаментальної праці „Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву” (1976 р.) І.Зязюн виокремлює своєрідні основи щодо формування естетичного досвіду, на яких ґрунтуються всі сучасні дослідження в цьому напрямку: естетичний досвід є результатом відношення людини до світу і формується у процесі цього відношення; визначальну роль у становленні та формуванні естетичного досвіду відіграє праця; специфіка формування естетичного досвіду визначається тим, що естетичне виховання формує досвідну чуттєвість, яка забезпечує максимально універсальний розвиток спеціальних здібностей особи; естетичний досвід формується передусім через естетичну культуру певного культурного середовища і є виявом творчого начала людської особи; формуючи естетичний досвід, завжди треба мати на увазі основні критерії естетичної

вихованості особи й одним із таких критеріїв є моральний тощо [3, с. 24-164].

Отже, наразі здійснюється модернізація навчально-виховного процесу в дошкільних закладах освіти та в школі першого ступеню на основі широкого впровадження мистецтва та фізичної культури в освітній процес. Педагогічні технології, що спрямовані на формування естетичного досвіду, мають впливати на кожен елемент умовної тріади “розум – серце – дія”, тобто розширювати естетичний тезаурус особистості на творчій образно-емоційній основі, збагачувати ціннісну сферу та сприяти залученню дитини до естетичної діяльності. На нашу думку, мета формування естетичного досвіду полягає в гармонізації стосунків особистості з природним і соціальним оточенням, що обумовить успішну соціалізацію та становлення поведінкових програм дитини.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – К., 2002. – 32 с.
2. Гриценко І. В. Формування естетичного досвіду молодших школярів у процесі художнього діалогу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / І. В. Гриценко. – Херсон, 2002. – 19 с.
3. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1976. – 176 с.
4. Корчак Я. Избранные педагогические сочинения / Я. Корчак ; пер. с пол. К. Э. Сенкевич. – М. : Педагогика, 1979. – 474 с.
5. Косачова Л. В. Формування естетичної активності дітей дошкільного віку засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Л. В. Косачова. – Херсон, 2005. – 20 с.
6. Основи викладання мистецьких дисциплін : навч. посіб. / за ред. О. П. Рудницької. – К. : Экспрес, 1998. – 183 с.
7. Роганова М. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / М. В. Роганова. – К., 2001. – 20 с.
8. Ротерс Т. Т. Музично-ритмічний розвиток школярів у взаємодії фізичного і естетичного виховання / Т.Т. Ротерс // Теорія та методика фізичного виховання. – 2006. – № 3 (23). – С. 12-14.
9. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / [редкол.: О. Г. Дзевєрін та ін.]. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7-390.
10. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.

ВИКОРИСТАННЯ ВИХОВАТЕЛЕМ ДНЗ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ

Мельник Т.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Оновлення системи дошкільної освіти, процеси гуманізації та демократизації зумовили необхідність активізації взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. Сім'я – первинний унікальний соціум, дає дитині відчуття

психологічної захищеності, емоційного «тилу», підтримку. Сім'я виступає ще й джерелом суспільного досвіду. Тут дитина знаходить приклади для наслідування, тут відбувається її соціальне народження.

У своїх роботах, вчені пропонують різні форми і методи плідної співпраці дошкільного закладу і сім'ї (Т.Доронова, Т.Маркова, О.Арнаутова та ін.); розкривають необхідність саморозвитку вихователів і батьків (А.Козлова, О.Арнаутова та ін.); пропонують інтерактивні форми роботи педагога з сім'єю (Т.Доронова, О.Солодянкіна та ін.) [1, с. 66].

Т.Маркова, Н.Виноградова, Г.Годіна, Л.Загик, звертають увагу на зміст роботи з сім'єю:

- єдність у роботі ДНЗ і сім'ї з виховання дітей;
- взаємна довіра у взаєминах між педагогами і батьками;
- використання різноманітних форм роботи дитячого садка з сім'єю в їх взаємозв'язку;
- індивідуальні та групові форми роботи з батьками.

Необхідно підкреслити, що зараз все більше уваги починає приділятися взаємодії дитячого садка і сім'ї. Практичні працівники намагаються найбільш повно використовувати весь педагогічний потенціал традиційних форм взаємодії з сім'єю і шукають нові, нетрадиційні форми співпраці з батьками у відповідності із зміною соціально-політичних та економічних умов розвитку нашої країни [4, с. 82]. Тому не випадково в останні роки почала розвиватися і впроваджуватися нова філософія взаємодії сім'ї та дошкільного закладу. В основі її лежить ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані підтримувати і доповнювати їх виховну діяльність.

В сучасному дошкільному закладі все частіше використовуються нові, інтерактивні форми співпраці з батьками, які дозволяють залучити їх у процес навчання, розвитку і пізнання власної дитини.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (наприклад, людиною). Звідси, інтерактивні форми взаємодії – це, насамперед, діалог, в ході якого здійснюється взаємодія.

Цілі інтерактивної взаємодії можуть бути різними:

- обмін досвідом;
- вироблення загальної думки;
- формування умінь, навичок;
- створення умови для діалогу;
- групового згуртування;
- зміни психологічної атмосфери.

Окрім того, інтерактивні форми виконують діагностичну функцію, з їх допомогою виявляються батьківські очікування, уявлення, тривоги і страхи, причому, оскільки їх діагностична спрямованість для батьків неочевидна, можна отримати інформацію, на яку значно менший вплив надає чинник соціальної бажаності. Застосування інтерактивних форм взаємодії дозволяє значно поглибити вплив педагога на батьків, залишивши при цьому його приховану форму.

В даний час активно використовуються нетрадиційні інтерактивні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії педагогів і батьків. В нових формах взаємодії з батьками реалізується принцип партнерства, діалогу. Позитивною стороною таких форм є те, що учасникам не нав'язується готова точка зору, їх змушують думати, шукати власний вихід із ситуації. Однак слід пам'ятати, що суперечливі точки зору з питань виховання дітей обов'язково мають бути сплановані заздалегідь (наприклад, темами в даному випадку можуть бути: покарання та заохочення, підготовка до школи тощо).

Виділяють такі нетрадиційні інтерактивні форми роботи з батьками, засновані на співпраці та взаємодії в режимі діалогу педагогів ДНЗ і батьків: сімейні клуби, дискусії, круглі столи, симпозіуми, дебати, семінари-тренінги, інтерактивні ігри, майстер-класи та ін.

Різновидом інтерактивних форм взаємодії з батьками виступають інтерактивні ігри. Інтерактивна гра – це інтервенція (втручання) ведучого в групову ситуацію «тут і тепер», яка структурує активність членів групи у відповідності з певною метою.

Спрощений світ інтерактивних ігор дозволяє учасникам краще, ніж в складному реальному світі, пізнати і зрозуміти структуру і причинно-наслідкові взаємозв'язки, що відбувається. Таким чином, можна більш ефективно і з відносно малим ризиком навчитися новим способам діяльності і перевірити на практиці свої ідеї. Інтерактивні ігри пробуджують цікавість в учасників, готовність до ризику, створюють ситуацію випробування і дарують радість відкриттів, що властиво всім іграм.

До інтерактивних форм роботи з батьками відносять й тематичні акції, які спрямовані на співпрацю сім'ї у вирішенні проблем освіти і виховання дітей, підвищення ролі і відповідальності батьків у справі громадянської освіти і виховання дитини. Основними цілями проведених акцій є: формування системи педагогічної взаємодії ДНЗ і сім'ї в інтересах розвитку особистості дитини, розробка технології реалізації цієї взаємодії за різними напрямками [4, с. 52].

В результаті проведення акцій створюється сприятливе середовище для підвищення кількості контактів батьків з педагогами, формуються позитивні відносини батьків до установи, виростає потреба в організації сімейного дозвілля. В ході реалізації тематичних акцій вирішуються наступні завдання сімейного виховання: фізичний розвиток дитини, трудове, патріотичне виховання, формування екологічної культури, підготовка до сімейного життя та інші.

Ще одна дієва форма співпраці – це організація сімейних клубів. На відміну від батьківських зборів, в основі яких навчально-повчальна форма спілкування, клуб буде відносини з сім'єю на принципах добровільності, особистої зацікавленості. В такому клубі людей поєднує загальна проблема і спільні пошуки оптимальних форм допомоги дитині. Краще, якщо тематика зустрічей буде формулюватися самими батьками [2, с. 5-6].

Однією з найважливіших форм діяльності, що стимулює формування комунікативної культури батьків і педагогів, виступає дискусія. Успіх або неуспіх дискусії визначається, в тому числі формулюванням проблеми і питань.

Розрізняють наступні форми дискусії:

- Круглий стіл. Особливість її полягає в тому, що учасники обмінюються думками один з одним при повній рівноправності кожного.

- Симпозіум. Обговорення якої-небудь проблеми, в ході якого учасники по черзі виступають з повідомленнями, після чого відповідають на запитання.

- Дебати. Обговорення у формі заздалегідь підготовлених виступів представників протистоять протиборчих сторін та спростувань, після чого слово надається для запитань і коментарів учасникам від кожної команди.

Педагогічна цінність дискусії збільшується, якщо усвідомлюється і сам процес обговорення, а представлення своєї точки зору допомагає всебічно осмислити власну позицію і зрозуміти іншу точку зору, освоїти нові відомості, аргументи. Більш глибокий аналіз дискусії можна провести, якщо записати на диктофон.

Таким чином, взаємодія сім'ї і дитячого садка – це тривалий процес, довга і копітка праця, що вимагає від педагогів і батьків терпіння, творчості та взаєморозуміння. В нових формах взаємодії з батьками реалізується принцип партнерства, відбувається обмін досвідом, групове згуртування, зміна психологічної атмосфери; виробляється спільна думка; формуються комунікативні уміння і навички, створюються умови для діалогу. Розмаїття нетрадиційних форм взаємодії з батьками дозволяє вихователям значно поліпшити відносини з сім'ями, підвищити педагогічну культуру батьків.

Список використаних джерел

1. Антипина Р. А. Нові форми роботи з батьками в сучасному ДНЗ / Р. А. Антипина // Вихователь ДНЗ. – 2011. – № 12. – С. 88-94.
2. Борисова Н. П. Дитячий сад і батьки. Пошук активних форм взаємодії / Борисова Н.П., Занкевич С.Ю. // Дитячий садок. Управління. – 2007. – № 2. – С. 5-6.
3. Глебова, С.В. Дитячий садок-родина: аспекти взаємодії / С. В. Глебова. – Воронеж : ТЦ «Учитель», 2008. – 111 с.
4. Єлісеєва Т.П. Дитячий садок і сім'я: сучасні форми взаємодії / Т. П. Єлісеєва. – Мн. : Лексис, 2007. – 68 с.
5. Тонкова Ю.М. Сучасні форми взаємодії ДНЗ і сім'ї. / Ю. М. Тонкова // Проблеми і перспективи розвитку освіти: матеріали міжн. заоч. конфер. – Перм : Меркурій, 2012. – С. 71-74.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Гулишевская М.Г., магистр начального образования,
Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского (Украина)*

Национальная доктрина развития образования XXI века ведущей целью украинской образовательной системы провозгласила развитие личности и обеспечение социально-педагогических условий для творческой самореализации личности и воспитания поколения, способного эффективно работать и учиться в течение всей жизни.

Поэтому и возникла существенная необходимость направления педагогических усилий на творческую самореализацию сущностных сил учащихся – их мотивов, способностей, практических умений, жизненных ценностей, способности постоянно создавать лично и социально значимые образовательные продукты. В определенной мере раскрыть творческие способности младших школьников на уроках физкультуры возможно благодаря эвристическому обучению.

Анализ научных работ позволил выявить ряд исследований, посвященных проблеме внедрения эвристического обучения в учебно-воспитательный процесс, в частности работы В.Андреева, М.Бурды, Ю.Колягина, Д.Пойя, Г.Саранцева, Е.Скафи, В.Соколова, Л.Фридмана, А.Хуторского и др. Внедрением эвристического обучения в учебно-воспитательный процесс младших школьников занимаются такие ученые как А.Коломиец, Г.Тарасенко. Анализ публикаций вышеупомянутых авторов указывает на то, что в учебно-воспитательном процессе учеников начальной школы эвристическое обучение применяется весьма эпизодически.

Поэтому стоит задача рассмотреть понятие эвристического обучения и возможность его применения на уроках физкультуры в начальной школе.

Мы исходим из того, что на сегодняшний день от учеников начальной школы требуются такие качества, как инициативность, находчивость, креативность при выполнении учебных задач. Формирование этих качеств невозможно без умения работать самостоятельно, творчески. Поэтому мы обращаемся к *эвристическому обучению, которое предполагает отказ от готовых знаний, от их репродукции, а базируется на самостоятельном поиске их.*

Под понятием дидактическая эвристика А.Хуторской понимает теорию обучения, определяет систему целей, закономерностей, принципов, содержания, технологии, форм, методов и средств, обеспечивающих самореализацию и образовательное развитие учеников и учителей в процессе создания ими образовательных продуктов в области знаний и деятельности изучаемых ими [12].

А.Хуторской отмечает, что основной характеристикой эвристического обучения является создание учащимися образовательных продуктов и построение собственных образовательных траекторий в каждой из образовательных областей. Под образовательной продукцией он понимает, во-первых, материализованные продукты деятельности ученика в виде суждений, текстов, рисунков, изделий и тому подобное; во-вторых, изменения личностных качеств ученика, которые развиваются в учебно-воспитательном процессе. Обе составляющие – материальная и личностная, создаются одновременно при конструировании учеником индивидуального образовательного процесса [12].

Необходимыми составляющими методики, процесса эвристического обучения на уроках физкультуры в начальной школе должны быть методы, приемы, формы и средства обучения, активизирующие познавательную деятельность и организуют ее так, чтобы в результате такой деятельности ученики получали новый продукт, новые для них знания и способы деятельности.

В.Андреев считает, что эвристические методы учебной деятельности – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы обучения), разработанных с учётом закономерностей и принципов педагогического управления и

самоуправления личности с целью развития интуитивных процедур деятельности учащихся в выполнении творческих заданий [1].

Под эвристическими приемами Е.Скафа понимает особые приемы, которые сформировались в ходе решения одних задач и более или менее сознательно переносятся на другие [10].

А.Хуторской классифицировал методы эвристического обучения [12]. Для этого он обратился к основным видам эвристической учебной деятельности, классифицировав их на оргдеятельностные, когнитивные и креативные.

Используя эвристические методы и приемы мы разработали эвристические задания, которые можно использовать на уроках физкультуры в младшей школе (таблица 1).

Эвристическое задание – учебное задание, которое имеет целью создание учеником личного образовательного продукта с использованием эвристических методов и приемов деятельности (А.Хуторской).

Признаки эвристического задания: открытость, то есть отсутствие заранее известного результата его выполнения (поэтому другое название эвристических задач – открытые задания); опора на творческий потенциал учеников, обеспечения развития творческих (эвристических) способностей последних; наличие в задании актуальных для решения проблемы противоречий или потребностей, касающихся ученика и принадлежат заданной предметной (метапредметной) области; сочетание универсальной предметной основы задачи и уникального его рассмотрения учеником. То есть в задании предлагается рассмотреть общий для всех объект (предмет), используя индивидуальные (личностные) особенности ученика. В результате обеспечивается уникальность создаваемого образовательного продукта – результата выполнения эвристического задания [13].

Таблица 1.

| Эвристические задания используемые на уроках физкультуры | |
|---|---|
| 1. Презентация | Из всех упражнений на развитие быстроты и выносливости, которые выполняют на уроках физической культуры у меня лучше всего получаются упражнения ..., потому что... Составьте таблицу своих лучших достижений по конкретным упражнениям (подтягивание, отжимание, лазание по канату, другие). |
| 2. Идея | Придумайте свои собственные упражнения на развитие силы. Объясните действие ваших упражнений на разные части человеческого организма. |
| 3. Закономерность | Школьник умеет лазать по гимнастической стенке. Поможет ли ему это быстрее научиться лазать по гимнастическому канату? Объясните свой ответ. |
| 4. Эксперимент | Проведите спортивный эксперимент. Бросьте теннисный мяч (шарик) в мишень, нарисованную на доске, с расстояния в 3 метра. Затем выполните 2 кувырка вперед и снова выполните бросок в мишень. Сравните начальный и конечный результаты вашей меткости. Есть ли между ними разница и почему? |
| 5. Игра | Придумайте игру, которая могла бы способствовать повышению ловкости. Проведите эту игру с другими. Результаты игры оформите в виде: 1) название игры, 2) правила игры, 3) мнение о вашей игре её участников. Ваше мнение – что удалось, что не очень, почему. |

Исходя из представленной выше таблицы, мы считаем, что эвристические задания должны применяться и на уроках физкультуры. Это в свою очередь даст возможность развивать у младших школьников творческие способности.

Список использованных источников

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития: учебное пособие / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография / Е. И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
4. Хуторской А.В. Эвристическое задание [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm.

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ПЕРЕХОДУ ВІД ДОШКІЛЛЯ ДО ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Марчук Г.В.,

Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

Перспективні тенденції розвитку українського суспільства напряду пов'язані з розвитком особистості та індивідуальності кожної людини. Система освіти посилює увагу до особистості як активного суб'єкта життєдіяльності, до демократизації, гуманізації та індивідуалізації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах і школах. Модернізація освіти однією з основних цілей передбачає виховання підростаючого покоління, яке здатне до співробітництва, відрізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю.

Однак, певна кількість дітей має відмінні від середніх показники, а, відповідно, з педагогічної, соціальної, медичної точки ці діти характеризуються як такі, що мають особливі потреби. Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти [3].

Перебування в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія

між дітьми з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних групах, класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

З огляду на це особливої значущості набуває проблема становлення соціального досвіду дітей на етапі переходу від дошкілля до школи. Саме в цей період дитина починає освоювати оточуючий світ, вчиться взаємодіяти з людьми, проходить перші кроки в своєму соціальному розвитку. У результаті соціального розвитку дитина засвоює соціальну інформацію, систему ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності, здатність до спілкування з оточуючими [2].

Оволодіння дитиною соціальним досвідом є змістом процесу перетворення дитини в дорослу людину, становлення її особистості. На нашу думку, соціальний досвід дитини є результатом соціалізації та виховання. Оволодіння дітьми соціальним досвідом відбувається двома взаємопов'язаними шляхами.

По-перше, воно проходить стихійно, так як людина з перших днів своє індивідуальне життя вибудовує в притаманному людському світі суспільно-історичному досвіді. Дитина не просто сприймає впливи оточуючого середовища, а, взаємодіючи з іншими людьми, завоює соціальний досвід. По-друге, оволодіння соціальним досвідом реалізується і як цілеспрямований процес, як спеціально організоване виховання та навчання [6].

Як показали дослідження вітчизняних психологів Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Запорожця, О.Леонтьєва, накопичення дітьми досвіду відбувається в діяльності. Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання (Р.Буре, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, Т.Піроженко та ін.). А тому, значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті знань, умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. Саме в цей період зростає пізнавальна активність дитини, підвищується роль мовлення в пізнанні довкілля та розвитку спілкування, відбувається становлення моральних уявлень та форм соціальної поведінки. Усе це, на думку А.Богущ, Н.Гавриш, створює передумови для переходу до шкільного життя [1, с. 311].

Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, 6-7-річна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому (О.Кононко) [4]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних та небезпечних її напрямків (О.Кононко, Г.Кошелева, В.Кудрявцев).

Соціалізація дітей відбувається переважно у взаємодії з однолітками, старшими. Соціальне виховання, здійснюючись у колективах різного типу, надає дитині досвід життя у суспільстві, досвід взаємодії з оточуючими, може

створювати умови для позитивно спрямованих самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження, а також для набуття досвіду адаптації та уособлення в суспільстві. Засвоюючи соціальний досвід, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. Показниками сформованості соціального досвіду є взаємодія з дорослим, вміння вести себе в відповідності з правилами поведінки, успішно діяти під керівництвом дорослого або разом з ним, вміння користуватися допомогою дорослого, дякувати за неї; виявлення дитиною симпатії до подібних собі, прагнення реалізувати чужі ідеї і наслідувати прикладу, співчуття і допомога іншим, контроль своїх імпульсів, виконання правил поведінки в групі у відсутність вихователя, знання структури своєї сім'ї, знання про життя в суспільстві [5].

На нашу думку, оволодіти соціальним досвідом – значить не просто засвоїти певну суму знань, навичок, а оволодіти тими способами діяльності та спілкування, результатом яких він є. Зростаюча особистість засвоює соціальний досвід, виробляє способи поведінки з предметами, оцінює результативність своїх дій, утверджує свою позицію “Я” серед інших, прагне здобути визнання оточуючих, знайти собі відповідне місце в дитячому суспільстві.

Як зазначає О.Кононко, з самого раннього віку дитина включається в систему взаємозв'язків з іншими людьми. Характер взаємин дошкільника з різними дорослими визначається, з одного боку, стилем поведінки батьків і вихователів стосовно дитини, з іншого – стилем поведінки дитини стосовно дорослих. Поступово, на основі досвіду спілкування з людьми, у дітей розвивається соціальне сприйняття, тобто вміння враховувати почуття і бажання інших людей, мотиви їх вчинків. Прояв турботи, уваги, допомоги іншому пов'язані з розвитком мотиваційного компоненту соціальної компетентності [4].

Протягом усього дошкільного дитинства важливе місце посідають особисті мотиви взаємодії дітей, які постійно присутні в ділових і пізнавальних мотивах. Дошкільник очікує від однолітків підтвердження цінності своїх знань, вмінь, права на рівну участь у спільній справі. Дитина має можливість співставити свою поведінку з діями інших дітей, прагне самоствердитись у спілкуванні з однолітками, виробляє свідоме ставлення до інших, розуміє їхні якості, здатна адекватно на них реагувати. Спілкування, гра, спільна діяльність з однолітками сприяє формуванню соціального досвіду дитини.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, яку утворюють відносини між дитиною та середовищем, які визначають її місце в системі соціальних відношень. Нова соціальна ситуація включає дитину в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування, у яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність.

У низці сучасних досліджень відзначається, що діти, які не здобували дошкільну освіту в дошкільних навчальних закладах, а виховувались в обмеженому соціальному оточенні, спеціальних закладах для дітей з особливими потребами, на початку власного шкільного життя відчують істотні труднощі, важко адаптуються в соціумі. Це пояснюється відсутністю в дітей глибоких і різноманітних уявлень про соціальні ролі, закономірності взаємин людей, у них не сформовано досвід встановлення оптимальної дистанції з однолітками та

дорослими, діти не володіють способами розв'язання проблемних ситуацій, соціально прийнятними діями (І.Ільїна, В.Ніколаєва, Г.Кошелєва) [2].

Рівень сформованості соціального досвіду дітей з особливими потребами, як і здорових однолітків, в цілому має вікову динаміку, що свідчить про те, що соціальний досвід дітей з особливими потребами підпорядковується тим же закономірностям що й інших дітей. Діти з особливими потребами в повній мірі не володіють вербальними та невербальними засобами спілкування, стикаються з проблемами при розпізнаванні емоційного стану партнера, не завжди здатні контролювати свої імпульси. Відтак, важливим педагогічним завданням є створення умов для успішної соціалізації дітей. Це, по-перше, узгодження мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях, враховуючи можливості дітей. По-друге, збагачення освітнього змісту в початковій школі різними видами дитячої діяльності творчого характеру. По-третє, використання різноманітних форм навчання, що включають дитячі види діяльності на інтегративній основі; створення розвивального предметного середовища.

Для успішного формування соціального досвіду дітей 6-7 років у інклюзивному середовищі, на нашу думку, в освітньому процесі необхідно забезпечити реалізацію таких завдань: оволодіння способами позитивного виходу з проблемної ситуації; формування адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих; розвиток вміння усвідомлювати власний стан і оточуючих; оволодіння способами безконфліктної взаємодії; формування позитивного емоційного тла життєдіяльності.

Відтак, засобами формування соціального досвіду дитини дошкільного віку є: спільна діяльність дитини та близького дорослого; художня література, оскільки саме в ній відображається соціальна дійсність, представлені моделі моральної поведінки особистості; етичні бесіди; розв'язання проблемних ситуацій; жартівливі діалоги. Одним із найбільш ефективних засобів, на нашу думку, є художня література. У літературних творах для дітей людина розкривається в образах, які викликають моральні та естетичні переживання. Дитина, ототожнюючи себе, з яскравими героями, або подіями художнього твору, розуміючи його текст і зміст здатна на емоційні переживання, співчуття. Все це сприяє вихованню моральності дітей. Художня література сприяє виникненню в дитини емоційного ставлення до соціальної дійсності, яка описується в ній, адже вона є одночасно і джерелом знань, і джерелом почуттів. Сприймання художніх творів є основою формування адекватної оцінки себе та оточуючих, соціальної поведінки.

Отже, сучасна система освіти має забезпечити створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Адже всі діти цінні та активні члени суспільства.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ / А. Богуш, Н. Гавриш. – К., 2008.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та інші ; Наук. ред. А.М. Богуш ; За заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ, 2006.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А.А. Колупаєва. – К., 2008.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) / О.Л. Кононко. – К., 1998.
5. Поніманська Т.І. Дитина і соціум / Т.І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2004. – № 8. – С. 4.
6. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : Монографія / І.П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008.

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Доцил В.С.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Розвиток сучасної системи початкової освіти передбачає постійне оновлення навчально-виховного процесу школи І ступеня в напрямку виховання самостійності учнів, розвитку їхньої ініціативи і творчості, а це, у свою чергу, потребує підвищення якості існуючих методів навчання та пошуку нових, більш продуктивних шляхів здійснення навчальної діяльності молодших школярів. Серед ефективних технологій навчання варто виокремити проектну технологію, яка останнім часом стає все популярнішою у навчальних закладах України.

Метод проектів вперше на початку ХХ століття описали американські педагоги Дж.Дьюї, В.Кілпатрик, яких вважають основоположниками даного методу. Пізніше цим питанням займалися С.Шацький, В.Шульгін, В.Ігнат'єв. У сучасних дослідженнях В.Гузєєва, Н.Матяш, Я.Пахомової, Є.Полат, Г.Селевка, І.Сергєєва, І.Чечель (Росія); К.Баханова, І.Дичківської, І.Єрмакова, Г.Ісаєвої, О.Любарської, О.Пехоти, О.Пометун, С.Шевцової (Україна) сформульовано основні засади та обґрунтовано ефективність використання проектної технології у школі.

Метод проектів є однією з інноваційних педагогічних технологій, що відповідає вимогам Національної доктрини розвитку освіти щодо переходу до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, коли увага переноситься на процес набуття школярами знань, умінь, навичок, життєвого досвіду, які трансформуються в компетенції. За своєю сутністю робота над проектом має інноваційний характер, оскільки вимагає від учнів застосування нових знань, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти і приймати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти; шукати, компонувати і застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; розвиває критичне мислення і прагнення до творчості та саморозвитку [3].

Аналіз вітчизняної літератури свідчить про те, що поняття «проект» трактується досить широко. Більшість учених, зокрема В.Беспалько, І.Зимня, О.Коберник, Н.Кузьміна, О.Пехота, А.Сіденко, В.Сластьонін та ін., визначають метод проектів як педагогічну технологію, що складається із сукупності різних

творчих методів: дослідницьких, пошукових, проблемних. Науковцями визначено основні вимоги до використання методу проектів, як-от: наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність; структурування змістової частини проекту (з вказуванням поетапних результатів); використання дослідницьких методів [2, с. 5].

В основу методу проектів покладено ідею, що виявляє сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати за умови розв'язання тієї чи іншої проблеми. Результат можна побачити, продумати, використати в реальній практичній діяльності. Тому необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, використовуючи знання з різних галузей, навчити умінню прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів розв'язку, умінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [1].

Одним із шляхів використання проектної технології при навчанні математики у школі I ступеня нами визначено використання навчально-інформаційних проектів на уроках математики як засіб підвищення пізнавальної активності учнів.

Н.Мойсеюк визначає навчальний проект як форму організації навчання, яка передбачає діяльність всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від одного уроку до декількох місяців. За А.Цимбалару, навчальний проект – це організаційна форма роботи, що орієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального розділу і становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметів.

Навчально-інформаційний проект – послідовність взаємопов'язаних дій учнів, які виконуються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу, що передбачає активну діяльність кожного учасника як складової спільної роботи, в результаті якої досягається певна мета та розв'язуються значущі проблеми.

Метою навчально-інформаційних проектів є збір необхідних даних, ознайомлення з їх змістом зацікавлених учнів, аналіз та узагальнення наявних матеріалів. Відповідно впровадженням інформаційного проекту передбачено планування діяльності учителя й діяльності учнів на кожному з етапів здійснення самостійної дослідницької роботи учнів та презентації ними кінцевих результатів.

Застосування методу проектів на уроках математики пов'язане з прагненням учителів розв'язати основні проблеми уроку: проблему, пов'язану з колективним способом організації навчання й індивідуальним характером сприймання, інтелектуальної діяльності, емоційного реагування та розвитку учня; проблему, пов'язану з організацією прямого та зворотнього зв'язку між учителем та учнями; проблему, що виникає внаслідок протиріччя між вербальним характером навчання, під час якого учні слухають, читають, спостерігають, розв'язують запропоновані вчителем задачі, і завданнями різнобічного розвитку учнів, здатних до творчого мислення, активної перетворюючої діяльності; проблему, пов'язану з реальним обсягом конкретного навчального матеріалу, який необхідно засвоїти в межах

програми, часом, необхідним для його вивчення, та тривалістю уроку; проблему, пов'язану з формуванням ключових математичних компетентностей особистості.

Застосування методу проектів в процесі викладання шкільного курсу математики у школі I ступеня дає можливість: перетворити абстрактну математику (такою її бачить більшість учнів) на цікаву та особистісно значущу науку, що сприяє розвитку творчих здібностей особистості; активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів при вивченні математики; забезпечити зв'язок теоретичного матеріалу з його практичним застосуванням; надати учням більш повної самостійності; формувати ключові життєві компетентності: уміння вчитися, загальнокультурну, громадянську, соціальну, інформаційно-комунікативну та компетенцію збереження здоров'я; значно підвищити результативність вивчення конкретної теми.

Серед навчально-інформаційних проектів, що сприяють підвищенню пізнавальної активності молодших школярів при вивченні математики, пропонуємо виконання таких проектів (4 клас): «Геометрія навколо нас», «Відстань в природі», «Математична газета», «Історія виникнення одиниць вимірювання величин», «Дроби навколо нас», «Без відсотків, як без рук», «Математика навколо нас», «Математика в природі», «Цікаві факти з життя видатних математиків», «Математика цікава і могутня», «Які числа називають «магічними»?», «Найдавніші математичні знаки», «Найвідоміші математики планети», «Грошові одиниці в Україні» і т.д.

Наступним шляхом використання проектної технології при вивченні математики є створення ігрових, дослідницьких, практико-орієнтованих проектів у процесі позакласної роботи з математики і їх значення у формуванні цілісності знань молодших школярів.

Залучення учнів до проектної діяльності у позакласній роботі з математики спрямоване в першу чергу на: досягнення конкретних цілей (розвиток аналітичного, критичного, творчого й проектного мислення, стимулювання мотивації на оволодіння знаннями, включення учнів у режим самостійної роботи, опрацювання різних джерел інформації з метою оволодіння новими знаннями, формування вмінь використовувати знання для вирішення нових пізнавально-практичних завдань або життєвих ситуацій тощо); розвиток життєвих компетенцій; формування дослідницьких умінь (виявлення та формулювання проблеми, висунення гіпотези, збір необхідної інформації, здійснення різних видів дослідницької роботи, аналіз та узагальнення отриманих результатів тощо).

Сутність ігрових проектів полягає у тому, що їх учасники беруть собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості, імітуються їх соціальні і ділові стосунки, які ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками. У таких проектах структура залишається відкритою до закінчення проекту. Результати роботи можуть намічатися на початку проекту, а можуть вимальовуватися лише до його кінця. Ігрові проекти можуть здійснюватися у формі уявної подорожі, конференції, симпозіуму, журналістського розслідування. Пропонуємо наступні теми ігрових проектів: «Як навчитися

заощаджувати кошти?», «Як виникла математика», «У магазині іграшок», «У доісторичній математичній школі», «Мій бюджет на місяць» [4] та ін.

Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження, продуманості методів. Головною умовою організації дослідницьких завдань будь-якого типу є проходження учнями самостійно всіх або більшості етапів процесу дослідження, якими є: спостереження та вивчення фактів; постановка проблеми та висування гіпотез; складання плану роботи та реалізація плану через підбір джерел і літератури, роботу з ними; опис вирішення проблеми та його обґрунтування; перевірка розв'язків, обробка та систематизація зібраного матеріалу; написання роботи, захист роботи. Серед дослідницьких проектів з математики пропонуємо використовувати наступні: «Математика в казках», «Математика на кухні», «Математика в побуті», «Ремонт» (складання таблиць витрати матеріалів), «Присадибна ділянка», «Геометричні тіла в архітектурі», «Математика в легендах», «Відстань до сонця у різних величинах» [4] та ін.

У практико-орієнтованих проектах результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програму, рекомендації, проект, словник тощо). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливими є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику. У позакласній роботі з математики можна використовувати такі практико-орієнтовані проекти: «Як легше вивчити таблицю множення?», «Математичні загадки», Створення колекції «Геометричні тіла», «Числова мозаїка», «Ненудний задачник», «Шкільний календар», Складання задач «В тридев'ятому царстві», «Неймовірні одиниці вимірювання величин» та ін.

Отже, використання проектної технології при вивченні математики дозволяє вирішувати актуальні проблеми освіти і виховання відповідно до вимог часу; враховувати інтереси учня, його життєвий досвід та індивідуальні особливості; створює передумови для самореалізації особистості учня, розкриття його природних задатків; виховує творче ставлення до навчання; перетворює математику на цікавий та особистісно значущий навчальний предмет.

Список використаних джерел

1. Буравська І. Проектні технології в школі. Застосування методу проектів / І. Буравська // Директор школи. - грудень 2006. - № 48 (432). - С. 3-4.
2. Ницета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал / В. Ницета // Українська мова та література. - Лютий, 2008. - № 8 (552). - С. 3-5.
3. Освітні технології : Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За ред. О.М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
4. Проекти в початковій школі : тематика та розробки занять / Упоряд. : О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.

СУЧАСНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Загребельна О.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Становлення та розвиток українського суспільства, утвердження цивілізаційних норм життя, інтеграція в європейське співтовариство неможливе без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. В Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується, що найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою якого є забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності [1, с. 12].

Аналіз наукових джерел з проблеми гендерного виховання визначив найбільш розроблені її напрями, а саме: теорії гендерної соціалізації особистості (Д.Гері, Д.Гілліган, Д.Джеклін, Ф.Джес, Є.Маккобі, Дж.Мані, Л.Попова та ін.); концепції андрогонії (Г.Аммон, С.Бем, З.Фрейд, Д.Хорн, Д.Юнг та ін.); психолого-педагогічні ідеї статевого виховання в сім'ї (Т.Агарова, Т.Афанасьева, Р.Борман, О.Гребінників, Ю.Орлова, Л.Коломийченко, Л.Коротеева, П.Сторжицький та ін.); педагогічні ідеї моральних аспектів гендерного виховання (О.Богданов, О.Бондаровська, Л.Градусова, А.Мудрик та ін.); педагогічні ідеї гендерного виховання хлопчиків (О.Барановська, В.Бездітних, О.Вахрушев та ін.) і дівчаток (В.Нишева, Л.Тимощенко та ін.); педагогічні ідеї підготовки педагога до роботи з хлопчиками і дівчатками (В.Каган, В.Караковський, Д.Колесов, І.Кон, В.Чернов та ін.).

Проблема фізичного виховання дітей дошкільного віку стала предметом дослідження вчених різних галузей науки, зокрема психологів (Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонтьєв тощо), педагогів (П.Лесгафт, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський тощо), фізіологів та медиків (І. Аршавський, Г.Апанасенко тощо). Значну зацікавленість викликають праці, в яких обґрунтовується необхідність залучення всіх дієвих чинників системи фізичного виховання, в тому числі й виховного потенціалу сім'ї (М.Безруких, Е.Бондаревський, С.Жевага, О.Куц, В.Леонова, Л.Мовчан, В.Постовий, Р.Поташнюк), що уможливорює не епізодичний, а перманентний вплив на організм дитини. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають теоретичні засади використання активних форм, методів та прийомів роботи з дітьми (Е.Вільчковський, Н.Денисенко, О.Кононко, Н.Кудикіна, Т.Піроженко, З.Плохій, Г.Тарасенко, Л.Якіменко тощо).

Актуальність окресленої проблеми зумовлена наявністю суперечностей між:

- об'єктивною потребою суспільства у вихованні дітей дошкільного віку на основі гендерного підходу і практикою навчання і виховання дітей у дошкільних освітніх установах без урахування гендерних відмінностей;
- необхідністю гендерного виховання, починаючи з дошкільного дитинства, і недостатньою теоретичною розробленістю педагогічних умов гендерного виховання дітей дошкільного віку;
- вимогою практики до науково-методичного забезпечення досліджуваного процесу і не розробленістю практичних аспектів гендерного виховання дітей дошкільного віку;
- відсутність системного і комплексного розгляду проблем творчого підходу до гендерного виховання дітей тощо. Гендерний підхід необхідний не тільки коли мова йде про індивідуалізацію освіти, але і творчість. В даному випадку, це спроба сприяти розвитку розуміння і сприйнятливості по відношенню до себе, що в цілому може сприяти вирішенню проблем, пов'язаних з гендерною ідентифікацією і самореалізацією.

Гендерний підхід необхідний і в навчанні, так як: всі аспекти розвитку хлопчиків і дівчаток розрізняються за швидкістю і за змістом. Т.Поніманська акцентує: «В опануванні проблематикою статевого виховання дошкільників педагогові доведеться долати певні когнітивні (пізнавальні), психологічні бар'єри, виявляти такт, гнучкість і делікатність. Попри неоднозначне ставлення до цієї проблеми в науці й громадській думці, відвертатися від неї не слід, оскільки це є однією із тенденцій розвитку сучасної цивілізації» [2, с. 259].

Завдання з формування уявлень про ознаки чоловічої та жіночої статі у дітей стоять перед дитячими дошкільними установами та сім'ями. У дитячих садках реалізуються програми з гендерного виховання дітей. Так, М.Єфименко у своїй програмі «Казкова фізкультура» виокремлює наступні принципи: природовідповідності, комплексності, дуалізму, корекційно-профілактичної спрямованості, особистісно орієнтованої педагогіки та гендерний принцип. Гендерний принцип, на думку вченого, дає змогу відійти від традиційного «середньо статевого» фізичного виховання дітей конкретної вікової групи та максимально використати можливості фізичної культури для розвитку мужності у хлопчиків та жіночості у дівчаток. Це передбачає методичну почерговість занять (фрагментів занять) з роз'єднувальною тенденцією на відокремлення в рухах хлопчиків та дівчаток з поєднанням мужнього та жіночого в парних рухово-ігрових діях, заздалегідь передбачених педагогом у плані-сценарії [7, с. 6-8]. На думку вченого, діти починають проявляти природну вікову активність, ініціативність, самостійність та креативність у рухово-ігровій діяльності, що змушує знижувати частку авторитарної педагогіки, побудованої на інструкціях, та збільшувати роль самих дітей і їхньої творчості на заняттях з фізичної культури [7, с. 22].

Також існує програма з диференційованого підходу у фізичному вихованні хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку. В даній програмі виділені наступні принципи: гуманістичної спрямованості, природовідповідності, послідовності тощо. Так, завданнями принципу гуманістичної спрямованості є: визнання кожної дитини як неповторної індивідуальності, врахування специфіки психофізіологічного розвитку

хлопчика і дівчинки; сприяння оволодінню дитиною на рівні самостійності, різноманітними видами діяльності, як засобом самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, створення сприятливих умов для розвитку творчості [4].

У програмі «Українське довкілля» в розділі «Статева ідентифікація та диференціація» також підкреслюється необхідність здійснення гендерного виховання. Щоб допомогти дитині у гендерній соціалізації виокремленні такі освітні завдання: сприяти в пізнанні самого себе, в усвідомленні власної статі (хлопчик або дівчинка) та незворотності своєї статевої належності; розвивати вміння спілкуватися з хлопчиками та дівчатками в ігрових ситуаціях і реальному житті; формувати статево самосвідомість в іграх та початкові навички статево-рольової поведінки; поповнювати знання дітей про довкілля і про людей; заохочувати хлопчиків до конструктивної діяльності, а дівчаток до створення затишку у домі; виховувати на національних традиціях гендерних взаємин [6, с. 51].

І.Кульчицька та Н.Назарчук у своєму педагогічному проекті «Хлопчик чи дівчинка – не в тім питання, зорієнтуйся на нове бачення гендерного виховання» звертають увагу на те, що дошкільне дитинство – це той період, коли закладаються основи гендерної свідомості дитини. Дитина розвивається не просто як індивід, а як індивід певної статі. Саме тому невід’ємною частиною загального розвитку дошкільника є процес його гендерної соціалізації, який включає в себе формування психічних, статевих відмінностей та статево-рольової диференціації, що у свою чергу є важливою складовою життєвої компетентності дошкільника [3, с. 15-20]. Е.Мустафіна рекомендує на фізкультурних святах використовувати показові виступи, на яких хлопчики демонструють свою майстерність у силі, спритності, швидкості, а дівчатка змагаються в гнучкості, грації, руховій творчості. М’язова сила, тобто здатність м’яза долати опір або протидія йому – це необхідна якість для будь-якого хлопчика. Дана фізична якість розвивається в основному методом тренувань з невеликими обтяженнями [5].

Провідне місце у формуванні особистості дитини належить сім’ї. У Концепції дошкільного виховання в Україні, Державній національній програмі «Освіта», законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні» підкреслюється значимість родинного виховання, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного, дитиноцентричного виховного середовища.

Зміст співпраці дошкільного навчального закладу та сім’ї у фізичному вихованні дітей повинен спрямовуватись на формування ключових компетентностей: соціальних (здатність до співробітництва, розв’язання життєвих проблем, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури хлопчиків і дівчаток, основ здорового способу життя); мотиваційних (формування громадських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров’я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, виявлення творчості у застосуванні рухових дій у різних за складністю умовах, й адаптивності) тощо.

Досить розповсюджена форма роботи, яка дає можливість ознайомити батьків з дошкільним закладом, його традиціями, правилами, особливостями освітньо-виховної роботи, зацікавити нею й залучити до співпраці є день відкритих дверей, консультації семінари практикуми з метою ознайомлення батьків з

формами фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільному закладі, які проводяться індивідуально або для групи батьків. Подаємо орієнтовна тематику консультацій: «Метод проблемних ситуацій», «Ігри для дітей із гендерного виховання», «Формування рухово-творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку», «Організація творчого спілкування з хлопчиками і дівчатками» тощо.

Таким чином, особлива роль у формуванні особистості хлопчика або дівчинки належать гендерному вихованню. Гендерне виховання у взаємодії із ціннісними орієнтаціями зумовлюють характер засвоєння гендерних ролей. Аналіз особливостей фізичного розвитку хлопчиків і дівчаток у дошкільному віці, дозволяє зробити висновок про значні відмінності в їх фізичному розвитку, які необхідно враховувати при організації творчої фізкультурно-оздоровчої роботи.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Генік С. М. Усе починається з родини / С.М. Генік. – Івано-Франківськ : Сіверсія, 1998. – 725 с.
3. Кульчицька І. А. Кроки до вершин майстерності / І. А. Кульчицька, Н. І. Назарчук. – Кам'янець-Подільський, 2014. – 154 с.
4. Мелехина Н. А. Програма по дифференцированному подходу в физическом воспитании мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста // Режим доступу: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/fizkultura/2012/05/22/pedagogicheskaya-kopilka>.
5. Мустафина Е. В. Забезпечення гендерного підходу у фізичному вихованні дошкільників // Режим доступу: <http://pedsovet.su/load/162-1-0-1818>.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
7. Програма з фізичного виховання дітей раннього та до шкільного віку «Казкова фізкультура» / М. М. Єфименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 52 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ)

Сандич М.І.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Аксіологічний підхід органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Для виховання в рамках аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння того, що світ цінностей об'єктивний, це власне соціокультурна реальність, життя людини й суспільства. Цінності життя стають змістом виховання. Образно кажучи, виховання вчить підростаюче покоління вирішувати проблему «як жити». Однак цінності мають і особистісні прояви, ціннісні орієнтації – установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри. Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до навколишнього світу і самої себе.

В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому і педагогічної діяльності. Значимою цінністю є ідея всебічно і гармонійно розвинутої особистості, яка є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу.

Педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності. Ціннісні орієнтації особистості є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням гуманістичної педагогіки.

З позицій гуманістичної свідомості основою особистості є її моральний розвиток. Моральна особистість узгоджує свої дії з інтересами інших людей, керується у своїх помислах критеріями загальнолюдських цінностей, відповідає за свої вчинки не лише перед законом, людьми, а й перед власною совістю.

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей: гуманізму, колективізму, любові до батьків. Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки. С.Русова, вважаючи творення моральної особистості стрижнем усієї виховної роботи, стверджувала, що «моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя», а головним у цій роботі є «вироблення характеру» [1, с. 33].

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Воно засноване на принципах рівноцінності особистостей педагога і дитини, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії педагога і дитини. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення.

Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки. Тому неухвага до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки. Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки у моральному вихованні дітей важко або й неможливо.

Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, перш за все, – це бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку

якості психіки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, коли дитина здобуває перший досвід моральної поведінки. Потреба дитини в оцінці дорослого є одним із головних стимулів її поведінки. Діти, які мають повноцінне спілкування з дорослими, виявляють ініціативність, прагнуть привернути увагу до своїх дій, довірливо, відкрито й емоційно ставляться до дорослого, вимагають від нього співучасті у своїх справах, чутливі до його ставлення й оцінки, перебудовують свою поведінку залежно від його поведінки. Вочевидь, такі діти будуть краще адаптованими до шкільного життя і перехід від дошкільного закладу освіти до школи буде не таким відчутним.

Г.С.Тарасенко наголошує «на особливій значущості методологічних напрямів дошкільної й початкової освіти, в яких були б враховані не лише принципи реалізації наступності (розвиток допитливості дошкільника, як основи пізнавальної активності майбутнього учня; розвиток різносторонніх здібностей дитини; формування творчої уяви; розвиток комунікативності), а й забезпечували подальший розвиток актуальних аспектів наступності у вихованні особистості у дошкільній та початковій ланках» [4, с. 7].

Науковці А.Богущ, М.Вашуленко, Н.Гавриш, В.Киричок, В.Кузь, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін. відзначають, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності. Реалізація принципу наступності з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду. Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти. Сьогодні особливого значення набули підготовчі групи у дитячих садках, підготовчі школи, центри розвитку дітей дошкільного віку.

Проблема наступності між дошкільною і початковою освітою цікавила відомого українського педагога-гуманіста В.Сухомлинського. Він вважав, що рік з підготовки дітей до школи потрібен для того, щоб добре узнати кожну дитину, глибоко вивчити її індивідуальні особливості [2].

Також проблему наступності намагаються практично розв'язати й вихователі дошкільних установ та вчителі початкової школи: Т.Гущина, Н.Кирдяєва, О.Коваленко, А.Курлат, В.Маркова, К.Пономарьова, Л.Шинкарьова та ін. Старший дошкільний вік вони вважають найбільш відповідальним періодом дитинства, адже саме в цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення. Формуються такі особистісні якості, як: доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відкритість, радісне сприйняття життя.

Таким чином, реалізація діяльнісно-практичного методу у наступності передбачає тісну співпрацю педагогів дошкільних закладів, учителів початкової школи та сім'ї майбутніх школярів. Вибір варіативних форм, методів та змісту реалізації наступності залежить від володіння педагогів інноваційними технологіями, рівня розвитку педагогічної культури батьків, врахування як

колективних, так і індивідуальних форм роботи, сприяння формуванню педагогічної рефлексії у батьків, що позитивно впливає на процес адаптації дитини у школі.

Сьогодні педагоги, на жаль, констатують розповсюдження батьківської безпорадності, бажання відгородитися від власних дітей, посиляючись на зайнятість, перекласти всі проблеми виховання на старше покоління, на дошкільний заклад або гувернерів. Утім ніщо не може замінити родинного тепла, яке створює почуття впевненості дитини у собі, емоційної захищеності, які так потрібні майбутнім учням у перші дні адаптації до школи.

Сучасним батькам необхідно нагадати постулати виховання А.Макаренка щодо використання теорії «завтрашньої радості». Батьки разом із дошкільним закладом та школою мають сформувати у дітей почуття радості від очікування вступу до школи, зміни статусу, задоволення від подолання перших труднощів та отримання добрих оцінок.

Але сьогодні, на жаль, є «суворим» до дітей. Так, педагоги всіх освітніх установ із занепокоєнням помічають наявність у дітей тривожності, страху, відсутність почуття захищеності, знижену самооцінку, відмову виконувати доручення через невпевненість у своїх силах. «Я не хочу бути дорослим, йти до школи, я завжди буду маленьким», – говорять діти, особливо в тих сім'ях, де спостерігається негативний досвід шкільного життя старших братів та сестер. Тому щоб подолати ці бар'єри, необхідно створювати належні умови життя дитини: оточувати її атмосферою радості, позитивними емоціями, переживаннями, почуттям захвату від сприйняття краси в природі, іграх, у відносинах з оточуючими та мистецтвом.

Формування особистості в грі ми розуміємо як усвідомлення дитиною себе як активного учасника ігрової діяльності, визнання іншими дітьми своїх успіхів, визнання якісного виконання ролі іншими, узгодження під час гри власних бажань, можливостей.

У контексті реалізації принципу природовідповідності навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку особливо багато важить організація пізнання ними природного довкілля. Дослідники переконані, що «саме цей аспект роботи може стати надійним «містком» для гармонійного переходу дошкільника до шкільного навчання, дає змогу уникнути змін, що лякають і травмують дитину» [3, с. 3].

Ще є одна важлива річ, про яку педагоги мають повідомити батьків старших дошкільників, – це те, що дитина має знати, відчувати, що її люблять такою, якою вона є, і завжди будуть любити просто за те, що вона є, а не за її успіхи, таланти, досягнення.

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Визначальною у ньому є роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Список використаних джерел

1. Русова С.Ф. Ідейні підвалини / С.Ф. Русова // Світло. – 1913. – Кн. 8. – 35 с.

2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 563 с.
3. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в реалізації наступності дошкільної та початкової освіти / Г.С.Тарасенко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 4. – С. 2-7.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник / за ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Слово, 2010. – 320 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ: АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Оленюк М.М.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Сьогодні в Україні відбуваються значні зміни в усіх галузях життя суспільства: політичній, економічній, соціальній. Ці зміни не оминули й освітню галузь. Зважаючи на це, освіта стає на шлях інноваційного розвитку. В проекті «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років» сказано, що «освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються. Освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці. Освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів. Реалізація цих єдиних для всієї освіти завдань має здійснюватися різними шляхами – через розмаїття освітніх інституцій, форм і методів навчання, запровадження сучасного менеджменту» [5, с. 3-4].

З огляду на таку перспективу, можна сказати, що система освіти має пережити великі реформи, щоб досягти поставлених цілей. Ми схилиємося до того, що, вихователі та учителі мають застосовувати таку нову модель навчального процесу, яка б забезпечила розвиток дитини як життєво й соціально компетентної особистості, що здатна вирішувати різні життєві ситуації, шукати вихід зі складних обставин, здійснювати самостійний вибір, приймати відповідальні рішення та конкурувати на ринку праці. На нашу думку, з реалізацією поставлених завдань може впоратися проблемне навчання та використання його окремих елементів впродовж всього навчання дитини в ДНЗ та школі I ступеня.

С.У.Гончаренко зазначає, що проблемне навчання – один з типів розвиваючого навчання, істотною рисою якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання [2, с. 271].

Суть проблемного навчання полягає в пошуковій діяльності учнів, що починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань,

закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. У проблемному запитанні завжди прихована суперечність. Застосування проблемного навчання сприяє творчій діяльності учнів і формуванню творчих здібностей [3, с. 77].

Варто підкреслити, що найбільш ефективним є впроваджувати елементів проблемного навчання в практику роботи ДНЗ та школи I ступеня на заняттях природничо-математичного циклу, оскільки сама специфіка цих дисциплін, зокрема математики, спонукає дітей до активного включення у вирішення різноманітних за рівнем складності завдань: з логічним навантаженням, підвищеної трудності, математичних головоломок та ін. Різниця у використанні елементів проблемного навчання в ДНЗ та школі I ступеня полягає у тому, що дошкільникам пропонуються завдання з оперуванням числовою інформацією, виконанням дій над числами (додавання, віднімання) лише в межах 10, в той час, коли молодші школярі вчаться обчислювати в межах мільйона. Втім, завдання з логічним навантаженням, які не вимагають обчислювальних навичок, доступні для дітей дошкільного віку.

Проблемне навчання історично бере початок ще із сократівських бесід. Окремі аспекти проблемного навчання розглядалися в працях М.Монтеня, Я.А.Коменського, Ж.Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського та ін. На початку ХХ століття розвиток концепції розпочинається з уведення дослідницького методу, більшість правил якого були розроблені Дж. Дьюї. Ідеї проблемного навчання набули поширення в 70-80 рр. ХХ ст. в працях провідних психологів та дидактів: І.Лернера, Т.Кудрявцева, А.Матюшкіна, М.Махмутова, В.Оконя та ін. На сучасному етапі розвитку освіти розробці методики і технології проблемного навчання значною мірою сприяють наукові дослідження О.Топузова, В.Г.Коваленко, І.Ф.Тесленко, С.О.Скворцової, М.А.Бантової, О.І.Кисельової та ін..

Сьогодні найбільш перспективним і відповідним соціально-економічним, а також і психологічним умовам є проблемне навчання. Його трактують і як принцип навчання, і як новий тип навчального процесу, і як метод навчання, і як нову дидактичну систему.

Проблемне навчання організовується на основі проблемних питань, задач, завдань і ситуацій. Коротко розглянемо кожне з понять.

Проблемне питання – це такий різновид питання, відповідь на яке не міститься в накопичених учнями знаннях і способах діяльності, тому вимагає відповідних практичних дій, відмінних від простого інформаційного пошуку. Оскільки в учня немає заздалегідь готової відповіді, цю відповідь учень шукає самостійно. На відміну від звичайного, проблемне питання не передбачає простого згадування і відтворення знань. Наприклад, питання «Яка цифра передує цифрі 5?» має відтворюючий характер, а питання «Чому цифра 5 пишеться саме таким чином?» носить проблемний характер [6, с. 86].

Розглянемо кілька проблемних питань, які можна запропонувати і дітям дошкільного віку, і школярам початкової школи:

1. У якому місяці балакуча Світланка говорить найменше?

2. В одній руці хлопчик ніс один кілограм заліза, а в другій – стільки ж пуху. Що важче нести?

3. До вас прийшли гості, а в холодильнику – пляшка лимонаду, пакет з ананасовим соком і пляшка мінеральної води. Що ви відкриєте в першу чергу?

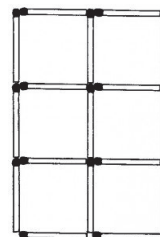
Проблемна задача – це форма організації навчального матеріалу з наперед заданими умовами і невідомими даними. Пошук цих даних передбачає від учнів активну розумову діяльність, аналіз фактів, з'ясування причин походження об'єктів та їх причинно-наслідкових зв'язків. Рішення такого завдання може бути у формі словесного міркування, математичних розрахунків, пошукової лабораторної роботи [4, с. 93-94]. Пропонуємо приклади проблемних задач, які можна використати на уроках математики у школі I ступеня:

1. Летіли качки. Одна попереду, а дві позаду, одна позаду, а дві попереду, одна між двома і три в ряд. Скільки усього летіло качок?

2. Говорить дід онукам: «Ось вам 130 горіхів. Розділіть їх на 2 частини так, щоб менша частина, збільшена в 4 рази, дорівнювала б більшій частині, зменшеній у 3 рази». Як розділити горіхи?

3. Катруся живе на четвертому поверсі, а Оля – на другому. Піднімаючись на четвертий поверх, Катруся долає 60 сходинок. Скільки сходинок треба пройти Олі, щоб піднятися на другий поверх?

Проблемне завдання дає вказівки, які пропонуються учням для їх самостійної пошуково-пізнавальної діяльності. Вони спрямовані на отримання необхідного результату. Проблемні завдання виконуються у формі пошуку, творчості, винахідництва, експерименту, моделювання тощо. Проблемні завдання можна використовувати і в дошкільному закладі, і в школі I ступеня. Наприклад:



1. На малюнку зображено 6 квадратів. Щоб розв'язати цю сірникову головоломку, Вам потрібно забрати 6 сірників таким чином, щоб залишилося тільки 2 квадрата.

2. Назвіть п'ять днів, не називаючи чисел (1, 2, 3..) і назв днів (понеділок, вівторок, середа..).

Проблемна ситуація – це співвідношення обставин і умов, у яких розгортається діяльність людини або групи, що містить протиріччя і не має однозначного вирішення. Пошук призводить до вирішення протиріччя та продуктивного розвитку того, хто здійснював пошукову діяльність [1, с. 70]. Проблемна ситуація спеціально створюється вчителем за допомогою певних прийомів, методів і засобів. Пропонуємо кілька проблемних ситуацій, які можна використовувати на уроках математики:

1. Два мандрівники підійшли до річки. Біля берега був єдиний човен, здатний перевезти лише одну людину. Проте вони переправились через річку. Як їм це вдалося?

2. На столі стоять 3 однакові скриньки. В одній з них лежать 2 чорні кульки, у другій – чорна і біла, у третій – 2 білі. На кришках є написи: «2 чорні», «2 білі», «чорна і біла». Проте відомо, що жоден з написів не відповідає дійсності. Чи можна, вийнявши навмання кульку, визначити, де які кульки лежать?

3. Катя зліпила з пластиліну слона, зайця і верблюда. Яку фігуру раніше зліпила Катя, якщо слон з'явився пізніше всіх, а верблюд не раніш зайця?

Вихователі дитячих садків, учителі початкової школи мають так організувати навчальний процес з використання елементів проблемного навчання, щоб діти самі прагнули до навчання, до вирішення проблем, завдань, ситуацій. Розв'язуючи такі, чи подібні завдання, спочатку з учителем чи вихователем, а потім самотужки, діти вчаться самостійно мислити, логічно думати. Завдяки подібним завданням гнучкість їхнього мислення зростає. Методика роботи над проблемними завданнями наступна: спочатку педагог ставить перед дітьми проблему, потім показує, як правильно її розв'язати. Наступним кроком наставник разом з дітьми знаходить вихід з проблеми, після цього дає дітям аналогічні завдання, в яких необхідно самостійно знайти відповідь на поставлене запитання. Ця система має тривати довгий час, поки педагог не побачить, що наступний крок учням під силу. Необхідно зауважити, що такі завдання потрібно використовувати поступово, систематично, не перевантажуючи дітей.

Таким чином, систематичність і наступність у використанні елементів проблемного навчання на заняттях з формування елементарних математичних уявлень в ДНЗ та на уроках математики у школі I ступеня позитивно впливає на розумовий розвиток дошкільників і молодших школярів: відшліфовує їхні мислительні операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, узагальнення, абстрагування, систематизацію), розвиває гнучкість та критичність мислення, уміння обґрунтовано висловлювати свою думку, відшуковувати причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами навколишнього світу, стимулює бажання долати труднощі, підвищує інтерес до вивчення математики і демонструє її значення у сучасному житті.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Козак І.І. Лінгводидактичний словник учителя-початківця: Навчальний посібник на допомогу вчителю початкових класів / І.І. Козак, І.М. Лапшина, Н.І. Лазаренко. – Вінниця: ВДПУ, 2009. – 122 с.
4. Матюшкін О.М. Проблемна ситуація в мисленні та навчанні / О.М. Матюшкін. - М.: Педагогіка, 1972. - 168 с.
5. Проект «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років». - Київ, 2014. – липень. – 22 с.
6. Хуторський А.В. Евристичне навчання: Теорія, методологія, практика / А.В. Хуторський. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1998. – 266 с.

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДНЗ І ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Оперчук В.С.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна*

У контексті реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що декларується нині усіма державними нормативними документами (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна стратегія розвитку освіти в Україні, Закон України “Про освіту” та ін.) як домінантна освітня стратегія, пріоритет надається забезпеченню гармонійного та різнобічного розвитку особистості, формуванню у неї цілісної картини світу. З огляду на це у роботі педагога цінності набувають підходи, орієнтовані на створення умов, які максимально відповідатимуть цим завданням, сприятимуть природодоцільному розвитку дитини, її навчанню й вихованню. Одним із них визнано створення освітньо-розвивального середовища, що наближує навчально-виховний процес до інтересів і запитів дитини, відповідає її психо-фізіологічним і духовним потребам, є екологічним для неї. До компонентів такого середовища неодмінно має бути включений і природний, який сприяє розвитку в дітей пізнавального інтересу до природного довкілля, елементарних уявлень про об’єкти, явища природи, розкриває причинно-наслідкові зв’язки та взаємозалежність природного довкілля і людини як його частини, формує природодоцільну поведінку дітей, забезпечує набуття ними еколого-природничої компетентності.

На важливості створення розвивального середовища для виховання, навчання і розвитку дітей наголошували чимало педагогів. Зокрема, цінними, на наш погляд, є ідеї А.Макаренка, М.Монтессорі, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, С.Френе, С.Шацького та ін. На сучасному етапі розвитку освіти створення розвивального середовища в навчальному закладі декларується як одне із пріоритетних завдань. На цьому, зокрема, акцентують увагу Н.Бібік, А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Коваль, О.Кононко, К.Крутій, Л.Лохвицька, Т.Поніманська та ін. Ця вимога представлена також і в державних стандартах дошкільної та початкової освіти. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що особлива роль у створенні розвивального середовища для дитини відводиться дослідниками природі (Д.Біда, Н.Горопаха, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, Н.Рижова, Г.Тарасенко та ін.). Саме природне довкілля, на їх переконання, здатне збудити думку дитини, викликати у неї переживання й емоції від споглядання, стати інструментом доторку до її душі.

Актуальність означеної проблеми неодмінно скеровує науковий пошук на аналіз вже наявного практичного досвіду її розв’язання, виявлення педагогічних “родзинок” у вирішенні цього питання. Адже, як показує практика, сучасні освітні заклади мають чималі надбання, які можуть значно розширити межі педагогічних досліджень в означеному напрямі.

Насамперед в межах нашого дослідження визначимося із базовою його дефініцією. Так, у широкому розумінні *розвивальне середовище* тлумачиться дослідниками як будь-який соціокультурний простір, в рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. У сучасній педагогіці терміном “*розвивальне середовище*” позначається “комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих у дошкільному закладі” [6, с.133]. Зазначається, що *метою* створення розвивального середовища в навчальному закладі є забезпечення життєво важливих потреб особистості дитини: вітальних, соціальних, духовних. Т.Поніманська зауважує, що навчання, виховання і розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що її оточення має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності [6, с. 133].

Таким чином, створення в навчальному закладі розвивального середовища пов’язують із забезпеченням сукупності умов, атмосфери, якнайсприятливішої для прогресивного розвитку свідомості та поведінки дитячої особистості. Розвивальними, зазначає О.Кононко, слід вважати умови, які підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації нею своїх потенційних можливостей, збагачують знанням основ філософії життя та практичними навичками, вдосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу та власного “Я”, елементарну систему морально-духовних цінностей, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей вихованців [1, с. 300].

Одним із компонентів розвивального середовища освітнього закладу, як зазначалося вище, є природне середовище, простір, основне призначення якого – природне, ненав’язливе ознайомлення дітей з навколишнім, їх введення в таємничий світ природи, частинкою якого вони є. Природне середовище вважається розвивальним за умови, якщо воно сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, прояву інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об’єкти природи, взаємозв’язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки [1, с. 300].

Розглянемо можливості створення еколого-розвивального середовища в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах у контексті наступності дошкільної та початкової освіти, а також представимо перспективний педагогічний досвід такої роботи.

У системі безперервної екологічної освіти чи не найважливішою є її перша ланка – дошкільна освіта, основна функція якої, згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, полягає в забезпеченні повноцінного розвитку особистості дитини як основного ресурсу, що визначає поступальний рух суспільства [2]. На цьому етапі закладаються основи її світогляду,

формується ставлення до природного довкілля, почуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї, за власні дії у природі.

Зміст дошкільної екологічної освіти визначається з урахуванням психологічних вікових особливостей дітей. Так, беручи до уваги надзвичайну емоційну чутливість дошкільників, перевага надається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних (красиво), інтелектуальних (цікаво), гуманістичних почуттів (рослини і тварини – теж живі організми і мають право на існування) та етичних норм у ставленні до природи. В цей час, на думку дослідників, дитина повинна отримати елементарні знання про природу, про вплив людини, її господарської діяльності на довкілля у доступній для неї формі [5, с. 125].

Реалізації завдань екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі якнайліпше сприяє створення відповідного еколого-розвивального середовища, яке б максимально забезпечувало “занурення” дитини в процес милування природою (естетична складова), її пізнання (інтелектуальна складова), а також активної діяльності в природі (діяльнісна складова). У цьому аспекті особливий науково-практичний інтерес викликає досвід роботи ДНЗ № 31 “Сонечко” м. Вінниці. Вихователі цього дитячого садка максимально спрямовують свої зусилля на розв’язання завдань формування еколого-природничої компетентності дошкільника, що полягають у розвитку емоційно-естетичного сприйняття природного довкілля; засвоєнні знань про природу та найбільш важливі взаємозалежності в ній; формуванні ціннісних орієнтацій у ставленні до природи; вихованні бажання спілкуватися з природою; засвоєнні правил природокористування; формуванні первинних навичок природодоцільної поведінки в природному довкіллі.

Невід’ємною складовою еколого-розвивального середовища закладу є ділянка дитячого садка. Город, квітник, сад, плодові й декоративні дерева та кущі своєю новизною, красою і різноманіттям емоційно впливають на дошкільників, викликають подив, інтерес, бажання дізнатися більше. Усі ці об’єкти об’єднані символічною назвою “Країна Екологізнай” і поділені на так звані природничо-дослідні модулі, серед яких: “Альпінарій”, “Стежина розвитку відчуттів руками”, “Сад карликових дерев”, “Сімейка кущів”, “Попурі квітів”, “Пташине царство”, “Лісова фантазія”, “Стежина для розвитку відчуття стопами”, “Метеомайданчик” та ін. Для кожного із природничо-дослідних модулів вихователями ДНЗ чітко визначено мету роботи, окреслено методичне забезпечення (природні об’єкти та необхідне обладнання для роботи з ними), форми та методи роботи з дітьми, сплановано зміст роботи на рік, сформульовано очікуваний результат, визначено завдання та форми роботи для батьківського всеобучу. Основне завдання, яке стоїть перед вихователями цього освітнього закладу, полягає у тому, щоб, використовуючи принципи ефективного спілкування з природним довкіллям, підтримати і розвинути самоцінність та активність дитини. Цим самим і реалізується ідея особистісно зорієнтованої екологічної освіти дітей.

Одним із найпоширеніших методів роботи з дітьми в країні Екологізнай є метод проектів. У формуванні природничої компетентності дошкільників в ДНЗ №31 кожен проект передбачає засвоєння теоретичних знань та застосування їх в різних видах діяльності: експериментально-дослідницькій, образотворчій, природоохоронній. Спочатку вихователі самі опрацьовують

обрані теми, добирають наукову та художню літературу до них, розробляють конкретні форми роботи і після цього реалізують екологічний проект з дітьми. Зокрема, у роботі з дошкільниками мають місце такі екологічні проекти, як “Квіти”, “Гриби”, “Світ комах”, “Птахи рідного краю”, “Я Земля – найкраща планета у Всесвіті”, “Тваринам жити на нашій планеті” тощо.

Екологічне виховання дітей у ДНЗ №31 має емоційно-дійовий характер і передбачає активне засвоєння знань як у процесі використання еколого-розвивального середовища закладу, так і під час бесід, читання художньої літератури, фольклору, казок на природоохоронні теми; перегляду дитячих мультфільмів, кінофільмів, телерадіопередач; проведення сюжетно-рольових і творчих сюжетних ігор, вистав, дитячих конкурсів, свят; проведення занять гуртків, студій, в тому числі з використанням комп’ютерних екологічних програм; участі в організації живих куточків та догляді за живими об’єктами природи, фенологічних спостереженнях, пошуково-дослідницькій діяльності; спільних дій сім’ї і дитячого закладу, зокрема в озелененні території садочка тощо. Формування еколого-природничої компетентності дітей здійснюється в тісній співпраці з сім’єю, іншими освітніми установами та громадськістю із дотриманням принципів концентричності, доступності, практичності.

Звісно ж, важливо, аби система роботи з екологічного виховання із широким залученням можливостей еколого-розвивального середовища, розпочата в ДНЗ, мала своє продовження в початковій школі. Не варто забувати, що шкільний етап ґрунтується на позитивному емоційному досвіді спілкування дитини з природою і розвитку в неї вже набутих знань, умінь, навичок та переконань щодо необхідності жити в злагоді з природою. Він, продовжуючи і поглиблюючи процес екологічного світосприйняття на основі наступності, є базою для формування екологічної культури молодого громадянина. Це основна ланка екологічної освіти [3, с. 56].

У цьому контексті цікавим є досвід роботи з екологічного виховання учнів СЗОШ № 24 м. Вінниці. Вчителі цієї школи приділяють значну увагу створенню еколого-розвивального середовища, яке б сприяло формуванню екологічної культури їхніх вихованців. Так, вони стали ініціаторами створення на базі школи інформаційно-екологічного центру, музею природи, активно працюють над розвитком мережі екологічних стежок та туристичних маршрутів. При школі також організовано літній екологічний табір, проводяться експедиції, заняття в тематичній школі, екологічні навчальні практики. Така діяльність супроводжується роботою екологічних гуртків, агітбригад, екологічних патрулів, залучаються громадські організації та товариства, батьки, впроваджуються інноваційні проектні та інформаційно-комунікаційні технології тощо. Отже, створене при школі еколого-розвивальне середовище допомагає дітям краще пізнати природу рідного краю, виховати бережливе ставлення до природного довкілля.

Таким чином, вивчаючи досвід роботи закладів дошкільної та початкової ланок освіти зі створення еколого-розвивального середовища, переконуємося, що це один із дієвих шляхів, який сприяє нагромадженню у дітей екологічних знань, вихованню бережливого ставлення до природи, прагнення берегти і

примножувати її багатства, формуванню вмінь і навичок природодоцільної та природоохоронної поведінки.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
3. Ільєнко В. Організація праці дітей на ділянці дошкільного закладу / Валентина Ільєнко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 10. – 2010.
4. Каплуновська О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі / Олена Каплуновська, Олена Самсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 7.
5. Лодатко Є. Методологічні засади моделювання соціокультурних процесів / Євген Лодатко // Рідна школа. – 2008. – № 3-4. – С. 13-20.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 455 с. – (Альма-матер).

ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Северин Т.Г.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

Докорінне реформування системи освіти в умовах перебудови державності, культурного і духовного відродження потребує вдосконалення процесу соціального виховання підростаючого покоління. Одне з основних завдань навчально-виховного процесу в сучасних умовах виявляється не стільки в накопиченні навчальної інформації, скільки у засвоєнні культурно-історичного досвіду побудови людських стосунків, і на цій основі збагачення власної соціальної практики дітей. Відповідно реалізує це завдання в освітньо-виховному просторі вчитель, який сам вміє орієнтуватись в швидкоплинному світі та пристосовуватись до нових умов. Такий педагог йде в ногу з часом, відкидає будь-які шаблони, приймає виклик сучасної освіти і розуміє, що без креативності, творчості не досягти вище окреслених цілей. Саме тому дослідження зазначеного питання є актуальним.

Найближче оточення дитини, насамперед її батьки, бажають їй лише добра, мріють про її щастя. Цього прагнуть і педагоги, представники освітніх закладів, покликаних продовжити і поглибити процес її соціалізації. Багато видатних педагогів пов'язують поняття щастя з творчістю. Наприклад, К.Д.Ушинський у своїх працях обґрунтовував думку про те, що творча діяльність – це і є справжнє дитяче щастя. Відомий учений, академік В.О.Енгельгард переконував, що ніщо в житті і діяльності людини не є таким могутнім джерелом щастя, як творчість. Таких же поглядів дотримується і видатний педагог-новатор сучасності Шалва Амонашвілі. Він визнає, що всі діти – активні істоти, діяльні мрійники, що тягнуться до перетворень, творчості. Їм необхідно тільки створити навчальне

середовище, яке організовує і спрямовує їх творчу діяльність. А зробити це можуть творчі педагоги, які не терплять шаблону, які щоденно трансформують навчально-виховний процес у творче педагогічне дійство, яке заряджає учнів творчим підходом до перетворення навколишньої дійсності.

Теоретичні основи дослідження розвитку педагогічної творчості були закладені у наукових працях В.О.Сухомлинського, сучасних дослідників, серед яких Н.В.Гузій, І.А.Зязюн, В.А.Кан-Калик, Н.В.Кічук, М.Д.Никандров, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва, Л.Ф.Спирін та інші.

У науковій літературі немає чіткого визначення поняття “творчість”. Мова йде про досить інтегроване психолого-педагогічне явище, яке розглядається в різних аспектах. В українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка дається таке тлумачення творчості педагога: це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання [2, с. 326]. Творчість, на думку видатного радянського вченого Л.С.Виготського, це діяльність людини, що спрямована на створення нового досвіду зовнішнього світу, умовиводів та почуттів, притаманних людині [1, с. 223]. За визначенням С.О.Сисоєвої, педагогічна творчість – це “цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі”; це “не тільки сукупність послідовних і взаємопов’язаних дій учителя й учня, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду учня, культури поведінки тощо, а й сукупність послідовних і взаємопов’язаних перетворень у їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності” [4, с. 15]. Абсолютна більшість вчених-педагогів, психологів та філософів погоджуються із думкою, що творчість – це все-таки непізнаний феномен. Існують дві думки щодо суті педагогічної творчості, а саме: педагогічна творчість – це своєрідна здібність, “подарунок долі”. Інша позиція: творчість – це процес, яким можна оволодіти, напрацьовуючи досвід. У відповідності до останньої позиції, творчість у педагогічній роботі можна спланувати відповідно до порад В.А.Кан-Калика [3, с. 81]. Для цього треба:

а) чітке усвідомлення кінцевої мети навчально-виховної взаємодії (очікуваний результат);

б) співвідношення запланованих взаємодій із психолого-педагогічною теорією;

в) співвідношення запланованих взаємодій із загальною системою педагогічного процесу;

г) конкретизація запланованої взаємодії стосовно власних, авторських педагогічних поглядів;

д) врахування індивідуально-неповторних особливостей даної ситуації (вікових, соціально-психологічних, індивідуально-типологічних тощо);

ж) вірогідний прогноз близьких та віддалених за часом результатів взаємодії;

з) пошук оптимальних шляхів здійснення запланованої взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (зокрема, робіт Ю.П.Азарова, Ю.К.Бабанського, О.О.Бодальова, В.І.Загв’язинського, І.А.Зязюна, В.О.Кан-

Калика, Н.В.Кічук, Н.В.Кузьміної, Л.М.Лузіної, М.Д.Нікандрова, М.М.Поташника, В.О.Сластьоніна, Г.С.Тарасенко, Р.Х.Шакурова та ін.) дає можливість сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності: здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального та інші).

Навіть побіжний аналіз піднятої проблеми дає змогу зробити висновок, що педагогічна творчість є сильним каталізатором у навчально-виховному процесі. Вчитель з висоти свого досвіду та професійних навичок може проявити творчість, нестандартний підхід в освітньому просторі на будь-якому етапі своєї діяльності. Варто також зазначити, що вчитель, допомагаючи робити перші самостійні кроки у велике життя молодшому школяреві, виступає своєрідним факелом, який допомагає запалити іскру, жагу до самостійного життя маленького серця. Творчість учителя в цьому випадку виступає як один з важливих факторів адаптації дитини до соціуму. Усвідомлюючи це, вчитель повинен працювати над собою, самовдосконалюватись, виробляти пошуково-проблемний стиль мислення, розвивати уяву, фантазію, оволодівати такими рисами, як самостійність, здатність нестандартно підходити до вирішення певних завдань. І вчитель, будучи такою наповненою особистістю, зможе поділитись своїм досвідом з дитиною, збагатити її та зробити щасливою. Бо як писав великий педагог Василь Сухомлинський: “Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров’я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя” [5, с. 420].

Отже, творчий вчитель – це не набір особистісних якостей, а життєво необхідний сучасній школі гвинтик, який допоможе запустити механізм успішної соціалізації молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Сисоева С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості / С. О. Сисоева // Відкритий урок. – 2005. – № 21, 22. – С. 13-19.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти томах. – Т. 2. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 417-654.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Яценко Т.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна екологічна криза актуалізує необхідність екологічного виховання, формування екологічної культури підростаючого покоління. Першочерговим завданням сучасної системи освіти є зміна антропоцентричної свідомості на екоцентричний стиль мислення та поведінки.

Основи свідомості, екологічної культури, ставлення особистості до світу закладаються в дошкільному дитинстві, що підтверджує вагомість використання цього сензитивного періоду для екологічного виховання особистості. У законі “Про дошкільну освіту” її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сумою знань, скільки відкривати перед ними “науку життя”, яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки [1].

На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно орієнтованого навчання, мета якого – створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості, виявлення та активного використання її індивідуальних особливостей [2]. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості дитини.

Особистісно зорієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку не як колективного суб’єкта, а перш за все як індивіда, наділеного своїм неповторним суб’єктним досвідом. Під суб’єктним досвідом розуміється досвід життєдіяльності, який отримує дитина до школи в конкретних умовах сім’ї, соціокультурного оточення, у процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей.

Одним із завдань дошкільної освіти є виховання особистості дитини, розвиток її творчого потенціалу, здібностей, виявлення ознак обдарованості. З урахуванням сучасних вимог педагогам необхідно бачити основну мету освіти у вивченні дитини як неповторної індивідуальності; у створенні оптимальних умов для її становлення, особистісного розвитку; в підтримці на шляху самовизначення і самореалізації. Радикально забезпечити цю мету можна через освітній процес, який, зберігаючи свою структуру (організацію, зміст, засоби), повинен будуватися за принципово іншою технологією – особистісно-орієнтованою.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу у екологічному вихованні полягає в організації такої індивідуально-творчої, ціннісно-сміслової діяльності, яка надає свободу вибору екологічно доцільних способів життєдіяльності. За умов особистісно орієнтованого підходу дитина має

можливість вибирати, оцінювати, реалізовувати власну програму дій. Така позиція є основною ознакою гуманістичного особистісно орієнтованого виховання, в якому реалізується гуманізм виховання як ціннісне, дбайливе ставлення до природи дитини, а також досягається ступінь свободи як необхідної та вихідної умови становлення суб'єктних властивостей особистості.

Відповідно до вимог Базового компонента до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи [1]. Особистісно орієнтований підхід у екологічному вихованні передбачає включення дітей у вирішення реальних проблем власного життя, навчання технологіям створення середовища життя; входження дитини в життя суспільства, освоєння різних способів життєдіяльності, розвиток її духовних і практичних потреб, здійснення життєвого самовизначення; актуалізація почуття приналежності дитини до певної культури і надання їй допомоги у набутті рис людини культури; оволодіння загальнолюдськими нормами моральності, формування внутрішньої системи моральних регуляторів поведінки (совісті, честі, власної гідності, боргу та ін.), формування здібностей робити вибір між добром і злом, вимірювати гуманістичними критеріями свої вчинки і поведінку. Тому основне завдання вихователів – створення умов для розвитку дитини і надання йому допомоги у самовизначенні.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід у екологічному вихованні – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку та самореалізації особистості дитини, формування її неповторної індивідуальності. Виховання при цьому здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на діалозі, обміні особистісними смислами, співпраці. Саме факт визнання наявності у дитини внутрішнього потенціалу саморозвитку направляє увагу і турботу всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу на розвиток суб'єктних властивостей особистості, що сприяють актуалізації внутрішніх потенцій, – внутрішньої незалежності, самостійності, самодисципліни, самоконтролю, саморегуляції, здатності до рефлексії [2, с. 30].

Форми і методи особистісно орієнтованого виховання різноманітні і вони залежать від особливостей особистісного способу виховання і вихователя, від ситуації, віку суб'єктів виховного процесу та багатьох інших факторів.

Дослідження провідних науковців сучасності (Л.Артемової, А.Богущ, З.Борисової, Н.Виноградової, Н.Лисенко, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Т.Поніманської, Г.Тарасенко, Н.Яришевої та ін.) засвідчують, що ефективними формами та методами ознайомлення з природою є ті, що забезпечують чуттєве сприймання, наочно знайомлять дітей з живою природою, дають чіткі уявлення про навколишній світ. Посилення уваги до емоційно-ціннісної сфери особистості у процесі екологічного виховання характерне для досліджень, здійснених стосовно дошкільного та молодшого шкільного віку (О.Грошовенко, Г.Марочко, Д.Мельник, Н.Пустовіт, Л.Різник, М.Роганової, Д.Струннікової, І.Цветкової). Здійснення роботи з екологічного виховання дітей потребує глибокого

усвідомлення комплексу завдань, спрямованих на використання природи для їхнього всебічного розвитку. Тільки природа у її різноманітності й постійному розвитку спроможна забезпечити дитині задоволення потреби у враженнях.

Дитина мислить образами, формами, фарбами, звуками (К.Ушинський), тому здатна до систематизації та усвідомлення знань через певні образи. Чим яскравішим є образ, тим сильніше впливає він на почуттєву сферу дитини, забезпечуючи міцність запам'ятовування отриманої інформації. Яскраві образи у поєднанні з пізнавальною інформацією втілені у казках. Відтак, особливої актуальності у сфері екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку набуває казка. Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні умовисновки. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті об'єкти і явища, про які в ній розповідається. Казка здатна оптимізувати процес екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку, надаючи йому почуттєвої спрямованості. Як приклад, пропонуємо екологічну казку *“Про Осу і Муху”*. Зустрілись якось дві давні подруги Оса і Муха та почали сперечатись хто із них красивіший. Їхню суперечку перервав Павук, який виліз зі щілини старезного дуба.

- Про що сперечаєтесь?
- Ділимося компліментами. Я пояснюю Мусі, яка вона нікчема, - відповіла Оса.
- Дарма ти так. Гарна ти, проте не мудра. Навіщо ображаєш Муху? Без неї непереливки і тобі і мені. Мало хто знає, що у природі існує тисячі різних видів мух. Серед них є такі, що виконують дуже відповідальну роботу. Мухи знищують різні гниючі залишки. Вони – справжні природні санітари!

До створення казки варто залучати самих дітей. Екологічні казки вчать дітей бути небайдужими, формують ставлення дошкільнят до природи. У казках з дітьми розмовляють квіти, дерева, тварини, річки, гори. Герої казок здійснюють гарні і погані вчинки, що викликає у дітей певні переживання.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід у екологічному вихованні являє собою методологічну орієнтацію у педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку і самореалізації особистості дитини, формування її неповторної індивідуальності. Використання особистісно-орієнтованого підходу у реалізації завдань екологічної освіти і виховання дітей старшого дошкільного віку здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснований на діалозі, обміні особистісними смислами, співробітництвом. При цьому використовуються такі методи і прийоми, які не дозволяють переобтяжувати когнітивну сферу.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. - № 7. – С. 4
2. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : Навчально-методичне видання / І.Д. Бех. - К. : Либідь, 2003. - 280 с.

3. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог : Навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н.В.Лисенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 400 с.
4. Плохій З. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посіб. / З.Плохій. – К. : ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с.

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Омельченко Т.Ю.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Реалізація принципу наочності у навчально-виховній роботі з молодшими школярами залишається актуальним питанням сучасного освітнього процесу в початковій школі та фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. Зауважимо, що ця проблема була предметом вивчення не значної кількості вчених часів радянської педагогіки (В.Г.Бейлінсон, Г.М.Донський, Д.Д.Зуєв, В.І.Ривчін) та деяких сучасних вітчизняних дослідників (В.П.Горпинюк, І.Д.Нілова). Вагоміших успіхів у цій галузі досягли зарубіжні вчені (Ю.Антал, Б.Карлаваріс, Т.Проданович, Р.Радованович) [3, с. 183].

Особливо слід зауважити, що ілюстративний матеріал є одним з найважливіших елементів будь-якого навчального процесу в різноманітних навчальних дисциплінах. Це чітко ілюструють дані про засвоєння навчальної інформації дітьми. Адже ефективність засвоєння інформації учнями зростає за умови залучення до цього процесу якомога більшої кількості органів чуттів. Найефективніше діти засвоюють інформацію, подану на слух та на зір з подальшим її обговоренням.

З аналогічних причин ілюстративний матеріал становить методичну цінність і під час навчання літературного читання, а його використання зумовлене психолого-педагогічними основами організації уроків в початковій школі. Розкриття дидактичних основ ілюстрування шкільного підручника розпочнемо з аналізу функцій ілюстрацій. У теорії шкільного підручника відомі дослідження функціонального забезпечення цього структурного компонента. Узагальнення напрацьованого дає змогу вказати такі функції ілюстрацій: пояснення; конкретизації; фіксації узагальнень; запам'ятовування; створення проблемних ситуацій; накопичення інформації. Заслуговує на увагу точка зору В.С.Цетлін, згідно з якою ілюстративний матеріал може мати як конкретизуючий характер (наприклад, малюнки, репродукції картин художників, фотографії), так і абстрагуючий (схеми, графіки, діаграми тощо).

Достатньо інтегровано функції ілюстративного матеріалу відображені у дослідженнях методистів. Вони виділяють чотири функції наочних зображень: просвітницьку (інформаційну, пізнавальну), функцію наочності, художню та виховну. Цікавим є підхід зарубіжних учених до виділення функцій ілюстративного матеріалу. Так, наприклад, Р.Радованович вказує на такі функції: соціально-

ідеологічна, педагогічна, психолого-мотиваційна та естетико-ілюстративна. Ілюстрація, на думку вченого, є ефективним засобом соціалізації дитини, сприяє формуванню певних мислительних операцій, позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів, розвиває смак до прекрасного. Особливу увагу він акцентує на педагогічній функції, яка полягає у відображенні ілюстрацією суті навчального матеріалу, її впливові на мислення учнів, формування навичок самоосвіти та вміння працювати з книгою, на «розвиток інтересів і культури спостереження». Отже, вважаємо, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має повноцінно реалізувати провідні функції навчальної книги – інформаційну, розвивальну, виховну, мотиваційну [3, с. 182].

Ілюстративний матеріал – це «комплекс зображень і елементів, безпосередньо пов'язаних із зображенням, які вміщені в підручнику для реалізації змісту освіти» [3, с. 182].

Дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу умовно поділяємо на загальні та спеціальні. До загальних вимог належать такі: науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична взаємопов'язаність, естетична цінність, виховна спрямованість. Наочність, на думку дослідників, має бути також сучасною, художньою і педагогічно доцільною. Вона повинна впливати на учня як в естетичному, так і в інтелектуально-освітньому плані, бути виразною, розумною та цікавою. Спеціальні вимоги визначають характер зображень у підручнику з урахуванням типу навчального предмета, концепції конкретного підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми тощо [2, с. 189-192].

Виділимо дидактичні основи використання ілюстрацій у структурі підручника, під якими розуміємо сукупність положень, що зумовлюють теоретичне розв'язання проблеми і визначають напрями її практичної реалізації. Узагальнення напрацьованого дає змогу вказати такі функції ілюстративного матеріалу:

- пояснення;
- конкретизація;
- фіксація узагальнень;
- запам'ятовування;
- створення проблемних ситуацій;
- інформації.

Зупинимось детальніше на провідних функціях ілюстративного матеріалу як структурного компоненту підручника – інформаційній, розвивальній, виховній, мотиваційній.

Інформаційна функція ілюстрацій полягає в тому, що вони виступають носієм знань, тобто можуть мати самостійне інформативне навантаження, можуть слугувати розкриттю основного матеріалу, доповнювати й конкретизувати його і тим самим підвищувати ефективність засвоєння виучуваного.

Розвивальна функція як домінуюча в умовах особистісно-орієнтованого навчання передбачає такий вплив ілюстрацій на учня, який забезпечує:

- розвиток психічних процесів;
- формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- розвиток творчих здібностей.

Виховна функція ілюстрацій націлює на розвиток засобами наочності культури розумової праці, на формування системи цінностей, естетичних смаків. Репродукції картин художників, естетично виконані малюнки – важливий засіб виховного впливу на учнів.

Ілюстративний матеріал покликаний забезпечувати емоційно-позитивний фон навчання, формувати інтелектуальні почуття, розвивати пізнавальний інтерес, тобто реалізувати мотиваційну функцію [4, с. 3-4].

Найбільш повна класифікація ілюстрацій за характером взаємозв'язку з текстом представлена Д.Д.Зуєвим. Відомий дидакт поділяє їх на три групи:

- провідні;
- рівноправні з текстом;
- такі, що обслуговують його.

Провідні ілюстрації самостійно розкривають зміст навчального матеріалу, замінюють основний текст. Вони особливо доречні тоді, коли у дітей ще не сформовано навичку читання, тобто виникає необхідність «добувати знання з самого наочного об'єкта» (Л.В.Занков) [1, с. 34-45].

Рівноправна з текстом ілюстрація використовується в тих ситуаціях, коли текст без неї «буде незрозумілий, так само як і ілюстрація сама по собі незрозуміла без тексту».

Обслуговуючі ілюстрації «покликані доповнювати, конкретизувати, розкривати, емоційно посилювати зміст тексту та інших позатекстових компонентів, сприяючи тим самим їх найбільш ефективному сприйманню й засвоєнню в процесі учіння» [2, с. 75]. Саме такий ілюстративний матеріал найчастіше використовується в підручниках.

Таким чином, ілюстративний матеріал – важливий структурний компонент шкільного підручника, який є наочною опорою мислення учнів (домінантна функція), тісно пов'язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на школярів.

Робота з підручником на уроці дає навчальний ефект, якщо вчитель дотримується таких правил:

- правильно обирає матеріал для самостійного вивчення за підручником, спираючись на принцип доступності;
- перед самостійною роботою учнів з підручником проводить ґрунтовну вступну бесіду, в якій визначає тему, загальний зміст матеріалу, виділяє питання для засвоєння, дає конкретні поради щодо порядку самостійної роботи і самоконтролю;
- спостерігає за ходом самостійної роботи, допомагає окремим учням розібратися в труднощах;
- приділяє серйозну увагу виробленню у школярів вміння самостійно осмислювати і засвоювати новий матеріал за підручником;
- для більш вдумливого осмислення використовує перед самостійною роботою демонстрацію дослідів, наочних посібників, створює проблемні ситуації тощо;
- роботу з підручником на уроці поєднує з іншими формами і методами навчання, перевіркою якості засвоєння матеріалу, який вивчався, вправами,

пов'язаними з виробленням умінь та навичок і подальшим поглибленням знань учнів.

Отже, основи використання ілюстративного матеріалу тісно пов'язані з критеріями оцінювання цього структурного компонента, які включають у себе:

- відповідність ілюстрацій змісту навчального матеріалу (ілюстрація підручника вважається функціональною лише тоді, коли вона відповідає його особливостям і дидактичним принципам навчання);
- інформативність наочного зображення, яка полягає в тому, що ілюстративний матеріал має не тільки поглиблювати знання, представлені в тексті, але й містити додаткові відомості (саме інформативність ілюстрації, її пізнавальна цінність визнані важливим показником якості даного структурного компонента);
- комунікативність (проявляється в умінні учня спостерігати і осмислювати власні спостереження);
- художня цінність ілюстрацій, що носять конкретизуючий характер, їх реалістичність;
- функціональність ілюстрації, яка знаходить своє вираження у тісному зв'язку зображення з текстом підручника (сучасна ілюстрація має бути також функціональною щодо змісту підручника, організації процесу навчання, творчості вчителя, активності учня);
- дидактичну цінність ілюстрації, що «дозволяє досягти необхідного поєднання ілюстративних компонентів з їх інформативними і комунікативними якостями»;
- взаємозв'язок художнього і дидактичного в ілюстрації;
- дидактичну взаємопов'язаність ілюстрацій у межах кожного навчального видання.

Список використаних джерел

1. Занков Л. В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов / Л.В. Занков // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1978. – Вып. 6. – С. 34-45.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
3. Кодлюк Я.П. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника / Я.П.Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 182-192.
4. Цимбалюк О. В. Виховні можливості текстового й ілюстративного матеріалу букваря / О. В. Цимбалюк // Початкова школа. – 2008. – № 11. – С. 3-5.

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ І МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ РІДНОЇ ПРИРОДИ (аспект порівняльного аналізу програмового матеріалу)

Гоменюк М.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Систематизація та узагальнення інформації дає можливість стверджувати, що формування сприйняття природи в старшому дошкільному й молодшому шкільному віці реалізується за схожими механізмами. Проте програма навчання дітей молодшого шкільного віку передбачає лише часткове врахування отриманих знань з природничих наук у дошкільному навчальному закладі. Таким чином, головним завданням для педагогів та вихователів – є подолання цієї суперечності.

Реалізація принципу наступності у навчанні між дошкільною та початковою ланками освіти вивчалася багатоаспектно: знайшли висвітлення методологічні засади (О.Я.Савченко), педагогічні основи та шляхи забезпечення (О.В.Вашуленко, Т.Б.Дябло, Л.О.Калмикова), методичний і педагогічний аспекти (А.М.Богущ, Н.В.Кічук, В.Г.Кузь, М.А.Кухта, В.Я.Ликова). Наступність між двома ланками освіти розглядалась у площині вивчення природничого матеріалу (Н.В.Лисенко, Г.О.Ковальчук, Д.І.Струннікова), формування математичних уявлень (А.І.Попова, Т.О.Фадєєва), реалізації зображувальної діяльності (Р.У.Афанасьєва, О.П.Лагутіна), трудового (М.А.Машовець), естетичного (А.І.Ароніна) та екологічного (Л.В.Іщенко, Г.С.Тарасенко) виховання тощо.

Сприйняття природних явищ розглядається нами як активний процес осмислення сенсорної інформації, що створює у свідомості суб'єкта образ природи у вигляді упорядкованої системи, складові якої, взаємодіючи між собою на всіх рівнях організації живої природи, утворюють певну єдність, цілісність [6, с. 35].

Виявлено, що сприйняття природних явищ традиційно розглядається педагогами в таких аспектах: сприймання об'єктів природи за участі різних аналізаторів (Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський); сприймання естетичної виразності об'єктів і явищ природи, пізнання їх внутрішньої сутності через зовнішні характеристики, а саме: форму, звук, запах, світло, колір, пропорцію, симетрію, ритм тощо та понятійної конкретизації сприйняття в площині еколого-естетичної сприйнятливості до різних форм об'єктивного вираження реалій природи [2, с. 3].

Розгляд проблеми наступності сприйняття природних явищ у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку здійснювалося у двох основних напрямках: визначення побудови навчального процесу у дошкільних навчальних закладах та початкової ланки освіти та визначення основних напрямів його організації «на стиках» ланок освіти.

Для вивчення стану реалізації принципу наступності у засвоєння учнями дошкільного і молодшого шкільного віку знань щодо навколишнього

середовища, було здійснено порівняння діючих донедавна програм для дошкільників «Малятко» (Рідна природа) [3] і для дітей молодшого шкільного віку «Я і Україна» [7].

| Старша група (зміст вивчення природничого матеріалу) | 1-ий клас (зміст вивчення природничого матеріалу) |
|---|--|
| <p>Нежива природа. Учити помічати зміни в стані неба. Чим вище сходить сонце над землею, тим більше від нього тепла і світла. Від тепла вода нагрівається, випаровується й піднімається в гору, утворюючи хмари. Розрізняють деякі види хмар: купчасті, перисті та ін.</p> <p>Показати, що повітря є скрізь: у воді, камінні, землі, ним дихають живі істоти. Повітря буває теплим, холодним, чистим, забрудненим. Пояснювати, що для дихання потрібне чисте, свіже повітря. Знайомити з використанням вітру людьми.</p> <p>Розширювати знання про воду, здатність її набувати різних станів (твердий, газоподібний) від охолодження та нагрівання; про значення води для життя рослин. Учити дотримуватись правил користування водою: не забруднювати, використовувати за призначенням.</p> <p>Уміти розрізняти землю за станом (тепла, холодна, суха, волога). Розуміти залежність росту рослин від стану землі. Вчити дбати про землю на квітниках та ділянках дитячого садка.</p> | <p>Що належить до природи: Сонце, зорі, повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, людина та ін. Про що можна дізнатися, спостерігаючи за Сонцем (чому буває тепло і холодно; осінь, зима, літо; замерзають калюжі розтає бурулька; опадає листя або розпускаються бруньки; відлітають або прилітають птахи, засинають мурашки, прокидається від сплячки їжак).</p> <p>Повітря. Як переконатися, що навколо нас є повітря: властивості повітря (прозоре, безбарвне, без запаху). Значення повітря в житті рослин, тварин, людини. Від чого буває вітер. Як людина використовує силу вітру. Згубна дія буревію. Як дбати про чистоту повітря.</p> <p>Вода, її властивості: прозора, рідка, без кольору, без запаху, розчиняє деякі речовини, є твердою, рідкою, газоподібною. Як турбуватися про воду. «Жива» і «мертва» вода в казках.</p> <p>Ґрунт. Ґрунт – верхній пухкий шар землі, на якому зростають рослини. Як переконатися, що у ґрунті є повітря. Значення ґрунту для рослин і тварин. Як люди дбають про ґрунт. Вшанування землі.</p> |
| <p>Жива природа. Продовжувати збагачувати й уточнювати уявлення дітей про рослини, розрізняти (3 і більше видів) дерева, кущі, трав'янисті рослини, ягоди, гриби, овочі, фрукти. Розширити уявлення про будову рослин, функції їх окремих частин (корінь, стебло, стовбур, гілки, листки, квітки, плоди). На конкретних прикладах показувати необхідність для росту рослин певних умов (світло, вода, тепло, поживний ґрунт). Учити розрізняти за характерними ознаками світлолюбні та тіньовитривалі рослини, вологолюбні та посухостійкі.</p> | <p>Рослини. Різноманітність рослин. Рослини в житті людини. Охорона рослин. Оспівування в усній народнопоетичній творчості рослин, якими прикрашали садибу (калина, верба, чорнобривці, мальви), якими лікувалися (звіробій, подорожник, татарське зілля, чебрець та ін.).</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Ознайомити дітей з живцюванням як одним із способів розмноження рослин.</p> <p>Формувати узагальнене уявлення про овочі та фрукти за такими ознаками: овочі і фрукти їдять, їх спеціально вирощують; овочі ростуть на городі (у полі), фрукти – в саду. Уточнювати уявлення про місце зростання різних рослин (город, сад, поле, ліс, лука, степ, баштан).</p> <p>Розрізняти 3-4 види лікарських рослин даної місцевості, знати правила їх збирання.</p> <p>Розуміти значення рослин у природі: поліпшують повітря, ґрунт, воду, забезпечують їжею тварин, людей.</p> | |
| <p>Продовжувати вчити дітей розпізнавати тварин своєї місцевості: птахів (3 і більше видів), метеликів (2-3 види), жуків (2-3 види), бабок, коників, мурашок, бджіл, жаб, ящірок; знайомити з тим, як вони живляться, де живуть, як пересуваються.</p> <p>Спостерігати за особливостями їх поведінки. Розуміти, що місцезнаходження тварин залежить від наявності корму і схованки від небезпеки.</p> <p>Формувати уявлення про диких тварин (на прикладі їжака, зайця, ведмедя, лисиці, вовка) у різні пори року. Підводити до розуміння особливостей пристосування тварин до умов середовища (спосіб живлення, пересування, захисту від небезпеки).</p> <p>Розширювати знання про свійських тварин свого регіону, знайомити з тваринами інших регіонів (верблюд, північний олень).</p> <p>Формувати узагальнене уявлення про свійських тварин на основі таких ознак: живуть поруч з людиною, дають користь, люди створюють для їх життя умови.</p> <p>На конкретних прикладах показувати взаємозв'язки між рослинами і тваринами (квіти-бджоли, метелики тощо).</p> <p>Підводити до розуміння єдності природи.</p> | <p>Тварини. Різноманітність тварин. Тварини у житті людини. Охорона тварин і турбота людини про них у різні пори року. Живий куточок у школі і вдома. Традиційні клички тварин, які живуть поряд з людиною.</p> |
| <p>Учити визначати стан погоди за певними народними прикметами.</p> <p>Систематизувати уявлення про послідовність сезонних змін у природі, про зв'язок між зміною положення сонці, станом ґрунту, рослин, поведінкою тварин, діяльністю людини</p> | <p>Спостереження за:</p> <ul style="list-style-type: none"> - висотою сонця над землею в різні пори року; - змінами в неживій природі, в житті рослин, тварин, у сільськогосподарській праці людей упродовж року. <p>Досліди:</p> <ul style="list-style-type: none"> - виявлення повітря навколо себе; - вода-розчинник; - виявлення повітря в ґрунті. |
| <p>Залучати дітей до сезонної роботи на</p> | <p>Практичні роботи:</p> |

| | |
|---|---|
| ділянці дитячого садка, до збирання насіння для підгодовування птахів; усвідомлено виконувати обов'язки чергових у куточку живої природи по догляду за рослинами і тваринами. | - догляд за кімнатними рослинами; - підгодовування птахів узимку; - створення книг: «Клички тварин», «Скарги рослин і тварин» |
|---|---|

Здійснення порівняльного аналізу представлених програм дає нам змогу стверджувати, що вчителі початкових класів у процесі формування відповідального та дбайливого ставлення учнів до навколишнього світу мають ґрунтуватися та системніше спиратися на знання, які вони здобули у дошкільному навчальному закладі. Також слід відзначити, що основними методами навчання та виховання повинні бути спостереження, дослід, практична робота.

Проте слід відзначити, що проведене дослідження не є вичерпним, а тому потребує подальшого наукового вивчення, зокрема щодо підвищення естетичної культури школярів на уроках музичного та образотворчого мистецтва, художньої праці, трудового навчання тощо.

Список використаних джерел

1. Гуткина Н. Психологическая готовность к школе / Н. Гуткина – 4-е изд. - СПб. : Питер, 2006. – 184 с.
2. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти / О. Коваленко // Початкова освіта. – 2011. – № 48 (624). – С. 3-6.
3. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку / Науково-дослідний інститут педагогіки України. – К., 1991. – С. 110, 127-128.
4. Мантула Т. І. Від А до Я про природу : навч. посіб. для учнів 1-х класів / Мантула Т. І. - Кіровоград : Наукова думка, 2003. – 77 с.
5. Мантула Т. І. Екологічна спадщина В.О. Сухомлинського й проблеми сучасності/ Т.І. Мантула // Наукові записки : збірник наукових статей Державного педагогічного університету ім.В.Винниченка. – Кіровоград : ДПУ, 2003. - Вип. 52. Част. II. - С. 132-135.
6. Мантула Т. І. Періоди взаємодії людства з природою / Т.І. Мантула // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : ЖДУ, 2004. – Вип. 14. – С. 35-38.
7. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К. : Початкова школа. – 2006. – 429 с.

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Черешнюк О.А.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасне життя вимагає пошуку нових підходів до виховання маленьких громадян нашої країни, тому що ринкові умови є природним середовищем їхнього існування. Економічна освіта стала необхідною умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності. Сьогодні навіть молодші школярі мають знати, що

таке потреби та обмеженість, як правильно робити вибір і що впливає на вибір, для чого потрібні гроші, як формується бюджет сім'ї, яка країна вважається багатого, що таке власність та як стати власником.

Економічна освіта спрямована, насамперед, на вироблення вміння раціонально використовувати наявні ресурси для задоволення різноманітних потреб. Економічне виховання покликане відіграти важливу роль у формуванні в дітей таких якостей, які б відповідали суспільним інтересам і сприяли всебічному розвитку особистості.

Слід зазначити, що свого часу А.С.Макаренко вказував на те, що кожна людина є учасником суспільного виробництва, і чим краще вона підготовлена для цього, тим більше користі принесе державі й собі. Господарське виховання наших дітей повинно полягати в підготовці не тільки повноправного члена сім'ї, а й господаря-громадянина [1]. В економічній освіті й вихованні беруть участь різні соціальні ланки: дитячий садок, школа, сім'я, позашкільні громадські організації, трудові колективи, засоби масової інформації.

Головну роль у здійсненні економічної підготовки підростаючого покоління відіграє дошкільний навчальний заклад, загальноосвітня школа, а в економічному і загальному вихованні – сім'я. Тому надзвичайно важливо гармонійно поєднувати ці ланки економічної освіти.

Слід зазначити, що у сім'ї маленька людина досягає розуміння нормативних вимог, набуває досвіду виконання розпоряджень, переживає осуд, радість схвалення, досвід відповідальності й узгодженості. Завдяки прийнятим у сім'ї нормативно-практичним установкам у дітей із часом виробляються поняття про цілі, засоби, очікувані результати діяльності, про взаємні права та обов'язки, про заходи, які застосовуються за відхилень від прийнятих у сім'ї норм. Саме в колі близьких їй дорослих вона оволодіває досвідом спільних цілей і праці, діяльного співчуття, спільності інтересів, згуртованості, усвідомленої дисципліни й організованості.

Видатний педагог В.О.Сухомлинський підкреслював важливе значення підготовки дошкільника до навчання в школі, наголошуючи, що дошкільний вік і молодший шкільний вік визначають майбутнє людини [3].

В дослідженні проблеми наступності ми орієнтувалися на філософські знахідки розкриття її діалектичної суті у навчанні та вихованні (Ушинський К.Д., Лєсгафт П.Ф., Шацький С.Т., Макаренко А.С., Сухомлинський В.О., Ананьєва Б.Г., Запорожець О.В., Люблінська О.О. та ін.) Важливе значення мали психологічні дослідження Божович Л.І., Виготського Л.С., Леонтьєва О.М., Давидова В.В., Ельконіна Д.Б. та ін. [5].

У визначенні засобів удосконалення виховної роботи з дітьми важливу роль відіграють педагогічні та психологічні дослідження, присвячені пошукам шляхів удосконалення ефективності виховання і навчання, підготовки дітей до школи (Артемова Л.В., Борисова З.М., Комарова Т.С., Кошелева А.Д., Кравцов Г.Г., Михайленко Н.Я., Новосьолова С.Л., Рєпіна Т.О. та ін.).

Вочевидь, здійснюючи наступність між дошкільним навчальним закладом і початковою школою, вчені передбачали:

- на дошкільному етапі – збереження самоцінності даного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з навколишнім світом, розвиток провідної діяльності (гри) як фундаментального новоутворення дошкільного періоду;

- на початковому етапі – опору на наявний рівень досягнень дошкільного дитинства, індивідуальну роботу у випадках інтенсивного розвитку, спеціальну допомогу з корекції несформованих у дошкільному дитинстві якостей, розвиток провідної діяльності (навчання) як фундаментального новоутворення молодшого шкільного віку.

Вчені зазначають, що у такому зв'язку наступність слід розглядати як побудову єдиної змістовної лінії, що забезпечує ефективний поступальний розвиток дитини, її успішний перехід на наступний етап, зв'язок і узгодженість кожного компонента методичної роботи (мети, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації).

Слід зазначити, що молодший шкільний вік – етап інтенсивного формування людської особистості, непрямий результат зовнішніх впливів на неї. Природа й потреби дитини позначаються на її ставленні до довкілля, на тому, які із зовнішніх впливів є для неї важливішими. Тому діти мають різні стимули до активності, різні інтереси, нахили, смаки. Як свідчать публікації вчених-психологів, саме у молодших школярів відбувається активне формування здібностей до пізнавальної діяльності. У цей період інтенсивно розвиваються такі пізнавальні процеси, як сприйняття, пам'ять, мислення, мова, уява, увага.

Як свідчать вчені-методисти, процеси економічного мислення дошкільників і молодших школярів тісно пов'язані з діями. Значну роль також відіграють безпосередні уявлення, розвивається розуміння причин явищ, які відбуваються з оточенням. Школярі оволодівають досить великою кількістю економічних понять, природа яких частіше життєва, а не наукова. У процесі навчання основ економіки в дітей потрібно враховувати, що в цей період удосконалюються такі якості, як працелюбність і самостійність. Тому важливу роль відіграє розумна, продумана система заохочень дитини до успіхів. Особливе значення для розвитку має мотивація досягнення успіхів – оцінка дорослого окрилює, розкриває те краще, що є в маленького трудівника. Необхідно заохочувати прагнення дитини до самостійності, доручати виконання більшої кількості справ без сторонньої допомоги й більше їй довіряти.

Самостійність – необхідна умова розвитку розумових здібностей, допитливості й здогадливості. Вона активізує всю пізнавальну діяльність особистості, розкриває простір думці, штовхає до пошуку. В основі цієї якості – творче мислення, що відходить від шаблонів і виявляється в тому, якими способами розв'язуються розумові завдання. Для розвитку творчості зовсім не обов'язково придумувати щось неймовірне. Доречними є завдання типу «лабіринту» або «головоломок», створені спільними зусиллями дітей і дорослих, різноманітні конструктивні завдання. Головне – спрямувати вихованців на те, щоб вони прагнули скористатися уже відомою їм інформацією, шукали різні способи розв'язання, удавалися до багатьох спроб, не соромилися ставити запитання, шукали різні комбінації.

Загальновідомо, що працездатний школяр – активний, орієнтований на близького дорослого як на авторитет і взірець для наслідування, він прагне до новизни і здатний навчатися за трудовою програмою батьків, яка стає його власною. Тема праці дорослих органічно пов'язується з явищами навколишнього соціального життя дитини. У зв'язку з цим однією з важливих вимог є організація послідовного спостереження за тим чи іншим видом праці дорослих, за особливостями професійної діяльності, які дітям важливо побачити й зрозуміти. У цей період формується система якостей, що характеризують психологічну готовність до навчальної праці: уміння слухати інструкцію дорослого, сприймати завдання, бути уважним до процесу й результату своєї роботи, відображати в грі трудову й професійну тематику; здатність самостійно вирішувати нескладні розумові й практичні завдання; почуття відповідальності.

Як свідчить досвід роботи багатьох педагогів – поза діяльністю немає пізнання. У будь-яких видах вона є основною умовою розвитку особистості. У діяльності дитина і формується, і виявляє свої власні інтереси, смаки, здібності й нахили, уміння та навички, риси характеру: волю, наполегливість, цілеспрямованість, охайність тощо. Дитина прагне до активності, до дієвого стану, хоче впливати на своє оточення, зробити його для себе близьким і зрозумілим. Їй легше бути діяльною, енергійною, створювати й перетворювати, ніж пасивно споглядати [4]. Отже, завдання дорослих – перетворити природну активність маленького громадянина в цілеспрямовану розумну діяльність.

Ще одна важлива вимога до організації економічної діяльності в процесі наступності між дошкільною та початковою ланками освіти – домагатися, щоб діти досягали поставленої мети, не кидали справу на півдорозі. Частіше малюки, приступаючи до виконання якогось завдання, спочатку виявляють велику активність, діють енергійно й рішуче, а потім інтерес слабшає, згодом зникає зовсім, і справа, за яку так старанно взялися, залишається незавершеною – не вистачило наполегливості. Звичайно, треба мати на увазі нестійкість інтересів дошкільників, їхню легку емоційну збудливість, нездатність до тривалого зосередження уваги на чомусь одному й інші психічні властивості. Однак слід зазначити, що наполегливість не тільки виявляється, а й формується саме в умінні досягати мети, доводити розпочату справу до кінця.

З розвитком пізнавальної діяльності виникають такі почуття, як здивування, сумніви, упевненість, задоволення й радість від зробленої справи. Щоб праця не стала повинністю, важливо не відривати її від інтересів, потреб, емоційних переживань дитини. Цьому сприяють бесіди про те, що роблять батьки, яка суспільна користь від їхньої праці, розмови про випуск продукції, кількість, якість, продуктивність праці, витрати матеріалів на виготовлення продукції.

Звичайно, діти не навчаться працювати, тільки граючись. Праця та гра – два різні види діяльності. Перша передбачає наявність у завданні певної складності, обов'язковість досягнення кінцевої мети, обов'язкове. У грі привабливим є не кінцевий продукт (у більшості його тут і нема), а сам процес. Тому дітям важливо підтверджувати розуміння того, що праця – переважно серйозне заняття, природна та необхідна умова життєдіяльності, а не лише розвага, радість і захоплення.

Отже, педагогічні умови наступності в економічному вихованні дошкільного навчального закладу і початкової школи, з нашого погляду, визначаються змістовою характеристикою таких компонентів, як: мета і завдання з врахуванням перспективи, на яку орієнтується вихователь дитячого садка; зміст заходів виховних заходів; принципи побудови виховної роботи з пропаганди початкових основ економічної грамотності; методи виховання; їх особливості; варіативність, відповідність віковим та індивідуальним особливостям дітей; можливості ефективного проведення наступності у вихованні старших дошкільників і молодших школярів; форми взаємодії дитячого садочка і школи, їхня багатоаспектність і змістовність, комплексність, цілеспрямованість; вплив вихователя у проведенні наступності у виховній діяльності дитячого садка та школи; шляхи удосконалення його професійної підготовки; особливості організації співпраці з батьками.

Показником ефективності реалізації наступності виховної роботи дитячого дошкільного закладу і початкової школи можна вважати досягнення результатів економічної вихованості на межі дошкільного і шкільного дитинства, рівня готовності жити в євроінтегративному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Макаренко А.С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М., 1988. – С. 128.
2. Сова Г.В. Виховання економічної культури у дітей дошкільного віку : [теорет. положення, розробка пізнав. гри "Аукціон", методика виявлення рівня екон. культури дітей ст. дошкіль. віку] / Г. В. Сова // Економіка в шк. України. - 2008. - № 4. - С. 4-8
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. / В. А. Сухомлинский. – Мн. : Народная асвета, 1981. – 288 с.
4. Шатова А.Д. Нужно ли и зачем дошкольнику экономическое воспитание / А.Л. Шатова // Дошкольное воспитание. – № 8. – 1995. – С.13-18.
5. Інтернет-ресурс http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=11405

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ТА СВІТОГЛЯДНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Береза М.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сьогодні, в умовах гострих протиріч між технічними досягненнями людства і низьким рівнем моральності, що загрожує знищенням антропосфери, особливої ваги набувають питання виховання підростаючого покоління на засадах краси і духовності. Тож одним із важливих завдань вітчизняної системи освіти є створення необхідних умов для формування всебічно розвиненої, творчої особистості, реалізації її природних здібностей і задатків. Саме в естетичній вихованості людини віддзеркалюється певний рівень її відношення до суспільства, до оточуючого світу. Відсутність почуття прекрасного притуплює і обмежує життєтворчу самореалізацію особистості.

Сучасна педагогічна наука стверджує, що розвиток особистості, зокрема естетичний, який базується на природних задатках та індивідуальних особливостях, відбувається під дією навколишньої дійсності, середовища, виховання та самовиховання. Провідним та спрямовуючим у цьому процесі є виховання. Що стосується реалізації основних завдань естетичного виховання молодших школярів, то особливе місце в його структурі посідає формування і розвиток у них почуття прекрасного, формування високого естетичного смаку, естетичних уподобань, ідеалів, прагнень та потреб, а також вміння розуміти і цінувати твори мистецтва, пам'ятники історії та архітектури, красу і велич рідної природи.

Аналіз нормативних документів, що регламентують організацію навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах засвідчує, що питанню естетичного виховання нині в Україні приділяється значна увага. Так, згідно Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, цілісний процес виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вихованість особистості. Виховуючи естетичні погляди, смаки, судження та потреби, які ґрунтуються на народній естетиці та кращих надбаннях цивілізації, національне виховання передбачає «вироблення умінь власноруч примножувати культурно-мистецьке надбання народу, відчувати й відтворювати прекрасне у повсякденному житті» [4, с. 76].

Аналіз праць провідних вітчизняних науковців та педагогів-практиків засвідчує, що проблема естетичного виховання та розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним з пріоритетних завдань, що стоїть нині перед вітчизняною школою. Так, теоретичні та методичні засади естетичного виховання дітей та молоді неодноразово досліджували такі вчені, як Д.Джоло, Н.Вітковська, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Орлов, О.Отіч, Г.Тарасенко, А.Щербо, О.Щолокова та ін. В їх працях обґрунтовано концептуальні засади естетичного виховання школярів, представлено різноманітні підходи до вибору ефективних форм, методів і засобів тощо. Глибокий аналіз праць провідних вітчизняних вчених дозволяє виокремити основні завдання естетичного виховання учнів початкових класів, серед яких:

1. Формування *естетичної свідомості* молодших школярів – форми суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та мистецькій творчості; включає в себе сукупність знань з основ естетики, світової та вітчизняної культури, мистецтва, а також здатність розуміти і відрізнити справді прекрасне у мистецтві, народній художній творчості, природі, людині.

2. Виховання *здатності естетичного сприйняття*, що виявляється у спостережливості та вмінні помітити найсуттєвіше, відчувати радість від побаченого, відкритого; відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу.

3. Формування *естетичних смаків*, що постають як емоційно-оціночне ставлення дитини до прекрасного.

4. Виховання *естетичних почуттів* – почуття насолоди, які відчуває дитина, сприймаючи прекрасне в оточуючій дійсності, творах мистецтва.

5. Формування *естетичних суджень*, що проявляються у передачі ставлення особистості до певного об'єкта, явища.

6. Виховання *потреби перетворювати світ за законами краси*.

7. Формування *способів художньо-творчої діяльності* – підтримка обдарованих дітей, вироблення досвіду (умінь і навичок) організації середовища проживання, праці, навчання з урахуванням естетичних норм і потреб [2, с. 122-123].

Результати наукових досліджень дають підстави стверджувати, що із усіх можливих проявів національної культури, найбільший вплив на формування естетичного світогляду особистості, що відбувається найінтенсивніше в дитячому віці, здійснює мистецтво, що є поліфункціональним за своєю природою. Мистецтво є не тільки відображенням і пізнанням життя, а й своєрідною його моделлю, яке, не зважаючи на різні соціальні функції, зберігає свою цілісність та внутрішню єдність [1, с. 93]. Виникнувши внаслідок трудової діяльності, мистецтво нерозривно пов'язане з життям народу, завжди було народним і стало фундаментом усієї художньої культури людства. Кожен вид сучасного мистецтва вирізняється специфікою функціонального призначення, образності, матеріалом, засобами виразності, що беруть свій початок із побуту та обрядових дійств кожного народу.

Декоративно-ужиткове мистецтво – один із видів художньої діяльності, твори якого поєднують естетичні та практичні якості. Поєднання ключових понять – «декоративне», що означає «прикрашати», та «ужиткове», що вказує на практичний вжиток речей, які є не лише предметом естетичної насолоди – засвідчує, що це особлива галузь художньої культури, яка підпорядкована своїм законам розвитку, має свою особливу художньо-образну мову. Основна його мета – естетичне освоєння матеріального світу, художнє оформлення довкілля у відповідності до принципу єдності краси і доцільності [1, с. 65].

Залишаючись невід'ємною частиною матеріальної культури, твори народного декоративно-ужиткового мистецтва завжди були і є важливою галуззю духовної культури кожного народу. Основи художнього, духовного, естетичного в них невіддільні від утилітарного: їхня єдність, як зазначає О.Красовська, обґрунтовує глибоку життєву правду народного мистецтва [5, с. 72]. Ігнорування життєдайних джерел народної творчості позбавляє сучасне мистецтво життєвої правди, призводить до антихудожніх тенденцій.

Зберігаючи зв'язок із традиціями народної творчості минулого, сучасне декоративно-ужиткове мистецтво, як переконливо стверджує Є.Антонович, набуває нового змісту, нових властивостей і рис. За своїм змістом, метою та виражальними засобами народне мистецтво не знає національної замкненості та територіальних обмежень. Як зазначає вчений, декоративне мистецтво – складне, багатогранне художнє явище, що живе на основі спадковості традицій, розвивається в історичній послідовності як колективна художня діяльність і знаходиться під прицільним поглядом дослідників, зокрема – педагогів та психологів [1, с. 87].

На думку провідних учених, потужний світоглядно-виховний вплив декоративно-ужиткового мистецтва на процес формування естетичної свідомості молодого школяра зумовлений широким спектром його видів, серед яких – художня деревообробка та обробка каменю, шкіри, кістки й рогу; художня кераміка, художнє скло, художній метал; художнє плетіння, в'язання, ткацтво, килимарство, вишивка, розпис, батік, писанкарство, вибійка, випалювання, гравіювання, різьблення, карбування; витинанки, мереживо, виготовлення виробів з бісеру, емалі, а також

меблів, посуду, хатніх прикрас, іграшок, одягу, ювелірних виробів тощо. Усі вони відносяться до декоративно-прикладного мистецтва як частина до цілого, мають відповідні спільні риси і своєрідні ознаки. Кожен з видів унікальний за специфікою матеріалів і технологічним процесом, за художньо-композиційними закономірностями структури образів, морфології символів та засобами виразності.

Декоративно-ужиткове мистецтво справляє величезний позитивний вплив на формування всіх якостей школярів. Безпосередньому вдосконаленню засобами мистецтва підпорядковується уява (як засіб образно-чуттєвого відображення оточуючої дійсності та духовної сфери особистості) та емоційно-почуттєва сфера (як основа ціннісно-орієнтаційної діяльності). Саме на цій основі, зазначає О.Дейч, – всебічно вдосконалюється духовна і матеріально-практична діяльність особистості [3, с. 47]. Проте навчити милуватися красою – нелегке завдання. Навіть досвідчений педагог не зважить на це без попередньої підготовки – вдумливої і копіткої, оскільки вплив на художньо-естетичну свідомість дитини потребує майстерного добору «інструментів дотику» до її особистості. Цей процес, зазначає Г.Тарасенко, вимагає від учителя глибокого розуміння художньо-естетичного потенціалу мистецтва [7, с. 12].

Розглянемо основні методичні засади естетичного виховання молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва в умовах навчально-виховного процесу початкової школи, що визначається вченими як «ядро педагогічної діяльності школи і є двостороннім, цілеспрямованим, багатограним за завданнями і змістом, складним (щодо формування і розкриття внутрішнього світу дитини) та різноманітним (за формами, методами і прийомам) процесом, у якому органічно поєднані змістова та процесуальна сторони» [2, с. 125]. Таким чином, виховна робота, що має бути спрямована на задоволення інтересів і запитів вихованців, їхній всебічний розвиток, повинна інтегруватися в навчальний процес та проводитися у позанавчальний та позашкільний час. Саме на такій наскрізній інтеграції наголошував видатний науковець та педагог минулого століття Б.Ліхачов, визначаючи два основних шляхи естетичного виховання учнів: естетичне виховання у процесі навчання та естетичне виховання у позакласній та позашкільній роботі [6, с. 67].

Однією з основних форм естетичного виховання молодших школярів традиційно залишається класно-урочна виховна робота вчителя. Окрім пізнавального компонента, що допомагає розкривати історико-культурне значення декоративно-ужиткового мистецтва минулих епох і сучасного часу, необхідно практично спрямовувати художні нахили школяра так, щоб вони допомогли йому в щоденному практичному житті. Знайомство школярів з декоративною образністю, особливо у творчості народних майстрів, сприяє розвитку у них естетичного відношення до дійсності. При цьому дієвим засобом естетичного виховання О.Дейч називає естетичну та мистецтвознавчу освіту, метою якої є «опанування естетичною теорією, вивчення історії та теорії розвитку мистецтва, окремих його видів, ознайомлення з життям та творчістю видатних митців минулого й сучасності» [3, с. 46].

Педагогічна цінність пізнання народного декоративно-ужиткового мистецтва пояснюється наступними важливими причинами: твори цих видів мистецтва дозволяють виховувати у школярів певну культуру сприйняття

матеріального світу, сприяють формуванню естетичного відношення до дійсності, допомагають глибше пізнати художньо-виразні засоби інших видів зображувального мистецтва [5, с. 71]. Тут на допомогу учителю придуть не лише традиційні *методи навчання художній діяльності*, серед яких виокремлюють наочні (зразок, показ прийомів виконання дій), словесні (бесіди, інструкції, вказівки, поради, оцінка і самооцінка результатів діяльності дітей) та методи художньо-творчої діяльності (обґрунтування задуму, виконання творчих завдань, критичний аналіз твору), а й *методи виховання почуттів* (за В.Рогожкіним), серед яких: методи спеціального опору на емоційність змісту і діяльності та методи впливу на почуття школяра [5, с. 72].

Що стосується позакласної виховної роботи, то вітчизняна педагогічна практика виробила різноманітні її форми, що відповідають тим умовам шкільного життя, яке постійно змінюється. В межах нашого дослідження ми зосередили свою увагу на дослідженні ефективності таких форм позакласної роботи учителя початкових класів, як: естетична бесіда, зустрічі з відомими людьми, конкурси, вікторини, ігри-подорожі, художньо-творчі виставки, аукціон талантів, свято, виховна справа, тематичні дні та тижні. Під час проходження педагогічної практики на базі 3-А класу Агрономіченської ЗОШ І-ІІІ ступенів с. Агрономічне Вінницької області, ми намагалися організувати регулярну виховну взаємодію у системі «учитель – учень – твір декоративно-ужиткового мистецтва». Серед форм, що виявилися найуспішнішими, можна назвати: годину милування природою на тему «Листопадовий сніг», що супроводжувався написанням твору-мініатюри та виготовлення витинанки на тему «Листопадовий сніг»; творчі майстерні «Наші обереги» – виготовлення оберегової ляльки-мотанки та народної іграшки нитяного коника; свято «Весняна рапсодія», приурочене до свята Мам, у ході підготовки до якого учні виготовляли квіти із бісеру та витинанки на тему «Янгол-охоронець моєї матусі» та ін.

Спостереження за школярами під час виконання навчальних та творчих завдань протягом уроків та дозвілля, спілкування та обговорення питань, пов'язаних із особливостями розвитку вітчизняної культури, дозволило констатувати, що системно організована робота з розв'язання актуальних задач естетичного виховання молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва у класно-урочній та позакласній виховній роботі сприяє не лише їх естетичному вихованню, а й підвищенню рівня загальної та дозвілдової культури. Результатами такої роботи є не лише розширений кругозір школярів у сфері декоративно-ужиткового мистецтва та народних промислів, а й сформований стійкий пізнавальний інтерес до мистецтва взагалі, яскраво виражене прагнення до художньо-творчої самореалізації та здатність висловлювати оцінні судження з опорою на кращі зразки мистецького самосправдження людства.

Список використаних джерел

1. Антонович Є.А. Декоративно-прикладне мистецтво / Є.А. Антонович, Р.В.Захарчук-Чугай, М.Є. Станкевич. – Львів : Світ, 1993. – 272 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

3. Дейч О.М. Фольклор у вихованні культури поведінки молодших школярів / О.М. Дейч // Початкова школа. – 2000. – Вип. 2. – С. 46-48.
4. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / Упоряд. З.М. Онишків ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 172 с.
5. Красовська О.Ю. Використання декоративно-прикладного мистецтва як засобу виховання учнів / О.Ю. Красовська // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 71-73.
6. Лихачев Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников / Д.Б. Лихачев. – М., 1989. – 176 с.
7. Тарасенко Г.С. Паросток : методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г.С. Тарасенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144 с.

Секція 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Манжелій Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (Україна)*

Сучасний стан суспільства, оновлення усіх сфер його соціального та духовного життя, модернізація системи вищої освіти України передбачають якісно нову підготовку педагога ХХІ століття у галузі початкової освіти. Початкова загальна освіта є першим освітнім рівнем та створює фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Найбільш продуктивне виконання завдань початкової школи можливе при ефективній взаємодії вчителя й батьків учнів, оскільки сім'я та школа є основними чинниками соціалізації молодшого школяра. Саме вчитель початкової школи не тільки формує позитивне ставлення учнів до навчання, але і є ключовою особою створення позитивної атмосфери у процесі взаємодії школи та родини. Необхідність гармонізації родинного й шкільного виховання потребує внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до співпраці з батьками учнів відповідно до сучасних умов розвитку нашого суспільства.

У науковій літературі представлено чимало досліджень, у яких відображено різні аспекти вирішення даної проблеми: взаємодія школи та сім'ї (Л.П.Бойко, І.В.Власенко, Ю.О.Грицай, О.М.Докукіна, Т.В.Кравченко, Н.В.Старченко, О.Я.Сичова, В.М.Шинкаренко), підготовка вчителя до роботи з різними типами сімей (Т.Ю.Гущина, О.М.Семенов, І.М.Трубавіна, Н.А.Усманова, Т.І.Шульга).

Підготовку майбутнього педагога до роботи з батьками учнів ми розглядаємо як підсистему цілісної системи професійної підготовки вчителя. Плануючи зміст та основні форми і методи такої підготовки, важливо орієнтуватися на специфіку організації роботи з батьками учнів у сучасній загальноосвітній школі, яка має здійснюватись за такими основними напрямками: вивчення сімей учнів, їх виховного потенціалу; включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників, інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу та батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу; формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті; корекція виховної діяльності родин з ознаками сімейного неблагополуччя [2, с. 21].

Система підготовки студентів педагогічного вищого навчального закладу до взаємодії з сучасною сім'єю має на меті надати майбутнім учителям початкової школи систематизовані знання про специфіку організації виховного педагогічного процесу, технології постановки та здійснення виховних цілей, засобів щодо роботи з сім'ями різних типів для покращення сімейного виховання, якості співробітництва та взаєморозуміння з батьками учнів. Зміст роботи з досліджуваної проблеми спрямований на те, щоб ознайомити студентів з особливостями сучасних українських сімей, їх виховним потенціалом; переконати у важливій ролі сім'ї, родини у вирішенні завдань формування гармонійно розвиненої особистості школяра; проаналізувати провідні напрями педагогічної діяльності, спрямованої на взаємодію з батьками учнів та створення оптимальних умов для успішної соціалізації особистості; озброїти різноманітними методиками вивчення сімей учнів, сучасними доцільними формами та інтерактивними методами роботи з родинами вихованців; виховувати у студентів культуру спілкування у процесі взаємодії з батьками школярів.

У процесі практичної діяльності часто простежуються певні труднощі молодих учителів у взаємодії з батьками учнів:

- труднощі, пов'язані з переорієнтацією ведучої діяльності з пізнавальної на комунікативну;
- комунікативний бар'єр, пов'язаний із різницею у віці між молодим спеціалістом та батьками;
- недостатність практичних умінь в організації заходів та доборі засобів педагогічної взаємодії [4, с. 46].

Водночас сучасним батькам не вистачає обізнаності та компетентності в питаннях виховання та підтримки дитини. Важливою умовою успішного виховання дитини є узгоджена діяльність, взаємодія школи і сім'ї. Налагодження тісної співпраці вчителя з батьками, яка ґрунтується на рівноправності та повазі – важлива функція у педагогічній діяльності вчителя, яка покликана забезпечити оптимальні умови гармонійного розвитку дитини. Взаємодія батьків і вчителя – не тільки допомога різних соціальних інститутів одне одному, а й розумне об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів. «Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, вчителі можуть дати дітям велике людське щастя», – писав В.О.Сухомлинський [2, с. 21].

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з сучасною сім'єю є структурним елементом професійної підготовки. Результатом професійної підготовки є професійна готовність. Проведений теоретичний аналіз педагогічної літератури дозволив визначити професійно-педагогічну підготовку вчителя до роботи з сім'єю учня як підсистему професійної підготовки вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу, яка складається із взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, що забезпечують готовність студента до роботи з батьками учнів.

У зв'язку з цим стає очевидною необхідністю формування професійної готовності студентів до взаємодії з сучасною сім'єю. Тому одним із основних напрямів підготовки майбутніх учителів початкової школи має стати спеціально організоване навчання їх осмисленому плануванню своєї професійно-педагогічної

діяльності, а також переорієнтація цілей і завдань педагогічної практики та технології педагогічної взаємодії школи і сім'ї у нових умовах.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дозволяє визначити професійну готовність студентів педагогічних вищих навчальних закладів до роботи з сучасною сім'єю як «складне інтегративне новоутворення особистості, яке є метою і результатом професійної підготовки, відображає єдність ціннісно-сміслового, когнітивного, технологічного, дослідницького компонентів і проявляється в їх професійній активності» [3, с. 75].

Поняття готовності розглядається різними авторами не ідентично: як наявність спроможності, як якість особистості, як частковий ситуативний стан, як відношення; як особливий психічний стан, наявність у суб'єкта образу структури визначеної дії та постійної спрямованості свідомості на його виконання. Більшість авторів схильні до того, що зміст і структура готовності особистості до праці визначається вимогами до діяльності (її видів), до психологічних процесів, стану, досвіду і властивостей особистості [2, с. 21].

Готовність майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності розглядається як інтегративна якість особистості з позитивною мотивацією, зі стійкими моральними цінностями, міцними знаннями і вміннями, що дає творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії. Готовність майбутнього вчителя до роботи з сім'єю – це цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна властивість особистості, що забезпечує високий результат взаємодії школи з батьками учнів та включає професійно – педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психофізіологічної, емоційно-вольової сфер особистості, професійні знання, вміння і прагнення працювати з батьками школярів у сучасних умовах, самооцінку та педагогічну культуру [4, с. 45].

Професійна готовність до педагогічної діяльності виступає як складне інтегральне утворення структури особистості спеціаліста, яке дозволяє свідчити про якість професійної підготовки, сформованості професійних знань, умінь, навичок, соціально-психологічну схильність до роботи з дітьми. Показники професійної готовності виступають як сукупність внутрішніх умов, що впливають на процес професійної адаптації в часовому, змістовому, організаційному, результативному аспектах; створюють підґрунтя успішності входження в педагогічну роботу; дозволяють формулювати критерії та рівні адаптованості спеціаліста, визначають напрями та зміст адаптаційної роботи.

Аналіз концепцій професійної готовності педагогів до педагогічної діяльності свідчить, що у визначенні готовності майбутнього вчителя початкових класів потрібно виходити зі специфіки роботи в початковій школі та особливостей організації і здійснення взаємодії з сучасною сім'єю. Відомо, що координація взаємодії між вчителем та батьками школярів має здійснюватися педагогом. Від того, як організована і проводиться робота з батьками учнів, значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Встановлення і підтримання педагогічної взаємодії «діти-батьки-вчителі» важливо здійснювати на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності та рівноправного партнерства. Основою такої взаємодії має

стати єдність у ставленні до дитини як до найвищої цінності [1, с. 42].

Вивчення дисциплін педагогічного циклу дозволяє майбутнім учителям здобути не тільки теоретичні знання, а й практичні уміння та навички організації навчально-виховного процесу, знання і вміння стосовно реалізації різноманітних форм та методів взаємодії вчителя і батьків. Багатоаспектні проблеми «школа – сім'я» та питання формування готовності майбутніх учителів до роботи з батьками молодших школярів допомагають вирішувати при опануванні курсів «Теорія і методика виховання», «Методика виховної роботи», «Педагогіка сімейного виховання», що вивчаються студентами спеціальності «Початкова освіта».

Значне місце у системі цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з сучасною сім'єю належить курсу «Педагогіка сімейного виховання», який сприяє розвитку у студентів професійного інтересу до проблем виховання дитини в сім'ї, усвідомлення важливості та необхідності для формування особистості дитини повноцінної родини, вивчення психолого-педагогічних основ сімейного виховання, тенденцій виховання дитини у сучасній сім'ї та формуванню вмінь організовувати освітньо-виховну діяльність з дитиною та її родиною на основі особистісно-орієнтованої моделі взаємодії з ними. У процесі проведення практичних занять студенти вчать аналізувати та оцінювати виховний потенціал сім'ї, добирати ефективні форми і методи виховання дітей в умовах родини; розробляти власні технології індивідуального виховання на основі знань про психолого-педагогічні особливості дітей різного віку, здійснювати консультування батьків з проблем сімейного виховання. Широко використовуються дискусії з різноманітних проблем сімейного виховання, засідання круглих столів, обговорення педагогічних ситуацій, моделювання; студенти готують доповіді, виступи, анкети, поради, пам'ятки для батьків.

Дбаючи про ефективну взаємодію з батьками, майбутній педагог повинен враховувати важливість певних чинників при організації роботи з сучасною сім'єю: запрошення батьків до співробітництва; дотримання позиції рівноправності; визнання важливості батьків у співпраці; вияв любові, захопленості їх дитиною; пошук нових форм співпраці; використання засобів, спрямованих на підвищення авторитету батьків; довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні; життєстверджуючий, мажорний настрій при розв'язанні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості [3, с. 75].

Список використаних джерел

1. Герасименко О. Співпраця: школа і сім'я / О.Герасименко // Сучасна школа України. – 2013. – № 2. – С. 42.
2. Мозоль В.В. Робота з батьками у школі: теорія і практика / В. В. Мозоль // Початкове навчання та виховання. – 2014. – № 9. – С. 21.
3. Попова И. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей / И. Попова, Л. Малина // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 6. - С. 75.
4. Семенюк І. Система роботи з батьками / І. Семенюк // Директор школи. – 2013. - № 22. – С. 45-46.
5. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів / Л.О.Хомич // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 106.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ УЧНІВ

*Любчак Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів узагалі, до роботи з батьками, зокрема, в умовах докорінних змін суспільно-економічного життя стає надзвичайно актуальною. Таку підготовку потрібно розглядати як підсистему цілісної системи професійної підготовки вчителя; як цілеспрямований вплив, який повинні вміти здійснювати вчителі початкових класів на переконання та поведінку батьків з метою покращення якості сімейного виховання.

Плануючи зміст, основні форми і методи такої підготовки, необхідно враховувати специфіку організації роботи з батьками учнів у сучасній загальноосвітній школі, яка має здійснюватись за такими основними напрямками:

- вивчення сімей учнів, їх виховного потенціалу;
- включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників;
- інтеграція зусиль і гармонізація взаємин педагогічного колективу і батьківської громадськості в створенні сприятливих умов для ефективної роботи освітнього закладу;
- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті;
- корекція виховної діяльності родин з різним типом сімейного неблагополуччя [1, с. 45].

Система підготовки студентів педагогічного університету до роботи з батьками учнів початкових класів має за мету надати студентам, майбутнім учителям систематизовані знання про специфіку організації виховного процесу з учнями та їх батьками, технології постановки та здійснення виховних цілей, засоби педагогічного впливу на сім'ї різних типів для покращення стану сімейного виховання, принципи співробітництва та взаєморозуміння з батьками учнів тощо [2].

Сучасні наукові дослідження розкривають різні аспекти роботи педагога з родиною: звертають увагу на розв'язання проблем сім'ї (Т.Ф.Алексєєнко, О.С.Газман, Т.В.Говорун, І.О.Трухін та ін.); піднімають питання формування усвідомленого батьківства і батьківської компетентності (І.В.Братусь, Р.В.Овчарова, Г.К.Радчук та ін.); пропонують шляхи формування культури сімейних стосунків і педагогічної культури батьків (В.І.Костів, М.Г.Стельмахович, В.Сатір та ін.). Окремі компоненти готовності до роботи з батьками молодших школярів обґрунтовані Н.А. Бугаєць, М.Н. Стрельниковою, І.М. Трубавіною та іншими.

Зміст роботи з підготовки майбутніх учителів школи І ступеня до роботи з сім'ями має бути спрямований на те, щоб: ознайомити студентів з

особливостями сучасних українських сімей, їх виховним потенціалом; обґрунтувати наукові засади сімейного виховання; довести значення сім'ї у вирішенні завдань формування гармонійно розвиненої особистості школяра; проаналізувати провідні напрями педагогічної діяльності, спрямованої на взаємодію з батьками учнів та створення оптимальних умов для успішної соціалізації особистості; озброєння студентів різноманітними методиками вивчення сімей учнів, сучасними доцільними формами та методами роботи з сім'ями вихованців; виховання у студентів культури спілкування у процесі взаємодії з батьками учнів і ін. [2].

Підготовка студентів до роботи з батьками в умовах вищого навчального закладу освіти повинна здійснюватись упродовж усього періоду навчання і характеризується цілеспрямованістю, послідовністю, систематичністю, єдністю всіх навчально-виховних впливів. У вирішенні проблеми цілеспрямованої підготовки майбутнього вчителя до повноцінної роботи з батьками учнів має бути певна поетапність роботи викладачів університету, які читають дисципліни психолого-педагогічного циклу. Кожен із етапів передбачає поглиблення, узагальнення і систематизацію професійних знань, поступове формування професійних умінь, розвиток та саморозвиток якостей особистості майбутнього класовода-вихователя.

На початковому етапі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками молодших школярів при вивченні навчальних дисциплін педагогічного циклу студенти знайомляться зі специфікою вчительської професії, аналізують основні функції педагога, зміст його діяльності, розглядають основні фактори формування особистості, серед яких чільне місце займає сім'я, визначають роль класного керівника у налагодженні взаємин з родиною учня тощо. У процесі вивчення історії педагогіки студенти мають можливість доторкнутись до порад видатних педагогів минулого й сьогодення щодо ефективного виховання дітей у сім'ї. Разом із студентами можна здійснити аналіз позитивних і негативних впливів сім'ї на процес формування особистості сучасного школяра. Необмежені можливості у розкритті ролі сім'ї у всебічному розвитку особистості має народна педагогіка.

Аналіз навчальних програм педагогічних дисциплін (педагогіка, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, родинна педагогіка та ін.) дав нам змогу виокремити теми, з якими студенти знайомляться і засвоюють цілий ряд теоретичних питань: сім'я як найголовніше соціально-педагогічне середовище виховання та розвитку дитини, провідна ланка її соціалізації; виховні функції сім'ї; соціальний захист та підтримка дітей в Україні; особливості та структура сучасної сім'ї; організація виховання дитини в різних типах сімей; наукові засади сімейного виховання; основні концепції виховання батьків; напрямки, методи виховання дітей у сім'ї; типові помилки сімейного виховання; види батьківського авторитету; умови успішного виховання дитини в сім'ї; психолого-педагогічна допомога сім'ям учнів у роботі вчителя початкових класів; форми роботи з батьками учнів; культура педагогічного спілкування вчителя з батьками учнів тощо. У процесі вивчення педагогічних дисциплін здійснюється фундаментальна теоретична підготовка студентів до роботи вчителя-вихователя з батьками учнів. Під час

лекцій у студентів формуються теоретичні знання про сім'ю та зміст роботи вчителя початкових класів з батьками.

Особливу увагу формуванню у студентів умінь та навичок роботи з батьківським колективом варто приділяти у процесі вивчення навчальної дисципліни «Родинна педагогіка» [2].

Неабиякий інтерес більшість студентів проявляють до участі в активних формах роботи під час проведення лабораторно-практичних занять з даної дисципліни, однією з яких є ділова гра – круглий стіл «Сучасні проблеми сімейного виховання». Учасникам круглого столу можна пропонувати питання, які стосуються проблем виховання дітей у сім'ї. Орієнтовний перелік питань для обговорення може бути такий: 1. Культура спілкування батьків і дітей у сім'ях. 2. Проблеми сім'ї, пов'язані з розподілом сімейного бюджету, розподілом функцій у родині тощо. 3. Труднощі поєднання професійної та сімейної ролі жінки. 4. Сучасний чоловік – батько сім'ї. 5. Неповна сім'я і діти. 6. Вплив конфліктів між батьками на психіку, вихованість дитини. 7. Наслідки жорстокого ставлення батьків до дітей. Пропоновані питання можуть бути змінені відповідно до інтересів студентів або викладача.

Значне місце у системі цілеспрямованої підготовки студентів до роботи з батьками належить темі «Місце і роль сім'ї у вихованні особистості. Форми зв'язку школи і сім'ї». Студенти під керівництвом викладача можуть поглибити свої знання про сім'ю як соціальний інститут суспільного розвитку, розширити наявні у них уявлення про функції сім'ї, навчитись аналізувати шляхи та засоби підвищення психолого-педагогічної культури батьків, використовувати у роботі з сім'ями традиційні та нетрадиційні форми та методи роботи вчителя-класовода з батьками вихованців.

На цьому етапі особливо важливе значення варто відвести ознайомленню студентів з методикою підготовки та проведення різних форм роботи з батьками (як колективних, так і індивідуальних). Студентів варто залучити до розробки програми проведення батьківських зборів, індивідуальних бесід з батьками учнів, через використання ігрових методів навчати виходити з конфліктних ситуацій, уникати непорозумінь у стосунках з батьками і ін. [6].

У підготовці до роботи з батьками належне місце необхідно відвести ознайомленню студентів з досвідом педагогів-класиків: обговорити праці В.О.Сухомлинського «Батьківська педагогіка», «Павлиська школа», «Листи до сина» «Листи до доньки» та ін.; А.С.Макаренка «Книга для батьків», «Лекції про виховання»; В.Леві «Нестандартна дитина», Б.Нікітіна «Ми і наші діти», П.Щербаня «Національне виховання в сім'ї» [7] та ін. У ході такої роботи акцент варто зробити на формуванні у студентів навичок здійснення індивідуального підходу до кожної сім'ї, використанні ними діалогових методів роботи з батьками, що є дуже важливим у роботі з сучасними батьками.

Успішному включенню студентів у реальну взаємодію з батьками вихованців сприяють розв'язування педагогічних задач, аналіз виховуючих ситуацій, ігрові методи оптимізації взаємодії з батьками, рольові тренінги, практичні конференції. З метою структурування та удосконалення здобутих знань, умінь та навичок щодо роботи майбутнього вчителя з батьками

учнів вже на етапі навчання студентів у вузі під час вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» можна їх навчати створювати методичне портфоліо, в якому мають бути зібрані доробки студентів у вигляді зразків документів, анкет для батьків з вивчення різних питань, тематика та зміст лекцій, бесід, конференцій з батьками для різних вікових груп учнів, презентації тощо. Такий вид роботи є ефективним допоміжним засобом у самовихованні студентів та контролі за їх діяльністю.

Вагоме значення у підготовці студентів до роботи з батьками має педагогічна практика, в ході якої майбутні педагоги мають можливість вправлятися у підготовці та проведенні родинних свят («Свято бабусь», «Свято родоводу», «Родинний вечір», «Тато, мама і я – спортивна сім'я» і ін.), можуть брати участь у проведенні батьківських зборів, виступаючи перед батьками з повідомленнями на різноманітну тематику: «Батько й мати – найперші вихователі, приклад для наслідування»; «Культура поведінки – складова частина морального виховання дітей»; «Організація ігрової діяльності молодших школярів»; «Доручення в сім'ї та їх роль у вихованні дитини»; «Як керувати самопідготовкою дитини?»; «Роль режиму дня у житті молодшого школяра», «Секрети формування інтересу до читання у молодших школярів» та ін.

Студенти випускного курсу у процесі переддипломної практики можуть організувати та проводити з батьками складніші форми роботи, як от: дискусії, педагогічні ринги («Погані звички – спадковість чи вплив соціуму?», «Чи можна карати дитину?», «Що робити, якщо тато не цікавиться вихованням власної дитини?», «Чи потрібні дитині свята?», «Як навчити дитину завжди та скрізь бути людиною?» тощо), семінари-практикуми тощо. Варто долучати студентів і до створення та оформлення інформаційних куточків для батьків.

Спілкування з учителями початкових класів під час проходження студентами педагогічної практики, обмін думками з батьками дозволяють зробити висновки про те, що саме така робота з майбутніми вчителями допомагає їм оволодіти знаннями та вміннями щодо взаємодії з батьками учнів, які відповідають сучасним потребам педагогічної діяльності в Україні, забезпечити їх успішну професійну підготовку в напрямку роботи з батьками учнів, формує у студентів відповідальне ставлення за даний напрямок роботи, сприяє подальшому розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя-вихователя.

Пропонована система підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу до роботи з батьками учнів початкових класів сприяє формуванню у них стійких професійних мотивів, відповідального ставлення за власне професійне зростання у даному напрямку роботи, засвоєнню ними знань та умінь щодо організації та проведення її в реальних умовах функціонування початкової школи, орієнтації майбутніх учителів на постійну творчу роботу над власним професійним самовдосконаленням. Вважаємо, що така підготовка студентів дуже необхідна, адже у наші дні немає важливішого завдання у сфері виховання людини, ніж учити батька і матір виховувати своїх дітей, без турботи про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання, що стосується виховання та навчання.

Список використаних джерел

1. Бугаєць Н. А. Особливості підготовки майбутніх учителів до взаємодії з сім'єю / Н. А. Бугаєць // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. праць. – К. : ВІРА Інсайт, 2001. – С. 43-49.
2. Любчак Л.В. Родинна педагогіка: Курс лекцій : Посібник. – 2-е вид., доп. / Л.В. Любчак. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 149 с.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1978. – 412 с.
4. Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога : [навч.-метод. посіб. для викладачів, слухачів ПЮ, директорів шкіл, керівників РУО] / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Основа, 2005. – 80 с.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К., 1998. – 200 с.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
7. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї / П. М. Щербань. – К. : Борівітер, 2000. 260 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Кім Г.Г., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Оновлення суспільства – складний, суперечливий і тривалий процес. Державі потрібні суспільноактивні, творчі особистості. Створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини, розкриття її творчих можливостей є найголовнішим завданням як освітньо-виховних закладів, так і окремих учителів. Однак виховання творчої особистості учня неможливе без власної творчості педагога, пошуків ним своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям [4, с. 106]. Учитель як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сам сформований як творча індивідуальність, яка, включаючи в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності, успішно самореалізується у педагогічному процесі. Варто наголосити, що педагогічна творчість – важлива складова педагогічного професіоналізму. Педагогічна майстерність у поєднанні з педагогічною творчістю, на думку Н.В.Гузій, як смислоутворюючі чинники, складають основу педагогічного професіоналізму в єдності підсистем професіоналізму педагогічної діяльності та професіоналізму особистості педагога [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт свідчить про визнання актуальними таких проблем, як підготовка творчого педагога, формування його готовності до творчої організації навчально-виховного процесу (Н.В.Гузій, В.І.Загв'язинський, І.А.Зязюн, В.О.Кан-Калик, Н.В.Кічук, М.М.Поташник, С.О.Сисоєва та ін.). Не зважаючи на велику кількість досліджень з проблем підготовки творчого педагога, окремі аспекти цього процесу, як от

розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя на різних ступенях навчання у ВНЗ, у процесі освоєння різних циклів професійних дисциплін в умовах реформування вищої освіти, не втрачають своєї актуальності.

Вагоме місце серед шляхів активізації творчої діяльності студентів в умовах ВНЗ належить педагогічним дисциплінам, які мають значний потенціал розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, їх нестандартного мислення, умінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні.

У процесі нашого дослідження ми вивчили і проаналізували досвід роботи кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з питань розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів початкової школи, ефективність якого забезпечується комплексним підходом до вирішення цієї проблеми. Зважаючи на позицію І.А.Зязюна, який наголошував, що джерелом, яке забезпечує творчу активність майбутніх педагогів, є мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійної діяльності [7], викладачі кафедри важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів вважають організацію творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому. Процес навчання організовується таким чином, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, розвитку творчих здібностей, нестандартного мислення. Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе у різних видах творчого пошуку. Насамперед вирішується завдання формування у студентів установки на творчу самостійну діяльність. Вирішальна роль при цьому належить вузівській лекції. У ході її проведення викладач має не тільки озброїти майбутніх фахівців системою наукових знань, а й забезпечити їх активну пізнавальну діяльність, сформувати потребу в самостійному творчому пошуку. На лекціях професора Г.С.Тарасенко, доцентів Л.В.Любчак, О.В.Грушко та ін. створюється творча атмосфера наукового пошуку, реалізації інноваційних підходів до розв'язання педагогічних проблем. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчаться самостійно мислити, приймати рішення, робити висновки [2].

Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття. З цією метою викладачі кафедри (доценти О.А.Голюк, І.І.Козак, Л.А.Присяжнюк та ін.) на лекціях широко використовують метод проблемного викладу знань, коли увага студентів акцентується на ступені розробленості проблеми, що вивчається, на тих її аспектах, які потребують теоретичних пошуків, на різних поглядах і підходах до її розв'язання. Здійснюючи зв'язок навчального матеріалу з сучасними науковими проблемами, в лекційному процесі викладачі практикують проблемні задачі та ситуації професійної спрямованості.

У процесі розв'язання педагогічних задач на заняттях з дидактики, теорії виховання, основ педагогічної майстерності, історії педагогіки студенти проникають у суть того, що вивчається, розглядають педагогічні явища у нових зв'язках і відношеннях, вчаться творчо підходити до розв'язання проблеми в

кожному конкретному випадку. Аналіз і розв'язання педагогічних задач формує у студентів педагогічні уміння гностичного і конструктивного характеру, наприклад, такі, як уміння аналізувати педагогічні явища, виявляти причини, проблеми, а також тенденції їх розвитку, підбирати педагогічно доцільні засоби, форми, методи, прийоми педагогічної діяльності та вивчати їх ефективність; прогнозувати результати педагогічних впливів; відбирати матеріал для досягнення поставлених цілей.

Якщо на лекції викладачі, створюючи проблемну ситуацію, акцентують увагу студентів на основних етапах, способах її розв'язання і тим самим формують в них установку на творчу працю, потребу в систематичній розумовій діяльності, то на практичних заняттях при значному зростанні пізнавальної самостійності майбутніх педагогів вирішується завдання закріплення в них навичок творчої, пошуково-дослідницької діяльності. Студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності, серед них: постановка і розв'язання проблемних ситуацій; підготовка рефератів, індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ), написання творів; рольове перевтілення; складання казок, віршів, загадок для дітей; розробка планів-конспектів уроків, позаурочних виховних заходів, написання сценаріїв; виготовлення дидактичного матеріалу, наочних посібників, презентаційних матеріалів тощо.

Для того, щоб залучити студентів до виконання різноманітних видів творчих робіт, викладачі кафедри дошкільної та початкової освіти використовують різні форми, методи та прийоми роботи, які стимулюють студентів до творчості, забезпечують їх підготовку як креативних педагогів, які у майбутньому зможуть організувати творчий навчально-пізнавальний процес у школі I ступеня.

Так, у процесі вивчення „Основ педагогіки зі вступом до спеціальності”, „Дидактики” доценти О.В.Грушко, Г.Г.Кіт широко використовують моделювання педагогічних ситуацій, ділові ігри, дискусії, аукціони педагогічних ідей, які допомагають майбутнім учителям поповнити власний творчий потенціал, розвинути креативність педагогічного мислення [1]. Дані дисципліни не тільки сприяють освоєнню майбутніми вчителями теоретичних основ педагогіки, готують їх до свідомого оволодіння професійними уміннями і навичками, а й розвивають у студентів критичне педагогічне мислення, виховують професійно значущі якості, формують майбутнього педагога як активну творчу особистість. Набуті знання, практичні професійно-педагогічні уміння і навички допоможуть майбутньому вчителю забезпечити високу культуру навчальної праці та організувати творчу діяльність у школі I ступеня.

В аспекті підготовки творчого вчителя особливої уваги заслуговує предмет „Теорія виховання з методикою виховної роботи”, розроблений викладачами кафедри професором Г.С.Тарасенко, доцентами О.А.Голюк та Т.М.Кривошеєю. Мету даної дисципліни вони вбачають у тому, щоб надати студентам фундаментальні знання з проблем теорії виховання підростаючого покоління як частини загальнолюдської культури, сформувати головну якість особистості вчителя – здатність професійно і творчо працювати, підготувати спеціаліста до творчого саморозвитку і самовдосконалення. Програмою передбачена поглиблена дефінітивна характеристика процесу виховання та

його основних категорій; ознайомлення з новою філософією виховання, з новітніми інноваційними процесами, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства; вивчення новітніх освітянських документів та концепцій виховання в Україні. Зміст дисципліни передбачає розгляд питань, які безпосередньо стосуються творчої діяльності педагога: „Вимоги до творчого педагога”, „Творчий характер виховної взаємодії учасників педагогічного процесу”, „Колектив як продукт співтворчості. Алгоритм співтворчості (за І.П.Івановим)”, „Методика колективного творчого виховання та її можливості у формуванні колективу молодших школярів” тощо.

Варто підкреслити, що вивчення даної дисципліни орієнтовано на формування у студентів не нормативно-описового, а творчого професійного мислення, що виявляється в здатності осмислювати педагогічну дійсність з позицій її значущості як для себе особисто, так і для вихованців. Цьому сприяє поглиблений аналіз таких змістових концентрів, як: „Концепція творчодіяльнісного підходу (В.Давидов, В.Моляко та ін.)”, „Підтримка необхідного рівня інтенсивності „спілкування” учнів з мистецтвом та природою як універсальними засобами употужнення сприймання, творчої інтерпретації навчального матеріалу (за технологією Г.С.Тарасенко)”, „Діалог як інструмент впливу на ціннісно-смыслову сферу учня, на актуалізацію творчого потенціалу мислення та почуттів”, „Роль творчості у розвитку молодших школярів” та багато інших. Доцент О.А.Голюк широко використовує у навчальній роботі зі студентами з означеної дисципліни елементи педагогічної евристики [8].

Предмет має практико-орієнтований характер і передбачає підготовку масштабно мислячого педагога нової формації – вчителя-автора, вчителя-майстра, вчителя-творця, вчителя-дослідника, людини культури, здатної до творчої самореалізації та саморозвитку. Набуття студентами практичного досвіду використання отриманих знань, розвиток їх творчого потенціалу употужнюється в ході проведення передбачених програмою колективних творчих справ, мистецьких колажів, ігор-подорожей, дискусій, годин творчості та інших традиційних та нестандартних форм позаурочної виховної роботи. В результаті опанування дисципліни у майбутніх учителів початкової школи повинні бути сформовані такі компетентності: мотиваційна, аксіологічна, когнітивна, операційно-діяльнісна, комунікативна, рефлексивна, а також, що особливо цінно, креативна(творча), яка включає в себе, з одного боку, вміння здійснювати критичний аналіз історичного педагогічного досвіду, а з іншого – здатність творчо адаптувати засвоєні знання, вміння і навички до умов реального педагогічного процесу, який постійно змінюється.

Широкі можливості для розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів має дисципліна „Педагогічна майстерність”. Її мета – створити умови для активізації процесу становлення професійно-педагогічної культури та умілості студентів на основі творчої самореалізації у педагогічній діяльності. Для реалізації поставленої мети викладач даної дисципліни доцент Л.В.Любчак проводить навчальні заняття, в основному, як практикуми, використовуючи при цьому ряд активних методів навчання, таких як: проблемне навчання, моделювання педагогічних ситуацій, мікровикладання,

дискусії, імітаційне вирішення педагогічних задач, застосування елементів театральної педагогіки, практична робота з дітьми та аналіз її результативності, сюжетно-рольові ігри з елементами тренінгової роботи та інші [6]. Змістова палітра проблем, які пов'язані з творчою професією педагога, в контексті даної дисципліни достатньо широка: „Творчість як основа високоефективної майстерної педагогічної праці”, „Поняття про педагогічні здібності, педагогічну креативність, творчу самореалізацію учителя-вихователя”, „Педагогічний ідеал і творча індивідуальність” тощо. Особливо цінною є система практично-лабораторних занять з даного предмету, що сприяє підготовці студентів до педагогічного спілкування, передбачає розвиток у майбутніх учителів умінь і навичок рівноправної взаємодії з учнями, а також розвиток творчих здібностей, особистих якостей, „Я-концепції” майбутнього педагога.

Варто підкреслити важливість предмету „Педагогічні технології у початковій школі”, який має на меті підготувати майбутніх учителів до творчого вирішення дидактичних і виховних проблем на шляху управління педагогічним процесом з точно визначеними цілями, досягнення яких забезпечується завдяки цілеспрямованому і системному використанню нових освітніх технологій або їх елементів. Предмет практично зорієнтований у змістовому і технологічному плані. В ході проведення занять викладач даної дисципліни О.В.Грушко використовує організаційно-діяльнісні ігри, співробітництво і співтворчість викладача і студентів, елементи проектування педагогічних технологій та ін. Всі ці види діяльності не тільки розвивають творчі здібності студентів, а й дають тверде підґрунтя для організації творчої діяльності у школі. Освоївши даний предмет, майбутні педагоги зможуть усвідомлено та творчо розробляти моделі професійної поведінки і реалізації різних педагогічних систем та механізмів їх впровадження у початковій школі.

Говорячи про розвиток творчих здібностей студентів, не можна не виділити предмет „Теорія та методика розумового розвитку дітей”, розроблений викладачем кафедри дошкільної та початкової освіти Т.М.Кривошеєю. Дана дисципліна посідає важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів, оскільки її вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, ґрунтовних знань про особливості розумового розвитку дітей, що в свою чергу спонукає студентів до правильної, цікавої та творчої організації навчально-виховного процесу у школі І ступеня. Крім того, студенти поглиблюють уміння мислити педагогічними категоріями, виступати перед аудиторією з демонстрацією окремих методичних прийомів, освоюють використання ефективних творчих завдань і вправ для розвитку пізнавальних процесів, і водночас займаються власним самовдосконаленням, употужнюється розвиток їх розумових сил і здібностей. Студенти ґрунтовно освоюють різні методики, технології, системи завдань і вправ [5], які в подальшому допоможуть їм організувати творчу навчально-пізнавальну діяльність у початковій школі. Серед них: КІТ (креативно-інтелектуальний тренінг) – система тренування інтелектуальних і творчих здібностей дітей, розроблена І.А.Барташніковою та О.О.Барташніковим; методи активізації творчості: мозкова атака, методика фокальних об'єктів (МФО), метод аналогій (синектика) тощо; ТРВЗ – теорія

розв'язання винахідницьких задач (Г.С.Альтшуллер); технологія саморозвитку М.Монтессорі тощо.

Крім того, студенти спеціальності „Початкова освіта” в процесі освоєння педагогічних дисциплін широко долучаються до проведення фрагментів та повнометражних уроків і виховних заходів, розробляючи чітку структуру заняття, забезпечуючи його творче наповнення підбором цікавих фактів, повідомлень, підготовкою наочності, роздаткового матеріалу, навіть музично-естетичного оформлення тощо. З метою створення оптимальних умов для розвитку творчих здібностей викладачі орієнтують студентів на підготовку і проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-казок, уроків-легенд тощо. Ці уроки позбавлені звичайних шаблонів, їхньою характерною рисою є створення оптимальних умов для творчої навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Моделювання педагогічних ситуацій, коли студенти виступають у ролі вчителів-класоводів, вихователів груп продовженого дня, методистів, керівників школи, сприяє не лише формуванню умінь і навичок творчої педагогічної діяльності, а й поглиблює самопізнання, забезпечує адекватну самооцінку, употужнює процеси саморозвитку особистості. Під час аналізу проведеної роботи увага студентів зосереджується насамперед на творчому аспекті заняття, обговорюються його новизна й оригінальність, прийоми розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей учнів тощо. Враховуючи об'єктивні оцінки як викладача, так і своїх товаришів, студенти краще усвідомлюють свої недоліки, резерви. Це стає стимулом до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, створення власної творчої лабораторії, саморозвитку творчої особистості майбутнього вчителя.

Таким чином, можна зробити висновок, що зміна характеру навчальної роботи зі студентами у процесі вивчення педагогічних дисциплін, внесення в методику її організації творчого підходу забезпечують умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога-професіонала, що є запорукою його успішної професійно-педагогічної діяльності у школі I ступеня.

Список використаних джерел

1. Грушко О.В. Активізація творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення курсу „Вступ до спеціальності” / О.В. Грушко // Педагогічні науки : Збірник наукових праць. – Вип. 44. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2007. – С. 206-209.
2. Грушко О.В. Інтерактивна лекція як засіб активізації творчого потенціалу майбутніх учителів / О.В. Грушко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – Серія „Педагогіка”. – № 6. – С. 49-54.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. Монографія / Н.В. Гузій; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К. : НПУ, 2004. – 243 с.
4. Кіт Г.Г. Творчість учителя як засіб формування творчої особистості школяра / Г.Г.Кіт // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко і ін. – К. : НПУ, 1999. – Ч. 3. – С.106-112.
5. Кривошея Т.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку образного мислення молодших школярів / Т.М. Кривошея // Наукові записки ВДПУ. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. № 15. – Вінниця, 2005. – С. 33-35.

6. Любчак Л.В. Умови творчого розвитку майбутнього вчителя (на матеріалах вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності”) / Л.В. Любчак // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – № 15. – Вінниця, 2005. – С. 38-40.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
8. Педагогічна евристика у професійній підготовці майбутнього педагога: Навчально-методичний посібник з розвитку евристичного мислення / Укладачі : Голюк О.А., Кизлюк Н.В. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД». – 2011. – 157 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

*Мірошніченко Т.В., кандидат педагогічних наук,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (Україна)*

Однією з актуальних проблем педагогічної науки є підготовка вчителя початкових класів, здатного до активної творчої діяльності та постійного самовдосконалення. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі «Вчитель» наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі.

На сучасному етапі розвитку суспільства початковій школі потрібен учитель-фасилітатор, який уміє бачити внутрішній світ дитини, захищати, оберігати індивідуальність кожного вихованця, підтримувати прагнення до пізнання, формувати почуття задоволення й насолоди від навчально-пізнавальної діяльності, творчо підходить до розв’язання основних освітньо-виховних цілей.

У психолого-педагогічній літературі проблемі розвитку творчого потенціалу вчителя приділяється багато уваги, що зумовлено потребою суспільства у фахівцях, зданих мислити творчо, швидко знаходити альтернативні та оригінальні шляхи розв’язання педагогічних проблем. Це питання розкрито сучасними науковцями, зокрема в таких аспектах: сутність педагогічної творчості (В.Загвязинський, В.Кан-Калик, М.Нікандров, О.Пехота, С.Сисоєва та ін.); формування творчої особистості педагога (І.Зязюн, Н.Кічук, О.Митник, В.Моляко, Г.Пономарьова, І.Степанець та ін.); формування творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя (В.Андреєв, В.Кисільова-Біла, Л.Лузіна, В.Рибалка та ін.); розвиток науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (В.Сластьонін, Ю.Бабанський, Г.Щукіна та ін.) тощо.

Особливе місце серед наукових праць цих дослідників займають ті, що пов’язані з розвитком творчих можливостей педагога засобами мистецтва через його активний гармонізуючий вплив на особистість. Вагомими для з’ясування особливостей формування творчої особистості майбутнього педагога є наукові погляди видатного вітчизняного педагога В.Сухомлинського. Він наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань. На

думку вченого, покликання вчителя полягає у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Тільки творчий учитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей [2].

На нашу думку, серед різноманітних засобів, що забезпечують ефективність формування та розвитку в майбутніх учителів початкових класів творчих здібностей, особливе місце належить мистецтву. Це пояснюється тим, що, по-перше, мистецтво є особливою індивідуально-творчою сферою вияву особистісного ядра, по-друге, передбачає індивідуальність його сприйняття і впливу на особистість, по-третє, сприяє творчій самореалізації й самоствердженню людини. Тому вважаємо доцільним і виправданим упровадження арт-терапевтичних методів і засобів у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти з метою розкриття їх творчих можливостей та здібностей у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Здатність мистецтва, краси викликати емоції переважно позитивного характеру і стає основою для естетотерапії – новітнього напрямку психолого-педагогічної науки, спрямованого на усунення психологічного дискомфорту та створення умов для творчої реалізації особистості. Поняття «естетотерапія» об'єднує два складники: естетичне (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та терапія (від грецьк. *therapeia* – лікування). За визначенням О.Федій, «естетотерапія – це цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини з метою створення для неї психологічного комфорту та розкриття творчого потенціалу особистості» [3, с. 40].

Необхідно відзначити, що розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії відбуватиметься за певних психолого-педагогічних умов, які знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Відтак вважаємо, що успішність формування і розвитку творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів засобами естетотерапії залежить від дотримання таких психолого-педагогічних умов:

- забезпечення позитивної мотивації до застосування засобів естетотерапії в подальшій професійній діяльності, адже саме мотивація майбутнього фахівця виступає тим механізмом, який спонукає до набуття професійних знань, умінь, навичок та якостей, до саморозвитку та самовдосконалення;

- створення морально-психологічного середовища в освітньому просторі, утвердження демократичного стилю спілкування;

- наявність у студентів глибоких і міцних знань з науково-педагогічних основ естетотерапії, а також творче їх використання у процесі фахової підготовки;

- оволодіння студентами технологіями використання засобів естетотерапії, запровадження їх під час педагогічної практики;

- наявність у студентів креативних здібностей, можливостей, задатків, що проявляються в самостійності, ініціативності, наполегливості, незалежності у розв'язанні творчих завдань, баченні нетрадиційних взаємозв'язків елементів проблемної ситуації; здатність до творчого нестандартного мислення.

Необхідність оволодіння майбутніми учителями початкових класів сучасними інноваційними технологіями, які засновані на засадах особистісно орієнтованої педагогіки і спрямовані на створення умов творчого розвитку

учасників педагогічного процесу, зумовила впровадження в навчально-виховний процес вищої школи новітнього курсу «Естетотерапія» [3]. Основними завданнями навчальної дисципліни є формування комплексного погляду майбутніх педагогів на свою професійну діяльність, ознайомлення студентів із структурно-логічними підходами до актуальних проблем соціальної адаптації та творчого розвитку особистості, опанування студентами окремих естетотерапевтичних технологій, що базуються на використанні психолого-педагогічного потенціалу таких засобів впливу на особистість, як гра, казка, мистецтво, природа тощо.

На практичних заняттях з курсу «Естетотерапія» майбутні учителі початкових класів виконують різноманітні завдання творчого характеру, міркують над проблемними питаннями. Наприклад, зробити порівняльний аналіз окремих сучасних науково-педагогічних досліджень у галузі естетичного виховання дітей, підготувати і виступити із доповідями, у яких презентуються науково-практичні розробки естетотерапевтичних технологій, розробити навчальний проект на запропоновані теми (наприклад, «Педагогічна пісочна ігротерапія на уроках математики в початковій школі», «Використання елементів казкотерапії у роботі з молодшими школярами» тощо), визначити психолого-педагогічний потенціал засобів естетотерапії та ін. Ці завдання сприяють розвитку в майбутніх учителів початкових класів творчого мислення, уяви, фантазії, комунікабельності. У процесі виконання творчих завдань створюється «ситуація успіху», внаслідок чого у студентів виникають особливі переживання, впевненість у власних силах, естетична насолода від отриманого продукту діяльності тощо.

Крім того, на практичних заняттях студенти оволодівають уміннями і навичками організації та впровадження в навчально-виховний процес початкової школи окремих елементів естетотерапевтичних технологій. Наприклад, при вивченні теми «Методика організації та проведення педагогічної пісочної терапії» студенти відпрацьовують у пісочниці практичні навички індивідуальної проєктивної психодіагностики та методик проведення ігор, спрямованих на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук, творчого потенціалу особистості, пізнавальних та мовленнєвих ігор. У процесі опанування вищезазначеної технології студенти розробляють авторські навчальні проєкти в роботі з молодшими школярами, зокрема «Країна улюбленої букви», «Пісочна грамота», «Царство чарівних цифр», «Літера мого імені», «Життя в тропічних лісах» тощо.

В межах теми «Педагогічна казкотерапія» студенти ознайомлюються з методикою організації та проведення казкотерапевтичних занять з використанням мультиплікаційного жанру, запропонованою Н.Сакович [1]. в рамках програми «Казкове королівство дитинства». Основна ідея програми полягає в тому, що в зміст спеціально підібраного мультфільму включаються різноманітні навчальні завдання у формі ігор, вправ, етюдів. Усі завдання мають навчально-розвивальний характер і спрямовані на розвиток: сенсорно-перцептивної сфери (відчуття і сприйняття); психомоторної сфери (міміки, моторики рук, загальної координації рухів); емоційно-вольової сфери; довільної уваги і пам'яті; комунікативних навичок; мислення, уяви, мовлення; знання про навколишній світ [1, с. 96]. Після ознайомлення з програмою студентам було

запропоновано завдання: самостійно підібрати мультфільм і розробити до нього завдання дидактичного змісту для учнів початкової школи.

Слід відзначити високу зацікавленість студентів до виконання даного завдання, творчий підхід до розв'язання поставленої проблеми. Серед мультфільмів, які доцільно включати у зміст казкотерапевтичних занять студенти називали «Канікули в Простоквашино», «Капітошка», «Фарбований лис», «Три мішки хитрощів», «Пригоди Хоми», а також сучасні мультфільми «Маша і Ведмідь», «Даша дослідниця» тощо.

Також розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів сприяє проведення аудиторних занять з курсу «Естетотерапії» у вигляді диспутів і дискусій, науково-практичних конференцій, презентацій, рольових ігор і драматизацій тощо.

Отже, розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів засобами естетотерапії – цілеспрямований процес, метою якого є формування креативної особистості, максимально адаптованої до вимог сучасності. Упровадження естетотерапевтичних технологій у зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів сприяє створенню психологічно комфортних умов для формування і розвитку творчої особистості, ефективній організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованої педагогічної концепції, що є одним із найважливіших завдань професійної підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Практика сказкотерапії / под ред. Н. А. Сакович. – СПб. : Речь, 2004. – 224 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – К. : «Радянська школа», 1977. – Т. 4 : Павлівська середня школа; Розмова з молодим директором. – 640 с.
3. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – К. : Центр навч. літ-ри, 2007. – 256 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Колишкіна А.П., кандидат педагогічних наук, доцент,

Варуха О.О.,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка (Україна)

Гармонізація взаємовідносин людини і природного довкілля досягається сукупністю шляхів – політико-правовим, соціально-економічним, науково-технічним. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває екологічна освіта та виховання підростаючого покоління, реалізація яких у вищій школі здійснюється на основі Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Національної програми виховання дітей та молоді, інших нормативних

документів. Проблема вдосконалення навчально-виховної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, є пріоритетом вищої педагогічної школи.

Аналіз публікацій з проблеми дослідження засвідчив, що сьогодення висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів. Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності була предметом вивчення багатьох учених (А.М.Алексюк, Ю.С.Алфьоров, О.С.Анісімов, М.А.Байдан, Є.С.Барбіна, І.М.Богданова, Є.В.Бондаревська, І.О.Зимня, Т.А.Ільїна, Л.В.Кондрашова, В.А.Сластьонін, Н.Ф.Тализіна та ін.).

У дисертаційних роботах учених знайшли відображення питання системи формування складових екологічної культури (Л.Б.Лук'янова), формування у студентів природничо-наукової картини світу (А.В.Степанюк), екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці роботи шкіл України (І.М.Костицька).

З метою визначення сутності поняття „професійна підготовка” звернемося до педагогічного енциклопедичного словника, у якому зазначено, що дана дефініція означає „сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань й умінь” [3, с. 373]. Ефективність процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку багато в чому визначається системою виховання майбутнього спеціаліста.

На наш погляд, підготовка до екологічного виховання як складне особистісне утворення формується станом внутрішнього світу особистості – емоційно-чуттєвою, інтелектуальною, вольовою сферами й виражається у відповідних уміннях і навичках. Для розв'язання задач сучасного етапу розвитку екологічного виховання А.Н.Захлебний, Н.А.Пустовіт у структурі його змісту виділяють наступні компоненти: пізнавальний, нормативний, ціннісний і діяльнісний. Крім того, А.Н.Захлебний, Е.Н.Дзятковська розділяють ціннісний компонент на ціннісний і емоційно-естетичний, що зумовлено значною роллю емоційно-естетичних переживань у розвитку особистості [4; 5]. Наведений набір компонентів підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів, на нашу думку, достатній і необхідний під час організації професійної підготовки студентів, але недосконалий для підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наступних класифікацій науковців значно наближає нас до тих компонентів, які ми вважаємо оптимальними у структурі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Так, А.О.Марченко виділяє у структурі еколого-методичної підготовки майбутнього вчителя такі компоненти: 1) мотиваційний, що відображає систему внутрішніх спонукань до еколого-виховної діяльності, переконаність у необхідності формування екологічної культури для розвитку власної особистості й особистості школяра, пошук сенсу еколого-педагогічної діяльності; 2) змістовний, пов'язаний із системою предметних, методичних і психолого-педагогічних знань, які утворюють комплексне наукове уявлення про цілісний процес формування екологічної культури; 3) операційний, що характеризує ступінь практичного володіння

вчителем системою засобів і наявність у педагога особистого досвіду формування екологічної культури школярів. Для оцінки структури підготовки до екологічного виховання Н.В.Алтинникова обрала мотиваційний, інформаційний і діяльнісний компоненти. Науковець вважає, що:

– мотиваційний компонент передбачає зацікавленість екологічним вихованням, потреба в якісному його здійсненні, прагненні досягти успіху в розробці програмного і навчально-методичного матеріалу, що сприяє реалізації задач екологічного виховання, а також ціннісні екологічні орієнтації;

– інформаційний компонент включає в себе знання основних понять і законів екології; широкий природничо-науковий світогляд; знання змісту, цілей і задач екологічного виховання, форм і методів організації урочної й позаурочної роботи з даної проблеми;

– діяльнісний компонент характеризується вміннями застосовувати екологічні знання на практиці, уміннями у відборі змісту екологічної спрямованості, використанням форм і методів екологічного виховання, плануванням педагогічної діяльності відповідно до вікових і психофізіологічних особливостей школярів [2].

Аналіз різних підходів до класифікації компонентів підготовки майбутнього вчителя до формування екологічно доцільної поведінки учнів засвідчив, що вченими переважно виділяється три або чотири блоки особистісних якостей, що забезпечують структуру відповідної підготовки як професійної якості особистості. Розуміння змістового наповнення блоків у різних авторів є близьким і відповідає структурі педагогічної діяльності. Наведені вище аргументи надали можливість визначити структуру підготовки майбутніх учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, яка включає такі обов'язкові якості: відповідну спрямованість особистості вчителя, що характеризується рівнем мотиваційної готовності; професійну придатність учителя, яка визначається рівнем розвитку професійно важливих для реалізації екологічного виховання якостей; професійно-екологічну готовність, котра виявляється через рівень розвитку відповідних знань, умінь і навичок.

Дані констатувального дослідження свідчать, що рівень професійної підготовки вчителів до формування екологічно доцільної поведінки в учнів лише до певної міри відповідає сучасним вимогам. На нашу думку, такі результати обумовлені перш за все тим, що в системі підготовки ВНЗ недостатньо використовуються можливості для практичного втілення екологічних ідей. Отже, виникає потреба в розробці теоретичних основ підготовки вчителя до формування екологічно доцільної поведінки учнів та виявлення критеріїв його професійної готовності.

Ми вважаємо, що професійна підготовка вчителів початкових класів до формування в молодших школярів екологічно доцільної поведінки забезпечується на етапі:

1. Попередньої підготовки студентів педагогічних ВНЗ до здійснення екологічної виховної роботи в початкових класах.

2. Процесу вдосконалення теоретичного і практичного рівня готовності практикуючих учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Еколого-природоохоронна підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів полягає в розробці відповідної концепції та професійних умінь здійснення загального екологічного виховання в початковій освіті, педагогічних коледжах та університетах.

Головними напрямками даної підготовки є:

– усвідомлення спеціальної значущості екологічної освіти підростаючого покоління, оволодіння його психолого-педагогічними основами й відповідними професійними вміннями;

– оволодіння системою наукової бази та практичних навичок охорони природи (збереження, раціональне використання природних ресурсів);

– поглиблене вивчення, систематизація та інтеграція знань у галузі екології та охорони природи;

– практична екологічна діяльність студентів за спільним планом деканів, громадських організацій з охопленням усіх років навчання у вищих педагогічних навчальних закладах, у тому числі літньої польової практики;

– дослідна робота в галузі екології та охорони праці, екологічного виховання й освіти, написання курсової та дипломної робіт [1].

Готовність майбутніх учителів початкових класів до формування ЕДП учнів організовуємо безпосередньо під час вивчення таких навчальних дисциплін, як „Основи природознавства” та „Методика викладання природознавства в початкових класах”.

Курс „Основи природознавства” є пропедевтичним, таким, що озброює студентів фактичними відомостями про навколишнє природно-екологічне середовище. Програма курсу передбачає вивчення трьох модулів, до змісту останнього з яких („Природа України”) включено екологічний матеріал. Кожний навчальний елемент даного модуля, окрім питань, присвячених вивченню природи України, також обов’язково містив питання, які стосуються екологічних особливостей природи рідного краю.

Ми дотримувалися екологізації навчального матеріалу й при вивченні курсу „Методика викладання природознавства”, який було вдосконалено у таких напрямках:

1) формування екологічної культури, уявлень про місце людини в природі як її невід’ємної частини;

2) формування науково достовірних екологічних уявлень і понять, розкриття існуючих у природі закономірностей.

У процесі вивчення курсу майбутні вчителі усвідомлюють необхідність охорони природи, а також те, до яких наслідків може призвести нераціональна й бездумна діяльність людини. Дбайливе ставлення до природи формується лише в тому разі, коли студент покращує навколишнє середовище своєю посиленою працею.

Підготовку майбутніх фахівців до формування ЕДП учнів початкових класів відображено також в індивідуальній роботі зі студентами, зокрема при написанні курсових і дипломних робіт екологічного змісту.

Наступним етапом у методичній готовності є підвищення теоретичного і практичного рівня готовності вже практикуючих учителів через інституції підвищення кваліфікації та ознайомлення вчителів з організацією моделі формування ЕДП в учнів початкових класів у їх практичній діяльності.

Отже, підготовка майбутніх педагогів до організації навчально-виховного процесу в умовах екологізації змісту в синтезі зі змістовною практичною діяльністю акумулюють у собі значний пізнавальний та виховний морально-етичний потенціал, що повинно стати міцною базою для формування особистості вчителя національної початкової школи з високим рівнем інтелекту, духовності, здатного правильно формувати в учнів початкових класів екологічно доцільну поведінку.

Список використаних джерел

1. Алексеев С. В. Теоретические основы и методика экологической подготовки учителя в системе постдипломного образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. пед. наук / С. В. Алексеев. – С.-П., 1998. – 44 с.
2. Алтынникова Н. В. Подготовка студентов педагогического колледжа к экологическому воспитанию младших школьников : автореф. дис. на соиск. наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория методика проф. обр.» / Н. В. Алтынникова. – Барнаул, 2008. – 20 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волин. обереги, 2011. – 552 с.
4. Захлебный А. Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе / А. Н. Захлебный, Э. Н. Дзятковская // Россия в окружающем мире. – 2008.
5. Устойчивое развитие: экология, политика, экономика : Аналитический ежегодник / отв. ред. Н. Н. Марфенина, С. А. Степанова. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2008. – 328 с.
6. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВАРІАТИВНОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

***Нестерович Б.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У контексті гуманітарного підходу до розв'язання освітніх проблем усі види і жанри музичного мистецтва повинні відігравати належну роль, насамперед, в особистісному становленні дитини. Відомі вітчизняні і зарубіжні педагоги, психологи – автори концепцій виховання дітей і молоді – наголошують на необхідності культурологічного підходу до освітньо-виховного процесу (І.Бех, Є.Бондаревська, С.Гончаренко, В.Моляко,

О.Савченко, О.Сухомлинська, Б.Юсов та ін.). Дослідники пов'язують культурологічний підхід з його належним ціннісним забезпеченням.

Так, О.Савченко, аналізуючи принципи організації сучасного виховного процесу, підкреслює значущість культуротворчої спрямованості виховання і розвитку дитини: “Культуротворчий підхід в освіті має упередити формування одновимірної людини, “людини-флюса” [6, с. 33]. Серед особливостей культуротворчої школи педагог називає реалізацію основних ціннісних концентрів української етнопедагогіки [там же].

Концепція виховання творчої особистості (автор – В.Моляко) має чітко виражену аксіологічну домінанту, адже визначає цінності виховання в контексті демократичного підходу до освітнього процесу. Основою виховання декларовано саморух особистості до творчого самоствердження в культурі. Автор наполягає на незамінності системи творчо-розвивальної роботи з дітьми в естетично збагаченому освітньому середовищі [5].

Співзвучно цим ідеям, Є.Бондаревська глобальну мету сучасної освіти і виховання вбачає у формуванні людини культури. Ідеальною моделлю вихованця вона вважає особистість, ядром якої є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [2].

У той же час Б.Юсов зовсім недавно з тривогою констатував, що культуротворча діяльність школи, особливо початкової, не відповідає особливостям і потребам сучасного суспільства, сім'ї і самої дитини. Школа й органи освіти не тримають (та й ніколи не тримали) в своїх руках ключі до мистецтва. Зміст підготовки вчителів мистецьких дисциплін здебільшого ініціюється професійним мистецтвом [8, с. 125].

Сучасні освітні заклади, дійсно, відчують великі труднощі на шляху переходу до нових – особистісно-орієнтованих виховних технологій. Особливу тривогу викликає неможливість створення єдиного виховного простору для формування духовної культури дітей у контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Дослідники (А.Богущ, Л.Варяниця, Н.Гавриш та ін.) з гиркотою відзначають, що якщо раніше в потребах дітей превалювала орієнтація на творчі види діяльності, у тому числі і у пізнавальній сфері, сьогодні пріоритет пізнання, творчої діяльності й, тим більше, моральних потреб майже втрачено. Характеризуючи сучасний стан дитячої субкультури, науковці відзначають збільшення всіх видів дозвілля, що пов'язано переважно з порушенням звичайних форм реалізації прав дітей. Паралельно з нагромадженням внутрішньої жорстокості в дитячому суспільстві, відбувається сатанізація духу дітей, навмисне перекручення дитячої природи. Сьогодні телеекрани заповнили фільми й передачі про різних нелюдів (телепузиків, покемонів), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони; у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни... Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості, на думку дослідників, продовжується й у сфері ігрової діяльності [3, с. 134-135].

Отже, музичне мистецтво в ДНЗ і початковій школі повинно слугувати, перш за все, засобом “олюднення” душ вихованців, надійним “духовним компасом” у часи ціннісного шоку, який переживають сучасна культура і

соціум. В освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності вихователя і самих вихованців. Звідси висновок, що розвиненість аксіосфери вчителя, повне й органічне освоєння цінностей учнями є основою духовного розвитку особистості. Аксіосферу ж слід розуміти як унікальне духовне утворення, яке включає ціннісні орієнтації, що забезпечують самозбереження людини в просторі і в часі.

Проблема ціннісного забезпечення музичного виховання в школі неодноразово піднімалась у працях вітчизняних дослідників. Найглибшого осмислення проблема духовного розвитку дітей засобами музики набула у спадщині В.Сухомлинського, який особливо наголошував на “людинознавчому” аспекті музичного мистецтва і вважав за необхідне використовувати музику не для виховання музиканта, а для виховання людини [7, с. 63]. Це свідчить про те, що видатний педагог був палким прибічником гуманітаризації музично-освітнього процесу вже тоді, коли про це ще ніхто не згадував, оскільки основним завданням уроків музики в загальноосвітній школі вважали навчати дітей співу та основ музичної грамоти.

В.Сухомлинський створив свою – авторську – виховну систему на основі залучення у виховний процес музичних образів. Аналізуючи власний досвід музичного виховання учнів, педагог підкреслював, що вбачав важливе виховне завдання в тому, щоб в юну душу вкласти мову почуттів, навчити володіти цією мовою, слухати й виражати нею самого себе. Від слухання музики природи вчитель поступово підводив дітей до слухання народної і класичної музики, а потім до музичної творчості – вихованці Павлиської школи чудово грали на сопілках. Головною ж метою музичних занять В.Сухомлинський вважав пробудження людяності [там же, с. 72].

Не можна забути й заповіти видатного композитора і педагога Д.Кабалевського, який послідовно закликав учителів пробуджувати добрі наміри своїх вихованців шляхом залучення до прекрасних музичних образів. Композитор неодноразово нагадував учителям про могутню виховну силу мистецтва. Д.Кабалевський вважав, що воно відіграє у вихованні особливу, нічим не замінну роль, адже містить у собі моральне начало. Зокрема моральний зміст музики найчастіше підпорядкований оспівуванню добра і засудженню зла. Це, на думку композитора, і складає душу музики, смисл її існування, силу її впливу на вихованців [4, с. 177]. Видатний композитор і педагог відкидав “чистий гедонізм” як самоціль сприймання музичних образів – він гаряче обстоював соціально-виховну функцію музичного мистецтва. Його позиція була послідовно гуманітарною, оскільки пропонована ним авторська програма з музики наскрізно реалізує “людинознавчі” та “життєтворчі” аспекти музично-естетичного виховання школярів.

Аналіз педагогічної спадщини і сучасних концепцій виховання дітей і молоді переконує в абсолютній необхідності аксіологічного підходу до музично-виховної роботи в ДНЗ і початковій школі. Аксіологічний підхід в освіті спрямований на збереження, творчий розвиток гуманістичних цінностей педагогічної практики і науки, її положень, принципів, вимог, форм, методів, які забезпечують оволодіння суб'єктом культурою, соціальним досвідом людства,

розвиток його духовності як моральної сутності особистості, формування потреби в самореалізації, особистісного саморозвитку тощо (В.Лозова).

Формування особистості вихованця як суб'єкта культури, по суті, ґрунтується на адекватному розумінні ним цінності об'єктів і явищ навколишнього світу. Категорія цінності є необхідною передумовою осягнення сутності життя (в природі і соціумі) насамперед в його духовних вимірах. Домінування ж утилітарно-споживацьких орієнтацій свідчить про певне неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості дітей та молоді.

У той же час у школярів, як засвідчують результати естетико-педагогічних досліджень (С.Жупанин, Л.Коваль, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Рагозіна, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо), достатньо вираженою є схильність до прагматичних оцінок об'єктів і явищ навколишнього світу. Причём з кожним роком навчання в школі питома вага утилітарних дитячих оцінок зростає. Щире, емоційне, по-дитячому безпосереднє оцінне сприймання світу все більше поступається холодно-розсудковому, надто логізованому ставленню до довкілля. Така тенденція повинна насторожувати педагогів, оскільки віддзеркалює загальну дегуманізацію стосунків школярів з навколишнім світом.

Музика ж є надійним і незамінним засобом гармонізації ціннісного ставлення дітей до світу. Її духовно-ціннісний потенціал зобов'язує вчителя до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Грамотне володіння цим виховним засобом допоможе вчителю урівноважити інтелектуальний та емоційно-творчий розвиток учнів. За допомогою першосигнальних образів музика цілком успішно конкурує зі словами. На жаль, сучасна шкільна педагогіка є надто вербалізованою: друга сигнальна система для багатьох педагогів стала першою і єдиною. Важливе завдання музичного виховання полягає у допомозі дітям “почути інтонацію буття” (В.Медушевський), яка завжди інформативна та аксіологічно визначена.

Могутнім “ціннісно-пусковим” механізмом, який прискорює особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього. Взаємодія естетичного і морального ідеалу в системі художніх образів, які пропонуються увазі школяра, здатна позитивно вплинути на “шкалу особистісних цінностей” учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними мистецтва, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителя чи батьків.

Моральні норми набувають ціннісного значення тільки за умов емоційного зараження їхнім змістом. “Загорнута” в художню форму, моральна норма є набагато привабливішою для дитини, ніж емоційно-індиферентна сентенція. Саме мистецтво з яскравою метафоричністю його мови здатне забезпечити виразну за силою і тривалістю емоційну реакцію дитини на моральний зміст художніх образів. Мистецтво не лише закликає – воно демонструє художні моделі реальних дій і вчинків у всьому багатстві конкретної ситуації.

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий “недолік”, оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів.

Шкільна система музично-виховної роботи зобов'язана спиратись на художньо-естетичний досвід дітей, набутий у ДНЗ, враховуючи особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І. Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індіферентною. Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [1, с. 63].

Рефлексію у контексті виховних завдань варто тлумачити як переосмислення дитиною відносин з наочно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми і активного засвоєння норм і різних способів діяльності), яке виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе, що реалізуються у вигляді відповідних учинків, а з іншого – у виробленні адекватніших знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій. Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Рефлексія мистецьких образів допомагає вихованцю переосмислити зв'язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити процес особистісного самотворення. Поза активним включенням дітей у процес художньої рефлексії музичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

Отже, музичне мистецтво може стати об'єднуючою домінантою виховного процесу на всіх ступенях освітньої системи. Впливаючи через світ музично-асоціативних, емоційно-естетичних образів на ціннісну свідомість вихованця, воно сприяє самореалізації і саморозвитку його особистості. Музична культура дитини є ціннісною основою спадкоємності між різними ступенями освіти й виховання. Як складне особистісне утворення, музична культура формується поетапно, починаючи з дошкільного віку – найбільш сензитивного періоду музичного розвитку дитини. З раннього віку виявляється емоційна чутливість дитини до музики, потім у дітей виникають первинні оцінки музичних вражень, що виражаються в емоційно-інтелектуальних оцінних проявах. Розвиток позитивного ставлення дітей до музики передбачає

багаторазово повторюваний процес “привласнення” кращих зразків музичного мистецтва, що розширює дитячий досвід інтонаційного сприйняття від одного вікового періоду до іншого. Перед педагогом постає актуальне завдання – зберігати і збагачувати музично-естетичний досвід вихованців, що дозволяє здійснювати «наскрізний», поступальний розвиток музичної культури дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Нравственность личности : стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно : Ред.-изд. отдел упр. по печати, 1991.– 146 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Кабалевський Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе / Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1973. – 334 с.
5. Моляко В. Концепція виховання творчої особистості / В. О. Моляко // Рад. школа. – 1991. – № 5. – С. 47-51.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – К.: Цудзинович Т. І. – 2007. – 204 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т.3. – С. 7-279.
8. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области “Искусство” : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – М. : Компания Спутник +, 2004. – 253 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УРСР

Вільхова О.Г.,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (Україна)*

Дитинство – час, коли закладається фундамент якостей особистості, серед яких однією з головних є розуміння необхідності праці для власного та суспільного добробуту; це пора формування моральності, з якої пізніше проростають навички духовного життя цілого покоління. Саме в юні роки закладаються основи світогляду, розуміння мети і завдань українського державотворення, становлення духовної особистості, здатної заради загальної справи пожертвувати своїми егоїстичними інтересами. Будь-який шкільний колектив, і, звичайно, художній повинен створити таку атмосферу, у якій ці якості особистості розвивалися б гармонійно. Тому колективам мистецького спрямування, зокрема хореографічним, належить провідне місце у здійсненні завдань виховного впливу.

Хореографічна освіта сприяє формуванню духовно багатой, морально розвиненої особистості. Окрім того, під час занять виробляється художній смак

людини, підвищується загальна культура, відбувається ознайомлення з народною піснею, костюмом, творами літератури й живопису та іншими видами мистецтв.

Нинішній стан української культури характеризується суперечливими тенденціями. З одного боку – це позитивні процеси відродження етномистецтва, а з іншого – його нівелювання під впливом нових соціокультурних обставин і масового наступу зарубіжної культури. Саме тому актуальним є аналіз особливостей організації діяльності вчителів хореографії радянської України, тенденцій національного хореографічного виховання з метою актуалізації цінного досвіду та впровадження його у навчально-виховну практику сьогодення.

Значного розвитку набуває хореографічне мистецтво, особливо народне, у радянський повоєнний період. "Танець, – зазначає Р.Захаров, – є одним із найбільш давніх видів мистецтва. За всю свою довгу історію він не міг отримати таких умов для розвитку, як у наш час в Радянській країні" [1, с. 11]

Відомо, що навчатися основам танцювального мистецтва діти починають ще у дитячому садку. Педагогам, що працювали з вихованцями у цей період в УРСР, необхідно було на заняттях враховувати ряд індивідуальних та вікових особливостей малюків. Здоров'я дитини залежить від її фізичного та емоційного комфорту, тому не варто досягати швидкого зовнішнього результату за будь-яку ціну. Уроки танцю суттєво впливають на формування індивідуальності малюка, спричинюють її глибокі внутрішні зміни. Танцювальні етюди, які пропонувалися дітям, повинні були бути короткими, легкими, обов'язково ігровими. У цей період вчителям необхідно було пам'ятати, що танцювальні заняття – це уроки мистецтва, а не гімнастики.

Коли діти починають навчатися в школі, їх хореографічна освіта продовжується. Зазначимо, що вона повинна бути органічно поєднана з тими базовими знаннями, вміннями та навичками, які вони отримали у дошкільному закладі і відповідати принципу "від простого – до складного". Діяльність педагогів-хореографів досліджуваного періоду повинна була послідовною і узгодженою, але, на жаль, не завжди.

Радянська мистецька освіта потребувала вчителя-професіонала. Особистісно-професійний розвиток – це, з одного боку, процес цілеспрямованого формування особистості, з іншого – це розкриття, самотворення особистісно професійних якостей, способів діяльності та педагогічної взаємодії. Як відомо, імідж педагога-хореографа здатний впливати на дитячу аудиторію. Якщо заняття проводить авторитетний учитель, цікавість дітей до уроку посилюється. Це не означає, що такий педагог не повинен постійно вдосконалювати свій особистісно-професійний рівень. Ставлення до себе є невід'ємним компонентом життєвої ситуації, яка виступає не просто набором яскраво відображених зовнішніх обставин життєдіяльності індивіда, але й результатом вираження "Я", яке визначається одиницею самосвідомості, виступає регулятором поведінки людини. Саме тому імідж вчителя хореографії – це своєрідний "почерк", що визначає певну манеру педагогічних дій, є складним поєднанням особистісно-ділових якостей, ціннісних орієнтацій, емоційних та психічних станів, наріжним каменем, який постає важливим суб'єктивним фактором щодо ефективності всієї навчально-виховної роботи соціально-педагогічного комплексу [2, с. 22].

На думку сучасної дослідниці Соляної О., професійній субкультурі вчителів хореографії повинні бути притаманні такі характеристики, пов'язані з професійною діяльністю:

1. вчитель повинен бути професіоналом не тільки в сфері методики викладання хореографічних дисциплін, але й обізнаним щодо суміжних видів мистецтва;

2. у навчальному процесі виконувати функції носія вітчизняної й іноземної культур;

3. володіти традиційними моральними цінностями, нормами поведінки, формувати на їхній основі моральну культуру дітей;

4. мати розвинену комунікативну культуру з використанням елементів та навичок комунікації, характерних також для невербального спілкування;

5. постійно розвивати свій потенціал у сфері хореографічного мистецтва [2, с. 23].

Крім того, вищеназвані аспекти мають бути відображеними у структурі та функціях професійної культури майбутнього вчителя хореографії як цілісної системи.

Після Великої Вітчизняної війни наша країна переживала нелегкі часи. На першому плані перед суспільством стояла відбудова важкої промисловості і нарощування воєнного потенціалу, на інші сфери життя, у тому числі і на культуру, коштів виділялося катастрофічно мало. Вони, в основному, концентрувалися на найважливіших об'єктах – школах, вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах. Педагоги цілеспрямовано намагалися, щоб робота із школярами у позаурочний час стала більш масовою і різноманітною. У досліджуваній період хореографічна діяльність дітей проходила у формах учнівських гуртків і концентрувалася, в основному, при школах, міських та сільських будинках культури, палацах піонерів тощо. Часто вчителем хореографії працювала людина, яка не мала відповідної освіти. Усе це відображалось на розвитку хореографічної освіти в Україні. Не зважаючи на вище сказане, в радянський період відбулося становлення багатьох талановитих хореографів, досвід яких активно використовується сучасними педагогами-практиками.

Таким чином, в умовах тогочасного суспільства організація діяльності вчителів хореографії поступово набувала особливого значення. Саме від узгодженої, цілеспрямованої, планомірної діяльності хореографа залежало формування творчої особистості дитини, здатної сприймати та розуміти мистецтво, мати розвинений кругозір та чудову пластику, володіти найкращими людськими рисами.

Список використаних джерел:

1. Захаров Р.В. Беседы о танце / Р. В. Захаров. – М. : Профиздат, 1963. – 72 с.
2. Соляна О. Хореографічна культура у контексті реалізації концепції загальної мистецької освіти / О. Соляна // Світ виховання. – № 2. – 2007. – С. 21-23.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Пасічніченко А.В., кандидат психологічних наук, доцент,
Ковалевська Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (Україна)*

Творчий, інтелектуальний потенціал людини є рушієм прогресу суспільства. Необхідність пошуку резервів вирішення найбільш вагомих завдань, що постали перед сучасним суспільством, надають проблемі розвитку обдарованих дітей особливу актуальність.

Численні дослідження показують, що із задатками обдарованості, здатністю до ефективної плідної діяльності народжується кожна психічно нормальна людина. А ось спрямованість і ступінь обдарованості різні. Подальша доля дару залежить від мікро-, мезо- й макросередовища, де живе і формує своє "я" людина.

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60% із них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань. Нерідко обдарована дитина не знаходить розуміння ні педагогів, ні однолітків.

Достатньо глибоко проблема обдарованості розроблялася як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Ідея дослідження природи обдарованості знайшла своє відображення у концепціях таких науковців, як О.Матюшкін, В.Моляко, Б.Шадріков, Ф.Баррон, Дж.Гілфорд, А.Торренс, К.Тейлор. Багато уваги приділяється питанням становлення окремих аспектів обдарованості у працях Г.Костюка, В.Крутенського, В.Мерлана, Я.Пономарьова, В.Роменця, Б.Теплова та ін.

Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Як зазначено у багатьох дослідженнях, обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Згідно із психологічними дослідженнями основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається упродовж усього життя людини. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Обдаровані діти проявляють свої здібності вже в дошкільному віці, про що свідчить швидке оволодіння малюком мовою і великий обсяг його словникового запасу.

Вони характеризуються надзвичайною невгамовною пізнавальною активністю, дослідницьким інтересом, постійною вимогою до дорослих давати їм відповіді на численні запитання, здатністю простежувати причинно-наслідкові зв'язки, відмінною пам'яттю, самостійністю і творчістю, підвищеною концентрацією уваги. Уже у 3 роки вони можуть одночасно стежити за двома або декількома об'єктами, у 3-4 роки – вже читають, рахують, багато чим захоплюються, цікавляться географічними картами тощо.

Такі діти раніше починають ходити і говорити, вирізняються серед ровесників кращим фізичним розвитком, досить комунікативні, мають різноманітні інтереси, яскраві уподобання, високу пізнавальну активність, зосереджені на пізнанні. Вони здібні до абстрактного мислення, здатні робити свої самостійні судження, надзвичайно кмітливі, а їхні інтереси виходять за межі того, що цікавить їх ровесників.

Як зазначає [1, с. 7], саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості.

Період з трьох до п'яти років сприятливий для формування творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з іншого – ще не соціалізована.

Дошкільне дитинство – період початкового фактичного утворення особистості, розвитку особистісних "механізмів" поведінки. Від того, що буде закладено в дошкільному віці, великою мірою залежить, чи керуватиметься дитина, сприймаючи та оцінюючи події, явища зовнішнього світу раз і назавжди заданими стереотипами й шаблонами, чи зможе виробляти власні засоби постановки і розв'язання проблем, що виникають.

Елемент творчості присутній у всіх специфічно дитячих видах діяльності, збагачує (ампліфікує) розвиток дитини. Творчість і дослідницька поведінка тісно пов'язані між собою і мають спільну природу.

Л.Холлінгуорт зазначає, що у обдарованих дітей упродовж їхнього життя виникає досить багато різноманітних проблем, серед яких можна виділити :

1. Ворожість до школи. Навчальна програма для них нудна й нецікава, тому що не відповідає їх здібностям. Отже, можливі порушення в поведінці, за які до дітей застосовуються "каральні" заходи.

2. Ігрові інтереси. Обдаровані діти люблять складні ігри й байдужі до простих, котрими захоплюються їхні однолітки. Як наслідок, діти залишаються в ізоляції.

3. Конформність. Вона виявляється у відкиданні стандартних вимог, особливо якщо вони йдуть урозріз з інтересами обдарованої дитини.

4. Занурення у філософські проблеми. Замислюються над питаннями життя і смерті, релігійних вірувань і т.п.

5. Невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Часто обдаровані діти віддають перевагу спілкуванню зі старшими, і їм досить важко стати лідерами [4].

Одним з найважливіших чинників творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей: допомога, підтримка,

гуманне ставлення до дитини з боку батьків; послідовна і цілеспрямована індивідуальна програма виховання і навчання; багате культурне середовище,

Вік від 3-х до 5-ти років не підходить для діагностики обдарованості. Оскільки при такій діагностиці можливі й помилки, які можуть завдати шкоди у майбутньому. Проте в межах навіть цього віку в дошкільника може спостерігатися схильність до певної практичної діяльності, більші досягнення порівняно з іншими у якійсь конкретній роботі, помітні інтелектуальні переваги, прагнення до лідерства чи надзвичайно розвинена моторика. Виховання такої дитини вимагає спеціального індивідуального підходу тобто створення для цього належних умов, відповідних зусиль як батьків, так і вихователів.

У дошкільних закладах для виховання обдарованих дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням особливостей дітей, їхніх нахилів та інтересів. Вони мають відображати міждисциплінарний, розвивальний характер навчання, головні ідеї пізнання, сприяти розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

Якщо у малюка проявляться інтелектуальні чи математичні, моторні або образотворчі здібності тощо, то вихователь має звернути на це увагу батьків, порадити їм, як створити умови для їх розвитку. Наприклад, підібрати індивідуально посилену програму навчання, відповідну літературу, порадити цілеспрямовано поглиблювати знання дитини, її інтереси. Проте значні успіхи та переваги в інтелектуальному розвитку ще не свідчать про готовність до школи. Приймаючи обдарованих дітей до школи, необхідно враховувати не лише їхні інтелектуальні досягнення, а й рівень соціального та емоційного розвитку. Не можна ігнорувати й фізичне здоров'я малюків, наявність адаптивних механізмів, забувати, що обдарованість – це таке непередбачуване явище, з яким треба бути особливо обережним.

Важлива роль у розвитку обдарованої дитини належить психологу дошкільного закладу, завданням якого, як зазначає Н.Б.Шумакова [6], є виявлення рівня розвитку обдарованості та її потенційних можливостей, створення умов для мобілізації особистісних ресурсів, забезпечення психологічного комфорту.

Важливою є спеціальна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Ряд авторів (Ю.Яблоновська, О.Туриніна та ін.) виділяють такі риси професіонала, який може працювати з обдарованими дітьми:

- високий рівень інтелектуального розвитку;
- чуйність, доброзичливість, уважність;
- почуття власної гідності;
- здатність переносити великі моральні витрати;
- гарна саморегуляція, емоційна стабільність;
- почуття гумору;
- уміння підтримати, захистити, надати допомогу;
- комунікативність;
- позитивне само сприйняття;
- добрі організаторські здібності;

- уміння будувати педагогічну діяльність на основі результатів психодіагностики особистості дитини, з огляду на її індивідуальні й вікові особливості;
- уміння адаптувати свою діяльність до особистості кожної дитини;
- уміння розробляти й упроваджувати авторські програми;
- уміння створювати ситуацію успіху, умови для самореалізації особистості учня, стимулювати творчість дитини;
- уміння використовувати у своїй діяльності інноваційні методи та технології навчання й розвитку дітей [3].

Невпевнені в собі, схильні переносити власні проблеми на дітей, емоційно нестійкі педагоги можуть завдати їм шкоди, адже обдаровані діти – не просто носії таланту, а передусім люди. У загальному їхньому розвитку більше спільного зі звичайними людьми, ніж відмінного. Водночас ставлення до обдарованих людей є однією із суттєвих характеристик суспільства.

Отже, творчість – одна з найзмістовніших форм психічної активності. Її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дошкільника – результат його активних пізнавальних, творчих дій. Навіть наслідуючи дорослих, дитина творчо видозмінює своє сприйняття відповідно до власних уявлень, а засвоюючи щось нове, пропускає його крізь особистий досвід, неповторний та унікальний.

Обдарованість не тотожна обсягу отриманих знань, – це складніше явище, яке включає високу пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність тощо.

Характерними особливостями обдарованих дітей є висока пізнавальна активність і розвинений інтелект, що виходить за межі вікових особливостей; багата фантазія, творчість, винахідливість, емоційна безпосередність, розвинене почуття гумору, гостра реакція на несправедливість; їм властивий високий енергетичний рівень, чітка моторна координація, фізична стабільність.

Педагогу необхідно створити сприятливе середовище, дотримуватись цілого ряду умов і змінювати їх залежно від віку та індивідуальних особливостей дитини, що сприятиме всебічному розвитку дитячої особистості, зокрема сфери творчої діяльності.

Список використаних джерел

1. Біла І. Феномен дитячої творчості / Ірина Біла // Дошкільне виховання. – 2011. - № 1. – С. 7-11.
2. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. - № 4. – С. 13-18.
3. Одарённые дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бушменской и В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. - 376 с.
4. Сологуб Н. Обдаровані діти / Сологуб Н., Хмелева-Токарева О. // Психолог. – 2012. - № 2. – С. 14-19.
5. Туриніна О.Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О.Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с. – С. 89.
6. Шумакова Н.Б. Обдаровані діти: проблеми соціалізації / Н.Б. Шумакова. – К. : Главник, 2009. – 145 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Хортюк О.О.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

На сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки проблему дитячої творчості неможливо розглядати окремо від питань навчання мистецької діяльності. Важливим завданням сьогодення є становлення творчо активної особистості, здатної вносити прогресивні зміни в життя суспільства, здійснювати вибір, ставити й розв'язувати проблеми, бути винахідливими, мати творчу уяву. Цей процес, на основі вікових особливостей та за сприятливих психолого-педагогічних умов розпочинається вже на першій стадії освіти, тобто з раннього дошкільного віку.

Вивчення проблеми використання мистецтва в освітньому процесі сучасного ДНЗ ґрунтується на фундаментальному вивченні питань естетичного ставлення до навколишнього світу, концептуальних положеннях естетичного виховання (Т.Адорно, Б.Ананьєв, В.Бажанова, В.Баленок, Ю.Борєв, І.Зязюн, М.Каган, О.Ковальов, М.Колесник, Б.Лихачов, Н.Миропольська, В.Мясищев, Ю.Приходько, О.Сисоєва), розкритті окремих виявів почуттів (Ю.Аркін, Б.Кубланов, О.Леонтєв, Д.Ніколенко, С.Рубінштейн, П.Рудик, П.Якобсон), психології здібностей та організації творчої діяльності людини (Н.Ветлугіна, Є.Ігнатєв, Г.Костюк, В.Моляко, Б.Теплов), формуванні здібностей та духовного світу особистості (І.Бех, А.Леонтєв, С.Рубінштейн, Е.Соколов, Н.Тагільцева).

Витоки творчих здібностей і обдарованості дітей на кінчиках їхніх пальців. Чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина (В.О.Сухомлинський) [5, с. 16]. Мистецтво не лише загострює почуття прекрасного, а й пробуджує моральні почуття особистості, сприяє формуванню нового, вищого розуміння речей, що може проявитися у її вчинках та поведінці. Ряд наукових досліджень засвідчує, що повноцінне сприймання творів мистецтва дошкільниками неможливе без цілеспрямованого впливу дорослого. Лише через призму сприймання дорослої людини та у процесі багаторазового звертання до твору мистецтва у різних видах діяльності (на заняттях, в ігровій діяльності, на прогулянці, у різних процесах життєдіяльності) у дошкільників формується вміння сприймати твори мистецтва [4, с. 69].

Дошкільна освіта, як зазначено у Законі України «Про дошкільну освіту», спрямовується на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб.

Серед основних завдань формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, що реалізується змістом Базового компонента і чинними програмами. Освітня лінія Стандарту дошкільної освіти «Дитина у світі культури» визначає зміст естетичного виховання дитини у процесі сприймання нею мистецтва, виявлення свого ставлення до нього у різних видах художньо-

продуктивної діяльності. Аналіз естетичного компонента чинних на період 2014-2015 рр. комплексних, додаткових, парціальних програм дозволяє зробити наступні висновки: з цього навчального року до уваги педагогів три програми розвитку дітей 1-3-х років («Дитина у дошкільні роки», «Оберіг», «Соняшник»), в яких розроблено зміст естетичного виховання. Вказані та інші програми («Дитина», «Українське дошкільня», «Радість творчості») зорієнтовані на забезпечення повноцінного розвитку усіх сфер дитини [2, с. 201].

Як відомо, одним із основних завдань дошкільного закладу, на що, зокрема, спрямовує програма «Дитина», є забезпечення належних умов для повноцінного, своєчасного й різнобічного розвитку дитини з метою виховання ініціативної, творчої особистості. Це завдання вимагає від вихователя переорієнтуватись у виборі методів організації занять з різних видів діяльності дітей: перейти від репродуктивних методів до продуктивних (творчих, дослідницьких).

Специфіка мистецької діяльності дошкільника полягає в обмеженості її технологічного аспекту, з одного боку, в поєднанні з буянням дитячої фантазії, нескінченним рядом художніх образів.

Самобутність останніх визначає мистецьку цінність духовних і рукотворних витворів дошкільнят, становить суть дитячої творчості.

У контексті сказаного головними завданнями мистецької діяльності є [1, с. 211]:

- розвиток у вихованців спостережливості, уміння порівнювати, відгукуватися на красу;
- ознайомлення з творами образотворчого мистецтва;
- розвиток художніх здібностей, формування відповідних умінь;
- навчання дітей створюванню багатофігурних сюжетних композицій;
- формування особистісної позиції при сприйнятті творів мистецтва та в процесі власної творчості;
- навчання самостійного знаходження прийомів творчої діяльності при інтеграції видів мистецтва;
- організація роботи групою для втілення складного задуму.

В процесі мистецької діяльності в ДНЗ організуються розваги та свята, які повинні спонукати дітей до розвитку музично-естетичних почуттів, їх естетично-виховний зміст може бути збагачений палітрою тем, близьких і зрозумілих дітям.

Якщо говорити про розваги, то їх можна проводити у більш різноманітних формах, ніж свята: 1. Музичні концерти: - концерт, присвячений творчості якогось композитора; - концерт, присвячений народній пісні; - концерт однієї групи дітей для іншої; 2. Музично-літературні концерти: (наприклад «Пори року»). 3. Вечори гумору. 4. Вечори дружби. 5. Дні народження дітей. 6. Ляльковий театр. 7. Інценівки казок. 8. Слухання казок у грамзапису. 9. Музичні конкурси тощо.

Тематика свят у дошкільному навчальному закладі присвячується знаменним подіям життя нашої країни, є демонстрацією її суспільних і загальнолюдських цінностей.

Водночас можна фіксувати у дошкільних закладах активізацію звертання до народознавчої теми і старовинних язичницьких свят, як-от: «Масляна», «Івана Купала», «Зимові святки», «Весняночки». Або християнських свят «Святого Миколая», «Різдво» (варіант вертепу) [6, с. 87].

Загальним провідним завданням організованих свят є формування у дітей культури дозвілля, ставлення до свята як до радісної події, розвиток емоційності та художньо-естетичних здібностей дітей. Мета кожного свята залежить від її головної ідеї й теми.

Наприклад, Мамине свято (свято 8-го Березня) є найближчим душі дитини, адже воно присвячено найріднішій у світі людині – матері, яку вшановують разом з усіма представниками жіночої статі (бабусями, дівчатками як майбутніми матерями, виховательками).

Свята та розваги в дитячому садку важлива частина життя дитини. Справжнє дитяче свято завжди є бажаною, яскравою, цікавою, насиченою різними видами діяльності подією, орієнтованою як на розвиток, так і на виховання дітей. Це гарна можливість для дитини не тільки відпочити, зняти емоційну та психічну напругу, провести дозвілля, а й разом з тим духовно збагатитися.

Отже, психічний, особистісний розвиток залежить від характеру навчання (як навчають) і специфіки (чому навчають). Необхідно пам'ятати, що повноцінний, психічний особистісний розвиток дитини іде в процесі мистецько-виховної діяльності в цілому, а не окремих її фрагментів. Тобто, при будь-якому мінімумі мистецьких знань, навичок, у будь-якому віці, діти повинні вміти їх використовувати самостійно. Тільки за цієї умови можна говорити про творчий розвиток особистості.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Методика ознайомлення дітей з мистецькою творчістю у дошкільному навчальному закладі : Підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Слово, 2008. – 219 с.
2. Комаровська Н.А. Методи та стандарти дошкільної освіти / Н. А. Комаровська. – К.: Просвіта, 2015. – 208 с.
3. Котляр В.П. Основи образотворчого мистецтва та методика керівництва образотворчою діяльністю дітей : Навч. посібник / В. П. Котляр ; Під ред. Коновець С.В. – Запоріжжя : Канон, 2001. – 160 с.
4. Кузин В.С. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : Учеб. пособ. / В. С. Кузин. – И. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 334 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977 – Т. 3. – С. 7-279.
6. Шуть М.М. Організація дитячих свят / М. М. Шуть. - К. : Шк. світ, 2010. - 128 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Івасишин І.В.,

*ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника” (Україна)*

На сучасному етапі суспільного розвитку одним з основних завдань для педагогічної науки стає пошук ефективних шляхів формування та розвитку творчої особистості. Адже, для сучасних умов розвитку суспільства потрібна нестандартно мисляча, творча особистість, котра здатна діяти по-новому, готова до творчих пошуків, до оригінального розв'язання поставлених завдань.

Проблемі розвитку творчої особистості присвячені дослідження О.Білоус, Н.Ветлугіної, В.Давидова, В.Зінченко, В.Моляко, В.Москалюк, В.Роменця, Л.Руденко.

Серед засобів розвитку творчої особистості важливе місце займає мистецтво. Мистецтво виховує не лише потребу художньої насолоди, але й здатність творчого ставлення до природних та суспільних явищ, воно стало однією з найважливіших складових духовної культури суспільства.

Особливою формою творчої діяльності є музичне мистецтво, яке з-поміж інших видів мистецтв є унікальним у вирішенні завдань творчого розвитку особистості, воно являється специфічною і досконалою моделлю духовного впливу на особистість та сприяє розвитку образного мислення, творчої уяви. Виконання завдань у сфері мистецької діяльності вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, що має здійснюватись у вищих закладах освіти мистецького профілю. У зв'язку з цим зростає роль освіти в цілому і музичної освіти зокрема, яка володіє високим потенціалом формування здібностей майбутнього вчителя музики і впливає на розвиток його загальної та творчої активності.

Навчально-виховний процес у навчальних закладах повинен будуватись відповідно до потреб особистості, її індивідуальних можливостей, потрібно створювати такі умови для творчої активності, що уможливають формування художньо-творчого потенціалу особистості у процесі музично-творчої діяльності як важливого фактору розвитку і саморозвитку, життєвої компетенції та життєтворчості.

Психолого-педагогічна підготовка вчителя музики розглядається як процес формування позитивного ставлення до музичного мистецтва, якісного засвоєння теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для здійснення музичної діяльності.

Ефективність процесу музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя музики сприяють психолого-педагогічні умови: забезпечення активності студентів у процесі формування мотивів музично-виконавської діяльності, індивідуально творчий підхід до навчання, застосування музичного “творення”.

Важливою умовою формування музично-творчого потенціалу студентів є мотивація музично-творчої діяльності. Мотивація характеризується спонуканням особистості до тієї чи іншої дії, що визначить активність особистості та її

спрямованість на досягнення бажаного результату. Формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики до музично-виконавської діяльності відбувається через свідоме та активне ставлення майбутнього вчителя музики до музично-виконавської підготовки та через педагогічне керівництво цим процесом.

Умовою формування музично-творчого потенціалу особистості є індивідуально-творчий підхід, що передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей розвитку особистості. Саме індивідуалізація створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнання, активності, нахилів та обдарувань кожної особистості [2, с. 332].

Дієвим засобом індивідуалізації навчання є виконання самостійних музично-творчих завдань, що дає можливість активізувати творчі прояви студента, розкрити його індивідуальні можливості. Творчі завдання здатні розвивати особистість у спектрі композиторської, вокальної, інструментальної, виконавської, акторської, практико-трудова дослідницької діяльності. Головне – вибудовувати ці завдання, дотримуючись дидактичного правила “від простого до складного”: від перших відчуттів виражально-музичної мови, її інтонації, ритму до усвідомлення звуковисотності, створення простих ритмів, мелодій, музично-театралізованих дійств.

Під час індивідуальних занять в процесі творчої взаємодії викладача і студента формується професійна майстерність. Складовою виконавської майстерності є художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприйняття, культуру почуттів, естетичних ідеалів і смаків, творчих здібностей. Зафіксований у нотному записі музичний твір, наділений відносною визначеністю, вимагає творчого тлумачення виконавцем.

Основними методами особистісно-творчої взаємодії викладача і студента являються:

- креативність (розвиток творчої самостійності, творчої активності, творчої уяви);
- комунікативність;
- педагогічна діагностика для виявлення творчого потенціалу особистості виконавця;
- творча співпраця викладача і студента, що передбачає спільну мету – формування професійної майстерності музиканта-виконавця на основі розвитку творчої особистості під час роботи над музичною інтерпретацією [4].

Б.Асаф'єв вважав, що основу самостійних музично-творчих завдань повинна складати вокальна та інструментальна імпровізація, завдяки якій народжується музичний образ:

- інтонуючи кожну мить музики, треба пов'язувати її з попереднім і наступним звучанням, що сприяє активізації слуху і забезпечує повноцінне сприймання музичного твору;
- розуміти музичну інтонацію як втілену у звуках думку, що призначена здійснити смисловий та емоційний вплив на слухача;
- усвідомити, що однієї з основ первинної виразності – узагальненої інтонації – є інтервал, який організовується за допомогою ритму, утворюючи лаконічну, і разом з тим, ритмоінтонаційну форму [1].

Наступною умовою формування творчого розвитку студентів є музичне “творення”, що передбачає підбір мелодії на слух, створення власного супроводу, аранжування хорової партитури, імпровізацію музичного твору. Ціллю творчої діяльності є реалізація особистістю “внутрішнього Я”, котре є унікальним і неповторним [3, с. 84]. В. Максимов вказує на якості, характерні педагогу-творцю: ініціативність, самостійність, бажання пізнати нове, оригінальність мислення, спостережливість, активність уяви.

Отже, творчість дає людині можливість реалізувати себе, знаходити форми проявів індивідуальної активності, вона сприяє формуванню особистої значущості, впевненості у собі, забезпечує самостійність у процесі діяльності. Музично-виконавська діяльність розвиває такі якості творчої особистості, як ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, психологічна витривалість, здатність керувати своєю поведінкою, настроєм [5, с. 47], вона є простором, у якому особистість може не лише набувати знання, але й розвинути і реалізувати себе, свої творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация / Избр. труды. - Т. V. – М. : Изд. Академии наук СССР, 1957. – С. 163-276.
2. Енциклопедія освіти / За ред. В.Кременя. – К., 2008. - 1040 с.
3. Ларионова М.А. Формирование профессиональной самооценки будущих учителей в процессе внеучебной творческой деятельности : Дис...канд. пед. наук. – М., 1999. – 171с.
4. Мільто Л.О. Гуманістична модель особистісно-зорієнтованих технологій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / Ред. кол. : Н.В. Гузій та ін. – Вип. 3. – К., 1999. – С. 55-60.
5. Максимов В.Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя : Монография. - Чебоксары : Чувашский госпединститут, 1996. – 228 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кругова А.М.,

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка (Україна)*

Бурхливий розвиток інформаційних технологій призводить до інформатизації суспільства, що змінює вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Орієнтиром стає підготовка компетентних, творчих, конкурентоспроможних учителів початкових класів з особливим професійним світоглядом, інноваційним мисленням, високою професійною культурою і духовністю. В свою чергу запровадження Європейської кредитно-трансферної системи у вищих навчальних закладах змінює цілі освіти, методи і форми взаємодії студентів і викладачів. Відбувається поступовий перехід від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування в них навиків самостійної роботи. Тому проблема

організації самостійної роботи студентів спрямованої на творче становлення майбутнього вчителя початкових класів є надзвичайно актуальною.

Проблемі самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів присвячено наукові дослідження вітчизняних дидактів та педагогів, які різнобічно розглядають цю проблему.

Самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А.Алексюк, Б.Єсіпова, П.Підкасистого та ін.; як форма організації навчання в дослідженнях Ю.Бабанського, М.Дяченко, Л.Кандибович, І.Лернера, В.Сиротюка та ін. Значна увага приділяється управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів такими науковцями як В.Бондар, Т.Габай, Є.Машбиць, В.Паламарчук, М.Солдатенко, Н.Протасова та ін. Проблему самостійної роботи студентів та її впливу на розвиток особистості досліджують В.Буряк, Н.Гелашвілі, Б.Єсіпов, Ю.Калугін, В.Козаков, Є.Марусова, М.Моро, В.Мороз, І.Наумченко, П.Підкасистий, Л.Хаславська та ін.

На думку дослідників М.Айзенберга, Г.Воробйова, І.Геллера, Н.Гендіної, М.Жалдака, Н.Морзе, Л.Макаренко, Є.Полат, Л.Савенкової, С.Яшанова та ін. сформованості у студентів самостійності багато в чому залежать від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію в процесі освітньої і наукової діяльності [4, с. 30].

Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В.Андрєєв, Н.Бердяєв, В.Бухвалов, І.Герашенко, В.Загвязинський, В.Кан-Калик, А.Маркова, Н.Нікандров, Я.Пономарьов, М.Потішить, С.Рубінштейн, Л.Рувинський, С.Сисоєва, та інші.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблема організації самостійної роботи студентів, їх творчого становлення широко висвітлюється. Однак самостійна робота студентів, як один із чинників творчого становлення майбутніх вчителів початкових класів в умовах запровадження Європейської кредитно-трансферної системи у вищих навчальних закладах потребує теоретичного і практичного обґрунтування.

Самостійна робота студента повинна формувати сучасного вчителя, здатного творчо мислити, неординарно розв'язувати педагогічні проблеми, а також практично застосовувати осмислену інформацію. У такому разі вища школа повинна надати умови для адаптації до вузівського навчання, де значно збільшується роль самостійної роботи, самоорганізації та самоосвіти.

Самостійна робота студентів має значний дидактичний потенціал. Вона здатна поглиблювати, розширювати, систематизувати знання, формувати інтерес до пізнавальної діяльності, виробляти прийоми процесу пізнання, розвивати творчі здібності, виховувати відповідальність. Саме тому потрібно так організувати самостійну роботу, щоб ці знання, уміння і навички були результатом діяльності з перспективами на майбутню викладацьку діяльність [2, с. 20].

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовують низку термінів, які підкреслюють її різні аспекти. Серед популярних є визначення «опосередковане навчання», тобто робота, яка виконується під опосередкованим керівництвом викладача, на противагу

поняття «пряме» навчання, яке відбувається під безпосереднім керівництвом викладача. У педагогічній літературі Англії та Франції використовують поняття «індивідуальна робота». У США – «незалежне навчання», яке означає таку діяльність, при якій студент має значну свободу вибору засобів і методів своєї навчальної діяльності.

У традиціях вітчизняної дидактики поняття «самостійна робота» трактують значно ширше. Його розглядають як:

- обов'язкову складову частину навчальної діяльності студента у процесі здобуття вищої освіти (Г.Костюк, О.Скрипченко);
- форму організації навчального процесу (С.Вітвицька, І.Зимня);
- основний засіб опанування необхідних знань (В.Лозова, М.Лубенець);
- діяльність студента в ході виконання навчальних завдань (О.Аксьонова, В.Євдокимова);
- самоорганізацію студентом процесу навчання (А.Алексюк, О.Скрипченко);
- безпосереднє творче мислення в ході навчального процесу (В.Бухвалов, І.Геращенко).

Таким чином, самостійна робота – це спланована, чітко організована й методично спрямована пізнавальна діяльність студентів для досягнення конкретного навчального результату, що здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача.

Самостійність – здатність людини виконувати певні дії чи комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її змінюють, керуючись власним досвідом [1, с. 126]. Самостійність студента в здобутті знань є доволі непростим утворенням і передбачає оволодіння ним складними вміннями і навичками [1, с. 128]:

- бачити сенс та мету навчальної роботи, бути мотивованим на здобуття професійних умінь та навичок;
- чітко організувати власне навчання;
- творчо, по-новому підходити до розв'язання педагогічних завдань, оскільки студенти підходять до них у стандартній формі;
- аналізувати і оцінювати власну діяльність.

Саме самостійні навчальні завдання передбачають створення умов для як повнішої реалізації творчих можливостей студентів [3, с. 27]. До розв'язання цих завдань вони повинні підходити творчо, вміти нестандартно мислити і неординарно розв'язувати дані проблеми. Творчий вчитель – це завжди перспективний фахівець, якого люблять і поважають діти. До його поглядів прислухаються колеги, переймають досвід. А отже, самоосвіта сприяє перспективі стати творчим вчителем початкових класів.

Отже, самостійна робота – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Вона спрямована на формування пізнавальних та творчих здібностей студентів, тобто на безперервну самоосвіту. Самостійна робота є

важливою складовою у становленні майбутніх вчителів початкових класів, які здатні до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Кочина Л. Організація та зміст самостійної роботи студентів / Л. Кочина, І. Сіданіч // Початкова освіта. – 2009. - № 11. – С. 20-22.
3. Малькова З.А. Качество образования в школе / З.А. Малькова // Перспективы: вопросы образования. – 1990. - № 1. – С. 27-37.
4. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С.И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

*Гаврило О.І., кандидат біологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка (Україна)*

У зв'язку із швидким та катастрофічним поглибленням екологічної кризи постала гостра необхідність змінити систему взаємовідносин людства з природою. Але основою цього може стати тільки зміна свідомості людей, і починати цей процес доцільно з дошкільного дитинства. Такі завдання у вихованні дітей ставлять високі вимоги до вихователів у їх професійній підготовці, зокрема, отриманні знань та формуванні умінь. Але не меншу роль у цьому грають особистісні якості педагога, і особливо це необхідно для підготовки до екологічного виховання дошкільників. Приклад вихователя в природоохоронній діяльності, його ставлення до тварин і рослин визначає в подальшому поведінку дітей. У першу чергу помітною є проблема формування екологічної свідомості вихователів, оскільки далеко не всі вони мають достатньо знань про природні закономірності та залежності, а навіть при наявності таких знань мало хто поводить себе відповідно. Отже, актуальним постає питання професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до екологічного виховання дітей.

Проблеми структури та змісту психолого-педагогічної і фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю зараз знаходяться у центрі уваги ряду дослідників, таких як Л.В.Артемова, Г.В.Беленька, В.М.Деда, О.О.Ковальова, Н.В.Лисенко та багатьох інших.

А.М.Алексюк, проаналізувавши історію розвитку педагогіки вищої школи в Україні, виводить визначення професійної компетентності як професійної підготовленості й здатності суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності [1]. Основними складовими професійної педагогічної компетентності є: система психологічних, загальнодидактичних та спеціальних фахових знань; система фахових умінь; професійні здібності та професійно значущі

риси особистості. Умовами успішного формування професійної компетентності є: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до студентів у навчальному процесі.

Отже, метою нашого дослідження було визначення ефективності підготовки студентів до професійної діяльності, зокрема, формування їх екологічної свідомості та культури, оволодіння методами екологічного виховання дошкільників.

У навчальні плани підготовки майбутніх вихователів було включено курс «Технології формування екологічної культури дошкільників», що дало можливість вдосконалити отримання ними професійних знань та умінь саме в галузі екологічного виховання. Нами було визначено мету вивчення цього курсу як теоретичну та практичну підготовку майбутніх вихователів до використання педагогічно доцільних засобів, методів і форм організації природопізнавальної діяльності та формування екологічної культури дітей дошкільного віку. Серед завдань цього курсу є наступні:

- формування екологічної свідомості у студентів – майбутніх вихователів;
- вивчення освітнього та виховного значення основ природознавства в системі дошкільної освіти;
- вивчення основних методів та технологій формування екологічної культури та свідомості у дітей, за допомогою яких цей процес стає більш ефективним і оптимальним;
- знайомство з основними формами організації навчального процесу;
- отримання спеціальних знань про об'єкти, процеси та явища природи рідного краю як основ екологічної свідомості майбутнього вихователя та важливого фактора їх предметної і професійної компетентності.

Успішне виконання обов'язків вихователя дошкільного навчального закладу передбачає наявність у нього екологічної культури як у суб'єкта виховного процесу. Відповідно до визначення екологічної культури, зазначеного у «Концепції неперервної екологічної освіти України» [4], спеціалісти після отримання диплома розуміють проблеми екологічного виховання дошкільників у єдності соціальних і педагогічних аспектів, мету і завдання всебічного виховання особистості, ґрунтуючись на взаємозв'язку положень психології, педагогіки та окремих методик викладання; знають принципи відбору навчального матеріалу для досягнення зазначеної мети; методи, прийоми і засоби ознайомлення дошкільників з природним оточенням. Окрім власне теоретичних знань, такі спеціалісти мають цілісні уявлення про екологічне виховання дітей у дошкільних закладах, вміють формувати пізнавальний інтерес і моральні якості особистості дитини по відношенню до природних об'єктів, організовувати спостереження та експериментальну діяльність дошкільників у природі та залучати їх до природоохоронної праці. Отже, під час вивчення курсу «Технології формування екологічної культури дошкільників» студентам були запропоновані різні види діяльності, які допомагали їм розвинути екологічну культуру й допомогти у

підвищенні професійної компетентності в процесі оволодіння методикою екологічного виховання дітей дошкільного віку.

На нашу думку, цілісна модель екологічної компетенції майбутніх вихователів повинна включати предметні, професійно-орієнтовані, життєві та особистісно-ціннісні рівні, яким підпорядковані професійні знання і уміння майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти. В ході експериментального етапу дослідження виявилось, що студенти, які вже мають теоретичне підґрунтя, сформоване у стінах ВНЗ, можуть оперувати наданою інформацією і використовувати під час її практичного застосування. Для перевірки цього студентам було запропоновано відповісти на наступні запитання:

«Для чого студентам – майбутнім вихователям дошкільного закладу вивчати основи екології?»

«Якими компетентностями має володіти вихователь дошкільного закладу для успішної реалізації завдань екологічної освіти?»

При відповіді на перше питання погляди студентів розійшлися. Відповіді можна згрупувати таким чином:

основи екології потрібно вивчати для того, щоб вміти інтегрувати, переносити й використовувати набуті знання і досвід у конкретні ситуації життя та професійної діяльності;

мати здатність і готовність приймати обґрунтовані рішення, обираючи найбільш оптимальний для даної ситуації варіант;

вміти організовувати взаємодію з іншими людьми в межах екологічної діяльності;

розвивати власний професійний і особистісний потенціал, оволодівати новими способами екологічної діяльності.

Під час відповіді на друге питання студенти аналізували окремо професійні та екологічні компетентності, що доводить розуміння ними специфіки цих понять. Серед екологічних компетентностей були названі такі: обізнаність із екологічною проблематикою, усвідомлення екологічних проблем місцевого рівня, наявність досвіду вирішення екологічних проблем; місце екологічних цінностей в особистісній ієрархії; характер ставлення до природи, екологічно безпечна поведінка й діяльність у професійній та побутовій сферах; готовність приймати рішення і діяти в довіллі з мінімальною шкодою для нього, відповідальність за екологічні наслідки своєї діяльності; досвід здійснення екопедагогічної діяльності, що включає планування процесу екологічного виховання дітей під час занять та різноманітних видів діяльності. До власне педагогічних віднесли: вміння спланувати ефективні форми роботи з дітьми на екологічну тематику; розробити заняття, орієнтовані на формування екологічної культури й свідомості дошкільників; викликати зацікавленість дітей у вивченні природних закономірностей та в допомозі живим істотам.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ., аспір. та молодших викл. вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557 с.

2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
3. Деда В. М. Основні аспекти підготовки фахівців дошкільного профілю до формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку / В. М. Деда // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 144-149.
4. Концепція неперервної екологічної освіти в Україні / Міністерство освіти і науки України // Інформаційний збірник МОН України. – 1995. – № 4. – С. 3-25.
5. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник / Н.В. Лисенко. – К. : Слово, 2009. – 400 с.

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Мартинюк І.В.,

Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

На сучасному етапі розвитку освіти України, в основу якого закладено гуманістичну спрямованість в організації педагогічного процесу, однією з актуальних проблем є забезпечення наступності дошкільного та початкового навчання. Особливо актуальним це питання стало з часу запровадження обов'язкової дошкільної освіти для дітей старшого дошкільного віку.

Законодавчі, концептуальні та нормативні засади наступності змісту дошкільної та початкової освіти визначено у Законах України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Державному стандарті початкової загальної освіти та ін.

Проблема наступності була об'єктом дослідження педагогів та психологів Ш.Амонашвілі, О.Запорожця, Я.-А.Коменського, Г.Люблінської, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського та інших. Є.Тихеева вважала, що старший ступінь дитячого садка – вже на третину школа, а молодший ступінь школи – на одну третину дитячий садок. Це твердження розкриває принцип наступності, реалізація якого передбачає тісні взаємозв'язки дошкільної та початкової ланок освіти [3].

У педагогічній літературі наступність – один із принципів освіти, який «передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним». У низці досліджень наступність розглядають і як важливу умову підвищення ефективності навчальної та виховної роботи (В.Сластьонін, В.Сухомлинський).

Важливою умовою забезпечення безперервної освіти є взаємодія дошкільного навчального закладу та початкової школи. Яка має бути націлена на забезпечення поступового переходу від попереднього вікового періоду до нового, поєднання щойно здобутого досвіду дитини з попереднім.

Реалізують принцип наступності, в першу чергу, педагоги-вихователі та вчителі початкових класів. Саме від їх педагогічної майстерності та готовності до ефективної співпраці залежить успішність адаптації дитини до навчання в школі.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. В цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях: 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутвірним чинником є гуманістична спрямованість; 2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується); 3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [1].

В педагогічній діяльності майстерність є важливим чинником ефективності навчально-виховної роботи. К.Ушинський неодноразово зазначав, що діяльність людини, пов'язана з процесом виховання, є унікальним дійством, яке ні з чим іншим порівняти не можна.

Для того, щоб ефективно втілювати принцип наступності в практику, вихователь повинен бути всебічно розвиненим, творчим. Але слід враховувати й те, що в процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і школи педагоги обмінюються досвідом, співпрацюють, підвищуючи свій рівень майстерності. Отже, ми можемо припустити, що в процесі забезпечення наступності дошкільного закладу та школи підвищується рівень педагогічної майстерності вихователів, адже всім складникам педагогічної майстерності властивий і саморозвиток, і зростання під впливом зовнішніх чинників.

Забезпечення наступності між дошкільними та початковими навчальними закладами має декілька аспектів: просвітницький, психологічний, методичний та практичний. Втілюючи їх у практику, вихователі удосконалюють свої педагогічні уміння та навички.

Детальніше опишемо декілька з них.

Просвітницький аспект передбачає проведення семінарів-практикумів щодо обговорення навчальних програм, взаємний обмін лекціями, конспектами тощо. В процесі його реалізації вихователі ознайомлюються з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання обох ланок освіти (старша група дошкільного закладу та перший клас початкової школи).

Психологічний аспект розширює знання вихователів про: особливості розвитку дітей на перехідному етапі; специфіку переходу від ігрової до навчальної діяльності; забезпечення психологізації навчально-виховного процесу як умови формування особистості на двох рівнях тощо. Це здійснюється під час семінарів, семінарів-практикумів, тренінгів (педагогічного

спілкування, комунікативних умінь), спільної роботи практичних психологів школи та дошкільного закладу з вихователями тощо.

В процесі реалізації методичного аспекту вихователі разом з педагогами ознайомлюються з методами і формами навчально-виховної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи; вчать забезпечувати наступність щодо методів та прийомів роботи з дітьми з розвитку мовлення, математики, ознайомлення з навколишнім, фізичного, естетичного, соціального виховання. Вихователі підвищують майстерність педагогічного спілкування та взаємодії, розвивають творчість, креативність, вміння поєднувати різні методи та форми роботи. Цей аспект реалізується через взаємовідвідування вихователями та вчителями занять (уроків) з наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування педагогами; обмін передовим педагогічним досвідом роботи тощо.

Практичний аспект передбачає кураторство вихователями своїх колишніх вихованців. В процесі цього педагоги можуть аналізувати свої дії щодо формування готовності дітей до навчання в школі. Критично їх оцінювати, коригувати, удосконалювати. Конкретними формами реалізації змісту цього аспекту є: проведення днів відкритих дверей в школі та дошкільному закладі; відвідування свят у школі (День знань, Свято букваря, останнього дзвоника); створення «школи майбутнього першокласника»; організація спільних концертів, спортивних змагань; ремонт і виготовлення іграшок дітьми тощо.

Отже, ми можемо припустити, що наведені вище аспекти реалізації наступності між дошкільним навчальним закладом та школою виводять вихователів на якісно новий рівень оволодіння педагогічною майстерністю, який характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с
2. Лисенко Н.В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей : навчально-методичний посібник / В.І. Кононенко, Н.В. Лисенко, І.М. Шоробура [та ін.] ; за ред. проф. Н. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 296 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник / Тамара Поніманська. – 3-тє вид., випр. – К. : «Академвидав», 2015. – 448 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11.

ТВОРЧИСТЬ ЯК ОДИН З ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Павлуценко Н.М., кандидат педагогічних наук, доцент,
Стрілець А.В.,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка (Україна)*

Актуальність проблеми адаптації студентів до початково-професійної діяльності зумовлена тим, що під час навчання у ВНЗ закладаються самі основи професіоналізму, формується потреба готовності до безперервної самоосвіти. У цьому особливо важливо, щоб студенти активно включалися у процес опанування змісту освіти і всіма засобами їх освоєння з початкових етапів навчання усвідомлювали, що результати навчально-професійної діяльності стають справжнім надбанням особистості. Сьогодні з критеріїв професійно-педагогічної підготовки, поряд із знаннями і вміннями, виступають професійні якості особистості, риси характеру, здатність самостійно і творчо добувати і застосовувати знання.

Адаптація як соціальне явище являє собою процес включення особистості в нове для неї соціальне середовище, зокрема в колектив, становлення її діячем, активною функціонуючою частиною, об'єктом і суб'єктом відносин цього середовища, перетворення нового середовища найближчого оточення в засіб життєдіяльності. Критерії адаптації виявляють ступінь активності в колективі, різнобічність її діяльності, значення для суспільства чи колективу, що адаптується [4, с. 108-115].

Доцільно зауважити, що кожен студент адаптується до професійної діяльності по-різному і ліміти його адаптивних можливостей не безмежні. І для того, щоб досягти стану адаптованості, необхідно вибирати певний вид поведінки і певні внутрішні умови (розвиненість адаптивних чинників, творчі здібності, певний загальний рівень психічної зрілості тощо). Адаптованість як результат процесу адаптації студентів до професійної діяльності в дитячому закладі може досягатися з різною динамікою, мати різний вихідний вид.

Підкреслюючи значущість ролі творчого педагога в розвитку дитячої особистості, В.Сухомлинський зауважував: «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того, яке буде дитинство, хто вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло в її серце з навколишнього світу, – від цього значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [5, с. 11].

Особливістю педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу на думку педагога-фундатора є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється, завжди нова, сьогодні не така, як вчора [4, с. 421]. Вчений зауважував, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ [4, с. 19]. Вислів відомого педагога переконує в тому, що розвиток творчого потенціалу дитини дошкільного віку буде

залежати, насамперед, від творчості самого вихователя, адже В.Сухомлинський підкреслював, що лише творчий педагог може розвинути творчі можливості дітей, розкрити їхній творчий потенціал. У педагогічній роботі дослідник вбачав безмежні можливості для творчої діяльності, «тому що творчість у нашій праці є насамперед, пізнання людини, подив перед багатогранністю й невичерпністю людського [4, с. 422]. Успіх роботи педагога залежить від систематичної і копіткої праці над собою – підвищенням педагогічного рівня, особистій готовності до творчості.

Психологічна підготовленість студентів до пізнавальної активності та інших видів діяльності визначається здатністю до стійкої концентрації уваги, тривалою працездатністю, здатністю працювати в різних умовах, об'єктом розумової праці, динамікою «втягування» в роботу.

Одним із головних чинників адаптації до майбутньої професійної діяльності є сприяння розвитку у студентської молоді прагнення до швидкого і якісного оволодіння знаннями та професійними навичками, включення до активного громадського життя в колективі, розширення соціальних контактів у групі, зайняття активної життєвої позиції та розвинених творчих здібностей..

Проблема задоволеності чи незадоволеності професією – інтегративний показник, який відображає відношення суб'єкта до вибраної професії. Окрім того від задоволення професією залежить рівень психічного здоров'я індивіда, його емоційний стан, загальна задоволеність життєдіяльності. Очевидно, що формування реальних уявлень молоді людини про майбутню професію і засоби оволодіння нею є одним з найважливіших завдань навчання у ВНЗ.

Професійна адаптація безпосередньо залежить від якості і ефективності психологічної готовності. У зв'язку з цим особливу увагу викликають шляхи (методи, прийоми) формування готовності студентів і критерії її оцінювання.

Ставлення студента педвузу до навчання постає одним з істотних показників майбутньої майстерності педагога. Саме від особливостей ставлення майбутнього вихователя до діла, тобто до процесу оволодіння навчальною програмою вузу, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї (педагогічної) справи [3, с. 108-115].

Одним з чинників, що забезпечують успішну адаптацію студентів є реалізація в освітньому процесі особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає опору в освіті на індивідуальні особливості і суб'єктивний досвід дитини, на природний процес саморозвитку задатків і творчого потенціалу особистості, зміцнення професійного «Я», підтримку адекватної самооцінки

Протягом навчання у ВНЗ, молода людина проходить через кілька етапів соціалізації. Визначальним серед них є етап адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, тобто – перший курс (семестр). Від того, які механізми пристосування та життєдіяльності в нових умовах будуть обрані і закріплені особистістю, залежить стиль і результативність майбутньої професійної самореалізації людини.

Починають інтенсивно формуватися професійно-значущі якості особистості. Основні зміни тут відбуваються на соціально-психологічному рівні. Відсутність кола спілкування, інфантильні поведінкові реакції (сльози при невдалій звітності, обвинувачення оточуючих у власних невдачах), особистісний егоцентризм призводять до того, що, не виробивши новий спосіб

установлення контактів, людина включається в нові ще більш складні соціальні умови. У цьому випадку відбувається порушення процесу адаптації [1, с. 25-37].

Важливим чинником успішної адаптації студентів-випускників до професійної діяльності виступає професійне самовизначення. Процес професійного самовизначення зумовлений розширенням і поглибленням творчої, суспільно-корисної (трудової, пізнавальної, ігрової, комунікативної) діяльності особистості, формуванням ділової культури та культури праці тощо.

Професійне самовизначення пов'язується із усебічним розвитком особистості, творчими здібностями та її суспільною активністю. Вибір професії є не лише наслідком, але й причиною активізації процесу розвитку особистості. Професійне самовизначення розглядається в його віковій й індивідуальній динаміці. Так, вибір професії у підлітковому віці може виявитись актом наслідування товаришам, батькам або ж може бути зумовлений інтересом.

Якщо умовно виділити етапи, які доводиться пройти молодому педагогу-спеціалісту в період адаптації, то можемо відзначити так звану первинну адаптацію, коли індивід звикає до своєї нової соціальної ролі «працівника», організаційна адаптація, яку розуміють як освоєння молодими працівниками режиму праці та відпочинку, трудового розпорядку, входження у трудовий ритм колективу, усвідомлення вимог трудової дисципліни та виробничу адаптацію [2, с. 385-389].

Таким чином загальний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема адаптації студентів в освітньому процесі є надзвичайно важливою. Адаптація студента до професійної діяльності може розглядатися як складний, динамічний, багаторівневий і багатосторонній процес перебудови потребно-мотиваційної сфери, комплексу наявних знань, умінь і навичок студентів у відповідності з новими завданнями, цілями, перспективами та умовами їх реалізації. Саме тому важливого значення набуває професійно-педагогічна підготовка вихователя дошкільного навчального до розвитку творчості дітей дошкільного віку, що вимагає підвищення творчої компетентності і рівня педагогічної майстерності вихователів дошкільних навчальних закладів. Психолого-педагогічне значення адаптації майбутніх вихователів до професійної діяльності розкрито не повністю, саме тому теоретичне опрацювання цієї проблеми потребує дослідження.

Список використаних джерел

1. Дмитрієв В.Ю. Досвід соціально-психологічного скринінгу факторів адаптації студентів педагогічного ВНЗ / В.Ю. Дмитрієв // Вісник Чернігівського держ. педагог. унів. : Психологічні науки. – Чернігів, 2002. – С. 25-37.
2. Зданевич Л.В. Професійна адаптація майбутнього педагога // Наукові записки. – Острого : Острозька академія, 2002. – Серія «Психологія і педагогіка». – Вип. 3. – С. 385-389.
3. Каземіренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Каземіренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76-78.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 630 с.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1972. – 242 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Бітнер О.А.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема розвитку соціальної компетентності та емоційної спрямованості дошкільника на довкілля та самого себе належить до однієї з найважливіших у дитячій психології та педагогіці. Закономірно, що в такому разі питання взаємодії людини та соціального середовища, а точніше, ступінь формувального впливу середовища на людину, набувають нового життя. Постановка питання полягає вже не у визнанні чи запереченні ролі середовища в особистісному розвитку суб'єкта, а в способах його педагогічного використання. Тобто вектор уваги нині зміщується на використання виховних ресурсів соціального середовища, яке можливе за умови створення його особливого нового типу – виховного.

Завдання соціально-емоційного розвитку дитини окреслені в законодавчих документах та є предметом наукових досліджень. Зокрема, Законом України «Про дошкільну освіту», ст. 7, окреслено завдання соціального розвитку дитини: «...виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її інтелектуальних та творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду...» [2, с. 9].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні одним із головних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі визначено «...навчати жити у злагоді з довкіллям та із самим собою, адекватно реагувати на події, оптимістично ставитися до життя, довіряти людському оточенню, відчувати себе захищеним ним, орієнтуватися в ньому» [3, с. 16].

Концепція дошкільного виховання та Базовий компонент дошкільної освіти визначають сучасний дошкільний навчальний заклад як «інститут соціалізації», призначення якого – забезпечити можливість адаптації дитини від народження до шести-семи років, сформуванню ціннісного ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти дошкільника елементарною наукою і мистецтвом життя.

Велике значення морального виховання в формуванні соціального досвіду дитини визнає багато видатних педагогів і психологів (Я.Коменський, К.Ушинський, П.Лесгафт і ін.). І. Кон, розглядаючи формування особистості, виділяє спеціальне питання становлення моральної свідомості і підкреслює, що моральну свідомість не можна розглядати у відриві від соціальної поведінки, реальної діяльності, в ході якої формуються не лише моральні поняття, але й звички й інші неусвідомлювані компоненти моральності особистості. Слід зауважити, що останнім часом посилюється інтерес науковців до вивчення морального компоненту соціального досвіду дітей і підлітків, його ролі в

саморегуляції поведінки особистості (І.Бех, М.Боришевський, І.Булах, С.Максименко, Н.Максимова, Л.Орбан-Лембрик, М.Савчин, Н.Чепелева та ін.).

Соціалізація особистості триває все життя, але саме в період дитинства закладається її фундамент. Процес соціалізації можна умовно розділити на планомірний, цілеспрямований вплив, тобто на свідоме виховання і навчання та на стихійне, хаотичне пристосування до соціального порядку, засвоєння всієї доступної інформації. Основними факторами, що впливають на процес соціалізації дітей та призводять до негативних наслідків як на мікро-, так і на макрорівнях, є падіння рівня життя, посилення майнової нерівності, декларування високих стандартів споживання, зміни в ідеології, ціннісних орієнтаціях, механізмах трансляції елементів культури, розвал системи доступних дозвіллевих дитячих закладів тощо [5, с. 345].

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, колективізму, любові до батьків та ін.). Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості – система мотивів поведінки. С.Русова, вважаючи творення моральної особистості стрижнем усієї виховної роботи, стверджувала, що «моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя», а головним у цій роботі є «вироблення характеру».

Т.Гаврилова звертає увагу на те, що здатність людини емоційно співчувати розвивається поступово, під впливом читання художньої літератури, і особливо в ранньому дитинстві та в молодшому шкільному віці – завдяки систематичному читанню казок. Сучасними дослідниками ведеться пошук шляхів і засобів виховання моральних почуттів дітей. С. Литвиненко розкриває ефективність формування цих почуттів у дітей через цілеспрямованість, систематичність гуманістичного впливу засобом казки [4, с. 157]. Дослідження психологів (Л.Виготський, Б.Теплов) та педагогів (А.Богущ, Н.Сакуліна, Є.Фльоріна) доводять, що творча діяльність відповідає потребам та можливостям дітей дошкільного віку, та визначають, що головна її цінність не в створенні певного продукту, а в самореалізації та самовдосконаленні дитини. Як вважають багато педагогів світу, чим раніше й міцніше сформується у дітей уявлення про дружбу, повагу, відданість, самопожертву і т.д., тим менш демонстративно-негативними будуть їхні вчинки у майбутньому. Цьому великою мірою сприяють заняття з літератури, на яких використовуються матеріали з народознавства, різних видів мистецтва, а саме вивчення обрядів, звичаїв, традицій, культурних надбань, що об'єднуються єдиною формою - казкою. Саме через визначення казкового твору як засобу морального виховання в різних і доступних формах передається дітям народна мудрість, розширюється їх кругозір, поліпшується спілкування.

Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у світі» визначає однією з вкрай важливих і актуальних проблем – розвиток словесної творчості дошкільнят. У стихійному пошуку нових методів і технологій, спрямованих на його реалізацію, незаслужено поза увагою залишається такий ефективний і

перевірений часом засіб розвитку словесної творчості як казка. А саме казка як найкраще активізує дитячу уяву і творчість, служить зразком зв'язної розповіді і літературної мови, джерелом образів і сюжетів.

Українська народна творчість, яка характеризується оптимізмом, утвердженням добра, особливою теплотою, є ефективним засобом формування уявлень дитини про світ, у якому вона живе. Сьогодні, на жаль, втрачає своє виховне призначення важливий інститут соціалізації дитини – інститут бабусь і дідусів. Саме бабусині казки, дідусеві примовки розкривали перед дитиною навколишній світ з його образами різних стихій природи, рідної землі, добра і зла. Казка спонукає дитину до розмірковування, вибору, а інші фольклорні твори розкривають найрізноманітніші прояви людського буття [6, с. 19].

Казка може носити й лікувальні цілі. Для цього є спеціальна форма роботи – казкотерапія. Казкотерапія є методом, що використовує казкову форму для інтеграції особистості дошкільника, для розширення свідомості і вдосконалення взаємодії з навколишнім середовищем. Основний принцип методу – духовний, цілісний розвиток особистісної сфери дитини. Розвиток особистості дитини може бути ефективнішим, якщо вона не просто прослухає казку, але й сама безпосередньо стикнеться з нею. Потрапляючи в казку, дитина легко сприймає «казкові закони» – норми й правила поведінки, які іноді не під силу прищепити дітям батьками й педагогами. Цей метод використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширенню свідомості, удосконалення взаємодії з оточуючим світом. До казок звертались такі видатні психологи: Е.Фромм, Е.Берн, А.Менегетті, Т.Зінкевич-Євстігнеєва та інші [7, с. 25].

Казку для казкотерапії слід складати для кожної дитини окремо, з урахуванням її особливостей, відштовхуючись від тих проблем та страхів, які притаманні конкретній дитині. Така казка повинна надати малюку можливість вдатися до самоаналізу. Головний герой переживає ті ж емоції, що і малюк, долає ті ж страхи та комплекси, знаходить виходи із проблемної ситуації. Таким чином, дитина порівнює себе з персонажем, аналізує його поведінку і, як результат, вчиться долати труднощі у реальному житті. Дослідники, А.Васильченко, Т.Новобон, Н.Тарнавська надають перелік казок, під час читання яких вирішуються вище описані завдання [1, с. 27]:

| Казкові твори | Які якості виховує у дитині |
|-----------------------|--|
| «Коза-дереза» | Порядність, щирість, люб'язність, чуйність, товариськість, повага до друзів. |
| «Цап та баран» | Доброта, порядність, щирість у стосунках, дружелюбність, поступливість. |
| «Лисичка та Журавель» | Доброта, порядність. Товариськість, щирість, гостинність. |
| «Телесик» | Любов та повага до батьків, порядність, чуйність, сміливість, мужність. |
| «Кирило Кожум'яка» | Повага до старших, доброта, чуйність, відвага, взаємодопомога, товариськість. |
| «Котигорошко» | Шанобливе ставлення до матері, любов до землі, порядність, чуйність, хоробрість, мужність. |

Отже, для дитини казка – це її життя, це різнокольоровий, рівнодійовий світ, де дитина є головним героєм, який протистоїть злу і допомагає добру. Казка готує дитину до майбутнього життя в реальному світі та показує варіанти поведінкової програми на прикладах подолання труднощів. Казка формує моральні якості, які залишаються з дитиною на все життя. Про це необхідно пам'ятати батькам та педагогам, аби оптимально використовувати виховний потенціал казок у щоденній роботі з дітьми.

Список використаної літератури:

1. Васильченко А. Казка як засіб виховання та розвитку дитини/ А.Васильченко,Т. Новобон, Н. Тарнавська // Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2014. – С. 26-30.
2. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Погрібняк. – 4-те вид., доп. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2005. – 335 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
4. Литвиненко С. О. Виховання гуманних понять молодших школярів засобами української народної казки : Дис. канд. пед. наук / С. О. Литвиненко. – Одеса, 1994. – 183 с.
5. Ляшенко Н. Проблеми соціалізації дітей в сучасній Україні / Н. Ляшенко // Вісник Університету внутрішніх справ. – № 36, 2006. – С. 342-347. (фахове видання)
6. Машовець М. Казка і патріотизм / Марина Машовець // Дитячий садок. - 2010. – № 33. - С. 18-19.
7. Педагогічний креатив: проектні технології в освітньому процесі ДНЗ (за результатами Другого обласного конкурсу освітніх проектів) / за науковою редакцією К.Л. Крутій, О.М. Каплуновської. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. – 100 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Білик Т.С.,** магістр початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті. Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки із занепаду, впровадження нових технологій – усе це потребує докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожній людині можливості використання свого творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

Головним об'єктом кожного вчителя початкової школи є творча особистість учня. Тому велику увагу повинні приділяти розвитку творчих здібностей школярів: здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до учнів, використовувати різноманітні завдання з предметів, привчати дітей до самоконтролю і взаємоконтролю.

Проблема розвитку творчих здібностей школярів докладно вивчена такими дослідниками як Ю.Азаров, Л.Виготський, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калік, М.Нікандров, Н.Кічук, Б.Коротяєв, Г.Тарасенко, Ю.Самарін, С.Сисоєва, Л.Ярошук та іншими.

Л.Виготський писав: «Творчість існує «на ділі» не тільки там, де вона створює великі історичні твори, але й скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює та створює щось нове, якою б крупицею це нове не було порівняно зі створенням генія» [2, с. 6].

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини але дослідження Т.Н.Байбари, Д.Б.Богоявленської, Л.С.Виготського, Ю.З.Гільбуха. Л.І.Лозової) показують, що саме молодший шкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості. В цей період активно розвиваються уява, дар фантазувати, творчо мислити, критично оцінювати діяльність. Розвиток творчої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його ефективність, продуктивність виявів особистості як суб'єкта діяльності. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний процес з єдиними підходами та вимогами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здібностей учнів.

Згідно класифікацій педагогічних технологій за типом організації та управління пізнавальною діяльністю, дослідниками чітко виокремлено ігрові технології. Ігрові технології визначаються як ігрова форма взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вміння розв'язувати завдання на основі компетентнісного вибору альтернативних варіантів через реальність певного сюжету [3, с.74]

С.Гавриленко вважає, місце і роль ігрових технологій в навчально-виховному процесі, поєднання елементів гри і навчання визначаються залежно від розуміння педагогом функцій і класифікації педагогічних ігор. Їх використання на уроках у початковій школі відповідає природним потребам дитини. адже за своєю природою гра – це найвластивіша форма життєдіяльності дітей. У дитячому віці саме в грі відбувається вільний розвиток особистості. У грі за власними правилами діти відчують себе дійсно вільними і усвідомлюють власне життя як свій вибір. Можна говорити і про те, що гра є специфічною формою прояву активності та саморозвитку дитини. Вона ж є засобом розвитку дитячої уяви, розвиває пізнавальні здібності, емоційний бік особистості, збагачує словниковий запас.

Для розвитку творчого мислення та творчої уяви учнів початкових класів необхідно пропонувати такі завдання: класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними підставами; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; бачити взаємозв'язки та виявляти нові зв'язки між системами; розглядати систему у розвитку; робити припущення прогностичного характеру; виділяти протилежні

ознаки об'єкта; виявляти і формувати протиріччя; розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі і в часі; представляти просторові об'єкти.

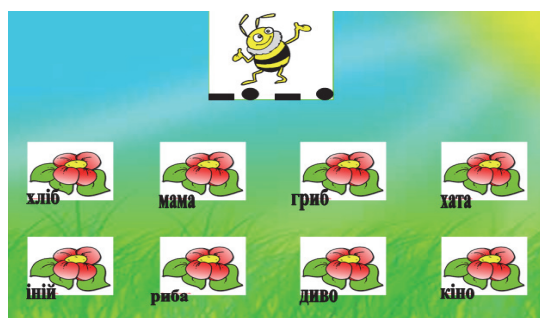
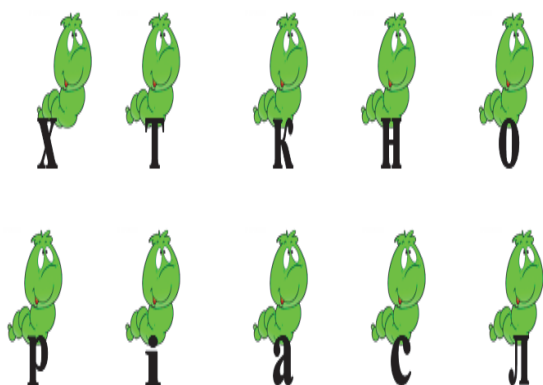
Говорячи про проблеми творчих здібностей дітей, то їх ефективний розвиток можливий лише при спільних зусиллях як з боку педагогів, так і з боку родини. На жаль, педагоги скаржаться на відсутність належної підтримки з боку батьків, тим більше, якщо це стосується педагогіки творчості. Тому доцільно проводити спеціальні бесіди та лекції для батьків, на яких би розповідалося про те, чому так важливо розвивати творчі здібності з дитинства, які умови необхідно створювати в сім'ї для їх успішного розвитку, які прийоми та ігри можна використовувати для розвитку творчих здібностей в сім'ї, а також батькам рекомендувалася б спеціальна література з цієї проблеми.

Великі можливості щодо організації творчих здібностей молодших школярів має дидактична гра. Дидактична гра – творчий засіб навчання, виховання і розвитку здібностей, що спрямовані на розвиток спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сенсорної орієнтації, кмітливості і винахідливості, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета у початковій школі [1, с. 10].

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й невимушеної зацікавленості. Дидакти (Л.В.Занков, М.М.Скаткін) високо оцінюють дидактичну гру та її роль в системі навчання: «Дидактичні ігри, ігрові завдання та прийоми дозволяють підвищити сприйнятливості дітей, урізноманітнити навчальну діяльність дитини, приносять цікавість, розвивають дитячу творчість» [5, с. 12]. Ознайомленню дітей зі змістом дидактичної гри сприяють демонстрування предметів, ілюстрацій, короткі бесіди, під час яких уточнюються їхні знання й уявлення. Розкриваючи хід і правила гри, вчитель повинен налаштувати дітей на дотримання її правил, спільно з ними з'ясувати найраціональніші способи досягнення передбачуваного результату. Безпосередня його участь залежить від віку, рівня підготовки дітей, складності дидактичного завдання, ігрових правил. Головне при цьому для педагога – спрямувати дії гравців порадою, запитанням, нагадуванням [4, с. 5].

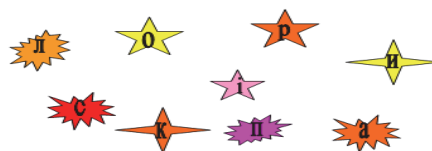
Дослідницями М.Коновальчук та А.Кукобко було розроблено систему дидактичних ігор, що мають на меті розвиток провідних психічних процесів, задіяних у творчій. Приклади дидактичних ігор, які мали значний розвивальний вплив на молодших школярів та викликали зацікавленість, інтерес у дітей: **домалою картинку** (учитель демонструє картину, частина якої закрита і невідома дітям. Завдання дітей – уявити зміст закритої частини з наступним порівнянням намальованого художником і уявними образами); **зміна властивостей** (ведучий називає ситуацію, в якій люди, тварини, предмети змінюють свої властивості. Гравцям необхідно передбачити всі можливі наслідки таких перетворень); **фантастична тварина** (учитель розповідає, що у казках зустрічаються тварини, який немає у житті, але які поєднують в собі особливості декількох тварин (наприклад, русалка – людина і риба; Змій Горинич – трьохголова змія і птах)).

Чимало вчителів початкових класів впроваджують у щоденну роботу з дітьми ігрові технології. Одним із таких вчителів практиків є Олексієвець Людмила Іванівна, вчитель Шишкинської загальноосвітньої школи I-III ступенів Новоукраїнської районної ради Кіровоградської області. У педагогічній палітрі цього педагога спостерігається використання таких методик у навчально-виховному процесі, як: інсценування казок, ляльковий театр, пантоміма, драматична розповідь. Вчитель також пропонує використання ігрових технологій для розвитку швидкості техніки читання («Поїзд голосних», «Проколотий м'яч», «Пеньочки», «Впіймай звук», «Утвори слова», «Як квіточки дружать з бджілкою», «Бджілка»); на математиці під час усної лічби вчителем запропоновані ігри – «Шифрувальники», «Естафета», «Забий гол»; ігри екологічного спрямування («Якби я був...», «Склади розповідь», «Допитлива ворона») дозволяє дітям підготуватись до правильної взаємодії з довкіллям; використання словникових ігрових диктантів для уроку української мови та інші.



Гра «Утвори слова»

«Як квіточка дружить з бджілкою»



Словникові ігрові диктанти для уроку української мови

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо. У початкових класах тільки гра дає змогу легко привернути увагу і тривалий час підтримувати в учнів інтерес до

важливих та складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах не завжди вдається зосередити увагу всіх учнів.

Для розвитку творчих здібностей у молодших школярів ідеальним є навчання з використанням ігрових технологій, адже саме гра (особливо дидактична, сюжетно-рольова, творча) забезпечує створення умов для розвитку інтелектуальної активності дітей, гнучкого активного мислення, здатності для колективної діяльності, для розвитку творчої уяви. Крім того, гра сприяє внутрішній розкутості, без якої не може бути творчих здібностей.

Список використаної літератури

1. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів / І. В. Воронюк: автореф дис. канд. психолог. наук : спец.19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. - К. : Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова, 2003. – 20 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк / Л. С. Выготский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 93 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с
5. Рогозіна В. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів / В.Рогозіна // Мистецтво та освіта. - 1997. - № 2. - С. 5-9.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Варгатюк Н.Ю.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Останнім часом в Україні підвищується увага до проблем дітей дошкільного віку та провідного інституту соціалізації особистості – дошкільного навчального закладу. Про це свідчить поява нових нормативно-правових документів: Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Національної програми виховання дітей і учнівської молоді в Україні, законів «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», в якому зокрема наголошується, що провідним завданням дошкільної освіти є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [3, с. 7].

Отже, основним завданням освіти на сучасному етапі є виховання підростаючого покоління, формування у нього комплексу якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві та нових соціальних відносинах. Ця проблема знаходить своє вирішення завдяки спеціально організованому процесу соціалізації.

Г.Андрєєва зазначає, що соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом

входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [1, с. 69]. Цю думку поділяє О.Мудрик, який говорить про дві сторони соціалізації: «З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, входячи в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого – у процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв'язків за рахунок активного входження в середовище» [5, с. 144]. Отже, соціалізація у психолого-педагогічних дослідженнях характеризується як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці та діяльності системи цінностей, до якої вона залучена.

Накопичення дитиною самостійно і під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання у школі, а пізніше – до дорослого життя. З цього випливає, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетенції) дитини.

У науковій літературі уживаються і поняття «компетенція», і поняття «компетентність». Ця схожість не є випадковою, адже ці категорії походять з одного джерела: з латини *competentia* – узгодженість, відповідність, а *competo* – відповідати бути годящим, здатним.

А.Хуторський пропонує розвести ці поняття, використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний смисл. Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто компетенцію, за А.Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [2, с. 204].

Наукова розробка проблеми соціальної компетенції почалася в кінці ХХ століття. Психологи (Ю.Меля, К.Рубин, Р.Хінтч), соціологи (В.Ядов, А.Корнілова, І.Тетаренко), педагоги (Е.Коблянська, І.Пєсков, В.Кожевніков) вивчали проблему соціальної компетенції, описували та досліджували такі феномени: навички взаємодії, соціальну взаємодію, мотивацію, готовність до життя, поведінкові сценарії, хоча не завжди вживали термін «соціальна компетенція» [6, с. 535].

Вчені по-різному трактують поняття соціальна компетенція. Зокрема, дослідники (А.Євсєєв, О.Сафронова, І.Нікітін) трактують соціальну компетенцію як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо [4, с. 25]. Т.Поніманська розглядає соціальну компетенцію дитини як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки [7, с. 354].

Отже, компетенція, в широкому її розумінні, розглядається як якість особистості, яка володіє певними знаннями в якійсь галузі та вміє їх застосувати на практиці, забезпечувати успішність діяльності. Соціальна компетенція – це

багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі, враховуючи при цьому такі психологічні складові особистості, як цінності, мотиви, настанови, переконання, здібності тощо, але, як і будь який вид компетенції, проявляється у діяльності, зокрема у міжособистісних відносинах.

Процес формування соціальної компетенції дітей дошкільного віку складний і тривалий. Для найбільш ефективної соціалізації потрібно знати основні специфічні риси дошкільного дитинства. Серед них виокремлюють такі: 1) дитина-дошкільник як особистість перебуває на етапі становлення, дозрівання і розвитку; формування основ особистісної активності, самостійності, ініціативності, відповідальності та особистісного становлення; 2) самоцінність цього періоду визначається наявністю дитячої субкультури; 3) дошкільний вік (3-6 років) пов'язаний з домінуванням ігрової діяльності; 4) дитячі види діяльності мають специфічний характер і формують головні досягнення дитини у її фізичному, психічному та соціальному розвитку, завжди відповідають інтересам і потребам дитини; 5) це сенситивний період для первинної соціалізації особистості; 6) період формування ціннісного ставлення до природи, культури, людей і самого себе, орієнтації на світ людей, осягнення змісту і форм людських стосунків; 7) висока емоційна насиченість усіх сфер життєдіяльності дитини, її допитливість, безпосередність, оптимізм як важлива передумова для емоційно-практичного пізнання довкілля і самої себе; 8) чутливість до соціально-психологічних механізмів навіювання, наслідування; поєднання інтеріоризаційних та екстеріоризаційних механізмів ідентифікації. Ці механізми соціалізації дають дитині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства [8].

Беручи до уваги ці особливості, ми пропонуємо для більш ефективного формування соціальної компетенції дітей дошкільного віку використовувати ігрові технології. Зокрема, сюжетно-рольові ігри, які вводять дитину у коло реальних життєвих явищ та стосунків між людьми, вправляють у дотриманні правил і норм поведінки. Вихователь спонукає дітей до прояву доброзичливості в ігровому спілкуванні з партнерами, заохочує прояв ініціативи в ігровій взаємодії з однолітками. Діти вчаться проявляти в іграх добрі почуття у стосунках з однолітками, по відношенню до іграшок, інтерес до загального задуму діяти узгоджено з учасниками гри.

Дидактичні ігри розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе. Вирішального значення набуває формування в дошкільнят активного пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, вміння орієнтуватись у розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати власну пізнавальну діяльність. Діти набувають уміння в розмові з дорослими пояснювати хід гри, розповідати, як правильно діяти в грі, формулювати в мові, чи досягнутий ігровий результат («У мене вийшло правильно, картинка складена»), помічати невідповідність отриманого результату вимогам. Дошкільники вчаться пояснювати одноліткам, як правильно грати в гру, а також адекватно реагувати на результат гри – не сміятися над переможеним однолітком.

У формуванні соціальної компетенції дітей дошкільного віку важливо використовувати театралізовані ігри, виховна цінність яких полягає в тому, що, організовуючи такі ігри з дітьми, педагог має змогу шляхом продуктивного розподілу ролей впливати на реальну позицію дитини через гру [9, с. 74]. Діти в іграх мімікою, жестами, рухами передають різний емоційний стан персонажів (зайчик заблукав, злякався, але його знайшли ведмежата, приголубили, відвели додому, і всі сміються, плескають у долоні, радіють); в жестах і рухах передають фізичні особливості ігрового образу (летять великі птахи і маленькі пташки, йде по снігу великий ведмідь і маленька мавпочка). Вчать показувати жестами: «маленька намистинка», «лялечка – ось така», «будинок, гора – ось такі»; передати інтонацією і силою голосу ігровий образ (маленька мишка і велетень, гномик і дракон). В іграх на теми літературних творів дошкільнята прагнуть виразно передавати особливості рухів, голосу, емоційні стани. Беруть участь спільно з вихователем в театралізації на теми улюблених казок («Ріпка», «Кіт, півень і лисиця», «Колобок»). Використовують предмети для ряжень, елементи костюмів казкових героїв, маски тварин, емблеми із зображеннями улюблених літературних персонажів. В іграх-драматизаціях самостійно відтворюють улюблені епізоди казок, мультиплікаційних фільмів. Усе це допомагає приміряти на себе різноманітні соціальні ролі, вчить дітей поводитись в різноманітних життєвих ситуаціях.

Таким чином, ігри допомагають зблизити дітей, об'єднати їх загальною цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення спільних ігор збагатить дошкільнят новими враженнями, буде сприяти формуванню навичок соціальної компетентності, дасть їм новий соціальний досвід, який є важливим для розвитку їх особистості.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Андреева В. М. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром / В. М. Андреева, В. В. Григораш – Х. : Вид група «Основа», 2006. – 352 с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – №144. – С. 1-9.
4. Коновалова Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителя ОВД и методы её развития : Дис... канд. психол. наук. – М., 2004. – 235 с.
5. Мудрик А.В. Социализация человека : учебное пособие / А.В. Мудрик. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 304 с.
6. Павленко О. М. Теоретично-психологічні основи дослідження соціальної компетентності дошкільників / О. М. Павленко // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць ККПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – Вип. 10. – С. 534-544.
7. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : Навч. посібник / Т.І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – 448 с.
8. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини / Т.І. Поніманська // Нова педагогічна думка. – 1998.– № 2. – С. 91-95.
9. Тарасенко Г.С. Творчі ігри у виховній роботі з дітьми / Г.С.Тарасенко // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : Навч.-метод. посіб. / За ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Чабанюк І.Є.,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Проблема формування колективу на кожному етапі становлення суспільства є важливим предметом осмислення та вивчення. Сучасний стан соціального середовища вимагає від молодої людини володіти цілим рядом колективістських якостей, які лежать в основі успішного становлення особистості. Вже в умовах початкової школи починається формування учнівських колективів, які готують кожного їх члена до повноцінного соціального становлення. Велика відповідальність за даний процес належить вчителю, який повинен не тільки правильно організувати дитячий колектив, але й на кожному етапі його розвитку спрямовувати в необхідному напрямку, удосконалювати, забезпечувати гармонійний розвиток та функціонування. Разом з тим, відзначимо, що невміння педагога правильно організувати процес формування колективу веде до виникнення проблем у всій структурі навчально-виховного процесу. Багато педагогів, серед яких А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, стверджують, що серед важливих причин, які ведуть до невміння вчителя згуртувати дитячий колектив, є недостатня розвиненість у них педагогічної творчості, креативності, стандартності мислення. Це призводить до того, що вчитель використовує у своїй діяльності стандартні методи, форми, засоби формування колективу, не вміючи творчо підійти до цього процесу. Тому, серед найважливіших і актуальних шляхів розв'язання даної проблеми є підготовка майбутнього педагога до процесу формування колективу молодших школярів на засадах педагогічної творчості.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів (В.А.Кан-Калик, Н.В.Кичук, Л.М.Лузіна, М.Д.Нікандров, С.О.Сисоєва); процесу розвитку творчого потенціалу студентів (С.С.Гасанов, П.Ф.Кравчук, В.А.Лісовська, О.Е.Приходько). Досить широко обґрунтована проблема формування учнівського колективу (Є.А.Аркін, П.П.Блонський, Н.І.Йорданський, Н.К.Крупська, А.С.Макаренко, Т.Є.Коннікова, В.О.Сухомлинський, Л.І.Новікова). Однак, проблема підготовки майбутнього вчителя до формування колективу на основі педагогічної творчості ще не повною мірою досліджена та зреалізована у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми творчості дозволяє констатувати, що творчість – це процес творення нового, раніше не існуючого. Проте творчість педагогічна має свої особливості порівняно із загальним значенням цього поняття. За С.У.Гончаренко, „творчість педагогічна – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних

завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання, який стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості” [1, с. 326]. Тільки творчий учитель, творча особистість може навчити і виховати творчу особистість учня. Від педагогічної творчості учителя залежить ефективність розвитку дитини та колективу в цілому.

Творчість педагога як творця суспільно-значущих матеріальних і духовних цінностей є вершиною його духовного життя, показником розвитку його інтелекту, почуттів та волі. На думку В.О.Сухомлинського „Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається із своїм духовним надбанням” [3, с. 566]. З цього випливає, що, формуючи дитячий колектив на засадах педагогічної творчості, вчитель вкладає в даний процес найвищу міру розвитку своїх знань, особистісних якостей, здібностей, талантів, які потім будуть відображені безпосередньо у діяльності самого колективу.

Творчість у педагогічній діяльності потребує формування у майбутніх учителів початкових класів широкого кола професійно-творчих, фахово-методичних вмінь, навичок й здатностей. У „Розмові з молодим директором” В.О.Сухомлинський називає творчість глибоко особистою, індивідуальною якістю і пов’язує її із здібностями, талантом педагога. На його думку, бачення нового у педагогічній діяльності є „важливою умовою творчого ставлення до роботи” [4, с. 413]. Проте, як показує шкільна практика, готовність педагога початкових класів до оригінального застосування нестандартних форм, методів навчання і виховання, їх поєднання та впровадження в навчальній та позаурочній виховній діяльності учнів молодшого шкільного віку не завжди є достатньою, що негативно позначається на процесі становлення дитячого колективу. К.Д.Ушинський закликає педагогів глибоко знати теорію та володіти мистецтвом виховання, оскільки педагогічній діяльності ”крім терпіння, вродженої здібності й навичок, потрібні ще й спеціальні знання” [5, с. 229].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (І.А.Зязюн, В.О.Кан-Калик, Н.В.Кічук) творчість педагога у процесі формування колективу молодших школярів включає в себе ряд найважливіших якостей, зокрема такі, як:

- здатність приймати нестандартні рішення;
- уміння створювати проблемні навчальні і виховні ситуації;
- оригінальність у всіх сферах своєї діяльності;
- творча фантазія, розвинена уява, креативність мислення;
- особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального).

Саме на формування даних якостей повинна бути спрямована підготовка майбутнього вчителя до формування колективу на засадах педагогічної творчості.

Підготовку майбутніх вчителів початкових класів до процесу формування колективу на засадах творчої педагогічної діяльності розглядаємо, з одного боку, як здатність і готовність вчителя до сприяння становленню творчої особистості кожного члена колективу, розвитку його творчих здібностей, а з іншого боку, як вміння вчителя впроваджувати в даний процес новітні, інноваційні технології навчання та виховання.

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкових класів показав, що дисципліни, які складають їх структуру, мають потенціал для засвоєння студентами знань та вироблення навичок роботи з формування дитячого колективу, творчого розвитку особистості майбутнього педагога, але носять розрізнений і фрагментарний характер. Така підготовка здійснюється під час опрацювання студентами дисциплін: „Теорія та методика виховання”, „Педагогічна майстерність”, „Історія педагогіки”, „Організація колективних форм роботи у різновікових колективах” та деяких інших.

Вважаємо, що зміст підготовки вчителів початкових класів до процесу формування колективу на засадах педагогічної творчості при вивченні даних дисциплін повинен включати:

- теоретико-методологічне обґрунтування базових понять колективу та педагогічної творчості, а також їх сутності і специфіки в діяльності вчителя початкових класів;
- вивчення основних напрямів наукових досліджень з формування колективу на засадах педагогічної творчості;
- визначення структури творчої особистості вчителя початкових класів, стадій і рівнів розвитку його творчості;
- визначення основних характеристик дитячого колективу та розвитку творчих якостей особистості учня в колективі, їх змісту;
- виявлення психолого-педагогічних умов, факторів успішності формування колективу засобами творчості;
- обґрунтування особливостей діяльності вчителя початкових класів із творчого підходу до процесу становлення дитячого колективу учнів;
- вивчення і удосконалення педагогічного досвіду;
- використання педагогічних технологій як творчості вчителя початкових класів.

На нашу думку, підготовку до процесу формування колективу молодших школярів на основі творчої педагогічної діяльності доцільно здійснювати на засадах:

- гуманізації – надання можливості студенту постійного саморозвитку, самовдосконалення, розвитку здібностей до творчості;
- організації взаємодії зі студентами на діалогічній основі – орієнтації на співставлення різних точок зору, толерантного ставлення до іншої думки;

- професійно-творчої спрямованості – узагальнення і синтезу психолого-педагогічних знань, професійних практичних умінь і навичок студентів, формування готовності оптимально і творчо використовувати їх у процесі формування колективу молодших школярів та теоретичного осмислення суті педагогічного процесу як цілісної системи;

- інноваційності – безперервності оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів досягненнями педагогічної науки і практики, застосування у підготовці майбутніх фахівців інноваційних педагогічних технологій.

Врахування даних засад у процесі підготовки вчителя до формування колективу молодших школярів на основі педагогічної творчості дозволить забезпечити комплексність та результативність даної підготовки, а в майбутньому і ефективність роботи педагога в зазначеному напрямку.

Важливою складовою зазначеного аспекту підготовки є засвоєння майбутніми педагогами навичок впровадження в процес формування колективу інноваційних методів, прийомів, технологій роботи, вироблення індивідуального, творчого стилю управління колективом. Для цього доцільно залучати студентів до проведення виховних заходів, організації групової роботи як в межах свого колективу, так і поза ним.

У процесі підготовки вчителя до роботи над згуртуванням колективу на засадах педагогічної творчості не тільки відбувається засвоєння майбутнім педагогом теоретичних положень, системи знань, але й набуття практичних умінь і навичок з формування творчої особистості та колективу молодших школярів, а також, що особливо важливо, відбувається творчий розвиток самого вчителя, який стане міцною основою процесу формування колективу.

Отже, сучасні вимоги до підготовки фахівців сфери освіти, особливо вчителів початкової школи, потребують удосконалення їх готовності до творчості в професійно-педагогічній діяльності. Організація підготовки майбутнього вчителя до процесу формування колективу молодших школярів на засадах педагогічної творчості, повинна бути направлена на:

- розвитку у нього вмінь використовувати інноваційні педагогічні технології, нетрадиційні форми, активні методи у формуванні колективу;

- озброєння системою міцних та ґрунтовних знань та здатності використовувати їх на практиці;

- вироблення навичок творчого самовдосконалення, саморозвитку майбутнього педагога;

- вироблення вмінь забезпечувати творчий розвиток дитини в колективі.

Орієнтація на дані напрями сприятиме удосконаленню якості та результативності підготовки майбутнього педагога до процесу формування колективу на засадах педагогічної творчості.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : Навчальний посібник. – 5-те видання, доповнене і перероблене / Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
3. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 3. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 283-567.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори : В 5 т. – Т. 4. / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 393-622.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Избранные педагогические сочинения : В 2 т. – Т. 1. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – С. 228-556.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

АРТ-ПЕДАГОГІКА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ТА ЇЇ МІСЦЕ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Олешко Т.Л.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молодої людини. Чинна гуманістична концепція фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів ґрунтується на визнанні людини найвищою суспільною цінністю, а освіту та її зміст визначає як необхідну умову становлення, всебічного розвитку, самоствердження і творчої самореалізації духовно багатой особистості.

Аналіз наукових праць засвідчує, що актуальні проблеми професійного становлення майбутнього вчителя постійно знаходяться в полі зору провідних вітчизняних вчених. Зокрема, розробці філософських, теоретичних і методичних засад змісту професійної підготовки вчителя особливу увагу у своїх працях приділяють В.Андрущенко, В.Бондар, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, Н.Ничкало, О.Пехота та ін.; методологічні аспекти фахової підготовки вчителів початкових класів досліджують Н.Бібік, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін. Окреме місце у цій когорті посідають праці, спрямовані на вивчення ролі мистецтва у контексті культурологічних освітніх парадигм вищої школи (Н.Миропольська, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька, Г.Тарасенко та ін.). Як стверджують провідні науковці, мистецтво є «феноменом культури, в якому фіксується і концентровано виражається людський досвід світоглядного самовизначення, а також досвід безпосередньої предметної реалізації цього самовизначення». Саме через художні образи та специфічні художні форми мистецтво виражає те, що «визначає духовну і предметно-практичну спрямованість» як окремо взятого індивіда, так і цілого суспільства, зазначає Г.Тарасенко [5, с. 58].

Мистецтво відіграє надзвичайно важливу роль у творчому розвитку особистості майбутнього педагога. Саме воно розкриває красу життя і взаємин,

красу рідної землі та її природи, красу вірності та щирості. Світ мистецтва – це світ чарівності, який наповнений неповторними звуками і формами, словами і кольорами. Світ мистецтва – це світ невичерпної народної мудрості, людських мрій і почуттів. Саме тому видатний педагог В.Сухомлинський порівнював мистецтво з часом і простором, в якому живе краса людського духу. На власному практичному досвіді він переконувався, що мистецтво випрямляє душу людини як гімнастика тіло. Він підкреслював, що пізнання навколишнього світу не може бути безпристрасним, «беземоційним». Мистецтво утверджує в душі молоді почуття краси, що є могутнім засобом виховання чутливості душі. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає естетичну насолоду. Донесені в ранньому дитинстві до серця маленької людини багатогранні відтінки людських почуттів зможуть підняти її на такий щабель культури, якого вона не досягне ніякими іншими засобами в інші періоди життя. Саме у роки дитинства та отрочтва особливо важливо, щоб дитина знайшла, відчула, усвідомила в собі красу, пережила захоплення красивим, людським в самій собі [4, с. 414].

Тож є цілком закономірним, що педагогічна теорія та практика саме у мистецтві вбачає найважливіший засіб розвитку і виховання особистості. У процесі взаємодії людини з мистецтвом відбувається її залучення до цінностей культури і суспільства; мистецтво виступає засобом соціалізації й, одночасно, індивідуалізації особистості. Такий потужний світоглядний та виховний вплив мистецтва підтверджується і психологічними дослідженнями, в яких мистецтво визначається як форма духовно-практичної діяльності, в якій розвиваються й освоюються загальні людські здатності, змістові аспекти діяльності та нові форми спілкування, що і дозволяє розглядати його в якості засобу розвитку мовної комунікації [1, с. 61].

Педагогіка ХХІ-го століття розширила традиційні форми та методи реалізації поліфункціонального потенціалу мистецтва. Так, на думку Л.Лебедевої, використання мистецтва в якості терапевтичного та психокорекційного чинника стає все більш доступним для педагога, тим більше, що спеціальних медичних знань при цьому не потрібно. «Технологія терапевтичного малювання дозволяє створити особливі умови, відмінні від звичайних умов навчальної діяльності, в яких найбільшою мірою проявляється індивідуальність особистості кожного учня, отримується позитивний досвід соціальної взаємодії, розвиваються вміння слухати і розуміти інших, співчувати і співпереживати, щиро допомагати один одному, знаходити конструктивні способи вирішення труднощів і розв'язання конфліктів, приймати відповідальні рішення», – зазначає автор [3, с. 29].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що лікування за допомогою мистецтва – феномен відносно новий. На сьогодні термін «арт-терапія» застосовується по відношенню до всіх видів занять мистецтвом, які проводяться в лікарнях, центрах психічного здоров'я, навчальних закладах та соціальних установах з метою реалізації його психотерапевтичного, психокорекційного, розвивального та виховного потенціалу.

Якщо розглядати це поняття з позиції генезису його словотворення, то «арт-терапія» складається з двох слів: «арт» і «терапія». Складова «арт» походить від латинського «artista» – освічений, магістр мистецтва; тобто людина, яка обрала своєю професією публічне виконання творів різних видів мистецтва. Складова «терапія» – від грецького «therapeia» – лікування – розділ медицини, що вивчає внутрішні хвороби, розробляє методи їх лікування і профілактики [2, с. 27].

Техніки арт-терапії досить різноманітні – це власне арт-терапія, музикотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, бібліотерапія, ігротерапія, кольоротерапія, фототерапія, лялькотерапія та ін., які застосовуються при досить широкому спектрі проблем (психологічні травми, втрати, кризові стани, внутрішньо і міжособистісні конфлікти, постстресові та психосоматичні розлади, екзистенційні та вікові кризи тощо). Проте, що стосується педагогіки, то, забезпечуючи динамічну систему взаємодії між дитиною, продуктом її образотворчої діяльності і дорослим (психологом, педагогом, вихователем), арт-терапія здатна не лише здійснити терапевтичний чи корекційний вплив на психічний та фізичний стан дитини, а й реалізувати основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу, психогігієнічну тощо. Таким чином, на перетині століть науковці констатують формування нового, педагогічного напрямку арт-терапії – *арт-педагогіки*, що визначається як інноваційна технологія особистісно орієнтованого навчання та виховання дітей та молоді, метою якої є гармонізація їх особистісного розвитку у контексті тріади «природа – особистість – соціум – культура» шляхом організації конструктивного союзу дитини та мистецтва у процесі сприймання вже існуючих або створення власних мистецьких творів [2, с. 5].

За своєю природою ця методика радикальна і має велике значення у розвитку дітей молодшого шкільного віку, сприяючи: гармонізації емоційного стану молодших школярів; зняттю фізичного та психічного напруження; розвитку емоційної, пізнавальної та соціальної сфери; розширенню комунікативного та соціального досвіду учнів; вихованню світоглядно-ціннісних орієнтирів тощо. Як наголошує провідні вчені, арт-педагогіка, як педагогічний напрямок арт-терапії, передбачає організацію живого конструктивного союзу дитини та дорослого у культуротворчому мистецькому просторі з метою реалізації наступних освітніх завдань:

- розвиток емоційно-вольової сфери школярів;
- розвиток креативності як здатності до творчості та потреби до творчого самовираження;
- психогігієна (турбота про емоційний та психічний стан школяра – зниження внутрішньої тривожності та агресії, оволодіння навичками емоційної саморегуляції засобами художньо-творчої діяльності тощо);
- формування позитивної «Я-концепції» молодшого школяра на основі самопізнання та самоприйняття;
- забезпечення соціокультурної адаптації школярів (оволодіння ними поведінковими моделями у відповідності до соціально прийнятних морально-етичних норм, формування комунікативної культури та розвиток емпатійних вмінь тощо);

➤ гармонізація особистісного розвитку учнів в контексті тріади «природа – я – соціум – культура».

Таким чином, арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної «Я-концепції» та системи ціннісних орієнтацій школярів. Усвідомлення актуальності та ефективності запропонованих методик привертає все більшу увагу фахівців і до питання підготовки майбутніх учителів, зокрема – початкових класів, до реалізації психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки як інноваційної, здоров'язберігаючої технології особистісно орієнтованого навчання та виховання.

Аналіз наукових праць з проблем фахової освіти дозволяє визначити змістовне наповнення даного процесу, оскільки підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки повинна базуватися не лише на фундаментальних знаннях з психології, мистецтвознавства та педагогіки, що, традиційно, визначає загальний зміст їх фахової, а й з урахуванням спеціального когнітивного компонента, спрямованого на реалізацію вище перерахованих освітніх завдань. На думку О.Деркач, задля реалізації означеної мети студенти повинні знати:

- ✓ поліфункціональну природу мистецтва як форми суспільної свідомості людства та специфічного засобу художнього відображення світу;
- ✓ традиції використання мистецтва як засобу гармонізації фізичного і психічного стану людини та історичні джерела становлення і подальшого розвитку арт-педагогіки як педагогічного напрямку арт-терапії;
- ✓ сутність арт-педагогіки та її місце у системі професійної діяльності учителя початкових класів;
- ✓ організаційно-методичні засади реалізації діагностичного, психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи;
- ✓ організаційні форми залучення арт-педагогіки до навчально-виховного процесу початкової школи;
- ✓ специфіку організації арт-педагогічного простору в умовах освітнього процесу загальноосвітнього навчального закладу;
- ✓ структуру арт-педагогічного заняття;
- ✓ психолого-педагогічні умови та організаційно-методичні засади організації індивідуальної, групової та колективних форм арт-педагогічної взаємодії учителя та учнів;
- ✓ діагностичні параметри дитячого малюнку;
- ✓ теоретичні та методичні аспекти казкотерапії як методу колекційного світоглядно-ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами метафоричних ресурсів казки, а також методи та прийоми корекції поведінкових моделей молодших школярів засобами психокорекційної казки та ін. [2, с. 7-8].

Що стосується операційно-діяльнісного компонента фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки, то він визначає ті уміння та навички, володіння якими дозволить їм

максимально зrealізувати увесь потужний виховний потенціал арт-педагогіки у своїй роботі. Таким чином, студенти повинні вміти:

- ✓ визначати завдання арт-педагогічної роботи вчителя та аргументовано обирати арт-педагогічні методи з огляду на їх доцільність та ефективність;
- ✓ здійснювати психологічний аналіз та інтерпретацію продуктів художньої творчості дитини, визначати та інтерпретувати ключові елементи малюнків;
- ✓ використовувати метод медитативного малювання з метою корекції системи ціннісних орієнтацій молодших школярів;
- ✓ організовувати групові та колективні форми арт-педагогічної взаємодії з метою формування у школярів досвіду ефективної соціокомунікативної взаємодії;
- ✓ підготувати та провести казкотерапевтичне заняття, застосовуючи широку палітру методів та прийомів корекції поведінкових моделей молодших школярів засобами психокорекційної казки;
- ✓ використовувати елементи фольклоротерапії та інші мультимодальні інтерактивні арт-педагогічні методики у навчально-виховному процесі початкової школи та ін. [2, с. 9-10].

Окрім того, окремої уваги потребує і питання формування у майбутніх учителів початкових класів особистісно-професійних якостей, характерологічних рис та ціннісних світоглядних орієнтацій, покликаних сприяти реалізації ними виховного потенціалу арт-педагогіки. Серед них: розвиток професійної самосвідомості студентів, що передбачає усвідомлене ставлення до цінностей обраної професійної діяльності та налаштованість на реалізацію основних освітніх завдань; гуманістична спрямованість у ставленні до учнів як до суб'єктів власного життя; орієнтація в системі моральних норм та вищих загальнолюдських духовних цінностей, високий рівень прояву здатності до емпатії та рефлексії, усвідомлення студентами своїх почуттів, переживань і емоційних станів; високий творчий потенціал та креативність; загальний культурний та художньо-естетичний розвиток.

На наше глибоке переконання, підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки у власній професійній діяльності дозволить зrealізувати основні завдання національного виховання, а саме: виховання морально-етичної культури школярів на засадах загальнолюдських духовних цінностей та формування досвіду ефективної соціальної самореалізації; виховання емоційної культури та емоційної чутливості школярів, що проявляється у проявах толерантності у поведінці дитини в умовах полікультурного простору України та євроінтеграції, що передбачає входження України у Європейський полікультурний простір.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О.Л., Волкова Л.М. Методичні засади підготовки майбутніх арт-педагогів / О.Л. Вознесенська, Л.М. Волкова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). - № 7 (194). Частина I. – Луганськ : Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 60-65.
2. Деркач О.О. Арт-педагогіка : Програма навчальної дисципліни для студентів спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» / О.О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – 26 с.
3. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогіке / Л.Д. Лебедева // Педагогіка. – 2000. – № 9. – С. 27-34.

4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – Т. 2 : Як виховати справжню людину. – 1976. – 657 с.
5. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя у системі професійної освіти : Монографія / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», видавець ПП Кандич С.Г., 2006. – 308 с.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Могилівська О.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя є важливою складовою аспекту формування професійно-значущих якостей, адже вона посідає одне із визначальних місць у системі універсальних і спеціальних компетентностей учителя.

Аналіз широкого кола наукових джерел засвідчив, що в педагогічній науці даній проблемі приділялася значна увага. Досліджувалися, зокрема, культура педагогічного спілкування й комунікативна майстерність учителя (Л.Виготський, І.Зязюн, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін.); зміст і структура педагогічного спілкування (Г.Андреєва, Б.Ломов, С.Максименко, П.М'ясоїд, Б.Паригін, П.Петровська, В.Семиченко та ін.); психологічні механізми педагогічного спілкування (О.Головаха, Е.Коваленко, Н.Паніна та ін.); комунікативні уміння вчителя та їх структурні компоненти (В.Абрамян, О.Бодальова, Н.Бутенко, А.Годлевська, В.Кан-Калик, А.Капська, О.Леонтєв, Л.Савенкова, Т.Фатихова та ін.), технології розвитку комунікативної компетентності вчителя (М.Забродський, М.Коць, О.Мерзлякова та ін.). З огляду на вище викладене, тема статті видається актуальною.

Відомо, що слово «компетенція» означає «добра обізнаність із чим-небудь» [5, с. 38]. Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Слово «компетентний» означає: 1) той, хто володіє компетенцією; 2) обізнаний у певній галузі [5, с. 38].

Поняття компетентності органічно зв'язано з дефініцією «компетенція». По суті, компетентність – це сукупність компетенцій, її ядро, серцевина. Відзначимо, що в різних тлумачних словниках поняття «компетентний», хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають два загальних аспекти: 1) певні знання людини у певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща; 2) певні повноваження, повноправність. Компетентний характеризується як: 1) той, хто має достатні знання в певній галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [1, с. 40].

Вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що існує два основні підходи до визначення сутності та змісту

комунікативної компетентності. Так, О.Аршавська, М.Вятютнев, Д.Ізаренков, С.Савіньон, О.Скворцова та інші розглядають окреслену дефініцію через поняття «здатності», тобто як здатність використовувати мову в різних сферах спілкування. М.Вятютнев виокремлює такі складові комунікативної компетентності, а саме: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Учений розуміє під комунікативною компетентністю здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовником [2, с. 34]. Д.Ізаренков визначає її як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності та становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість особистості [4, с. 54-60]. Таким чином, згідно з цим підходом, розвиток комунікативної компетентності вчителя початкової школи залежить від його здібностей.

За іншим підходом (Н.Гез, О.Казарцева, О.Краєвська, Г.Рурік, Ю.Федоренко, Д.Хаймс та інші) вчені трактують цей термін шляхом зіставлення його з поняттями «знання, уміння та навички». Так, Н.Гез висловлює думку, що комунікативна компетентність охоплює знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у мові в різних ситуаціях спілкування. Вчені О.Казарцева та Ю.Федоренко виокремлюють знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних продуктів мовленнєвої діяльності, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування. Таким чином, науковці вважають, що комунікативна компетентність є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки вона співвідноситься із знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у становленні особистості.

Ефективність процесу формування комунікативної компетенції зумовлена низкою психологічних та педагогічних факторів, які можна визначити як суттєві обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування у майбутніх педагогів. Фактори успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка дозволяє ідентифікувати їх з такими структурними елементами: створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування; удосконалення навчально-виховного процесу за рахунок залучення студентів у процес активного обговорення конкретних ситуацій із практики педагогічної діяльності; залучення студентів до пошуку, відбору і формування банку навчальних ситуацій, які припускають вибір стилів спілкування у повсякденній професійно-педагогічній діяльності та екстремальних (конфліктних) ситуаціях; активізація самооцінки якості комунікативної діяльності через порівняльний аналіз зростання власних досягнень.

Отже, для успішного формування комунікативної компетенції у студентів, необхідно застосовувати і використовувати у освітньому процесі ВНЗ такі форми, методи і прийоми підготовки майбутніх педагогів, завдяки яким процес формування комунікативної компетентності буде відбуватися найефективніше. Як зазначають науковці (Ю.М.Ємельянов, В.П.Захаров, Л.А.Петровська), формуванню комунікативної компетентності студентів найбільш сприяють активні і групові методи навчання.

Ю.М.Ємельянов групові методи умовно ділить на три основні блоки:

а) дискусійні методи, до яких належать групова дискусія, розбір казусів із практики, аналіз ситуацій й морального вибору та інші;

б) ігрові методи, дидактичні й творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія), конгрра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприйняття себе як психофізіологічної єдності).

Дискусійні методи навчання допомагають студентам ефективно усвідомлювати і засвоювати навчальний матеріал, тому що вони стають не тільки пасивними слухачами повідомленої інформації викладачем або доповідачем, а також беруть активну участь в обговоренні питання, що обов'язково змушує їх зайняти власну позицію щодо обговорюваної проблеми, а значить, краще запам'ятати необхідні знання.

Дискусійні методи допомагають не тільки відстоювати власну точку зору, а й у ході дискусії колективно знайти правильну відповідь на питання або розв'язання проблему. Такі методи сприяють вмінно аргументовано викладати власні думки, доводити свою точку зору, логічно будувати відповідь. Також у процесі обговорення підвищується інтелектуальна діяльність студентів.

На важливості дискусії для ефективного сприйняття інформації наголошували такі науковці, як К.Левін, Г.Майєр та Ж.Паже. Дидактична суперечка допомагає не тільки добре усвідомити почуте, а й набагато краще запам'ятати навчальний матеріал і вміти використовувати його у подальшому.

До ігрових методів навчання належать дидактичні ігри, тобто спеціально створені ситуації, які моделюють різні ситуації спілкування і які студенти повинні самотійно розв'язувати, обираючи собі ту або іншу роль.

У вітчизняній педагогіці проблемами гри займалися К.Д.Ушинський, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін. Вчені розглядали роль гри у розвитку й формуванні особистості, що допомагає засвоювати й використовувати набутий досвід. Гра у процесі навчання допомагає як розвинути комунікативні уміння й навички та скорегувати дії студентів й направити у правильне русло, так і має розважальну функцію, яка сприяє зацікавленості студентів і в свою чергу підвищує пізнавальну й комунікативну діяльність.

Особливе місце серед ігрових методів займає ділова гра, яка допомагає студентам занурюватися у спеціально створену виробничу або реальну атмосферу спілкування, дозволяє виконувати різноманітні ролі, від звичайних працівників до керівників підприємств, допомагає розкривати потенціал комунікативних здібностей, вчить приймати рішення, від яких залежить доля працівників і виробничий процес на підприємстві, сприяє рефлексивному аналізу власної комунікативної діяльності.

Також до активних групових методів навчання належать тренінги, які спрямовані на розвиток комунікативних здібностей у спілкуванні, вміння встановлювати контакти з людьми.

Проблемі використання тренінгів у навчальному процесі приділяється недостатньо уваги, зокрема цього питання торкалися в своїх роботах Л.Долинська, А.Капська, Л.Петровська.

Взагалі тренінг в літературі розглядається як метод, за допомогою якого здійснюється вплив з метою навчання, формування професійно важливих якостей, розвитку особистісних характеристик, а також як метод оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема комунікативною компетентністю у спілкуванні.

Як зазначає Ю.М.Ємельянов, «сенситивний тренінг сприяє: підвищенню саморозуміння й розуміння інших (учасники часто змінюють навіть усталені стереотипи сприйняття), чуттєвому розумінню групових процесів, пізнанню локальної культури (наприклад, соціально-психологічного клімату своєї організації) й розвитку низки поведінкових навичок» [3, с. 44].

Тренінг як складний вид діяльності, який поєднує у собі різні вправи і завдання та може тривати кілька днів, допомагає студентам за досить обмежену кількість часу оволодіти значним комплексом професійних умінь, подивитися на себе й на інших учасників своєї групи по-іншому, з'ясувати свої приховані здібності й можливості, а також навчитися відкриватися і прямо висловлювати свою позицію щодо обговорюваних питань і проблем.

Отже, вибір активних методів навчання допомагає залучати студентів до активної комунікативної діяльності під час занять, відповідно сприяє самостійному оволодінню вміннями й навичками, пошуку необхідних мовних засобів, шляхів розв'язання різноманітних завдань.

Таким чином, підсумовуючи викладений матеріал, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність учителя початкової школи – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості. Рівень компетентності педагога визначається як показник того, наскільки успішно він виконує ті чи інші види діяльності, включаючи і здатність до досягнення ефективних результатів у навчально-виховному процесі, самоосвіті, самовихованні, тому на сучасному етапі розвитку освіти важливим є сформованість комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи як необхідної умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Білодід І.К. Словник української мови в 11 томах / І. К. Білодід. – Київ : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 4. – 360 с.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986. – 34 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1985. – 98 с.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов филологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54-60.
5. Олійник І.С. Методика викладання української мови у середній школі / І.С. Олійник, В.К. Іваненко, Л.П. Рожило, О.С. Скорик. – К. : Вища школа, 1989. – 228 с.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗАЦІКАВЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ

Кощей О.М.,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

Проблема підвищення читацької діяльності, формування активного читача була й залишається однією з найактуальніших. У цьому процесі слід підкреслити важливу роль учителя, який має спрямовувати діяльність учнів, формувати їхнє власне ставлення до прочитаного. Саме учитель початкових класів закладає основи читацької культури особистості, тому має показати приклад зацікавленого ставлення до книги. А ще він мусить бути хорошим співрозмовником, який вміє брати участь у бесіді, полеміці, дискусії, володіє даром мовлення.

Зміни в усіх сферах життя безпосередньо впливають на літературну освіту школярів, адже література – це відображення в художньому стилі життя людини та суспільства із складнощами та проблемами. Задля здійснення виховної ролі літератури, слід виробити в учнів уміння читати художні твори, належним чином сприймати дійсність, відображену в художній формі, сформувати прагнення брати приклад із позитивних героїв. Від початкової школи значно залежить, чи полюблятимуть діти читання, чи, можливо, залишаться байдужими до літератури. Саме у молодших школярів необхідно формувати читацькі інтереси.

Окремі аспекти означеної проблеми відображено в наукових працях М.Бахтіна, Л.Виготського, Н.Волошиної, Т.Донченко, О.Ісаєвої, А.Копчук, М.Наумчук, Є.Пасічника, О.Савченко, Н.Скрипченко, В.Сухомлинського, Г.Ткачук та ін. У роботах науковців обґрунтовано основні вимоги до читання як виду мовленнєвої діяльності, визначено роль класного та позакласного читання в розвитку інтересу до книги, читацької самостійності, шляхи виховання юних читачів та ін. Проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування в учнів читацьких інтересів та ролі позакласної роботи у цьому процесі присвячені праці В.Скрипченка, О.Савченко, В.Неділька, Т.Бугайко та інших.

Велику роль у становленні педагога-професіонала відіграє книга. Книга – це чудове надбання людей, наш кращий порадник і друг, вірна супутниця життя [2, с. 3]. Незаперечним є той факт, що виховання в учнів любові до книги, вироблення у них глибоких читацьких інтересів – одне з головних завдань, яке необхідно розв'язати на сучасному етапі реформування загальноосвітньої і професійної школи [2, с. 4].

Вже на етапі вузівської підготовки майбутніх учителів початкових класів варто звертати увагу на рушійні сили читацької діяльності учнів. О.Ісаєва виділяє такі чинники, що визначають характер цього процесу:

- інтелектуальний (засвоєння певної суми знань);
- естетичний (розвиток почуттів, отримання естетичних вражень від читання);
- особистісний (пізнання себе через читання, виховання власних читацьких потреб, інтересів, смаків);

- практичний (реалізація отриманих знань, набуття читацьких умінь та навичок) [1, с. 10].

Інтерес до читання стає надзвичайно важливим фактором формування читацької компетенції учнів школи I ступеня і виходить за рамки шкільної літературної освіти, вибудовуючи систему читацьких смаків в особистості на все життя. Разом із вивченням програмних творів педагог має сформувати у молодшого школяра органічну потребу в читанні художньої літератури, а відтак сприяти її піднесенню в духовному розвитку. В організації цього процесу вчителю важливо передбачити:

- розумне поєднання творів класики і сучасної літератури;
- тематичну різноманітність;
- поєднання творів різних жанрів (відповідно до реальної картини читання, а також до інтересів учителя та учнів);
- чергування різних форм роботи на уроках читання (бесіда, огляд, концерт, вікторина, екскурсія, інсценізація і т.д.) і прийомів активізації читацької самостійності учнів (різноманітні групові й індивідуальні завдання, використання інших видів мистецтва, міжпредметних зв'язків, технічних засобів навчання);
- системність і послідовність в оволодінні навичками роботи з книгою.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін майбутній учитель початкових класів повинен усвідомити, що виховання читацьких інтересів не може відбуватися тільки на уроках читання. Сучасний учень стикається з найрізноманітнішою культурною інформацією. Радіо, телебачення, кіно, театр, Інтернет з великою силою впливають на читацькі інтереси дітей. Отже, завдання майбутнього педагога полягає у тому, щоб на лабораторно-практичних заняттях оволодіти методикою організації читацьких конференцій, диспутів, усних журналів, вечірок і не тільки зацікавлювати велику кількість учнів до рядів творчих читачів, але і впливати на формування читацьких інтересів тих, хто оточує молодших школярів.

Ефективності процесу підготовки студентів до формування у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги сприяють, на нашу думку, не тільки практичні та лабораторні заняття з фахових дисциплін, а й змістовно організована позааудиторна виховна робота в академічних групах, в інститутах (факультетах), в університеті. Проведене нами опитування студентів 3-4 курсів інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського засвідчує, що серед навчально-виховних заходів, які суттєво впливають на стан готовності майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги впливають: конкурс на кращого декламатора, інсценізація новорічної казки, зустрічі з відомими авторами книг, перегляд художніх фільмів за творами відомих письменників, свято читацького задоволення, конкурс «осіннього» (зимового) задоволення, екскурсії до театру (у тому числі лялькового) з подальшим обговоренням переглянутих п'єс та ін.

Проведене нами дослідження засвідчило, що формування читацької активності молодших школярів буде відбуватися ефективно, якщо майбутні вчителі на етапі вузівської підготовки оволодіють навичками організації цікавих позакласних занять, на яких формуватимуть у молодших школярів

поглиблений інтерес до книги, читання, до роботи з художньою, науковою, науково-популярною літературою. Крім цього, здійснюватимуть систематичну роботу у цьому напрямку на уроках читання, яка має бути спрямована на розуміння прочитаного з послідовною самостійною діяльністю школяра-читача.

Список використаних джерел

1. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури / О.О. Ісаєва. – К. : [Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова], 2003. – 379 с.
2. Копчук А.М. Виховання читацьких інтересів учнів / А.М. Копчук. – К. : Знання, 1985. – 48 с.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О.Сухомлинський // Вибр. твори : У 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-655.

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІГРОВИХ КАЗКОВИХ СИТУАЦІЯХ

*Харькова Є.Д., кандидат педагогічних наук, доцент,
Нехай Т.О.,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка (Україна)*

Сучасні дослідники наголошують на величезному впливі творчості на становлення повноцінної особистості, розвитку здібностей дитини, її потреб та мотивів поведінки. Дошкільний вік визначається вченими як особливо сприятливий для розвитку творчості, у тому числі й мовленнєвої (Н.О.Ветлугіна, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, Н.П.Орланова, В.О.Сухомлинський, О.С.Ушакова та ін.). У педагогічному огляді з проблеми розвитку дитячої творчості не можна обійти духовну, наукову спадщину видатного педагога В.О.Сухомлинського, оскільки ця проблема, яку вчений назвав педагогічною ціллюю, посідає особливе місце в його науково-практичній діяльності.

За визначенням В.О.Сухомлинського, творчість «у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості, – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі» [3]. Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням. Можна погодитися з таким визначенням творчості, беручи до уваги той момент, що на своєму життєвому шляху, на кожному віковому етапі людина досягає безліч і таких вершин. Отже, з одного боку, творчість виявляється свідченням, результатом високого рівня розвитку, з іншого, – умовою цього розвитку. В.О.Сухомлинський розумів складність дослідження проблеми дитячої творчості, пояснював, що помилка багатьох педагогів полягає в ігноруванні природної творчої організації дитини, пріоритеті творчого продукту як вищої форми прояву культури над творчим процесом, творчим зростанням особистості. Учений усвідомлював цінність творчості, передусім мовленнєвої, як засобу вираження

особистісних переживань, почуттів, думок дитини, вбачав її значення саме у творчому процесі, творчій діяльності, в якій особистість удосконалюється та розквітає [3]. Видатний педагог глибоко усвідомлював значення для підростаючої особистості саме словесної творчості, адже схвильоване слово, що виникає в дитини під впливом сильних естетичних переживань, перетворюється в духовне багатство особистості; воно слугує будівельним матеріалом, з якого дитина створює щось нове, за допомогою чого самостверджується, висловлює себе. Вільне, творче мовлення дитини дає педагогові можливість (за умови уважного ставлення до кожного дитячого вислову) простежити за плином думок і почуттів, розвитком їхніх здібностей та схильностей. Дитячу казку, складену серед краси природи, талановитий педагог цілком слушно називав «цілим духовним багатством», в якому відбито зміст і спрямованість думки, почуттів, переживань дітей. Найголовнішим завданням у розвитку творчості дітей він вважав формування морально гідної, інтелектуальної, естетично розвиненої творчої особистості. В.О.Сухомлинський наголошував: творчості треба вчити, бо вона не приходить до дітей просто з натхнення. В основу системи навчання, вважав він, треба покласти живе слово і творчість дитини, не повторення чужих думок, а творення власних. Водночас індивідуальному процесу творчості має передувати наслідування дій педагога, відпрацювання точності й доречності у доборі слів, іншого матеріалу, який буде потрібний дитині для її творчості [3, с. 328].

Наукові роздуми, методичні рекомендації ученого щодо організації сприятливого для розвитку дитячої творчості навчання і сьогодні мають величезне значення для теоретичного і практичного розв'язання проблеми дитячої творчості. Одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвої творчості дітей дошкільного віку виступає казка. Казки – це епічні оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному відкриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії [1, с. 126].

На думку сучасних лінгводидактів, казка – це усний народний твір, який виник у безпосередньому спілкуванні оповідача із слухачами [2, с. 47]; зв'язний текст розповідного характеру, з вигаданим, часто фантастичним змістом, якому притаманні всі риси зв'язного тексту: тематична єдність, наявність заголовку, змістова завершеність, інформативність викладу, цілеспрямованість, інтеграція, структурна організація (приказка, зав'язка), зв'язок між частинами (казковими віхами), відпрацьоване мовлення відповідно розмовного стилю мови [2, с. 29].

У фольклорному жанрі казка посідає почесне місце. Вона є найулюбленішим, найпопулярнішим народним твором для дітей, який розкриває «безмежний світ людської уяви, полонить серця дітей і дорослих». Казка дозволяє дитині в особливій метафоричній формі пізнати для себе специфічні дитячі теоретичні питання про світ, про добро і зло, і вирішити проблему невизначеності (прогнозувати події, будувати власну поведінку на основі міфологічної картини світу [2]. У казках відсутні детальні описи природи, інтер'єру – все підпорядковане стрімкому розвитку подій. Казка, завдяки елементам ілюзорного і фантастичного відбиття світу, справляє глибоке емоційне враження на дитину, приводить у рух її уяву, духовні сили. Логічно послідовний виклад, чітка побудова, влучність у

вживанні фразеологізмів викликають неусвідомлене задоволення, сприяють засвоєнню традицій народно-поетичного мовлення. Лексика казок точно відповідає особливостям предметно-образного мислення дитини. Вважається, що казка приходить до дитини сама по собі. Але ж в дійсності з цим не можна погодитися. Казковий жанр дуже різноманітний, має багато аспектів, якісно неоднорідний. Глибоко проникнути у світ казки, відчутти її красу, моральну силу дошкільнику буває нелегко. Мова йде не тільки про фабулу казки, її діти засвоюють досить швидко. Тому у багатьох дослідників й складається враження, що в казці все просто. Дитина неспроможна сама, без допомоги дорослого проникнути в багатомірну насиченість казкового світу, його емоційний підтекст. Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називав В.О.Сухомлинський казку. За його словами, це «свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови». Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них. Початкове духовне виховання дитини відбувається також у казці. В.О.Сухомлинський дійшов висновку, що перше завдання школи «навчити дітей добре мислити і говорити», а розпочинається ця робота вже зі старшими дошкільниками. Весь зміст навчання, характер духовного життя, розумового розвитку дитини повинен стояти на «трьох китах»: «яскрава думка, живе слово і творчість дитини» [3, с. 339-340]. Основна мета розвитку мовлення, за В.О.Сухомлинським, озброїти дітей умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури, зв'язно висловлювати свої думки. Для досягнення цієї мети необхідно постійно працювати над усіма компонентами мови: звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом.

В.О.Сухомлинський акцентував увагу педагогів на використанні казки як засобу розвитку творчого мовлення. За його словами, казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мови. Казка – це духовне багатство народної культури, пізнаючи яке, дитина пізнає серцем життя народу. Створення казок, за автором, – це один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас, це важливий засіб розумового розвитку. Якби не творчість, не складання казок, мовлення багатьох дітей було б плутаним, а мислення – хаотичним. Саме казка, на його думку, задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього. Чарівний і дивовижний, веселий і життєстверджуючий світ казок входить у душу кожної людини з дитинства, засіваючи її першими зернами добра, краси і справедливості [3, с. 178-190].

Казки сприяють розвитку у дітей творчої уяви, логічного мислення. Слухаючи казки, які розповідають дорослі, діти й самі прагнуть складати казки. Саме про це й писав В.О.Сухомлинський: «Якщо мені вдавалось домогтись, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялись серйозні затримки, придумала казку, пов'язуючи у своїй уяві декілька предметів оточуючого світу, – значить можна сказати з упевненістю, що дитина навчилася мислити» [3, с. 45]. Отже, В.О.Сухомлинський націлював увагу педагогів на використання казки як засобу розвитку творчого мовлення дітей. Казка, вводячи дошкільника у світ фантазії, пробуджує їх до активної діяльності. Спочатку до співтворчості, а у щасливому

випадку – до творчості. Дитина через емоції і почуття, викликані казкою, сприймає колорит народності в передачі казкового образу, красу рідної мови. Бажання дошкільнят пізнати навколишнє життя, взяти в ньому активну участь, змінити його виявляється у їхньому фантазуванні. Саме тому діти дошкільного віку люблять не тільки слухати, а й самостійно складати казки. Ознайомлюючись із чужими казками і створюючи свої, дитина прилучається до мистецтва, як одного з видів естетичної діяльності людей. Специфіка казки надає такому прилученню природного і доступного характеру, дає змогу, навіть малятам, створювати речі, які мають певну художню цінність. У цьому виді творчості вихователь має змогу на оповідях дітей вчити їх, якими мають бути казки, яку роль відіграє в них той чи інший засіб, як казка може передати почуття автора, його ставлення до зображуваного. Створення казок корисне для дітей, адже дитина відчуває свою єдність з художником, переживає радість, почуття творця – дуже цінні для мовленнєвого розвитку переживання. Важливо й те, що створюючи казку, дитина може вільно висловлювати свої думки, враження, почуття, своє ставлення до героїв, виявити свої мовленнєві здібності. Реалістичний підхід дітей до казкової фантастики формується в середньому дошкільному віці під безпосереднім впливом виховання і навчання. Складнішим етапом розумової діяльності дитини є оволодіння вмінням самостійно складати казки. Самі діти не можуть оволодіти потрібними прийомами складання казок, цього їх треба вчити. Найкраще робити це у процесі творчої діяльності дітей під керівництвом дорослого [4, с. 100].

Казка є одним із вирішальних факторів, що визначають розвиток словесної творчості дошкільника. Саме до казки найбільше наближуються дитячі словесні твори. Казки дітей відображають теми та зміст народних казок, герої дітей діють у нових ситуаціях, але з типовими рисами народних героїв, запозичуються специфічні казкові елементи побудови сюжету (зачин, кінцівки), характерними є класичний принцип потрійності та деякі стилістичні засоби. У дошкільному закладі пропонуються такі види занять з казкою: читання (авторських, віршованих) казок; розповідання народних казок; театралізація – розігрування та показ казки вихователем; драматизація – розігрування в ролях знайомої дітям казки; відтворення характерних рис її героїв; інсценізація – точне й послідовне відтворення змісту казки дітьми з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій; ігри за сюжетами знайомих казок; показ казок через проєкційні ліхтарі (діафільми); перегляд казок у телепередачах, кінофільмах; дидактичні ігри: «З якої казки герой?» (або «З якої казки я прийшов?»), «Добери картинку», «Подорож у дивовижний світ казок», «Лист дідуся-казкаря»; переказування знайомих казок дітьми; бесіди на морально-етичні теми за змістом казок. В.О.Сухомлинський намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з виявами фантазії. Це «Казка про Сонце», «Казка про хмари», казки «Про Бабу-Ягу», «Про жайворонка», «Про Темінь і Сутінок». Емоційне сприймання казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням. В.О.Сухомлинський пропонує розповідати казки якщо не серед природи, то хоч би в спеціально обладнаній Кімнаті казок, щоб все тут нагадувало дитині про казку: вечірні сутінки, веселий вогник у пічці, казковий будиночок Баби-Яги, казкові персонажі, хатинка діда і баби, гуси-лебеді тощо. Водити дітей у Кімнату казок потрібно не часто,

застерігав В.О.Сухомлинський, раз на тиждень, а то й рідше, краще у вечірні години. Сама обстановка цієї кімнати примушує дитину не тільки слухати казки, а й самостійно розповідати їх, створювати казки з новими сюжетами [5, с. 188-200].

Самостійне створення казок – дійовий шлях розвитку творчості й дитячого мовлення. Під умілим керівництвом педагога діти починають самостійно складати казки ще задовго до школи. Рідна природа, «подорожі до джерел рідного слова» викликають у малюків творче натхнення. Скільки таких можливостей для розвитку дитячої фантазії таїть у собі навколишній світ. Потрібно тільки вміло спрямувати думку дітей, як одразу оживають казкові образи. «Через казкові образи, – писав В.О.Сухомлинський, – у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттям дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мовлення...». Самостійне створення дітьми казок є, водночас, і першим кроком з розвитку мислення дитини від живого, конкретного до абстрактного. Потрібно сміливіше впроваджувати в практику роботи дошкільних закладів самостійне створення дошкільнятами казок на лоні природи. Виховне значення саме цих казок полягає в тому, що діти відчувають їх в обстановці, яка породжує казкові уявлення.

В.О.Сухомлинський розробив методичні рекомендації щодо організації сприятливого для розвитку мовленнєвої творчості навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Найголовнішим завданням з розвитку творчості дітей він вважав формування морально гідної, інтелектуальної, естетично розвиненої творчої особистості. В.О.Сухомлинський надавав великого значення навчанню дітей словесної творчості. В основу системи навчання, вважав він, треба покласти живе слово і творчість дитини, не повторення чужих думок, а творення власних. Водночас, індивідуальному процесу творчості має передувати наслідування дій педагога, відпрацювання точності й доречності у доборі слів, іншого матеріалу, який буде потрібний дитині для її творчості. Наукові роздуми, методичні рекомендації ученого щодо організації розвитку дитячої творчості сьогодні мають величезне значення для теоретичного і практичного розв'язання цієї проблеми.

Список використаних джерел

1. Короткий тлумачний словник української мови / Під ред Л.Л. Глумецької. – К. : Рад.шк., 1978. – 296 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 636 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 341 с.
4. Сухомлинський В.О. Рідне слово / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 201-205.
5. Сухомлинский В.А. Комната сказки // Избранные произведения в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1980. – Т. 3. – С. 188-200.

Секція 4. ТВОРЧЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ (ВИХОВАТЕЛЯ) У ПРОЦЕСІ АУДИТОРНОЇ ТА ПОЗААУДИТОРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

*Козак І.І., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

В умовах сучасного освітнього простору актуальним залишається соціальне замовлення на підготовку фахівця, який би відповідав сучасним науковим та соціально-економічним вимогам, постійно вдосконалював свою педагогічну майстерність та був готовий до самореалізації творчого потенціалу у процесі саморуку до вершини професіоналізму. З питанням професіоналізму тісно пов'язаний аспект творчого самовираження особистості у професійній діяльності. Так, Національна доктрина розвитку освіти підкреслює той факт, що „підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти” [4, с. 18].

Історія дослідження проблеми професійного розвитку педагога, його творчого самовираження у професійній діяльності рясніє різноманітними підходами до розв'язання проблеми теоретичного спрямування: О.Андрієнко, В.Антоновська, Л.Байкова, О.Васильєва, Є.Вахромов, Н.Вербицька, Н.Гавриш, В.Гревцова, М.Громкова, Г.Данилова, В.Демиденко, В.Зазикін, В.Кан-Калик, А.Клочко, І.Колеснікова, М.Ніканоров, А.Роботова, О.Синиця, С.Сисоєва, І.Шапошнікова тощо. Проте сьогодні існує невідповідність між теоретичними розробками і практичними можливостями забезпечення професійного розвитку вихователів ДНЗ. Система розвитку професійно-творчого самовираження сучасного вихователя потребує певних педагогічних умов.

Перш, ніж перейти до характеристики педагогічних умов, що забезпечуватимуть творче самовираження вихователя сучасного ДНЗ, з'ясуємо сутність терміна „самовираження”. У науковій літературі це поняття часто ототожнюють із самовиявом (самопроявом), самореалізацією, самоактуалізацією, самовизначенням, самодіяльністю, саморегуляцією, самооцінкою, самопрезентацією, тобто у загальному плані з усіма тими якостями, що становлять етапи самореалізації особистості. Не обминаючи загальні прояви особистості у всіх виражальних можливостях, все ж зупинимось на особливостях творчого самовираження педагога у суто професійній діяльності. Це, на наш погляд, один із найвагоміших складних процесів, що сприяє професійному становленню особистості педагога як фахівця високого рівня через особисту діяльність. Відтак творче самовираження вихователя ДНЗ – це якісна педагогічна робота, спрямована на фізичний, соціально-моральний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-

естетичний, креативний розвиток дітей дошкільного віку на різних вікових етапах; забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, педагогічний супровід становлення її дошкільної зрілості на кожному віковому етапі.

Спираючись на розуміння сутності поняття „творче самовираження”, виділимо критерії та показники їх сформованості у сучасних вихователів дошкільних закладів. Показниками загальних характерологічних особливостей педагога можуть виступати: активність, ініціативність, самостійність, комунікативність, впевненість, працездатність, цілеспрямованість, альтернативність мислення, наявність професійної мети, самоорганізація та вміння організувати інших, можливість постійного професійного зростання. До показників професійної компетентності віднесемо особистий досвід, рівень науково-пошукової діяльності, педагогічна майстерність, професійні здібності та ерудиція. Третім критерієм творчого самовираження педагогів виступають творчі здібності: здібності до перетворення, передбачення, удосконалення; генерація нових ідей, жага нових знань, проєктивні уміння, фантазія, критичність [6, с. 31].

Результати пілотного етапу експерименту з визначення пріоритетних якостей особистості вихователів дошкільних навчальних закладів, що впливають на професійно-творче самовираження, дали підстави для таких висновків: характерологічні здібності більшості вихователів, що були охоплені анкетуванням, показали достатній рівень їх сформованості. На середньому рівні перебували ініціативність, впевненість та альтернативність мислення. Найменш розвиненими педагогічними цінностями виступили особистий досвід, особистий приклад; із групи творчих здібностей – часткова обізнаність із проєктуванням, генерацією нового та фантазією.

Отримані результати дослідження системи вияву творчого самовираження вихователів ДНЗ у професійній діяльності підтвердили необхідність реалізації наступних педагогічних умов:

1. Забезпечення спеціальної підготовки вихователів ДНЗ до професійно-творчого самовираження (через спецкурси та спецсемінари у вищих навчальних закладах, системі післядипломної педагогічної освіти тощо);
2. Активізація мотивації до професійно-творчого самовираження через особистісно-значущі стимули (створення та захист авторських рішень щодо провідних освітянських проблем сучасності; оформлення перспективного педагогічного досвіду; участь у конкурсах інновацій; подання матеріалів на виставку; друк у фахових виданнях).
3. Врахування індивідуальних особливостей вихователів ДНЗ у роботі над розвитком творчого самовираження у професійній діяльності (індивідуальні моделі, проєкти, картограми, акмеологічні моделі).
4. Збереження свободи прояву особистості як важливої умови творчості.
5. Надання можливості для експериментальної перевірки креативних проєктів педагогів (у межах ДНЗ, міських, районних та обласних відділів освіти).

Названі педагогічні умови оперують поняттям акмеологічної моделі педагога. З'ясуємо сутність цього феномена.

Взагалі, акмеологія як наука з'явилася порівняно недавно, у 1928 році завдяки професорові М.Рибнікову, на противагу поняттю „педологія” (наука

про дітей). Принципова позиція автора: наука має бути і про дорослих. Отже, акмеологія – наука про реалізацію творчого потенціалу зрілих людей. „Акмеологічність – ознака вершинності у реалізації творчого потенціалу соціального суб’єкта” [2, с. 5]. У цілому, акмеологічна модель педагога як така містить перелік умов, факторів та стимулів, що сприяють самореалізації творчого потенціалу індивіда у процесі руху до вершин професіоналізму та продуктивності [1, с. 12].

Т.В.Нікішина подає загальну структуру акмеологічної моделі педагога: компетентність, особистісна орієнтація, морально-духовна культура та акмеологічна професійна позиція педагога [6, с. 33]. Однак у межах нашої статті ми виокремлюємо індивідуальну акмеологічну модель вихователя ДНЗ, що містить опис власного стилю роботи, іміджу, педагогічної культури, професійного кредо, тактики і стратегії педагогічної діяльності.

Складові акмеологічної моделі:

- *власний стиль роботи* – взаємодія між суб’єктами освітньо-виховної діяльності, віддзеркалення професійної „Я-концепції”;
- *імідж* – уявлення про людину, що створюється на ґрунті його зовнішності, звичок, манері розмовляти, менталітету, вчинків ...[3, с. 9];
- *педагогічна культура* – „сутнісна характеристика особистості і діяльності педагога, це система педагогічних цінностей, способів діяльності і професійної поведінки вчителя” [5, с. 152];
- *професійне кредо* – переконання, погляди педагога;
- *стратегія діяльності* – уявлення про хід професійної діяльності, „вибір особистістю способу життя, що відповідає його типу; має розв’язувати протиріччя між активністю, домаганнями, Я-концепцією особистості, умовами і обставинами життя” [2, с. 11].

Індивідуальною акмеологічну модель можна вважати тому, що вона фіксує особистісне зростання педагога, сутність роботи кожного вихователя, ілюструє напрямки підвищення кваліфікації, посилює мотивацію до пошуково-дослідницької діяльності та постійного професійного зростання. Типова схема розробки акмеограми представляє собою індивідуальну картку, куди внесено особисті дані суб’єкта професійної діяльності, підструктуру здібностей і потенціалу, підструктуру індивідуальності, підструктуру спрямованості, характерологічних здібностей і моральних якостей, підструктуру професійних характеристик, узагальнені додаткові дані, розгорнуті загальні висновки тощо.

Варто відзначити, що етапи створення акмеологічної моделі творчого самовираження педагога співвідносяться з виділеними нами педагогічними умовами. Так, на перших етапах (у процесі поглиблення знань під час спецкурсів та спецсеминарів) особистість складає план-проспект власної акмеологічної моделі і визначає першочергові завдання роботи. Згодом план-проспект перетворюється на схему визначення стійкого особистісного стимулу, що по суті є мотивацією до діяльності.

Активізація мотивації до професійно-творчого самовираження може здійснюватися посередництвом включення особистісно-значущих стимулів:

створенням та захистом авторських рішень щодо провідних освітянських проблем сучасності; оформленням перспективного педагогічного досвіду; участю у конкурсах інновацій; поданням матеріалів на виставку; друком у фахових виданнях.

Важливо, що така діяльність відобразить індивідуальні прояви інтересу вихователя до певного виду педагогічної творчості. Це те особисте, що кожен вихователь самостійно вносить до педагогічних скарбів (або, навпаки, вилучає), шляхом індивідуального вибору з-посеред багатьох аспектів творчого самовираження, що імпонують його педагогічній діяльності.

Після оформлення моделі, завершальний етап – апробація створених зразків – креативних проектів як елементів інноваційної діяльності за підтримки провідних діячів у галузі освіти (вихователів-методистів, адміністрації ДНЗ, методистів міських, районних та обласних методичних кабінетів, академій неперервної освіти тощо) як вияв професійно-творчого самовираження особистості вихователя сучасного дошкільного навчального закладу.

Таким чином, віддзеркалюючи надбання акмеології як науки про реалізацію творчого потенціалу особистості, спираючись на поетапність творчого самовираження педагога, визначені нами педагогічні умови у комплексному застосуванні сприятимуть розвитку як загальних характерологічних особливостей педагога, так і його професійної компетентності, а також формуванню творчих здібностей. Система запропонованих педагогічних умов може істотно впливати на результативність розвитку професіоналізму особистості в цілому та творчого самовираження кожного вихователя ДНЗ, зокрема.

Список використаних джерел

1. Акмеологическая теория повышения качества педагогики специалистов образования / Н.В. Кузьмина (Головка-Гаршина). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Московского псих-соц института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
4. Книга методиста : довідково-методичне видання / упор. Г.М. Литвиненко, О.М. Верни дуб. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 672 с.
5. Кукушкин В.С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / В.С. Кукушкин. - М. : МарТ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 256 с.
6. Нікішина Т.В. Творче самовираження вчителя української мови та літератури / Т.В. Нікішина. – Х. : Вид. група „Основа”, 2009. – 175 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИКИ

*Загоруй Р.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Формування нової генерації педагогічних кадрів передбачає якісне забезпечення потреб особистості. Ця проблема може бути вирішена за умови усвідомлення майбутнім учителем творчого підходу до організації навчально-виховного процесу.

Як зазначається у освітнянських документах з проблем освіти, у системі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та учителів початкової школи одним з найважливіших завдань є методична підготовка. Вона передбачає формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності через успішне засвоєння як математичних так і психолого-педагогічних дисциплін.

Поряд із теоретичними знаннями, уміннями і навичками майбутній педагог повинен враховувати вікові особливості вихованців, їх пізнавальні інтереси, як основу успішного навчання.

Як свідчать дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, одним із пріоритетних завдань закладів вищої педагогічної освіти є опанування майбутніми педагогами сучасними педагогічними технологіями, формами, методами, засобами та прийомами розвитку пізнавальних інтересів дошкільників та молодших школярів у процесі засвоєння математики.

Проблема підготовки вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів у педагогічній науці не нова. Науково-теоретичні засади підготовки майбутніх учителів розробляють учені-педагоги А.М.Алексюк, В.П.Андрущенко, А.М.Бойко, І.В.Гавриш, С.У.Гончаренко, О.П.Демченко, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, Н.Д.Карапузова, Л.В.Коваль, В.Г.Кремень, В.І.Лозова, Н.Л.Чайченко, Н.І.Шиян та ін.; досліджують цю проблему зарубіжні вчені Д.Аллен, Б.Г.Бондаревський, Р.Клінке, О.Г.Ковальов, Г.Сектодер, Г.К.Селевко, А.В.Хуторський та ін.; проблема підготовки вчителя початкових класів розкрита у доробку І.В.Гавриш, О.П.Демченко, Н.Д.Карапузової, Л.В.Коваль, М.В.Овчинникової, С.В.Ратовської, Ю.О.Шишкіної та ін.; загальну теорію пізнавального інтересу розробляли Б.Г.Ананьев, М.Ф.Беляев, Н.М.Бібік, Л.І.Божович, Л.А.Гордон, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, М.В.Савчин та ін.; різні аспекти розвитку пізнавальних інтересів у молодшому шкільному віці досліджували А.К.Абдуллаєв, Н.М. Бібік, Н.І.Виноградова, Т.Є.Демідова, Р.О.Жданова, К.Г.Кайдаш, Л.В.Коваль, М.Ф.Морозов, М.П.Осипова, Н.О.Погорелова, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко, Л.Ф.Тихомирова, М.Б.Шеломенцева, І.В.Щекотіхіна, Г.І.Щукина та ін.

Аналіз наукових праць (В.П.Андрущенко, Н.М.Бібік, С.У.Гончаренко, Л.В.Губерський, М.В.Демін, О.Г.Здравомислов, Є.П.Ільїн, А.К.Маркова,

Н.Г.Морозова, В.Н.Мясищев, І.Ф.Надольний, С.Л.Рубінштейн, С.Ф.Русова, О.Я.Савченко, Г.І.Щукіна та ін.) показує, що єдиним для всіх авторів у розумінні інтересу є поняття вибірковості, яке в основному відображає його сутність. Доведено складність і неоднозначність поняття «пізнавальний інтерес», про що свідчить наявність різних поглядів та підходів щодо тлумачення його сутності та визначення. Пізнавальний інтерес у своєму дослідженні розглядаємо як прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності (за О.Я.Савченко) [1, с. 6].

На думку С.О.Бурчака, для пізнавального інтересу характерне творче мислення, самооцінка, допитливість, ініціативність, організованість, увага, критичне ставлення до себе, емоційний інтерес, ерудиція. Все це складає основу пізнавального інтересу, оскільки сприяють позитивному ставленню особистості до процесу пізнання. Дослідник виділив складові компоненти розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання математики: зміст навчального матеріалу з математики, форми, методи, засоби та прийоми навчання, відносини та соціальні взаємодії, психічні процеси та емоційні прояви.

На основі аналізу підходів до використання сучасних педагогічних технологій у початковій школі з'ясовано, що серед їх різноманітності для розвитку пізнавальних інтересів учнів найчастіше використовують ігрові технології, технологію навчального співробітництва учнів і вчителя, інтерактивну технологію; технологію диференційованого навчання, педагогічні програмні засоби тощо. Опанування вищевказаними технологіями є необхідною умовою оволодіння майбутніми учителями методикою використання їх для розвитку пізнавальних інтересів учнів початкової школи.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених вказується на те, що суть поняття готовності майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів слід розуміти як єдність та взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів [1, с. 7].

Коротко охарактеризуємо особливості підготовки студентів до цієї діяльності у процесі вивчення курсу “Методика навчання освітньої галузі “Математика”.

Зокрема, розглянемо операційний компонент.

Операційний компонент полягає в оволодінні студентом системою практичних дій та вмінь, пов'язаних з виконанням самостійної роботи, характеризується сформованою системою педагогічних умінь і навичок, які використовуються майбутніми учителями у професійно-педагогічній діяльності в процесі розвитку пізнавальних інтересів учнів [1, с. 8].

На практичних та лабораторних заняттях ми акцентуємо увагу студентів на тому, як для розвитку пізнавальних інтересів учнів використовувати сучасні педагогічні технології.

Наприклад, майбутній педагог повинен знати, що технологія диференційованого навчання передбачає роботу вчителя на уроках водночас й диференційовано з групою учнів, й індивідуально з кожним. Суть диференційованого навчання полягає в організації вчителем повноцінного процесу

індивідуального навчання кожного учня і класу загалом. Майбутній учитель повинен знати, що відповідно до навчальних можливостей молодших школярів їх умовно поділяють на такі групи: 1) учні з низькими навчальними можливостями; 2) учні з середніми навчальними можливостями; 3) учні з високим рівнем навчальних можливостей; 4) учні з дуже великими навчальними можливостями.

Особливості керування навчальним процесом в умовах диференційованого навчання на всіх етапах уроку полягає у здійсненні поетапного контролю результатів роботи кожної групи і окремого учня. Це здійснюється завдяки контрольному комплексу – контроль вчителя (КВ), самоконтроль (СК), взаємоконтроль (ВК), внутрішній самоконтроль (ВСК), а також розмежованості у часі завершення етапів роботи для кожної групи залежно від темпу навчання [3, с. 18]. Для різних груп учнів застосовується різна кількість видів контролю:

3-тя група – ВСК, ВК, СК, КВ;

2-га група – ВК, СК, КВ;

1-ша група – КВ.

На практичних заняттях студентам пропонуємо завдання такого змісту:

Тема: Методика навчання учнів розв'язувати складені задачі.

План

1. Система формування загального уміння розв'язувати складені задачі.
2. Система формування у молодших школярів умінь розв'язувати задачі певних видів.
3. Диференційована робота на уроці над складеними сюжетними задачами (за Л.В. Коваль і С.О.Скворцовою) [3, с. 237].

Реалізувати практичне втілення у навчальний процес студентам допомагає використання позитивного педагогічного досвіду з даної проблеми. Зокрема учитель початкових класів Ніна Хильчук (Рівненська обл.) практикує розв'язування сюжетних задач по групах [5, с. 19].

| 3-тя група | 2-га група | 1-ша група |
|--|---|--|
| <p>Земля за 1 с проходить Відстань 30км. Який шлях вона проходить за 1 год?</p> <p><i>Допомога:</i> скорочений запис, підказка. $v = 30 \text{ км/с}$ $t = 1 \text{ год}$ $S = ? \text{ км}$ $1 \text{ год} = ? \text{ с}$</p> | <p>Через 10 с після того, як люди побачили блискавку, вони почули грім. На якій відстані пройшла гроза, якщо швидкість звуку 330 м/с?</p> <p><i>Допомога:</i> скорочений запис. $v = 330 \text{ м/с}$ $t = 10 \text{ с}$ $S = ? \text{ км}$</p> | <p>Геологи проїхали 420 км. Першу частину шляху вони їхали 3 год на машині зі швидкістю 60 км/год, а решту шляху – на конях зі швидкістю 8 км/год. Скільки часу їхали геологи на конях?</p> <p><i>Допомога:</i> питальний план розв'язання задачі. 1. Який шлях проїхали геологи на машині? 2. Який шлях проїхали на конях? 3. Скільки часу геологи їхали на конях?</p> |
| | <p><i>Таблиця</i> $S = v \cdot t$ $v = S : t$ $t = S : v$</p> | <p><i>Таблиця</i> $S = v \cdot t$ $v = S : t$ $t = S : v$</p> |

Досить ефективною технологією формування пізнавальних інтересів дошкільників і молодших школярів є ігрова технологія. Майбутній педагог повинен знати, що усі навчальні ігри, активізуючи увагу, підвищуючи інтерес до вивчення предмета, мають спільні вимоги до проведення: коли гра вже почалася, ніхто не має права змінювати її хід, наприкінці кожної гри мета аналізується та обговорюється, констатуються результати, оцінюються (словесно) результати.

Структура розгорнутої ігрової діяльності включає такі компоненти:

- спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання брати участь у грі);
- орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності);
- виконавчий (дії, операції, які надають можливості реалізувати ігрову мету);
- контрольньо-оцінювальний (коригування та стимулювання активності в ігровій діяльності) [2, с. 33].

Дослідження вчених та практика роботи початкової школи і ДНЗ дають підстави стверджувати, що ознайомлення дітей з числами і цифрами і операціями з числами досить важкі і незрозумілі їм. Через те саме у грі, коли застосовуються різні предмети і наочний матеріал, є можливість проводити заняття у веселій, цікавій і доступній формі, що забезпечує розвиток пізнавальних інтересів дошкільників і молодших школярів.

Вивчаючи числа першого десятка вчитель початкових класів Наталія Сосніцька (Хмельницька обл.) пропонує проводити уроки-подорожі.

Тема уроку: Знайомтеся – число 9 або “У пошуках Немо” (1 клас)

На етапі актуалізації і корекції опорних знань та уявлень вчитель пропонує провести гру “Світлофор”.

- Діти, у вас є сигнальні картки червоного і зеленого кольорів. Ваше завдання – уважно слухати висловлювання. Якщо твердження істинне, ви маєте підняти картку зеленого кольору, якщо хибне – червоного. Готові? Розпочинаємо. 1) 2 менше, ніж 1; 2) 4 плюс 2 дорівнює 7; 3) У стола 4 ніжки, отже будь-який предмет, що має 4 ніжки – це стіл; 4) У трикутника 4 кути; 5) Пряма не має початку і кінця; 6) 9 більше за 7; 7) Батько молодший за сина; 8) Число 8 утворилося додаванням 1 до 7; 9) За осінню приходить зима.
- Ви розумні й уважні [4, с. 27].

Отже, систематичне застосування дидактичних ігрових технологій призводить до того, що ігрові інтереси стимулюють пізнавальні, які в майбутньому стають провідними у навчальній діяльності дитини. Гра повинна допомогти зробити серйозну напружену працю захоплюючою і цікавою для учнів.

- 1) Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що проблема підготовки майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів дошкільників та молодших школярів – досить актуальна і водночас потребує подальшого дослідження.
- 2) Поняття пізнавальний інтерес – складне і неоднозначне. У своїй статті

ми користувалися визначенням, запропонованим О.Я.Савченко: Пізнавальний інтерес слід розглядати як прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності.

- 3) Зміст поняття готовність майбутнього вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів розкриває взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів.
- 4) Оскільки операційний компонент передбачає оволодіння майбутнім учителем і вихователем системою педагогічних умінь і навичок у процесі розвитку пізнавальних інтересів учнів, то особливу увагу їх слід зосереджувати на використанні навчальних технологій у процесі ознайомлення учнів з математичними уявленнями і поняттями. Найбільш ефективними є ігрові технології, диференційованого навчання та інші.
- 5) Одним із засобів підготовки вчителя до розвитку пізнавальних інтересів учнів є використання позитивного педагогічного досвіду.

Список використаних джерел

1. Бурчак С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів в процесі навчання : автореферат дис... канд.. пед. наук С.О. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2009. – 176 с.
3. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика / Л.В. Коваль, С.О. Скворцова. – Одеса : Видавництво Автограф, 2008. – 284 с.
4. Сосніцька Н. Знайомтеся – число 9, або “У пошуках Немо”. Урок-подорож з математики для 1 класу / Н. Сосніцька // Учитель початкової школи. – 2012. - № 3. – С. 26-28.
5. Хильчук Н. Диференційоване навчання на уроках математики / Н. Хильчук // Учитель початкової школи. – 2014. - № 4. – С. 16-19.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ПРИРОДОЗНАВСТВО”

*Стахова І.А., магістр початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, здатний до організації навчальної діяльності молодших школярів, що спрямована на розвиток кожної особистості, підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Підтвердження актуальності цієї ідеї знаходимо, насамперед, у Законі України „Про вищу освіту”, Державній

програмі „Вчитель”, де наголошується, що саме через педагога реалізується державна політика зміцнення інтелектуального і креативного потенціалу нації.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить про стійкий інтерес до проблеми підготовки вчителів початкових класів. Філософські питання нової парадигми освіти висвітлено у дослідженнях А.Алексюка, В.Андрущенка, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лугового, В.Паламарчука. Проблеми розвитку творчих здібностей та креативності вчителя присвячені роботи О.Абдуллої, Л.Нестеренко, Ю.Руденко, О.Сухомлинської, М.Шабаєвої, Л.Хомич, М.Ярмаченка. Аналіз окремих аспектів підготовки вчителів початкових класів знайшов відображення у працях таких науковців як К.Авраменко, С.Власенко, Н.Глузман, О.Попова, М.Прокоф'єва, М.Севастюк, Ю.Соловійов. Інноваційні ідеї підготовки вчителів початкових класів розкрито в роботах Ш.Амонашвілі, Л.Занкова, Н.Кічук, В.Моляко, О.Пехоти, О.Савченко, Г.Тарасенко, О.Грошовенко, Л.Присяжнюк.

Креативність є важливою ознакою особистісного розвитку вчителя початкової школи, а також умовою його самореалізації, самовдосконалення та професійного зростання. С.Сисоева вважає, що креативність – це система нестандартних поглядів на різноманітні життєві ситуації, особистість можна назвати креативною, якщо вона здатна до актуалізації творчого потенціалу в різних видах життєдіяльності [2, с. 34]. Ми вважаємо, що вчитель з високим рівнем розвитку креативності відрізняється постійним пошуком оптимальних педагогічних рішень, уміло володіє методикою викладання дисциплін початкової школи, успішно реалізує на практиці психолого-педагогічні основи навчання. Для вчителя початкових класів розвиток креативності є необхідним, адже педагог у навчально-виховному процесі формує особистість, яка житиме у двадцять першому столітті і невідомо, з якими ситуаціями вона зіткнеться, але важливо, щоб уміла знайти максимально вигідний для себе вихід з ситуації. Тому одним із першочергових завдань ВНЗ є розвиток креативного потенціалу майбутнього вчителя початкових класів. Дж.Гілфорд виокремив шість параметрів розвитку креативності, а саме: здатність до виявлення й формулювання проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування найрізноманітніших думок; здатність відповідати на подразники нестандартним способом; здатність вдосконалювати сприйманий об'єкт, додаючи певні деталі; здатність розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій [1, с. 124].

Ми визначили ряд **педагогічних умов**, які сприятимуть розвитку креативності майбутнього вчителя початкових класів, це: пробудження у студентів глибокого інтересу до навчальної діяльності та результату своєї праці; творча спрямованість змісту навчального курсу методики навчання освітньої галузі “Природознавство”; використання інноваційних технологій навчання; розширення прийомів творчої активізації студентів.

На нашу думку, якщо викладач зуміє зацікавити студентів, то для майбутніх педагогів характерною буде наявність пізнавальної мотивації, усвідомлення набуття знань, що веде до перебудови психологічних процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви. Ми вважаємо, що зміст навчального курсу методики навчання освітньої галузі “Природознавство” є рушійною силою розвитку креативності майбутніх педагогів, адже у процесі творчого розгляду проблем відбувається якісне

засвоєння знань і умінь. Курс методика викладання освітньої галузі “Природознавство” побудований у контексті інвайроментального підходу, такий підхід, на думку Г.Тарасенко, налаштовує суспільство на гармонізацію стосунків з довкіллям та пошук свого – людського місця в ньому й пропонує найвищу форму людської поведінки – творчість, яка є універсальною передумовою набуття духовної цілісності, засобом розкриття сутнісних сил особистості [3, с. 8]. Пошук нових організаційних форм викладання природознавчих дисциплін дозволив нам виявити ряд ефективних прийомів активізації творчої діяльності студентів, це: понятійний диктант, проблемно-пошукові завдання, участь у різноманітних природоохоронних і екологічних проектах, практична і науково-дослідна робота, дидактичні ігри, аудіо та відео програми, прийоми емоційного спонукання до активної творчої діяльності, що забезпечуються використанням на заняттях естетико-екологічних технологій.

Враховуючи параметри креативності, запропоновані Дж. Гілфордом, ми розробили критерії розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів, а саме: пошук педагогічної проблеми; вміння провести повний аналіз ситуації; гнучкість мислення – здатність до продукування найрізноманітніших варіантів вирішення проблеми; оригінальність – здатність до пошуку нових, нестандартних, але ефективних шляхів розв’язку даної проблеми; вміння швидко виправляти свої помилки; вміння з кожним разом удосконалювати отримане вирішення завдання, не зупинятися на отриманих результатах. На основі критеріїв ми виокремили три етапи розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів: **початковий етап** (студент залишається у межах засвоєних базових способів діяльності, для нього характерна відсутня ініціатива в прийнятті рішень); **середній етап** (властивим є реалізація майбутнім учителем власних ідей, створення більш ефективних способів діяльності); **завершальний етап** характеризується високим рівнем креативного світогляду, пошуком альтернативи, нестандартним мисленням.

Дослідження було проведено на базі Вінницького державного педагогічного університету, в інституті педагогіки, психології і мистецтв, участь взяло 2 групи студентів третього курсу (3 АПП – експериментальна група, 3 БПД – контрольна група), разом 46 респондентів. Ми запропонували студентам завдання для групової роботи, а саме: за допомогою мультимедійних технологій зобразити картину “Природа очима дітей”, скласти комбінований урок з використанням естетико-екологічних технологій та розробити збірку дослідів з природознавства для учнів другого класу.



Рис. 1. Творча робота “Природа очима дітей” контрольної групи на початку експерименту



Рис. 2. Творча робота “Природа очима дітей” експериментальної групи на початку експерименту

Проаналізувавши творчі роботи, ми визначили, що респонденти експериментальної групи у своїй картині намагалися вмістити якомога більше об'єктів і явищ природи, про які у процесі навчання дізнається молодший школяр, але цим самим вони перенаситили картину і вона втратила свій природній реалізм. У картині контрольної групи ми побачили казкове середовище, що може зачарувати учнів, але воно позбавлене виразності, яка притаманна навколишній природі. Що стосується комбінованих уроків, то в обох групах прийоми естетико-екологічних технологій були відсутні, заняття були схожі на уроки спостереження за живою природою. Це саме стосується і дослідів, запропонованих двома групами, вони були переписані з програми. Провівши повний аналіз робіт, ми отримали наступні результати: на початковому рівні навчається лише 18% майбутніх вчителів початкових класів ЕГ і 17% КГ; на середньому рівні працює 71% студентів ЕГ групи і 69% КГ; на завершальному рівні знаходиться 11% респондентів ЕГ і 14% КГ. Нами були створені на два місяці для експериментальної групи майбутніх учителів початкових класів сприятливі педагогічні умови розвитку креативності, зазначені вище, контрольна група ж працювала у звичному режимі. Потім ми знову запропонували учасникам обох груп за допомогою мультимедійних технологій зобразити картину “Світ природи у краплинці роси”:

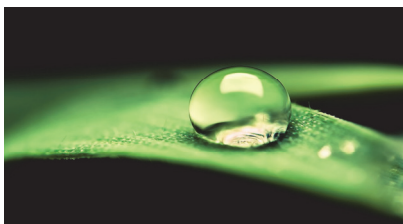


Рис. 3. Творча робота “Природа очима дітей” контрольної групи на кінець дослідження



Рис. 4. Творча робота “Природа очима дітей” експериментальної групи на кінець дослідження

Контрольна група представила свою роботу у вигляді картинки з краплинкою роси, а експериментальна група намагалася продемонструвати естетичну виразність і ювелірну майстерність природи. Комбінований урок контрольної групи залишався уроком спостереження за живою природою, а урок експериментальної групи перетворився на процес милування природою. Досліди, розроблені контрольною групою, знову дублювали програму, а експериментальна група на основі програмових дослідів запропонувала власні. Наприклад, на першому уроці вчитель може принести мішечок з різним насінням, кожна дитина витягне одну зернинку, принесе додому, посадить і буде спостерігати за її проростанням, записуватиме цей процес у зошит і на останнє заняття розповість, яка рослина проросла з її насінини, як відбувався цей процес. Проаналізувавши усі роботи, ми отримали наступні результати: початковий рівень креативного мислення у ЕГ знизився на половину і станове 9%, у КГ зменшився на 4% і дорівнює 13%; середній рівень зріс у обох групах на 3% і відповідає 74% ЕГ і 72% у КГ; завершальний рівень розвитку креативності в ЕГ на кінець експерименту дорівнює 17%, а у КГ – 15%.

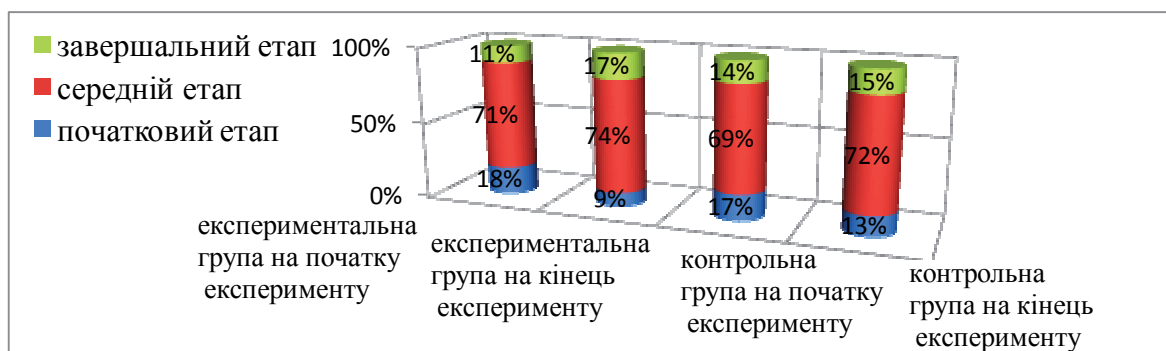


Рис.5. Рівні розвитку креативного світогляду майбутніх учителів початкових класів на заняттях з методики навчання освітньої галузі “Природознавство” в ході дослідження.

Отже, проведене експериментальне дослідження засвідчує, що креативність – це здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Запропоновані нами педагогічні умови (пробудження у студентів глибокого інтересу до навчальної діяльності та результату своєї праці; творча спрямованість змісту навчального курсу методики навчання освітньої галузі “Природознавство”; використання інноваційних технологій навчання; розширення прийомів творчої активізації студентів) сприяють кращому розвитку креативності як однієї з найважливіших особливостей діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Працюючи над цією проблемою, ми визначили, що для розвитку креативності майбутніх учителів викладач у практичній діяльності має формувати здатність бачити суперечності, вміння асоціювати, генерування ідей, переносити знання і вміння у нові умови, що сприяє креативному розвитку світогляду особистості.

Список використаних джерел:

1. Романець В. Психологія творчості / В. Романець. – К. : Либідь, 2001. – С. 121-128.
2. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості вчителя : Навчальний посібник / С. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
3. Тарасенко Г. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайраментального підходу // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв / Г. Тарасенко. – Вінниця, 2013. – С. 8-14

ФОРМУВАННІ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРОВАНІХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МИСТЕЦТВА

*Драченко В.В., кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Аналіз тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Основними проблемами, які вже поставлені перед сучасним учителем, є: постійне ускладнення

змісту освіти, високий рівень освітніх стандартів; ускладнення проблем виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань; самостійна постановка і вирішення як професійних, особистісних, так і загальножиттєвих творчих і дослідницьких завдань. Усе це може здійснювати лише вчитель з високою професійною та особистісною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-культурного потенціалу, конкурентноздатності, ерудованості та стійкою ціннісно-сисловою позицією стосовно усіх сфер життєдіяльності.

Оцінка ціннісно-сислової сфери особистості є багатогранною і містить значиму інформацію про ступінь етичного розвитку, духовності суб'єкта, характер міжособистісної взаємодії з іншими як в особистому, так і в професійному житті, громадську позицію, особливості світогляду та рівень домагань даної особистості.

Питання цінностей є об'єктом досліджень таких науковців як К.Абульханова-Славська, М.І.Алексєєва, М.Й.Боришевський, Т.В.Дмитрієва, Н.І.Іванцев, С.Д.Максименко, І.П.Селезньова, А.В.Соколова, В.Турбан, І.А.Щербакова. Здійснено спроби класифікації цінностей (В.Білські, Б.С.Братусь, С.С.Бубнова, О.Г.Дробницький, Б.Х.Єрасов, Г.Олпорт, М.Рокіч, В.П.Тугаринов, В. Франкл, Ш.Шварц); визначення динамічних компонентів ціннісно-сислової сфери особистості та визначення особливостей ціннісних орієнтацій студентів гуманітарних напрямків (В.С.Вергунова, В.А.Волкова, І.С.Григорчук, Н.І.Іванцев, Н.П.Максимчук, А.А.Фурман, М.В.Шевчук). Проблема структурної організації ціннісно-сислової позиції особистості стає особливо актуальною під час реформації суспільно-політичного, економічного та освітнього життя, що безпосередньо впливає на світогляд та громадську позицію індивіда.

Проте, завжди залишається проблемою питання про те, яким чином відбувається формування такої особистісної позиції як стійкого ставлення людини до світу, до себе і до інших; як реалізує молода людина власну систему цінностей і смислів у її життєвій та професійній діяльності?

Отже, ціннісно-сислова позиція особистості – це система ціннісних орієнтацій та установок людини, які відображають спосіб її ставлення до об'єктів та суб'єктів оточуючої дійсності. У ній виділяються три компоненти:

- інтелектуальний – знання як суб'єктивний образ об'єкта ставлення;
- емоційний – як переживання ставлення;
- поведінковий, що реалізує спосіб активності до об'єкта відповідного ставлення [1, с. 68].

Елементи позиції виступають не лише регуляторами поведінки особистості, а й рушійною силою її соціального й психічного розвитку. Закріплюючись через реалізацію в суспільній практиці, ціннісно-сислова позиція втілюється у відповідних компетентностях як здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію у різних галузях людської діяльності. Компетентність молодого педагога має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер; це багатогранний показник результативності культурологічної освіти і самоосвіти, що поєднує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний

(уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), мотиваційний (бажання, установки), самореалізаційний (активність, самостійність), креативний (творчість).

З огляду на це формування ціннісно-сислової позиції є керованим процесом становлення або зміни установок і ціннісних орієнтацій особистості як формування в неї здатності до цілеспрямованого усвідомлювання власних соціальних установок і життєвих цінностей, а також як створення психологічних механізмів реалізації їх на практиці. Однак, цей процес завжди індивідуалізований, обумовлений міжособистісним спілкуванням людини з іншими, здатністю особистості до самоактуалізації та власної рефлексивної діяльності. Тому методологія вищої педагогічної освіти має забезпечити конструювання певних психолого-педагогічних умов, при яких відбуватиметься процес формування ціннісно-сислової позиції особистості майбутнього вчителя. Однією з таких базових умов є включення студентів у діяльність, спрямовану на самодіагностику, самодослідження і проектування власної життєвої позиції, свого життєвого шляху у цілісному культурно-символічному просторі. В ході цієї діяльності необхідно розвивати рефлексивність, розширення комунікативних можливостей студента, здатність до цілепокладання, планування і проектування способу реалізації власних цінностей, можливості їх співвіднесення з особистісними цінностями і певними культурно-історичними умовами.

У процесі фахової підготовки вчителів початкової школи та мистецтва ефективними для формування ціннісно-сислової позиції особистості виявлено ряд інтегрованих методів навчання, систему яких представлено у двох напрямках: *евристичні* (когнітивні, креативні, оргдіяльнісні) та *методи художньо-педагогічної драматургії*, як специфічні саме для мистецької освіти й виховання. Компетентне використання викладачем інтегрованих (універсальних) методів навчання характеризується професійною майстерністю у комплексному поєднанні кількох методів у єдиний цілеспрямований процес організації навчання.

Евристичні методи – це система евристичних правил діяльності викладача студента, розроблені з урахуванням закономірностей та принципів педагогічного управління і самоуправління з метою розвитку ціннісно-сислової сфери студентів щодо вирішення життєвих та творчих проблем, виявлених нами у процесі спілкування з творами художньої культури. Створюється можливість алгоритмізації дій та приписів для студентів щодо виконання ними різних видів діяльності: дослідження об'єктів; конструювання правил та закономірностей; постановка цілей; здійснення рефлексії; реалізація різних видів творчих робіт. Особливістю евристичних методів і прийомів навчання є розширення для кожного студента простору "незнань", що містить у собі можливість доведення особистості від статусу пасивного спостерігача до виникнення у нього (в більшості випадків) бажання творити. Навчання, що ґрунтується на евристичній орієнтації освіти, на думку А.Хуторського [5, с. 32], спирається на такі види освітньої діяльності, які дозволяють студентам: пізнавати навколишній світ (когнітивні методи); створювати при цьому освітню продукцію, якою вони користуватимуться у професійній діяльності (креативні методи); організовувати власний освітній процес (оргдіяльнісні методи).

До когнітивних методів навчання, або методів навчального пізнання відносяться методи наукових досліджень: порівняння, аналогії, синтезу, класифікації та ін. В напрямку художньої освіти до них можна віднести:

- *метод евристичного аналізу* художніх творів, у результаті якого формується власна ціннісно-сміслова позиція студента щодо твору мистецтва;
- *метод емпатії (перевтілення)* спрямований на пізнання через осягнення почуттів іншої людини, перевтілення на стан іншого суб'єкта;
- *метод змістовного (сміслового) бачення* дозволяє студентам зрозуміти (осягнути) феноменологічну першопричину об'єкта, укладену в ньому ідею, тобто внутрішню суть об'єкта;
- *метод символічного бачення* полягає у відшуканні або побудові студентом зв'язків між об'єктом та його символом. Важливе значення має пояснення та тлумачення створених символів та інтерпретація уже існуючих притаманних певній культурі символічних значень;
- *метод гіпотез та помилок*. Передбачає зміну негативного ставлення до помилок, заміну його на конструктивне використання помилок (та псевдопомилок) для поглиблення освітніх процесів;
- *метод евристичного "занурення"* – це організація діяльності студентів не тільки з вивчення нового, але й з реалізації їхніх індивідуальних творчих здібностей, створення власної системи знань із теми, яка вивчається.

Креативні методи навчання орієнтовані на створення студентами власних освітніх продуктів. До них належать: *метод образної картини, метод "мозкового штурму", метод "морфологічного аналізу", метод інверсії*.

Серед оргдіяльнісних методів, або методів організації навчання визначаються: *методи студентського планування, методи самоорганізації навчання та взаємонавчання, методи нормотворчості та контролю, методи рефлексії та самооцінки*.

У вивченні мистецьких дисциплін важливо враховувати не лише їх гуманітарну специфіку, а й суто мистецьку феноменологію, породжену здатністю людини до художньо-образного пізнання як розуміння/осягання смислів, емоційно-естетичного резонансу як катарсису чи рефлексії, включення духовно-естетичних переживань у власну авторську позицію життєтворчості. Тому мистецька педагогіка володіє такими специфічними методами, як методи театрального мистецтва. *Метод художньо-педагогічної драматургії*, як зазначає Л.Масол [3, с. 7], є одним із провідних методів викладання художньої культури. Він вимагає органічної єдності усіх компонентів заняття. Задля цього необхідно визначення драматургії аудиторної чи поза аудиторної зустрічі зі студентами, розробки композиції і сценарію (шляхом добору і монтажу відповідного матеріалу). Використовуючи принцип "наскрізної дії" у драматургічному вирішенні зустрічі, викладач розкриває задум (основну ідею, цінність) через такі основні компоненти: експозиція, зав'язка, створення проблемної ситуації, формулювання проблеми, розробка, кульмінація, розв'язка і післядія. Головна ідея такої мистецько-педагогічної драматургії – утворення системних інтеграційних зв'язків між етапами і компонентами заняття, що забезпечують його цілісність з умовним, образно-

символічним дотриманням композиційних особливостей обраних художніх форм. Потенціал нових методів і форм художньо-педагогічної драматургії може бути реалізований у композиційних закономірностях пластичного образотворення, які відображають загальні закони мислення (ритм, взаємодію динаміки й статичності, “точку золотого перетину”, взаємозалежність “фігура-тло”, передній і задній плани та ін.); специфічних засобів театрального та кіно-мистецтва.

Навчальна діяльність у процесі мистецької підготовки має регулювати духовно-творчу активність особистості, зумовлювати формування її світоглядних уявлень, естетичних оцінок, ідеалів, переконань, що розвиваються завдяки мистецтву. Однак, практичне використання інтегрованих методів навчання, обумовлене розвитком самої особистості педагога, наявністю в нього *спеціальних педагогічних здібностей* (дидактичних, академічних, перцептивних, мовленнєвих, комунікативних, організаторських тощо) та, як мінімум, достатнього рівня володіння ключовими, естетичними та мистецькими *компетентностями*.

Оновлення суспільства – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Вирішення проблеми формування творчої, життєздатної, компетентної особистості юного громадянина значною мірою залежить від сформованості ціннісно-сислової позиції майбутнього педагога, професійна діяльність якого стане засобом формування і всебічного розвитку особистості кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади // Виховання особистості : Навчально-методичний посібник : У 2 кн. – Кн. 2 / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Масол Л.М. Художня культура. 11 клас : Тематичні розробки уроків / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака – Х. : Ранок, 2011. – 288 с.
3. Харламов И. Педагогика / И. Ф. Харламов – М. : ГАРДАРИКИ, 2004. – 520 с.
4. Хуторской А. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
5. Шарко В.Д. Сучасний урок: Технологічний аспект : Посібник для вчителів і студентів / В.Д. Шарко. – К., 2006. – 220 с.

ВПЛИВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Харькова Є.Д., кандидат педагогічних наук, доцент

Марченко М.В.,

*Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка (Україна)*

Сучасне суспільство, у якості одного з пріоритетних завдань освіти в Україні, і, зокрема, системи дошкільного виховання, висуває розвиток творчої особистості дитини. Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, її

метою визначається розвиток особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. При цьому дитина має займати активну, самостійну, творчу життєву позицію [1].

Основним завданням сучасної освіти є виховання творчої, самостійної, вільної особистості, оскільки саме творча людина визначає прогрес людства. Наш час – час інформаційних технологій вимагає творчих, нестандартно мислячих людей, які будуть направляти свою енергію на благо суспільства. Фундамент формування основ творчої особистості закладається в дошкільному віці. Дошкільні роки є сенситивними для творчого розвитку, а саме для становлення процесів сприйняття, пам'яті, уяви, мислення.

Відповідно у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні велике значення надається розвитку творчих здібностей дошкільників. Важливим результатом оволодіння дитиною мистецькою діяльністю є усвідомлення себе активним суб'єктом творчості, сформоване емоційно-ціннісне ставлення до рукотворного світу.

Дослідження психологів і педагогів Н.О.Ветлугіної, Т.Г.Казакової, Т.С.Комарової, Г.П.Усової, В.С.Мухіної, Л.С.Виготського, Б.М.Теплова, В.О.Моляко, В.О.Сухомлинського та інших довели, що для реалізації природних здібностей та можливостей дітей необхідно створити оптимальні умови для розвитку дитячого творчого потенціалу, переходу до продуктивних дослідницьких творчих занять. Художня творчість і образотворче мистецтво допомагають сучасному педагогові надати дитині можливості розкрити свою особистість, знайомлять дитину зі світом краси й гармонії – світом мистецтва.

Важко переоцінити значення образотворчого мистецтва в житті дитини. Психологічними дослідженнями П.Блонського, Л.Виготського, С.Рубінштейна доведено, що дітям дошкільного віку доступне естетично-художнє сприймання творів образотворчого мистецтва, старші дошкільники здатні естетично оцінити художній твір (картину, скульптуру), висловити своє ставлення до нього. Як засвідчують дослідження Є.Флоріна, М.Івашина, Н.Зубарева, Н.Пакуліної, Н.Карпинської тощо, дошкільникам доступне створення пейзажних та сюжетних картин, натюрмортів. Як стверджували Н.О.Ветлугіна, Т.Г.Казакова, В.С.Мухіна, та інші, різноманітні за своїм зовнішнім виглядом і технологічними особливостями матеріали створюють невичерпні можливості для розвитку дитячої фантазії, стимулюють до нових пошуків.

Розвиток творчої особистості дошкільника – одне з пріоритетних завдань дошкільної освіти. Дошкільний вік сприятливий період для розвитку творчості. Саме в цей час відбуваються прогресивні зміни у багатьох сферах, удосконалюються психічні процеси (увага, пам'ять, сприйняття, мислення, мова, уява), активно розвиваються особистісні якості, а на їх основі – здібності і схильності.

На становлення творчої особистості дитини, розвиток її емоційної сфери, вміння розуміти прекрасне в природі, у взаєминах з іншими людьми впливає образотворче мистецтво.

Як відомо, мистецтво – невід'ємна частина духовної культури людства; завдяки його художньо-образній формі відбувається сильний емоційний вплив

на психіку особистості, що сприятиме розвитку її активності, спрямованої на творення краси в навколишньому світі й на внутрішнє самовдосконалення. Дослідження вчених (Л.С.Виготський, Є.П.Крупник, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн) переконливо доводять, що, завдяки творам мистецтва, відбувається активізація зорових, слухових та інших рецепторів з наступною зміною фізіолого-біологічних ритмів організму. Катарсична реакція, що є також наслідком впливу художніх образів, гармонізує внутрішній світ людини, сприяє встановленню комфортного стану особистості у відносинах зі своїм “Я”.

Кожен вид мистецтва має особливі механізми впливу на особистість: музика – гармонію звуків; живопис – лінію, барви, сюжет.

Серед інших видів мистецтв саме образотворче мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності плідно розвиває її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, інтенсифікує візуальний і сенсорний досвід, формує загальну та естетичну культуру. Вплив образотворчого мистецтва на розвиток особистості не лише збільшує діапазон її візуальних вражень та творчих можливостей, а й якісно ускладнює структуру зорового та естетичного сприймання і уяви, додаючи певну міру осмислення та переживання твору мистецтва або явища життя. Це, в свою чергу, дає змогу бути не пасивним споживачем візуальних вражень, а людиною, здатною адекватно оцінювати естетичні та художні якості твору й сміливо втілювати свої почуття в самостійних творчих роботах. Адже образотворче мистецтво містить у собі чудові невербальні способи вираження ставлення особистості до предметів і явищ дійсності у формі візуальних символів, асоціативних зіставлень та художніх образів [4].

Базовий компонент дошкільної освіти визначає, що дошкільник повинен сприймати і усвідомлювати мистецтво як результат творчої діяльності людини, виявляти емоції та почуття від побачених чи почутих мистецьких творів; вирізняти специфіку образу мистецтва – образотворчого, музичного, танцювального, театрального, літературного; виокремлювати різні види мистецтва: живопис, пісні, танці, театр. Дошкільний вік має великі можливості для розвитку творчого потенціалу дитини, саме тому навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу повинен бути орієнтований на стимулювання розвитку творчої активності дитини [1].

Вплив мистецтва на становлення особистості дитини, її розвиток дуже великий. Без виховання естетично розумних людей, виховання з дитячих років поваги до духовних цінностей, уміння розуміти та оцінювати мистецтво, без пробудження в дітей творчих зачатків неможливе становлення гармонійно розвиненої та творчо активної особистості.

Саме в дитинстві закладаються основи інтелекту людини, формуються різнобічні потреби, погляди, ідеали. Тому цей період є найсприятливішим і найвідповідальнішим. Чим раніше й активніше здійснюється процес прилучення до прекрасного, тим він ефективніший, міцніший, тим глибше формуються інтереси до мистецтва, ефективніше йде процес духовного розвитку людини [5].

Мистецтво може стати однією з основних ланок у становленні особистості. Саме воно відкриває нам чарівний світ почуттів людини, що прагне в барвах,

лініях, кольорі, у звуках, інтонаціях, темпі; у виразних, зворушливих висловах поділитись своїми переживаннями, хвилюваннями, радостями, захопленнями від почутого, побаченого, пережитого в реальному житті.

Світ мистецтва безмежний. Пізнавати його ми будемо не день, не рік, а все життя. Тому, починаючи з дошкільного навчального закладу, педагог покликаний розвивати в дітей художній смак, виховувати важливу для людини якість – любов до мистецтва, до прекрасного. Зорові образи, створені мистецтвом, легко запам'ятовуються й залишаються в пам'яті надовго. Вони збагачують емоційний світ, учать яскравіше сприймати навколишнє життя.

Споглядання творів мистецтва викликає певну естетичну насолоду, дає радість, задоволення, розвиває почуття краси, підвищує художню культуру. Часто на заняттях показують зразки, фото чи репродукції різних творів живопису, скульптури, архітектури, графіки та декоративного мистецтва.

Образотворче мистецтво також сприяє відновленню гармонічної цілісності здібностей людини, розвитку чутливості й надбанню універсального людського досвіду. У процесі образотворчого розвитку формуються творчі здібності дітей, їх спостережливість, уява, образне мислення, естетичний смак, поглиблюються і розширюються знання про предмети і явища дійсності, пробуджується інтерес до мистецтва, що сприяє всебічному розвитку особистості дитини.

Образотворче мистецтво дає широку можливість для втілення найнеймовірніших образів, що з'являються в уяві дитини. Малюнок дає змогу дитині пізнати себе, та, вкладаючи певний зміст у нього, вона багато розповідає про себе, про свій внутрішній світ, тобто виражає себе через художню творчість. Тому потреба в практичному самовираженні є особливою і обов'язковою якістю особистості, яка прагне відтворити свої почуття у взаємодії художнього образу з ознаками, символами, лініями, кольором тощо [3].

Дошкільний вік – сприятливий період для розвитку творчості. Одним із ефективних засобів розвитку дитини як творчої особистості є образотворче мистецтво. Образотворче мистецтво є специфічною і досконалою моделлю цілісного духовного впливу на особистість, сприяє розвитку образного мислення, емоційно-чуттєвої сфери, пізнання, надбанню універсального людського досвіду. Образотворче мистецтво загострює сприйняття, естетичні відчуття дитини, розвиває уяву, сприяє вдосконаленню художньої діяльності. Воно дозволяє дитині виявити свої думки, почуття, ставлення й індивідуальність у художньо-творчій діяльності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Ветлугина Н. А. Художественное творчество в детском саду / Наталья Ветлугина. – М. : Просвещение, 1974. – 276 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психолог. очерк / Лев Выготский. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 122 с.
4. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4.
5. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Борис Неменский. – М. : Педагогика, 1981. – 215 с.

6. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу : навчальний посібник / за ред. Т. І. Поніманської. – 2-ге вид. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.
7. Художественное творчество и ребёнок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 366 с.

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКОЛЯРІВ

*Швець І.Б., професор,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Музичний театр в силу своєї поліхудожньої органіки і надзвичайної актуальності у нинішньому соціокультурному просторі об'єктивно виступає досить могутнім механізмом, здатним оптимізувати процеси естетичного розвитку підростаючого покоління й спрямувати інтелектуальні й духовні ресурси дітей та молоді до ідеалів краси й досконалості. Саме тому дослідження різноманітних аспектів проблеми підготовки сучасного учителя мистецтва, здатного на належному рівні забезпечити перенесення надбань художньої культури людства, зокрема її музично-театрального сегменту, у площину особистісного художньо-естетичного тезаурусу особистості школяра, набуває особливої актуальності.

Взаємодія педагогіки і театру має глибокі історичні й соціальні корені. Навчання і виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва у педагогічній діяльності здійснювалося і в давні і в новітні часи (Аристотель, Квінтіліан, Платон, Сократ, Цицерон, Я.А.Коменський, С.Полоцький та інші). Нетрадиційний метод театрального мистецтва – театралізацію (яскраву, образну, емоційну форму) в навчанні і вихованні студентів практикували Ф.Прокопович, Г.С.Сковорода. Цей метод у педагогічній діяльності використовували видатні педагоги: Я.Корчак, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та інші. Можливості театрального мистецтва у підготовці вчителів до педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку досліджували Н.А.Абалкін, В.Ц.Абрамян, М.М.Барахтян, Р.Х.Баталов, Р.І.Короткова та інші. Вони розглядали акторську майстерність як педагогічне мистецтво, як засіб удосконалення творчого потенціалу вчителя, його педагогічної майстерності та гармонійного особистісного розвитку.

Досягнення в театральній педагогіці пов'язують з ім'ям російського педагога, режисера й актора Костянтина Сергійовича Станіславського (1863-1938), який присвятив своє життя створенню «розумного, морального, загальнодоступного театру» [3, с. 51]. Майже всі театральні теорії, плинні та напрями з початку ХХ ст. до наших днів відбивають на собі плідний вплив його ідей і творчих принципів. Система К.С.Станіславського – наука не лише про акторську творчість, а й про те, як спираючись на об'єктивні закони, плекати, розвивати, збагачувати різні здібності, і не лише сценічні – вона дає можливість

розв'язати багато проблем у підготовці вчителя. Ця система по своїй суті педагогічна, тому що вона виходить з об'єктивних законів людської поведінки та її психофізичних передумов. Система Станіславського – це спосіб виховувати, вдивлятися у світ як у сцену й у сцену як у реальний світ. Саме тому вона може мати широке педагогічне застосування в освітньо-виховному процесі.

Шкільна театральна педагогіка – це міждисциплінарний напрям, поява якого зумовлена низкою соціокультурних та освітніх факторів. Саме в шкільній «атмосфері» формується особистісне становлення самосвідомості, формується культура почуттів, здатність до спілкування, оволодіння своїм тілом, голосом, пластичною виразністю рухів, виховується почуття міри і смак, які необхідні людині для перспективного успіху в будь-якій сфері діяльності. Самим універсальним засобом розвитку особистості, особистісних здібностей людини є театральньо-естетична діяльність, яка органічно включається в освітній процес [2, с. 39].

Будучи частиною театральної педагогіки та існуючи за її законами, шкільна театральна педагогіка переслідує інші цілі і завдання, серед яких провідною не є професійна підготовка акторів і режисерів. Шкільна театральна педагогіка виховує особистість учня засобами театального мистецтва. Шкільний театр постає як форма художньо-естетичної діяльності, що відтворює життєвий світ, в якому формується особистість дитини.

Залучення до театру, починаючи зі шкільних років, дає можливість учням зрозуміти і усвідомити для себе, що театральне виховання – це багатий духовний пласт. На початку XXI століття заняття в шкільному театрі, як і раніше є одним з найбільш бажаних захоплень підростаючого покоління України. Про це свідчать численні психолого-педагогічні дослідження в школах країни. Звичайно, сьогодні у школярів є багато привабливих видів дозвілля – ТВ, відео, комп'ютер, інтернет, проте живе спілкування один з одним за допомогою сценічного слова, театральної дії залишається незамінним. Саме шкільні підмостки сприяють тому, щоб молода людина не просто запам'ятовувала і за тим автоматично відтворювала знання, які дає школа, а й уміло застосовувала ці знання на практиці – була ерудованою, мала хорошу пам'ять, вміла орієнтуватися в світі інформації, добувала самостійно знання, раціонально підходила до процесу пізнання.

Згадаймо слова М.В.Гоголя: «Театр нітрохи не дрібниця і зовсім не марна річ ... Це така кафедра, з якої можна багато сказати світу добра» [1, с. 21].

На сучасному етапі освітнього процесу шкільний музично-виховний захід, масове шкільне свято, концерт розглядається в контексті інших видів мистецтва: музики, образотворчого мистецтва, хореографії а також літератури, інтегрує їх зміст у досягненні і розумінні нової ідейно-художньої якості образу в сценічному мистецтві. Першоосновою шкільного музично-виховного заходу є драматургія (музична драматургія). Актуальним є проведення шкільних свят в театралізованій формі, яка поєднує в собі музично-виконавську (інтерпретація музичних творів), словесну (літературно-поетичну), акторську, хореографічну діяльність у межах музичних дитячих вистав, капусників, літературно-музичних композицій, фестивалів, тематичних свят тощо.

Педагог-режисер – це особлива проблема сучасної школи. Театр – це єдиний вид мистецтва в школі, який останнім часом був позбавлений професійних фахівців. З появою театральних класів, факультативів, впровадженням театральної педагогіки в загальноосвітні процеси, стало зрозумілим, що шкільна освітня установа не зможе обійтися без фахівця, який вміє працювати з дітьми в галузі театального мистецтва.

З 2007 року у вінницькому державному педагогічному університеті в систему фахової підготовки вчителів музичного мистецтва введена спеціалізація «Режисура шкільних музично-виховних заходів».

Методичну основу виховання майбутніх режисерів музично-виховних шкільних заходів становлять навчальні курси з «Режисури шкільних музично-виховних заходів», «Теорії і практики режисури», «Акторської майстерності», «Сценічної мови», «Основ ритміки та хореографії», «Основ сценарної композиції», «Режисури фольклорно-етнографічних свят», «Основ виконавської майстерності».

Спеціальні навчальні дисципліни віддзеркалюють актуальні проблеми теорії і методики підготовки студентів до музично-театральної діяльності в загальноосвітній школі. Відповідно, навчальний матеріал містить різноманітні теоретичні і методичні аспекти мистецтва музичного і драматичного театру, окремі питання психології музично-театральної творчості та сприйняття музичних-драматичних театралізацій, специфічної музично-сценічної та музично-педагогічної методології, історії та теорії використання музично-театральних засобів у педагогічному процесі.

Основні завдання вказаних навчальних курсів – допомогти студентам відчути і зрозуміти специфіку шкільної театральної педагогіки, оволодіти основами режисерської та акторської майстерності, засвоїти закони музичної драматургії, оволодіти методикою роботи над номерами найрізноманітніших жанрів, навчитись створювати і вирішувати видовищно-художні композиції шляхом поєднання слова, пластики, музики, світла тощо; володіти майстерністю створення сценарію, засвоїти методику роботи над масовим дитячим театралізованим видовищем і театралізованим концертом. Важливим є формування світогляду, етичних принципів, театральної і музичної культури, уяви, фантазії, інтуїції, організаторських здібностей, розуміння дитячої психології. Відтак, спеціальна підготовка майбутніх керівників музично-театральною діяльністю школярів ґрунтується на трьох основних компонентах знань – з мистецтвознавства, психології, педагогіки.

Таким чином, введення мистецтва театру в навчально-виховний процес вузів для студентів мистецьких спеціальностей є не тільки бажанням ентузіастів, але дійсною потребою розвитку сучасної системи освіти, яка переходить від епізодичної присутності театру в школі до системного моделювання його освітньої функції.

Список використаних джерел

1. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями / Н.В. Гоголь. - СПб., 1847. - С. 21.

2. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза / О.А. Лапина // Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». - Выпуск 22. - СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
3. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве / К.С. Станиславский // Собр. соч. : В 8 т. – М. : Искусство, 1954. – Т. 1. – 502 с.

ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Коваль Т.В., кандидат педагогічних наук,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

В умовах оновлення та розбудови національної системи освіти великого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, що повинна мати інноваційний характер, бути спроектованою на креативну професійну діяльність педагога, здатного в майбутньому до ефективного розв'язання складних освітнянських проблем.

Пріоритетним напрямом сучасної педагогічної теорії та практики є інтеграція мистецтва та пізнавальної діяльності. Особливої актуальності вона набуває на сучасному етапі розвитку освіти, що характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням замість застарілого (знаннєвого) підходу нового (особистісно орієнтованого), за якого у центрі освітньої системи ставиться мета не накопичення дитиною якомога більшого обсягу різноманітних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, розвиток її неповторної індивідуальності та самостійності у розв'язанні життєвих проблем.

Така зміна пріоритетів сучасної освіти вимагає розробки нових ціннісних підходів до формування особистості, тому у ракурсі зламу усталених поглядів на соціальний устрій, місце дитини в навколишньому світі, провідні фактори її навчання і виховання, винятково своєчасним, на думку О.Рудницької, є пошук ефективних форм і методів залучення музично-театрального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи [4, с. 56].

Формуванню у підлітків ціннісних орієнтацій засобами музично-театральної діяльності сприяє досвід української педагогіки (професійної та народної). Проблеми впливу театральної творчості на рівень духовної культури українського громадянства, на ідейно-моральне становлення особистості розглядалися М.Вороним, Б.Грінченком, О.Кисілем, С.Русовою, С.Сірополком, І.Франком. Особливого значення дитячій музично-театральній творчості, як засобу різнобічного розвитку особистості, надавали Я.Коменський, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Аналіз педагогічної літератури дозволив виявити посилений інтерес вітчизняних дослідників до окремих аспектів заявленої проблеми. Серед них:

значення дитячого дидактичного театру у навчально-виховному процесі (Д.Джола, А.Щербо); використання театральних ігрових форм і методів навчання та виховання молодших школярів (А.Єршова, А.Капська, Г.Костюшко, Т.Люріна, Т.Пені, С.Соломаха, Л.Чуриліна, К.Чухман, В.Шахрай та ін.); роль музично-ігрової діяльності в особистісному становленні дитини (О.Апраксина, Д.Кабалевський, О.Лобова, Л.Масол, Н.Миропольська, К.Орф, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шацька, Б.Яворський та ін.). У перебігу дослідження виявлено, що музично-театральна діяльність створює сприятливий ґрунт для розвитку пізнавальних процесів молодших школярів – сприйняття, уяви, уявлення, мислення. Музично-театральна діяльність сприяє розвитку дитячої фантазії (Т.Комарова, Н.Палагіна та ін.), збагаченню мовлення, допомагає дитині висловити своє ставлення до побаченого (Б.Ананьєв, Л.Виготський, І.Лернер, Є.Ігнат'єв, Б.Цикін та ін.), формуванню у дітей естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій (В.Бутенко, Є.Голобородько, Є.Квятковський, С.Мельничук, В.Кудіна, Є.Подольська, О.Рудницька, Г.Тарасенко та ін.), забезпечуючи реалізацію потенційних художньо-творчих можливостей учнів.

Таким чином, означена проблема частково знайшла відображення в психолого-педагогічній літературі. Утім, питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації музично-театральної діяльності молодших школярів вивчене епізодично і потребує поглибленого дослідження.

Організація музично-театральної діяльності молодших школярів потребує від учителя відповідних знань, вмінь і навичок, зокрема тих, що стосуються її психолого-педагогічних особливостей (вміння виокремлювати соціально-нормативні компоненти, а саме: відданість, довіра, взаємність, постійність, цілепокладання, співпереживання, співчуття, що є домінуючими в міжособистісних стосунках молодших школярів; реалізація потреби дитини в самоствердженні, визнанні оточуючими її індивідуальності; сприяння участі дитини в колективному самоуправлінні (самоорганізації, самоаналізі); зосередження на специфічних рисах творчої діяльності молодших школярів (прагнення дитини до активної діяльності, самоствердження, потреба в словесній та руховій імпровізації); втілення прогресивної виховної технології “Створення ситуації успіху”).

Слід зауважити, що опанування вчителем технологій організації музично-театральної діяльності здійснюється через безпосереднє їх включення у навчально-виховний, зокрема репетиційний процес. В такий спосіб відбувається засвоєння елементів образної мови театру та виражальних засобів мистецького твору шляхом вербального зіставлення ознак, явищ, актуалізації уявлень; інсценування музичного твору; розвиток музично-ритмічних рухів у виконавській діяльності дітей молодшого шкільного віку; навчання дітей створенню музично-художніх образів та стимулювання дитячих музичних імпровізацій; робота над вокально-хоровими навичками молодших школярів; вивчення елементів нотної грамоти як засобу фіксації народних пісень і награвань; виготовлення ескізів народних костюмів та народних музичних інструментів; складання програм музичних фольклорних концертів; складання музичної народної фонотеки; перегляд відео фольклорних обрядів і свят.

Організація музично-театральної діяльності молодших школярів засвідчує особливий досвід співпраці учителя з учнями, використання

широкого арсеналу засобів впливу на їх свідомість і ставлення до музичного мистецтва, упровадження на практиці оригінальних методів та прийомів освітньо-виховної роботи, серед яких:

- традиційні: словесні, наочні, практичні;
- методи проблемно-творчого характеру: проблемно-творчі завдання, створення проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем;
- методи створення спеціальних естетичних ситуацій “занурення” в осередок музично-естетичних цінностей;
- художньо-педагогічний аналіз творів дитячого шкільного репертуару як метод залучення молодших школярів до музично-театральної діяльності;
- методи організації творчої музично-театральної діяльності на фольклорній основі;
- методи стимулювання інтересу до активного освоєння фольклору [7, с. 9].

Серед форм урочної роботи слід виділити такі: урок – фольклорний концерт, урок-народна казка, урок-старовинна легенда, урок-подорож, урок-знайомство з видами фольклору, урок-спектакль, урок-роздум, урок-зустріч, урок-дискусія, урок-екскурсія, урок-лекція, урок-диспут, урок-вікторина. Така форма роботи має певний сюжет, композицію, розгортається за певним сценарієм, а її специфіка полягає в тому, що учні поєднують функції акторів і глядачів, а вчитель – драматурга і режисера.

Чільне місце у процесі музично-театральної діяльності в навчально-виховному процесі школи I ступеня відводиться формам позакласної та позашкільної роботи з молодшими школярами, а саме: музичний клуб, музично-етнографічний музей, фольклорний ансамбль, театральний гурток, фольклорна експедиція, етнографічна виставка, фольклорний фестиваль, календарно-обрядове свято, пов'язане з художніми образами української самобутньої культури, національними звичаями та традиціями [7, с. 10].

Важливим моментом в організації музично-театральної діяльності молодших школярів є підбір репертуару для дитячого виконавства, який повинен проходити з урахуванням таких критеріїв:

- відповідність змісту драматургічного матеріалу віку учасників вистави;
- тривалість вистави;
- кількість діючих осіб;
- тривалість складових частин вистави (форм): монологів, діалогів, сольних, ансамблевих та хорових номерів, танців;
- дикційна і артикуляційна складність мовного тексту;
- діапазонна та теситурна складність вокальних номерів, тривалість вокальних фраз;
- складність закладених в спектакль танцювальних та трюкових елементів;
- складність створення і втілення образу, ступінь зміни психологічних і поведінкових характеристик персонажа всередині театрального дії;
- персоніфікація персонажів вистави (з якого “світу” задумані персонажі вистави: звірі, люди, предмети, фантастичні персонажі і т.д.);

• ознайомлення з народною творчістю, зокрема пісенним фольклором, як необхідним фактором формування в дітей прагнення спілкуватися з народнопісенним мистецтвом, багатством українських традицій та обрядів.

Музично-театральне мистецтво є джерелом художньої освіти і виховання, потужним засобом розвитку творчих здібностей та мислення, здатності до саморозвитку та рефлексії учнів школи I ступеня. Участь школярів у творчому процесі постановки музичної театралізації забезпечує досягнення ними специфічної сутності музичного театру, яка полягає у інтегрованому взаємопоєднанні різних за своєю природою мистецьких елементів: музики, інсценізації, хореографії, живопису. Крім того, діяльність у галузі театралізованого музикування уможливорює усвідомлення школярами спільностей і відмінностей у механізмах втілення художніх образів засобами тих або інших мистецьких різновидів, а також формування у них елементарних уявлень про способи та основні прийоми синтезування різновидового мистецького матеріалу в єдине художнє ціле [3, с. 52].

Сучасний учитель початкових класів повинен вільно орієнтуватися в розмаїтті музично-театральних форм навчально-виховної роботи з молодшими школярами. Він повинен знати організаційно-методичні алгоритми щодо введення музично-театральних дійств в урочну та позакласну роботу з учнями, оскільки кожна музично-театральна постановка містить неабиякий дидактичний і розвивально-виховний потенціал. Адже під впливом раціонально-організованої музично-театральної діяльності позитивні зміни дитячої особистості відбуваються ефективніше.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для виховників, учителів і українських родин / Григорій Ващенко. – Брюссель : Центральна Управа Спільки Української Молоді, 1976.
2. Кіт Г. Г., Тарасенко Г. С. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г.Г. Кіт, Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ПП “Едельвейс і К”, 2008. – 302 с.
3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
4. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : У 5 т. – К., 1976. - Т. 2. – С. 420-655.
6. Тарасенко Г.С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г.С. Тарасенко. - Вінниця, 2000. - 192 с.
7. Явгильдина З.М. Детский фольклор на уроках музыки / З. М. Явгильдина // Музыка в школе : научно-методический журнал. – 2011. – № 3. – С. 8-12.

МУЗИКОТЕРАПІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Пушкар Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Босенко В.В.,*

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка (Україна)

Сьогодні все більшого визнання набувають інтегративні методи відновлення, зміцнення та збереження фізичного й психічного благополуччя педагога та вихованця. Однією з найбільш значущих у психолого-педагогічному контексті видів естетотерапії сьогодення вважається власне музикотерапія.

Проте практична відсутність у організаційно-змістовому компоненті професійної підготовки сучасного педагога спеціальних технологій побудови емоційно-естетичної атмосфери партнерських духовно-збагачених відносин, які б оптимізували навчально-пізнавальну діяльність, призводить до порушення стійкості людини, до негативних впливів агресивно-інформаційних, соціальних, екологічних та інших факторів соціалізації. Тому особливу актуальність мають заходи з удосконалення існуючих та створення нових ефективних засобів, що підвищують резервні духовно-фізіологічні можливості організму та стимулюють креативний розвиток особистості.

Сучасні соціокультурні умови вимагають від випускників вищих навчальних закладів умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, знаходити шляхи оригінального розв'язання практичних проблем у будь-яких нестандартних ситуаціях. Аналіз новітніх досягнень психолого-педагогічних наук показує, що необхідні такі форми і методи навчання, які б виховували у студентів здібності до творчо мислити, максимально активізували розумову діяльність, вміння самостійно проектувати процес музичного виховання, осмислювати життєві та духовні цінності. Важливою проблемою підготовки фахівців у системі вищої дошкільної освіти є формування творчої особистості майбутнього педагога шляхом розвитку самостійного, критичного мислення студентів з використанням музикотерапії у навчально-виховному процесі.

Педагогічна практика показує, що існують суперечності між сучасними вимогами до рівня сформованості мислення майбутніх фахівців та стереотипними традиційними підходами, формами і методами навчання студентів. Це вимагає докорінних змін у сучасних педагогічних системах починаючи з дошкільної сфери. Потребують розкриття питання творчого розвитку мислення студентів у контексті особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти, яка передбачає використання інноваційних методів навчання. Музикотерапія як один з ефективних методів сприяє позитивним змінам емоційно-інтелектуальної сфери особистості, підвищенню працездатності мозку, розвитку культури мислення майбутніх педагогів.

Сам термін «естетотерапія» тривалий час у науці й практиці вважався повним аналогом терміну «музикотерапія» через визнання музичного мистецтва як найбільш потужного емоційно-чуттєвого, ритмо-інтонаційного,

звукового чинника дії на психіку людини порівняно з дією виразних засобів інших видів мистецтв [5].

Характерною ознакою різноманітних видів естетотерапії засобами музичного мистецтва є їх достатня теоретико-практична розробленість порівняно з іншими видами естетотерапії. Це пов'язане з давніми філософсько-історичними, психолого-педагогічними традиціями використання музики як потужного виховного засобу.

Музикотерапія сьогодні визнана в багатьох країнах і вважається одним з найефективніших видів корекційно-розвивального впливу на особистість (Р.Блаво, Д.Кемпбел, І.І.Мамайчук, А.Менегети, Л.С.Брусіловський, В.І.Петрушин, О.А.Ворожцова, В.Ю.Зав'ялова, Г.І.Побережна, С.В.Шушарджан та ін.).

Відомий російський учений-музикотерапевт В.І.Петрушин виділяє три музикотерапевтичні школи: шведську, американську; німецьку [3]. Інший сучасний музикотерапевт О.С.Клюєв розширює цю класифікацію англійською, французькою, італійською та іншими школами, що мають свої специфічні риси та технологічні здобутки [4]. З 2003 р. музикотерапія стала офіційним методом охорони здоров'я й у Росії, де почали проводитися семінари та конференції з питань використання музикотерапії на стику трьох наук - медицини, педагогіки та психології.

На засадах визнання багатогранності впливу музики на організм людини, її фізіологічно-акустичну та духовно-естетичну природу російськими вченими заявлена необхідність інтегративного системного вивчення цього феномена у вимірах багатьох суміжних наук. Х.А.Алаяров, В.П.Морозов, Г.Д.Семенова, С.В.Шушарджан пропонують створення сумісного проекту майбутньої Національної академії музикотерапії та медичної акустики; вивчається ефект персоніфікованого мистецтва як музичної імпровізації, що здійснює очищення та духовне оздоровлення у вимірах музикотерапії [3].

Особливу ефективність музикотерапія, як вид естетотерапії, отримує при його комплексному застосуванні з іншими видами терапії. Наприклад, у поєднанні з арт-терапією. Так, у 20-х рр. ХХ століття у м. Відні був створений та діє й сьогодні Інститут музичної графіки, який має свій музей та журнал. Уперше запровадив ідею інтеграції музикотерапії у загальну психотерапію О.Райнер, який є засновником названого інституту.

У багатьох країнах світу найбільшого поширення музикотерапія отримала як лікувальна педагогіка, лікувально-виховний метод. Яскравим прикладом є праці «Музикотерапія при заїкуватості» чеські вчені З.Матейова та С.Машура [2]. Виявлений таким чином зв'язок між лікувальними та педагогічними методами базується на альтернативі активного та пасивного станів індуктора або реципієнта, педагога або учня, що властиві як педагогіці, так і медицині.

Сьогодні ставить нові вимоги до дошкільної освіти в цілому й до кожного вихователя окремо. Педагоги мають бути творчими особистостями, новаторами ідей, постійно підвищувати свою професійну майстерність. Тільки творчий педагог може виховати творчу особистість. Тому на сучасному етапі найбільш актуальним завданням методичної служби є розвиток творчого

потенціалу педагогів. Реалізувати це завдання можна за умови якісно нових підходів до роботи з педагогічними кадрами.

Певний досвід розвитку педагогічного вектору музичної терапії на пострадянському просторі накопичується і в Україні. Як зазначає Г.Побережна, сьогодні для української педагогічної школи стає актуальним профілактика емоційно-стресових станів і неврозів, нормалізація душевного стану людини за допомогою музики в контексті її особистісного становлення» [4, с. 11]. Поєднання педагогічних методів з керованим музичним впливом дозволить відродити духовне й фізичне здоров'я суспільства за умов найменших фінансових затрат. Музична терапія, що активно входить у соціальний простір України після більш ніж столітнього поширення її у світі, мусить стати універсальною виховною системою.

Одним з самостійних напрямів розвитку музикотерапії в педагогічній сфері в Україні стає підготовка до цієї діяльності педагогів-музикантів. У зв'язку з цим у Національній музичній академії України ім. П.Чайковського, де вперше в Україні введено у вузівську практику викладання курсу музикотерапії, змінено концепцію підготовки до професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів [1].

В Україні визначається така тенденція розширення музикотерапії в педагогічну діяльність. Апробовуються певні форми й методи підготовки педагогів до використання музикотерапії в професійній діяльності. Так, у Полтавському державному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка в процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, педагогів-дефектологів та вихователів дошкільних закладів введені спецкурси та курси «Естетотерапія» (з 2002 р.) і «Психолого-педагогічна терапія» (з 2004 р.), де музикотерапія вивчається в рамках самостійного тематичного розділу (О.А.Федій); у Запорізькому національному університеті для студентів педагогічних спеціальностей створений сучасний курс «Соціально-психологічна реабілітація засобами музики (музикотерапія)» (Г.В.Локарева) [1].

Проводяться науково-практичні конференції з музикотерапії як соціально-психологічної реабілітації (м.Запоріжжя) та навчально-методичні семінари з музичної психології та музикотерапії для вчителів музики і практичних психологів загальноосвітніх закладів (Б.М.Грицишин, м.Івано-Франківськ, Обласний інститут післядипломної педагогічної освіти); запроваджений міжнародний проект гармонійного розвитку людини в процесі пізнання нею світу та його законів через музикотерапевтичну медико-педагогічну технологію «Гармонія інтелекту і здоров'я «ПіснеЗнайка»» (м. Київ, 2002 р.).

Таким чином, різнобічний вплив музики на психіку людини визначає музикотерапію одним з перспективних сучасних видів естетотерапії. Важливе місце у сучасній психолого-педагогічній науці займає інтегративний синергетичний підхід, який вимагає озброєння естетотерапевтичними практиками широкого кола педагогічних працівників, починаючи з дошкільної сфери. Роль і значення емоційно-духовного впливу мистецтва в процесі становлення особистості, актуалізація його творчого потенціалу у наш час та загальна естетизація педагогічного процесу створюють необхідні умови щодо

підвищення ефективності педагогічного впливу та успішності реалізації завдань особистісно орієнтованої гуманістичної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Ленів З. П. Проблеми використання арттерапії на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні / З. П. Ленів // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції [Управління в освіті]. – Львів : ДЦМОНУ, 2009. – С. 140-141.
2. Матейова З. Музыкотерапия при заикании : пер. с чешск. / З. Матейова, С. Машура. - К. : Вища шк., 1984 . - 303 с. : ил. : нот. ил.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Петрушин. - М., 2000. - 176 с.
4. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії / Г. Побережна // Мистецтво та освіта. - 2008. - № 2. - С. 9-12.
5. Шушарджан С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С.В. Шушарджан. - М., 1998. - 364 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ ЗАСОБАМИ КОМПЛЕКСНОГО ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА

Тодосієнко Н.Л.,

*Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Процеси демократизації і гуманізації суспільства створюють можливість з вибору шляхів життєдіяльності його членів, сприятливі умови для творчості кожного. У гуманному цивілізованому суспільстві розвиток особистості, її творчих можливостей стає самоціллю всіх суспільних відносин. Саме тому в умовах духовного відродження суспільства діяльність закладів народної освіти – від дитячого садка до загальноосвітньої школи, потребує конкретних змін, які викликані необхідністю формування суспільно-активної, творчої особистості, що можливо лише при створенні сприятливих умов для всебічного розвитку потенційних можливостей кожної дитини, самореалізації її особистості у навчальному процесі.

Вирішення проблеми формування творчої особистості юного громадянина значною мірою залежить від учителя, творча педагогічна діяльність якого стає міцним засобом формування і всебічного розвитку особистості кожної дитини.

Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлюється в наукових дослідженнях філософії, психології і педагогіки. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В.І.Андрєєв, Н.А.Бердяєв, В.А.Бухвалов, І.Г.Герашенко, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, А.К.Маркова, Н.Д.Нікандров, Я.А.Пономарьов, С.А.Рубінштейн, Л.І.Рувинський, П.Л.Ципок та ін. У працях цих науковців з'ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації у педагогічному процесі.

При всьому розмаїтті вивчення проблеми формування майбутнього вчителя як творчої особистості, підготовки його до творчої професійної діяльності, аспект формування у студентів педагогічних навчальних закладів умінь та навичок виховання творчої особистості учня в навчально-виховному процесі, розвитку потенційних можливостей дитини недостатньо досліджений у теоретичному та методичному плані в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розбудова системи освіти в Україні передбачає оновлення її змісту, форм організації художньої діяльності дітей. Яскравою тенденцією цього процесу є зокрема зростання питомої ваги мистецтва у розвитку творчих здібностей і естетичного виховання юного покоління.

Створити належні умови розвитку творчих здібностей дошкільників, а саме – визначити обсяг предметів естетичного циклу в загальній системі дошкільної освіти, здійснювати варіативність змісту та форм організації художньої діяльності дітей, забезпечити профілактику втомлюваності дітей засобами мистецтва є важливим завданням і актуальною проблемою навчально-виховного процесу.

Одним із методів формування емоційно-образного сприймання творів мистецтва, зокрема музики та активізації процесів художнього сприймання є метод комплексного впливу мистецтва. Цей метод здійснюється в умовах використання ігрового елемента, який стимулює творчу активність і уявляє собою цілісну систему формування якісно нового рівня емоційно-образного сприймання творчій діяльності.

Структурою естетичного переживання як важливого компонента естетично спрямованого ставлення до музики розглядали В.Вілюнас, В.Медушевський, А.Сохор, Г.Тарасов, Б.Теплов та ін. Особливе методологічне значення для музичної педагогіки мають дослідження Л.Виготського, О.Рудницької, П.Якобсона.

Аналіз літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи дошкільних закладів засвідчують, що проблема художньо-естетичного розвитку молодших школярів у світлі новітніх концепцій ще не знайшла належного розв'язання, а технології опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зрослому вимогам сьогодення.

Метою статті є: теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка ефективності форм, методів і прийомів розвитку творчих здібностей дітей шляхом застосування вихователями дошкільних закладів методу комплексного використання мистецтва та мистецької діяльності.

Постановка завдання: відповідно до мети нами визначені конкретні методичні завдання, а саме:

- *Формування педагогом у дітей художньо-естетичної ерудиції на основі оволодіння основами знаннями про основні види та жанри музичного та образотворчого мистецтва;*
- *накопичення художнього досвіду шляхом застосування інших видів мистецтва;*
- *набуття елементарних умінь та навичок мистецької діяльності у*

дошкільників.

Доведено, що становлення творчої особистості, розвиток її творчих здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання природних задатків, вагомих для конкретної дитини мотивів діяльності та сприятливого розвивального середовища. Важливим чинником успіху є також виховання морально-вольових якостей, розвиток емоційної сфери та набуття дошкільниками певних знань, умінь і навичок, які необхідні для проявлення творчого потенціалу. Педагоги-дошкільники повинні пам'ятати, що саме знання, уміння й навички – основа розвитку творчої уяви, фантазії, втілення дитячої творчості.

Навколишня дійсність своєю красою, своєрідністю, неповторністю приваблює дитину і стає джерелом її творчих задумів у малюнках. Важливими засобами збагачення дитячого малювання у старшому дошкільному віці є ознайомлення дітей з мистецтвом живопису і музики, етапами креативного процесу (пошук, реалізація задуму, створення художнього образу), спрямування малят на наслідування зразка творчої діяльності художника на всіх її етапах та формування емоційно-ціннісного ставлення до довкілля і творів мистецтва.

Привчаючи дітей жити і працювати за законами краси, треба змалечку привчати їх бачити красу оточуючого світу. Потреба в красі у дитини існує з перших днів життя. Починаючи освоювати елементарні рухи, малюк тягне руки до красивої іграшки і затихає, почувши звуки музики, дивлячись ілюстрації до своїх книжок і сам пробує малювати на аркуші олівцем тільки зрозумілу йому красу. Істину сприймає тільки чиста душа малюка.

Музичне і образотворче мистецтво – це введення дітей у світ мистецтва, емоційно пов'язані з своїм змістом і зі світом спостережень, переживань, роздумів. Дитина повинна розуміти суть творів мистецтва, що краса – поняття людське. Тільки людина бачить красу, тільки дитина свідомо її створює.

Мета експериментальної роботи: пошук різноманітних форм і методів активізації творчих здібностей, що природно приводить до розвитку творчого начала, до зародження деяких методичних прийомів, активізуючи естетично-творчу діяльність дітей. Для цього нами був запропонований прийом “Малюємо словами” (замальовки до прослуханих музичних творів оформлені віршем, техніка малювання – акварель). Враховуючи невеликий словниковий запас дошкільнят педагогу варто використовувати метод моделювання та орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень (В.Ражніков, О.Ростовський). В процесі створення дитячих творчих робіт ми радимо використовувати “Словничок краси” (визначення кольорової гами; слова, які допоможуть дітям знайти можливість більш емоційно і витонченіше змалювати враження від музичного твору, наприклад: день, ранок, літо, місяць, золотий, світлий, прозорий, рожевий і т.д., слова поєднуються в групи за певною ознакою).

Початковий етап творчості проявлявся в найрізноманітніших формах: образотворчих, рухових, звукових, словесних. Зорові відчуття реалізовувалися в малюнках, що відображають настрої, навіяні прослуханою музикою. Частіше це було просто поєднання ліній, кольорових розводжень, інколи пейзажні замальовки (не з натури).

Діти під час слухання музичного твору вчаться зображати фарбами пейзаж або інший художній образ саме в тому стані, який передавався музикою.

Для сумної музики підійдуть холодні, неяскові, пастельні кольори, для веселої – яскраві, теплі. Для зображення настрою, образу людини можна використати тільки один тон. Звучання, тембри і динаміку різних музичних інструментів можна виразити за допомогою фарб, вигадати візерунок, використати різноманітні прийоми, що надають можливість більш глибокого розуміння краси, змісту і настрою музичного твору.

Нагромаджений у процесі активного сприймання художній досвід дітей стає основою розвитку їхнього асоціативно-образного мислення, головним спонуканням їхнього творчого самовираження. Цікавим виявилось образотворче і словесне оформлення музичних вражень. Наші спостереження показали, що в експериментальній групі використання методичних прийомів, стимулюючих розвиток художньо-творчих здібностей дітей поступово удосконалює образне бачення музичних творів, підвищує загальний рівень культури та ерудиції дошкільнят.

Порівняльне зіставлення результатів дослідження контрольної та експериментальної груп показують, що комплексне сприймання музики зберігається в пам'яті дітей значно краще, сприяє розвитку художньої фантазії, підвищенню у дітей інтересу до уроків музичного і образотворчого мистецтва, творчості, самостійності, ініціативи.

Використання вище наведених нами різних прийомів методу малювання музики під час прослуховування музичних творів надало нам наступні позитивні результати:

- стимулювання художньо-творчої діяльності;
- формування індивідуальності музично-естетичного сприймання;
- розвиток творчої фантазії;
- формування культури художнього сприймання;
- підвищення рівня цікавості до вивчення предметів мистецтва у дошкільників.

Висновки. Таким чином, використання педагогом мистецької діяльності у естетичному вихованні дошкільників і молодших школярів, набуває інноваційного звучання, стимулює не тільки розвиток пізнавальних, але й креативних здібностей дітей, здатність до творчого самовираження і рефлексії, потреб у художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні.

Отже, розвиток педагогічної творчості вчителів і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу знаходиться у прямо-пропорційній залежності від педагогічних умов, від правильно обраних шляхів розвитку та реалізації творчої педагогічної діяльності, від особистісних якостей учителя.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошк. виховання. - 1999. - № 1.
2. Гольденберг Н.М. Яворский и музыкальное воспитание детей /Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка: В 2-х т. / Под общ. ред. Д.Ф. Шостаковича. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Советский композитор, 1972. – Т. 1. – С. 115-132.
3. Макрідіна Л. Технологія ТРВЗ – сучасна технологія навчання творчості / Л. Макрідіна //

Завуч. – 2004. - № 34. - С. 6 -7.

4. Масол Л.М., Белкіна Е.В. Мистецтво : Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Вінниця : Нова книга, 2003. – С. 92-99.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Дошк. виховання. - 2002. - № 7.
6. Організаційно-педагогічні аспекти діяльності нових типів дошкільних закладів : метод. рек. - Київ, 1997.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ФОРМ ВИХОВАННЯ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

*Злотнік Я.А.,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасній початковій школі позакласна виховна робота покликана забезпечити виховання гармонійної особистості на законах творчості, які передбачають залучення дітей до співтворчості, інтелектуального діалогу, гармонізації спілкування, успіху, можливості почуватися вільно. Позакласна діяльність сприяє розвитку креативного мислення, розробці прийомів співпраці, передбачає експериментування дітей, ігри, гнучке й вдале поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, самостійної та педагогічно керованої. За визначенням М.М.Фіцули, позакласна робота – це різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час педагогічний колектив школи [5, с. 82]. Позакласна робота є єдиною нерегламентованою часом сферою виховання, через яку проходять практично всі діти: місце її функціонування – школа державна установа, де держава так чи інакше регламентує мету, завдання, зміст, методiku і діяльність шкільних педагогів, які мають певні правові адміністративні зобов'язання.

На сьогоднішньому етапі розвитку освіти все більше вчителів для здійснення позакласної виховної роботи використовують інтерактивні форми виховання, які передбачають обов'язкове включення аудиторії, яка стає учасником дійства, і його умови потребують від глядача певних дій, знань, вчинків. Інтерактивні форми дають змогу одночасно як подавати інформацію й формувати певні навички, так перевіряти наявний рівень знань та вмінь.

На нашу думку, одними з найефективніших інтерактивних форм роботи в позакласній виховній роботі з молодшими школярами є театралізовані форми виховання, що і зумовило вибір теми статті.

Проблемі використання театралізованих форм і методів навчання та виховання школярів присвячені теоретико-методичні розробки В.Букатова, Є.Воропаєва, Є.Ганеліна, В.Давидова, М.Дергач, Л.Зімакової, О.Комаровської, І.Кругленко, Н.Миропольської, Г.Тарасенко, С.Соломахи, К.Чухман, В.Шахрай та ін.

Театралізовані форми виховання – найскладніші й найцікавіші форми, які розкривають зміст за допомогою художніх образів, засобів театралізації,

використання творчих здібностей школярів. Під час їх підготовки відбувається креативна діяльність учнів і вчителя та налагодження стосунків між членами колективу. До театралізованих форм відносять: літературно-музична композиція, концерт, публіцистична вистава, змагання команд КВК, театралізована вистава, тощо [1, с. 23]. На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, театралізоване заняття найбільш повно враховують вікові та творчі особливості, інтереси, нахили, здібності кожної дитини. Сила театрального впливу на людину пояснюється гармонійним синтезом поезії, живопису, музики, сценічного мистецтва, яке створюється одночасно режисерами, акторами, художниками, музикантами і, звичайно, глядачами. Театр об'єднує усі мистецтва для підвищення почуттів; пантоміма, костюм, гра актора – все це подвоює враження, причому сценічний вплив сприймається цілою групою осіб, внаслідок чого розвивається спільне, масове відчуття, що загострює моменти сприйняття [3, с. 396].

Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблем ситуації опосередковано від особи якого персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість. Таким чином, театралізовані заняття допомагають всебічно розвивати дитину. Тому вчитель зобов'язаний:

- створювати умови для розвитку творчої активності дітей в театралізованій діяльності (заохочувати виконавську творчість, розвивати здатність вільно і розкріпачено триматися при виступі, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів і інтонації і т.д.);
- залучати дітей до театральної культури (знайомити з пристроєм театру, театральними жанрами, з різними видами лялькових театрів);
- забезпечувати взаємозв'язок театралізованої з іншими видами діяльності в єдиному педагогічному процесі;
- створювати умови для спільної театралізованої діяльності дітей і дорослих.

Театралізовані форми виховання молодших школярів можна поділити на види:

- сприймання театрального видовища, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення;
- театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання;
- підготовка і власне презентація театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення, жесту, мізансцени тощо).

Вплив на дитячу особистість театралізованих форм виховання значний і різноманітний. Їхні тематика й зміст мають, насамперед, моральне спрямування. Головна вимога: вони мають бути повчальні, щоб діти вчилися об'єктивно оцінювати вчинки персонажів, робили самостійні висновки, набували необхідних знань. Водночас, готуючи разом із дорослими атрибути та декорації, діти виховуються естетично й емоційно.

Звідси випливає, що театральне мистецтво в школі – це унікальний за своїм характером педагогічний чинник, взаємопов'язаний із іншими видами мистецтв, який формує ставлення учнів до природи і соціуму [4].

Слід зауважити, що велике значення надавав театру і видатний радянський педагог А.С.Макаренко. Він залишив неоцінений педагогічний спадок для вітчизняної і світової теорії навчання і виховання і, разом з тим, апробував власні теоретико-методологічні положення у практичній діяльності. А.С.Макаренко одним із перших висловив думку про доцільність використання елементів театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя та успішно реалізував це положення на практиці. Будучи знавцем і цінителем мистецтва, він активно залучав своїх вихованців до літератури, театру, музики та образотворчого мистецтва. Підготовка до спектаклю вважалася важливою справою, вихованці вчилися володіти собою, своїм голосом, мімікою, як справжні артисти. Під час репетицій педагог-новатор намагався глибоко аналізувати роль кожної дійової особи у п'єсі, вміло знаходив вихід із труднощів при постановці п'єси на погано обладнаній сцені колонії. Чудовим у цих постановках було те, що разом із вихованцями в них брав участь А.С.Макаренко [2, с. 374].

Одним із вчителів практиків, які сьогодні активно використовують театралізовані форми виховання в позакласній роботі є Бурдейна Наталя Василівна вчитель Смілянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10 Смілянської міської ради Черкаської області. Вчитель пропонує інноваційний підхід до організації позакласної виховної роботи, а саме організація гуртка «Ляльковий театр». Вчителем вже є розроблені програма гуртка та конспекти занять. Програма гуртка «Ляльковий театр» містить різні змістові лінії, реалізація яких забезпечує різнобічний розвиток дітей: мовленнєвий, емоційно-ціннісний, творчий, художньо-естетичний, моральний тощо. У розробках занять містяться сучасні методи і прийоми, використання яких сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню ефективності гурткової роботи, зацікавленню дітей театральною діяльністю.

Вся робота гуртка будується з урахуванням таких особливостей: зацікавленість учнів, можливість виготовлення ляльок, ширми, декорацій, реквізиту. Програма гуртка спрямована на розвиток творчих здібностей учнів. Вона ставить за мету:

- виявляти талановитих дітей;
- сприяти самореалізації творчих здібностей дитини, розкривати їм чарівний світ театру;
- формувати моральні цінності і орієнтири особистості;
- забезпечити естетичне виховання.

Таким чином, позакласна виховна робота містить широкі можливості для залучення дітей до театральної діяльності, більше ніж звичайні шкільні заняття. Величезна розмаїтість позаурочних виховних методик і прийомів дозволяє робити це всебічно.

Список використаних джерел

1. Комаровська О.Л. Театр і школа : виховують одnodумці : книга для батьків та вчителя / О.Л. Комаровська; АПН України; Інститут проблем виховання. – К. : Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. – 92 с.

2. Проблеми засвоєння театральної педагогіки у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: мат-ли Всесоюзної науково-практичної конференції / гол. ред. І.Ф. Кривонос. – Полтава, 1991. – 384 с.
3. Станиславский К.С. Театр и жизнь. – Собр. соч. : В 8 т. / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1961. – Т. 4. – 615 с.
4. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи : Посібник для вчителя / Г.С.Тарасенко. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2003. – 144 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка : Навчальний посібник для студ. Вищих педагогічних закладів освіти / М.М. Фіцула. – Тернопіль : ТДПУ, 1997. – 192 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В.М. ВЕРХОВИНЦЯ

*Пушкар Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Соболь К.В.,*

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка (Україна)

Гуманістична парадигма розвитку сучасної освіти передбачає кардинальну зміну її мети, ціннісних орієнтацій, вимагає якісного оновлення, гуманізації змісту професійно-педагогічної підготовки вихователів дошкільних закладів, музичних керівників та вчителів початкових класів. Провідною ідеєю гуманізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога стає ідея активної ролі педагога в розвитку його особистісних і професійних здібностей і якостей, посилення його суб'єктивних функцій [3].

Дошкільний вік – це вік ігор – сюжетно-рольових, рухливих, ігор-драматизацій, колективних і самостійних. Саме гра, як провідна діяльність дошкільників, повинна підвести дитину до порогу знань: дати дитині необхідні знання, уміння, навички та виховати в дітей бажання старанно й сумлінно навчатися.

Видатним представником плеяди творців української національної музичної освіти і культури є Василь Миколайович Верховинець (1880-1938 рр.) – композитор, хоровий диригент, хореограф, фольклорист, етнограф, педагог, основоположник жанру «театралізована пісня» в Україні. Останнім часом його багатогранна діяльність привертає увагу українських науковців та педагогів своєю теоретичною виваженістю, методичною доцільністю та етнографічною достовірністю.

На його думку, гра є «найвідповіднішою формою руху» для дітей, засобом виховання почуттів і волі, чемного поведження. У грі розвиваються розум, пам'ять, уява дітей, виховуються дружні взаємини, «виникає потреба співробітництва» з дорослим. Користь гри для дітей визначається її ритмічним виконанням, можливістю фантазувати у рухах, залучати їх до фольклору. У розробках В.М.Верховинця йдеться мова «про пристосування гри до дитячого віку», «маючи на увазі дитячу психіку» [1].

На нашу думку, у творчій спадщині В.Верховинця можна виділити чотири складові:

✓ *музично-педагогічну*, яка відзначається роботою у вищих навчальних закладах Києва, Харкова і Полтави та створенням репертуарно-методичного посібника «Весняночка»;

✓ *етнографічно-дослідницьку*, до якої можна віднести збирання українського фольклору та написання науково-педагогічних праць, як то «Українське весілля» і «Теорія українського народного танцю»;

✓ *театрально-кінематографічну*, що вбирає в себе роботу в трупі народного театру при Львівському товаристві «Руська бесіда», виконання головних ролей в театрі М. Садовського (партія Петра в опері М. Лисенка «Наталка Полтавка», Андрія в опері С. Гулака-Артемівського «Запорожець за Дунаєм», Левка в опері М.Лисенка «Майська ніч» та ін.), а також участь у зйомках кінофільму «Коліївщина»;

✓ *культурно-просвітницьку*, яка відзначається роботою з мистецькими колективами (створення у Полтавському інституті народної освіти ансамблю «Жінхоранс» (1930 р.), Харківської хорової капели «Чумак» та ін.).

Для творчої спадщини В. Верховинця є характерним взаємозв'язок усіх її складових. Так, в його музично-педагогічну діяльність органічно вписався досвід етнографічно-дослідницької, театрально-кінематографічної та культурно-просвітницької роботи. Теоретичні та методичні здобутки різномірної творчості митця реалізовувались у процесі його педагогічної діяльності в таких навчальних закладах, як Київський педагогічний інститут (1919-1920 рр.), Полтавський інститут народної освіти та трудшкола ім. І.Котляревського (1920-1933 рр.), музично-драматичний інститут ім. М.Лисенка в Києві (1923-1924 рр.), Харківський музично-драматичний інститут (1927-1928 рр.).

У музично-педагогічній спадщині В.Верховинця можна виокремити два основні підрозділи – репертуарно-методичний та науково-педагогічний. На нашу думку, великим скарбом для вихователів у дитячому садку та учителів музики є методична розробка дитячих рухливих ігор, які розміщено у збірнику «Весняночка».

Одним із основних засобів музичного виховання дітей Василь Верховинець вважав рухливі ігри, які складають основу репертуару методичного посібника «Весняночка». Разом з дитячими іграми Верховинець використовував народні пісні, вірші, утішки, пестушки, казки, хороводи та збагачував їх літературним, музичним і драматичним компонентами. Іншими словами, митець прагнув інсценізувати ігри.

Автор підкреслював, що завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі різними оповіданнями, бесідами та навчанням. Педагог акцентував увагу на великому значенні забавок та рухливих ігор для:

- інтелектуального розвитку;
- стимулювання фантазії, творчості;
- формування вмінь керувати власними емоціями та почуттями;
- позитивного психологічного стану;
- фізичного розвитку дитини;

- виховання приятельських стосунків між дітьми, між учнями та вчителями;

Позитивно, що В.М.Верховинець склав тематичну картину ігор з піснями (основні теми – пори року, природа, тварини, птахи, праця). В порадах «Про роль виховательки під час гри» виявилася гуманна позиція автора: головне – надати дітям можливості виявити власну ініціативу, творчість, емоції, а роль вихователя у «налагодженні» гри, підтримці ритму пісні, частковій участі. А призначення дійових осіб, розучування пісні, рухів, утворення фігури автор визначив як підготовку до гри.

Для виділення ряду умов та особливостей забезпечення наступності ігрової діяльності дошкільників і молодших школярів спробуємо виявити рівень дослідження проблеми в науково-методичній літературі

У програмі виховання дітей дошкільного віку «Дитина» в розділі музичного виховання «Прилучаємось до музичної скарбниці», зокрема присвяченій музично-руховій діяльності під назвою «Гей, діточки, візьмемось за ручки!» пропонуються основні жанри хореографії та їх види, доступні для дошкільників. Це різновиди хороводу (хороводна пісня, гра-хоровод, ігровий хоровод, хороводний танець), рухливі та сюжетні ігри [2].

У дітей молодшої групи ігри, хороводи, інсценування, викликають радісне переживання від музично-пластичних дій, бажання побратися за руки, разом з дорослими кружляти в колі, в парі, збиратися до купи, передавати рухами зміст пісні (збирання грибів, випікання хлібчика) з вихователем і самостійно інсценізувати коліскову.

Методика навчання молодших дошкільників музично-ритмічним іграм основана на коротких вказівках, правильних і чітких показах рухів, емоційному тоні педагога, який заохочує дітей рухатись під музику, використанні різних іграшок, атрибутів. Особлива увага звертається на розвиток самостійності дітей, їх творчих проявів. Педагог пропонує дітям показати під відповідну музику, як летять пташки, скаче зайчик, біжить конячка і т. д. Вдалі дії дитини схвалюються дорослим. Це створює умови для розвитку самостійної діяльності дітей.

Дітям п'ятого року життя доступні складніші рухливі хороводні ігри. На першому плані – слова, рухи – нескладні (ходіння в колі), по закінченні слів, співу можливий біг.

У роботі з дітьми старшого дошкільного віку зміст ігор ускладнюється. Їх репертуар включає ігри побутової спрямованості, що відображають у своєму змісті буденне життя людей.

Хороводна гра «Довгоносий журавель», у тексті якої передбачено багаторазове повторення слів «журавель», «сякий-такий» та інших слів з важкими звуками стає у пригоді вихователю для закріплення звуковимови, звуконаслідування.

Педагогічні спостереження привели В.Верховинця до висновку про те, що «діти дуже люблять народні ігри з співами і танцями і охоче виконують народні рухи під пісню» [1].

Значущу роль в музичному вихованні дошкільників відіграє професійна компетентність педагогів: вихователя і особливо музичного керівника, які повинні вміло підібрати репертуар з такою тематикою ігор, яка б здійснювала

інтелектуальне, фізичне, моральне й естетичне виховання, розвивала індивідуальні, творчі здібності дитини, виховувала її в дусі національної культури.

Музика – один з найважливіших видів мистецтва, покликаний формувати естетичну культуру школярів. Музичне мистецтво, як засіб виховання, більше ніж інші види мистецтв безпосередньо впливає на почуття, а через нього звертається до думок і свідомості. Музика викликає емоції, будить думки, формує погляди, смаки, і непомітно для учнів, виховує їх.

Програма школи розглядає музично-естетичне виховання школярів в тісному зв'язку з моральним, розумовим і фізичним. До вимог музичного виховання входить вироблення навичок співу, вивчення музичної грамоти та слухання музики. Тематична побудова програми має узагальнюючий характер і спирається на наукове музикознавство та життєву практику. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи передбачає опору на знання, вміння, творчі здібності, які дитина здобула у дитячому садку і здійснюється вони за змістом, методами, прийомами та організаційними формами навчання та виховання.

Як висновок зазначимо, що творча спадщина В.Верховинця не втрачає свого культурно-педагогічного значення. Навпаки, в сучасних умовах формування національної культури молодих поколінь вона набуває все нового осмислення. Педагогічні ідеї В.Верховинця широко використовуються в освітньому процесі, здобувши світове визнання. Вільно звучать заборонені колись хорові твори та солоспіви, вивчаються дитячі ігри з піснями і танцями, відкрито вивчається «Теорія українського танцю». Посібник «Весняночка» стає найпершим помічником вихователя в організації ігрової діяльності дітей на занятті та у вільний час. Сьогодні освітяни мають змогу насолоджуватись неоціненним творчим доробком свого співвітчизника – скарбом, у який Василь Верховинець вклав красу народної пісні, вишуканість руху, витончений світ української душі.

Список використаних джерел

1. Верховинець В.М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. / В.М. Верховинець. - 5-те вид. - К. : Муз. Україна, 1989. - 343 с.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К. : «Освіта», 1993. – 269 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : Монографія / Н.В. Кудикіна. - К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. - 272 с.
4. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Вибр. твори : У 2 т. - К. : Рад. школа, 1983. - Т. 1. - 488 с.

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Качалка В.О.,

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка (Україна)*

У наш час надзвичайно важливий розвиток вчителів, а особливо їх творчий потенціал. Слід зауважити, що на сьогоднішній день з появою новітніх технологій потреба у більшій креативності вчителя зростає. Вміння використовувати різноманітні методи навчання та впроваджувати щось нове – підвищує кваліфікаційний рівень майбутнього спеціаліста.

У своїх дослідженнях О.Савченко наголошує на специфіці розвитку творчих вмінь вчителя початкової школи. Адже, глибинний зміст самої назви «початкова школа», «школа першого ступеня» зумовлює виняткову роль цієї ланки і особливу відповідальність педагогів за якість її результатів. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, протягом чотирьох років в умовах цілеспрямованого навчання і виховання забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, морально-етичний, мовленнєвий, естетичний, соціальний, емоційно-вольовий розвиток [3, с. 1].

Щоб сформувати творчі вміння майбутнього вчителя початкової школи необхідно застосовувати відкриті методи навчання такі як: дедуктивний, проблемний, дослідницький. Їх застосування допоможе ефективно вплинути на творчий потенціал майбутнього педагога. Але їх використання передбачає дотримання певних вимог:

Уважне і чуйне ставлення до всіх проявів творчої активності студентів. Створення сприятливої атмосфери, «теплого клімату», що сприяє розвитку їхніх умінь [4].

Врахування індивідуальних особливостей студентів. Найповніше характер спільної діяльності викладача і студента виявляються у формуванні і розвитку професійних умінь, потреб, мотивів у процесі навчання [2].

Зміна внутрішнього настрою стосовно кожного студента: необхідно бачити потенційні творчі вміння в кожному зі студентів.

Вміння бачити творчі прояви студентів не тільки на заняттях, але й в іншій діяльності. Творчі вміння найчастіше розкриваються саме в тій діяльності, до якої в студента є спеціальні здібності. Заохочення проявів спеціальних здібностей студентів може сприяти формуванню в них індивідуального стилю діяльності, що характеризується самостійністю і креативністю.

Формування достатньої самооцінки у майбутніх учителів початкової школи, що стимулювала б їх до діяльності. Для цього оцінка творчих досягнень студентів не повинна ґрунтуватися на загальних позиціях, загальноприйнятих стандартах: наставник повинен особливо відзначати індивідуальні досягнення студентів. Важливо, щоб педагог підготовлював ґрунт для досягнення успіху, для позитивної

самосвідомості студентів: оцінка повинна бути при цьому максимально об'єктивною і «включати мету майбутнього навчання» [1, с. 97-98].

Самовиховання педагогом креативності. Педагог сам повинен постійно переборювати в собі силу інерції, шаблона, формальності у викладанні. Він повинен прагнути порівнювати свою роботу з роботою дослідника, увага якого спрямована на вивчення об'єкта діяльності, тобто на студентів, на пошук найбільш оптимальних та завжди нових шляхів до формування творчих потенціалів студентів. Це завдання постає перед педагогом поряд із завданням вироблення в студентів визначених умінь, навичок, повідомлення їм суми знань. Відтак, щоб формувати творчі вміння студентів, педагог сам повинний бути творчим [4].

Для успішного формування творчих умінь майбутніх учителів початкової школи необхідно ширше впроваджувати в навчальну практику гуманістичний принцип організації освіти, коли в центрі навчально-виховного процесу знаходиться особистість студента з її потребами, інтересами і можливостями, а функцією педагога є не допустити згубної дії зовнішніх чинників на формування творчих умінь студентів, стимулювати розвиток творчих умінь.

Формування творчих умінь студентів сприяє реалізації одного з провідних аспектів гуманістичного принципу організації освіти – створення умов для отримання індивідумом дійсної свободи [2].

Отже, розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи нині є надзвичайно важливим, чому сприяє послідовне та упорядковане застосування методів, що підвищують творчі вміння студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Єсіна Н. О. Методи формування творчих умінь студентів у інтелектуально-ігровій діяльності / Н. О. Єсіна // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2015. – Вип. № 48. – С. 97-99.
2. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки / Т. Ю. Осипова, А. В. Семенова, Р. С. Гурін. – К. : Знання, 2006. – 342 с.
3. Савченко О.Я. Покликання початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа: Науково-методичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 1-3.
4. Тарасевич Н. М. Інноваційні підходи до розробки технології творчого заліку / Н.М.Тарасевич // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. - Полтава : «Техсервіс», 2006. – 242 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

(на прикладі використання музично-ритмічних ігор)

Маринчук Т.Т.,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Формування потенціалу української нації через розвиток творчого мислення кожної окремої особистості – одне з ключових завдань сучасної школи. На уроках з дисциплін художнього циклу у школярів розвивається не тільки особистісно-оціночне ставлення до мистецтва, здатність до сприймання і розуміння художніх образів, але й потреба в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні. Одним із ефективних шляхів формування творчих навичок учнів початкової школи є ігрова діяльність. Гра – процесуальний вид діяльності, під час якої дитина по-своєму перетворює навколишнє середовище, іноді отримуючи нові нетрадиційні результати. Активна ігрова діяльність учнів сприяє підвищенню їхніх творчих можливостей, для розвитку яких велике значення має сам процес гри. Водночас, гра потребує зосередженості та уваги, спонукає до розумової праці.

Отже, гра стає генетичною основою творчості, під час якої природно виникають ситуації, що збуджують творчу активність. На початковому етапі навчання, особливо при вивченні дисциплін художнього циклу, ігрова діяльність школярів набуває особливого значення, адже діти дошкільного віку і молодші школярі прагнуть пізнавати світ через гру. Це твердження спонукає педагогів застосовувати творчі завдання, що сприяють розвитку творчих здібностей у практичних діях.

Музична ігрова діяльність покликана не лише допомогти дитині ефективно засвоїти нотний запис, основи музичної грамоти, але й, в першу чергу, – навчитися сприймати музику і творчо її слухати, розуміти зміст твору адекватно задуму композитора.

У зв'язку з тим, що ритм – одне з першоджерел, першоелементів музики, а сама музика є концентрованим зосередженням ритму, на початковому етапі навчання особливу увагу слід приділяти саме іграм, пов'язаним з розвитком ритмічного відчуття. На підготовчому етапі важливими є ритмізація текстів і виконання частково-пошукових завдань. Використовуючи прийоми, запропоновані Л.Дмитрієвою [5], для розвитку почуття ритму пропонуємо наступні ігрові завдання: відтворити ритми віршів; на задану ритмічну формулу придумати слова і фрази в даному ритмі; передати ритмічний мотив загадки і скласти до неї відповідь.

Для ігор на відтворення ритмічного мотиву загадки та відповіді до неї, пропонуємо авторські загадки різного рівня ритмічної складності. Пошук саме римованої відповіді на загадку спонукає учнів не лише до розвитку власної фантазії, але й до усвідомлення понять метру і ритму, тривалості, сильних і слабких долей. При відтворенні ритму загадки, особливу увагу слід звертати на

кількість слабких долей після сильних, що дозволить дітям зрозуміти різницю між дводольним і тридольним метрами, а також розпізнавати затакт і початок такту.

Загадки на дводольний метр: «Сніг на радість дітвори, а у небі» – «Снігурі»; «Снігурам усім сестричка – пташка лагідна» – «Синичка»; «Дятел – всім деревам друг, з лісу чуємо» – «Стук-стук»; «Забіяка, хитрий хлопчик – це веселий наш» – «Горобчик»; «Під крило синів і дочок прихистила мама» – «Квочка»; «Мама-квочки всі дитятка називаються» – «Курчатка»; «Ой, чия то пісня з лісу лине у зелену долину?» – «Солов'їна, солов'їна».

Загадки на тридольний метр: «Сонечко красне і дощик рясний, діти чекають приходу» – «Весни»; «Літечко красне скінчилось, мов сни. В школу готуємось йти» – «Восени»; «Осінь скінчилась, вже й сніг на поріг. Святе зимове іде» – «Новий Рік»; «Листя на голих деревах нема. Снігом кружляє красуня» – «Зима»; «В небі танцюють-кружляють пушинки, білі красуні зимові» – «Сніжинки».

Для відтворення ритму можна добирати вірші, з якими діти знайомились під час вивчення інших дисциплін.

Серед ігор, спрямованих розвитку ритмічного чуття на початковому етапі музичного навчання, пропонуємо поєднання знайомства з казкою з ритмічними завданнями. Мета ігор – усвідомлення виразного значення ритму, поняття про співвідношення різних музичних тривалостей. Поміж сучасних казок ми відібрали твір *Марини і Сергія Дяченків «Габріель і сталевий Лісоруб»*. Ця казка має яскраве моральне спрямування, вчить дітей слухняності, поваги до дорослих, шанобливого ставлення до природи, формує уявлення про красу душі, почуття дружби і товаришкості. Габріель – фантастичний кентавр, що мешкає серед лісових тварин. Колись давно, в дитинстві, Габріель вчинив дурницю. Лише одну, але непоправну. І його плем'я на величезному корабелі зі сріблястими вітрилами полетіло шукати інших світів. Габріель мешкає в гущавині лісу. Він грає на арфі, флейті і сопілці, читає кам'яні книжки і п'є чай з духмяних трав. Білки стрибають Габріелеві на плечі, і той катає на собі десять білок нараз. Він товаришує з лисицею і грає з ведмедиком у горішки. А ще – чекає на своїх батьків. Цей маленький кентавр, який може врятувати ціле місто людей. У маленького кентавра є друзі серед людей – Іванко та Оленка. Розповідаючи про Габріеля, учитель може знайомити дітей і з музичними інструментами.

Одна із глав казки допомагає дітям відчувати магічну дію музики. Саме її прочитання вважаємо за доцільне поєднати з ритмічними іграми.

Як Габріель і діти билися з Лісорубом

У місті коїлося жахіття. Вулицею йшов, вимахуючи сокирою, залізний Лісоруб. За одним махом його сокира зносила паркани, завалювала товсті дерева, прорубувала хатні сволоки, і хати осідали. Сокира була вся щербата, але ще гостра, і тьмяно виблискувала у світлі вечірнього сонця. Лісоруб був зроблений зі старих лицарських обладунків, але він не був лицарем. Замість голови він мав шолом, усередині шолома – шестірні, а в них – єдине бажання: рубати, ламати, валити, вбивати.

Чоловіки кидали в нього каменюки, налітали із загостреними кілками, кидали сокири, намагалися перекинути, підпалити – усе марно. Лісоруб усе

йшов і йшов, рубав і рубав, не стомлюючись. Довкола був гамір і плач, мукання наляканої худоби...

На основі цього уривку можна створити декілька ігор. Зокрема, ритмічну гру **«Відтвори страшну ходу Лісоруба»**. Плескаючи у долоні, стукаючи по парті і притупуючи ногами учні повинні відтворити ритм ходи Лісоруба. Так, сама хода може втілюватись у тупотінні рівними довгими тривалостями, а звук сокири – короткими.

Наступна гра – **«Вгадай першу мелодію кентавра»**. Вчитель відбиває олівцем по столу ритмічний рисунок знайомої дітям пісні, яку вони повинні якнайшвидше наспівати. (Найзручніше використати пісню, яку розучували на попередньому занятті).

Гра **«Вгадай другу мелодію кентавра»**. Учитель представляє ритмічний рисунок іншої пісні. В якості ускладненого варіанту – можна на плакаті виписати ритм пісні, відтворити його з учнями і згадати слова.

На основі казки М. і С.Дяченків можна створити гру **«Пісня Ганнусі»** та **«Навздогін»**. Учитель сам співає нову для дітей пісню (або демонструє її у запису), а діти відтворюють її ритмічний рисунок. Гра **«Навздогін»**. Учні розбиваються на дві групи. Перша імпровізовано відтворює біг і стрибки Іванка, а друга – Лісоруба.

Гра **«Пісня Габріеля і Ганнусі»**. На плакаті на двох лінях відображається ритмічний рисунок двоголосної пісні. Хлопчики простукують нижній рисунок, імітуючи пісню кентавра, а дівчатка – ритм верхньої лінії, яка відповідає мелодії Ганнусі.

Після таких ігор, в яких учні створюють найпростіші ритмічні імпровізації, відтворюють ритм і за почутою мелодією, і за нотним записом, виконуючи його без принципових помилок, можна перейти до гри **«Ритмічна загадка»**. На дошці, плакаті або на окремих картках записується ритмічний рисунок вивченої раніше пісні, причому декілька тактів залишаються незаповненими. Діти повинні у долоні проплескати ритмічний рисунок і самі заповнити такти, яких не вистачає.

Ігри на ритмізацію поетичних текстів, ритмічні відповіді до загадок, одночасне виконання різних ритмічних груп, відтворення пропущеного ритмічного рисунку, готують учнів до наступного етапу музично-ігрової діяльності, пов'язаного з усвідомленням особливостей мелодичного руху.

Звичайно, успішність музичної ігрової діяльності визначається цілим комплексом умов і факторів: особливим контактом учнів і вчителя, тривалістю гри (яка не може бути занадто довгою), залученням всіх дітей класу, вільним вибором варіантів ролей для участі в музично-ігровому дійстві тощо. Дотримуючись цих умов, можна розв'язати низку дидактичних завдань: навчити дітей сприймати музику і моделювати у своїй уяві художні образи під час художньої комунікації; засвоїти правила запису ритму і вміння його прочитувати; відчути естетичне задоволення від власної ігрової творчості.

Список використаних джерел

1. Беземчук, Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва / Л. Беземчук //Мистецтво та освіта. – 2001. – №1 – С. 43-48.
2. Бененсон, О. Робота з розвитку творчого потенціалу учнів/ О.Бененсон //Психологічна підтримка творчості учня /Упоряд. О.Главник, В.Зоц. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128с. – («Бібліотека світу»). – С.90-95.
3. Богданова А., Борисов С. Складові творчості / А.Богданов, С.Борисов //Психологічна підтримка творчості учня /Упоряд. О.Главник, В.Зоц. – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128с. – («Бібліотека світу»). – С. 104-127.
4. Дмитриева, Л. Детское музыкальное творчество как метод воспитания / Л.Дмитриева //Музыкальное воспитание в школе. – Вып.11. – М., 1976. – С. 71 – 86.
5. Дяченки, М. і С. Габріель і сталевий Лісоруб / Марина і Сергій Дяченки / Пер. з рос. Наталі Брискіної. - Вінниця, ПП «Видавництво «Теза»; «Соняшник», 2005. - 96 с: іл. - (Передплатна «Пригодницька бібліотека»).

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Оробченко Т.Б.,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Новітні тенденції сучасної освіти вимагають розроблення ціннісних підходів до формування особистості. У ракурсі зламу усталених поглядів на соціальний устрій, місце людини в навколишньому світі, провідні фактори її навчання та виховання винятково актуальним і своєчасним стає повернення до національно-культурних традицій. На початку ХХІ століття це пов'язано з переоцінкою спадщини попередніх поколінь і прагненням до духовного очищення. Виділяючи цю проблему на філософському рівні, академік НАПН України В. Андрущенко наголошує на тому, що кожна людина потребує свого власного душевного відтворення. Тому вчений зазначає, що якщо його не відтворить мистецтво, якщо його не відтворить музика, якщо його не відтворить пісня, ми втратимо цілісну особистість [1, с. 3].

Продовжуючи думку В.Андрущенко, А.Болгарський робить акцент на вихованні здатності цінити й пишатися скарбами народного духу, як єдиного сьогочасного шляху до зростання безцінної національної культури [2]. Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя музики значне місце посідає вокально-методична підготовка, яка формує музичну культуру особистості і яку необхідно постійно вдосконалювати. Питання професійної підготовки майбутніх учителів музики широко досліджувалися з багатьох аспектів. Так, про профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури як Б.Асаф'єв, О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, М.Леонтович, К.Стеценко, С. і В.Шацькі та ін.

В сучасних умовах розвитку суспільства, де рушійною силою всіх соціальних процесів є гармонійно розвинена особистість, що здатна до

саморозвитку і самовдосконалення протягом всього життя, є також різноманітні чинники, які крокують поряд з нею, і так чи інакше здійснюють на особистість позитивний або ж негативний вплив. В своїй статті ми зосередимо увагу на позитивному впливові, а саме – на впливі музичного мистецтва. Адже, як говорив І.Тургенєв, «музика – це розум, втілений в прекрасних звуках», тому можна сміливо стверджувати, що музичне мистецтво здійснює безпосередній вплив на кожну людину, маючи дивовижну здатність – проникнути в найпотаємніші куточки душі. А де, як не в педагогічній діяльності, ми здійснюємо неабиякий вплив на людину?! Тож, саме педагог повинен навчитися творчо, продуктивно та з передбаченням на майбутнє забезпечувати гармонійний розвиток особистості, використовуючи як основний засіб впливу музику, а зокрема вокальне навчання.

Вокальне навчання – це спеціально організована діяльність студентів, спрямована на засвоєння визначених теоретичних знань і практичних навичок, які сприяють формуванню відповідного рівня професійної освіченості [3, с. 10]. Вокальне навчання значно сприяє психічному і розумовому розвитку студентів. Його ефективність забезпечують вокальні уміння та навички, над формуванням та вдосконаленням яких педагог повинен працювати, застосовуючи творчий підхід. У практичній діяльності ці уміння та навички сприяють формуванню у студентів художніх запитів, збагачують їх інтелектуальний досвід, удосконалюють виконавську майстерність [3].

Результати останніх досліджень, проведених науковцями, дають підставу стверджувати, що співацькі навички забезпечуються лише через відповідність реального звучання і внутрішніх музично-слухових уявлень учнів. Внутрішні музично-слухові уявлення пов'язані з руховими і створюють готовність до певних дій, що відповідають художньому завданню. Вокальними навичками є: співацька установка, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція й чистота інтонування [5].

Вокальні навички поділяються на три групи:

- вокально-технічну (співоча постава, співоче дихання, звукоутворення);
- інтонаційно-слухову (стрій, ансамбль, чистота інтонування);
- засоби виразності (дикція, артикуляція, орфоепія) [6].

Ефективним засобом формування співацьких навичок є вокальні вправи – багаторазово повторені спеціально-організовані вокальні дії. Під час розучування вправ слід додержуватися принципу єдності художнього й технічного, прагнути до емоційно-виразного забарвлення голосу.

Вокальні вправи можна розділити на дві основні категорії. До першої відносяться ті, які застосовуються поза зв'язком з конкретним твором. Вони сприяють послідовному опануванню засобами вокальної виразності, досягненню більш високого рівня художнього виконання. Вправи другої категорії направлені на подолання конкретних труднощів при розучуванні твору. Природно, що ці вправи служать більш вузьким завданням співочого розвитку.

Всі вправи розділяються на такі типи:

- 1) для тренування тривалого дихання і одноманітного звукоутворення, звукоподачі, звуковедення;

- 2) для тренування артикуляційного апарату;
- 3) для вироблення навички співу із закритим ротом;
- 4) вправи на вміння збирати звук і чисто інтонувати певні інтервали, на подолання стрибків в мелодії;
- 5) вправи на вміння інтонаційно точно долати стрибки зі ступеневим їх заповненням;
- 6) інтонування тризвуків (мажорних, мінорних) на легато, а пізніше на стакато;
- 7) звукоряди висхідного і низхідного напрямку для розвитку рухливості голосу;
- 8) вправи на використання багатоголосся, починаючи з епізодичних розходжень у терцію;
- 9) секвенційний розвиток мелодії при тривалому диханні (можна з крещендо і димінуендо).

Отже, мета вправ – підготувати голосовий апарат до активної роботи і довести до автоматизму основні вокальні уміння навички [7].

Вокальну підготовку студентів на заняттях розпочинаємо з формування вокально-хорових навичок (способи звуковедення, співацьке дихання, атака звуку, дикція, артикуляція), музичної культури (інтелекту, смаку, творчої активності).

Чільне місце на заняттях з постановки голосу має належати вокальним вправам, які є необхідною умовою розвитку вокально-технічних навичок, адже без них неможливо досягти високого технічного рівня виконання вокальних творів [4].

Розглянемо деякі з них:

1. Вправи за видами вокалізації – спів голосними звуками на легато та стакато. Викладач ставить перед студентами завдання: під час співу зверніть увагу на зв'язний спів (кантилена), всі звуки поєднуйте між собою в один потік, попередній голосний приєднуючи до наступного.

2. Вправи з поступовим розташуванням звуків – найпростіші з'єднання, спів 2-5 ступенів мажорної гами, наприклад:



Опанувавши їх, переходимо до співу всієї гами, як у висхідному, так і низхідному порядках. Викладач ставить завдання студентам: під час виконання гам особливу увагу приділіть нижньому звуку, який береться у високій позиції. Гама є незмінним засобом для вироблення кантилени, дихання, згладжування регістрів.

3. Вправи на різні інтервали – співаємо з нижнього звука до верхнього і навпаки. Спочатку працюємо на інтервалах (терція, кварта, квінта), потім даємо тризвуки, звертаючи при цьому увагу на інтонування інтервалів, особливо на звучання мажорної терції та квінти.



4. Вправи на одній ноті – розвивають рівномірний, довгий, економний видих, відчуття опори. Вони є корисними для співаків-початківців.

5. Спів із закритим ротом на сонорний приголосний звук "м". Ці вправи є корисними лише тоді, коли під час співу виникають різні й правильні резонаторні відчуття, коли співак добре відчуває вібрацію тканин носа, що значно підвищує тонус голосових м'язів.

На наступних етапах вокальної підготовки студентів доцільно застосовувати *творчі види вокальної роботи*: залучати майбутніх учителів до самостійного створення вокальних вправ і поспівок, інсценування пісень, виконання їх у ролях, створення наочно-ілюстративного матеріалу для організації співочої діяльності дітей тощо.

Враховуючи індивідуальні та вікові особливості аудиторії, з метою творчого перенесення в світ музики, а також розширення мистецького світогляду, доречно використовувати музичні подорожі до видатних творців мистецтва, різних країн, а також не знехтувати можливістю завітати у неповторне XVIII ст. на незабутній бал. Проводячи заняття мистецького циклу, ми обов'язково повинні використовувати творчий підхід, адже творчість – це можливість втілити мрії в реальність, побувати там, де раніше жив лише думками, почути ту мелодію, яка назавжди залишиться в серці!

Отже, підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок про те, що музичне мистецтво здійснює вагомий внесок в творчий розвиток особистості, впливаючи на її психічний та емоційний стани. Тому завдання педагога – вдало організувати музичну діяльність, максимально використовуючи творчі підходи, інноваційні технології та різноманітні методи, що забезпечують зацікавленість учнів, а отже і їх прагнення отримувати нові знання.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття / В. П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 402.
2. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А. Г. Болгарський // Проблеми підготовки сучасного вчителя : Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 284.
3. Брилінська В. Л. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : методичний посібник для викладачів та студентів вищих педагогічних і мистецьких закладів / В. Л. Брилінська, Л. М. Ставінська. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – С. 120.
4. Вокально-интонационные упражнения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.all2music.com/solfedgio_forms_ryzhkov.html#vokal.
5. Гадалова І. М. Музика та співи. Методика викладання : навч. посібник / І. М. Гадалова. – К. : Вища шк., 1996. – Ч. I. – С. 1-237; Ч. II. – С. 423.
6. Дмитриевський І. О. Хорознавство і керування хором / І. О. Дмитриевський. – К. : Державне видавництво образотворчого мистецтва і муз. літ. УРСР. Книж. фабр. Жовтень, 1961. – С. 96.
7. Кушка Я. С. Методика музичного виховання дітей : навчально-методичний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів I-II рівня акредитації / Я. С. Кушка. – Вінниця : ВДПУ, 2002. – С. 224.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Коломієць Н.В.,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Музично-педагогічна компетентність майбутніх педагогів розглядається через компетентнісний підхід. Ключовими категоріями компетентнісного підходу виступають компетентність та компетенції у різних співвідношеннях.

Термін „компетентність” є одним із найпоширеніших. Існує низка його визначень, наведемо декілька з них: а) вміння мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації задля ефективного розв’язання певного завдання (Кідіна Л.М.); б) єдність теоретичної та практичної готовності в цілісній структурі особистості, що характеризує її професіоналізм (Л.Міщенко); в) професійна підготовленість і здатність суб’єкта праці до виконання завдань і обов’язків повсякденної діяльності [3]; г) інтегративна характеристика, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми та типові професійні завдання, які виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної взаємодії, з використанням знань, професійного та життєвого досвіду, цінностей та нахилів [5, с. 8].

Поняття компетенція науковцями трактується як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія, а компетентність майбутнього педагога конкретизується з точки зору вчених, як мета й результат професійної підготовки в вищому навчальному закладі, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність педагогічної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Науковці визначають структуру професійної компетентності педагога через сукупність компетенцій:

- *загальнопедагогічної* – володіння базовими інваріантними психолого-педагогічними знаннями й уміннями, обумовленими успішністю вирішення широкого кола виховних і освітніх завдань в різних педагогічних системах; це відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього педагога; це володіння сукупністю загальнолюдських якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності;

- *спеціальної* – володіння специфічними для даної професії знаннями й уміннями;

- *технологічної* (діяльнісної) – володіння професійно-педагогічними вміннями, під якими розуміється засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності; креативність;

- *комунікативної* – встановлення правильних взаємовідносин з вихованцями, які сприяли б найбільш ефективному вирішенню завдань навчання і виховання; прояв шанобливого, зацікавленого відношення до тих цінностей, які

складають зміст позиції дитини, яким би воно простим і нецікавим не здалося; володіння прийомами професійного спілкування з колегами;

- *рефлексивної* – регулятор особистісних досягнень педагога, збудник професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності. Дана компетенція проявляється в здатності до самопізнання (самопостереження, самоаналізу, критичної самооцінки), самовираження (самокритики, самостимулювання, самозмушування тощо), самореалізації (самоорганізації, контролю та обліку діяльності з самоутворення) [2].

В музично-педагогічній теорії виділяють загальні або ключові, базові та спеціальні компетенції майбутнього педагога. До ключових компетенцій, як універсальних, надпредметних, І.Феттер та П.Феттер відносять інформаційні, комунікаційні компетенції, а також, соціально-правові, пов'язані із освоєнням правових та соціально-культурних норм та правил суспільної поведінки. Базовими компетенціями вчені називають наступні: бачення дитини в початково-виховному процесі, побудову освітнього процесу, що орієнтований на досягнення цілей конкретного ступеня освіти, встановлення взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу, партнерами освітнього закладу, використання в педагогічних цілях освітньої середовища, проектування та здійснення професійної самоосвіти.

Якщо конкретизувати базові компетенції вихователя дошкільного навчального закладу з урахуванням специфіки музично-педагогічної діяльності, то науковці виділяють наступні: діагностування задатків та здібностей дитини, емоційного відклику на музику, уявлення про музику як виду мистецтва; знання про музичні професії; уявлення про основні види музики, її жанри, уявлення про музичні інструменти, особливості їх звучання, сприйняття музики; діагностування рівня музичної культури, естетичних уподобань, вокальних даних, уміння пластично передати характер музики, ритм, темп, динаміку; володіння навичками виразних рухів під музику; гру на дитячих музичних інструментах; вміння вербально вражати музичні уподобання, своє ставлення до музики; вміння оцінювати себе в різних видах музичної діяльності тощо [5].

У зв'язку із модернізацією підготовки майбутніх вихователів, особливої уваги набувають спеціальні компетенції майбутнього фахівця, зокрема музично-педагогічні, що мають декілька складових: а) музикознавчу (застосовуючи нотний матеріал, аудіозаписи, методичну та мистецтвознавчу літературу, а також музичний інструмент, уміти аналізувати стильові і жанрові особливості музичних творів; вивчати літературу з естетики, музикознавства, психології, педагогіки, з метою оволодіння теорією музично-естетичного виховання); б) методичну (вміти аналізувати програми музичного виховання К.Орфа, Д.Б.Кабалевського, З.Кодая, Е.Ж.Далькроза та інших, порівнювати та зіставляти особливості їх побудови, зміст, методи та принципи формування навчального матеріалу, зв'язок музики з життям; уміти досліджувати питання про специфічні особливості проведення різних видів музичних занять; здійснювати комплексний підхід до різноманітних видів музичної діяльності на цих заняттях, використовувати необхідний літературний, образотворчий та музичний матеріал, голос, інструментарій з урахуванням вікових можливостей дітей всієї групи та кожної дитини зокрема); в) виконавську (вміти викликати у дітей інтерес до різних видів музичної діяльності (співів, музично-

ритмічних рухів, грі на дитячих музичних інструментах, слухання музики, творчого самовираження; оволодіти правильним виразним співом пісень, бажанням займатись музичною творчістю); г) музично-інформаційну („знання про музику”, засвоєння музично-освітніх відомостей про загальний характер творів і засоби їх музичної виразності; орієнтування в світі сучасного дитячого музичного матеріалу, його носіїв, розширення „музично-орієнтаційного горизонту”, способів роботи з музичним звуком тощо) [2].

Система музично-ритмічного виховання, засновником якої є Ж.Далькроз, успішно розробляється в сфері спеціальної музичної освіти музикантами, педагогами, методистами (Н.Александрова, Е.Конорова, В.Гринер, Н.Кизевальтер, М.Румер та ін.); науковцями в галузі дошкільного музично-ритмічного виховання (А.Кенеман, Н.Ветлугіна, А.Зиміна, М.Палавандашвілі та ін.). Використання ритмопластики Далькроза в практиці дає дитині: 1) відчуття радості від спілкування з мистецтвом; 2) збагачення музичного досвіду, розвиток уміння емоційно переживати ігрову ситуацію, використовувати музично-ритмічні рухи для створення музично-пластичного образу; 3) здатність аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви, думки, нові творчі можливості – рефлексію; 4) звільнення від фізичних і психічних комплексів і затисків; 5) формування гарної постави, мислення, пам'яті, уваги, розвиток мови; 6) орієнтацію в просторі, координацію своїх рухів; 7) розвиток творчої уваги, а головне – схильності до фантазування, вигадкування, творчої ініціативи. Вчений висунув ідею загального ритмічного виховання, що наближує особистість до мистецтва, надихне і впорядкує її внутрішнє життя, відкриє нові можливості для самовиразу. Е.Ж.Далькроз ритму на формування психіки. Адже відомо, що ритм впливає на людину в цілому, виховуючи й формуючи його тіло, душу й дух. За переконанням педагога, почуття ритму можливо досягнути тільки через мистецтво (музику, танець) [1].

Отже, значущість музичного виховання в розвитку особистості, що підвищується в умовах оновлення системи освіти, вимагає перегляду та удосконалення змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Посилення музично-педагогічної спрямованості процесу підготовки студентів дошкільних факультетів пов'язане, передусім, з пошуком варіантів оптимального поєднання теоретичних і практичних курсів, які активізують готовність майбутнього вихователя до наповнення різних видів музично-естетичної діяльності у дошкільному закладі.

Таким чином, музично-педагогічні компетенції спрямовуються на оволодіння комплексу знань, умінь, навичок у різних видах музичної підготовки студентів; включають здатність до засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури і як засобу розвитку особистості студента; забезпечують вплив на різні сторони суб'єкта навчання і формування його у гармонійній цілісності.

Список використаних джерел

1. Далькроз Е.Ж. Ритм / Е.Ж. Далькроз. – М. : Класика, 2002. – 248 с.
2. Кідіна Л.М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Л.Н.Кідіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. - № (6).

3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 340 с.
4. Савченко Р. А. Інноваційні форми співпраці та співтворчості педагогів дошкільної освіти у рішенні завдань музичного виховання дітей / Р.А. Савченко // Наукові записки : Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – Випуск 92. – С. 196-200. – (Серія педагогічні та історичні науки).
5. Феттер И.В. Ключевые, базовые и специальные компетенции в содержании профессиональной подготовки будущего учителя музыки / И.В. Феттер // Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.Р. Тряпициной. – Спб., 2004. – С. 8.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Данько Н.П., кандидат педагогічних наук, доцент,

Махоня В.І.,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка (Україна)

Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, спрямовується на забезпечення розвитку, соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, підготовленої до життя і праці в суспільстві, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки. Ефективність роботи освітніх закладів залежить не лише від програм навчання і виховання, а й від особистості педагога, його взаємин із дітьми. Безперечно, кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог має поєднувати у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні інтереси та особливості дітей.

Перші кроки у безмежному, складному і загадковому навколишньому світі дитина робить у дошкільному віці. За словами Я. Корчака, вона прагне створити у ньому свій світ дитинства, добра і краси, своєрідну модель реального світу. Вихователь допомагає їй знайти, відчути і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса нерозривна з добротою, вона насичує сенсом життя, надихає людину на добрі справи. Введення дитини в світ краси і гармонії є важливим завданням естетичного виховання [2].

Особливостям сприймання дітьми дошкільного віку художньої літератури та розробці методів використання літературних творів у роботі з дошкільниками були присвячені наукові праці Н.Карпінської. Загалом система естетичного виховання в дитячому садку на Україні сформувалося на початку 70-х років і знайшла своє відображення в “Програмі виховання в дитячому садку”, підготовленій колективом науковців під керівництвом Н.Ветлугіної [4]. У наш час проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури одне з найважливіших завдань, що стоїть перед вихователями. Зазначена проблема розглянута в працях вітчизняних і

зарубіжних педагогів і психологів (Д.М.Джола, Д.А.Леонтьєв, Б.Т.Лихачов, А.С.Макаренко, А.А.Мелік-Пашаєв, М.Є.Неменский, В.О.Сухомлинський, Є.М.Торошілова, В.М.Шацька та інші).

Естетичне виховання спрямоване на формування творчої особистості, здатної адекватно сприймати прекрасне і потворне, наділеної чуттям міри у творенні художніх цінностей. Естетичне виховання передбачає розвиток почуттєвої сфери особистості, з якою тісно пов'язаний її моральний світ. Квінтесенцією (сутністю) його є естетичний розвиток людини [3].

Естетичний розвиток особистості – процес становлення і вдосконалення естетичної свідомості та естетичної діяльності особистості. Провідне місце у здійсненні естетичного виховання та розвитку належить дошкільному навчальному закладу та сім'ї. Тільки при єдності впливів дитячого садка і сім'ї можливе повноцінне здійснення завдань естетичного виховання. Не кожна дитина стане музикантом або художником, але в кожній можна формувати інтерес до мистецтва, розвивати естетичний смак, музичний слух, елементарні навички малювання [1, с. 81].

Естетичний розвиток здійснюється з метою формування естетичної культури особистості – своєрідного сплаву особистісних якостей, які зумовлюють критерії її оцінювання прекрасного і потворного, вияв чуття міри у власній творчості. Під впливом суспільних умов, виховання, взаємодії з прекрасним естетична культура особистості постійно змінюється, в одних випадках збагачуючись, сягаючи висот, в інших – збіднюючись, примітивізуючись. Естетичну культуру особистості утворюють такі компоненти:

1. Естетична свідомість – сукупність поглядів, знань, суджень, оцінок, ідей, ідеалів. Її основою є естетичне сприймання – процес відображення сутності предметів і явищ естетичної дійсності, співвідношення сприйнятого зі сталими для особистості критеріями.

Естетичне сприймання у процесі осмислення явищ і предметів дійсності трансформується в естетичні погляди – думки, судження, уявлення про прекрасне і потворне, які є основою ставлення до явищ буття загалом і явищ мистецтва зокрема. Спираючись на естетичні погляди, особистість визначає для себе естетичний ідеал – соціально обумовлений взірець досконалості, який є орієнтиром в оцінюванні естетичних явищ і власної художньо-творчої діяльності.

2. Естетичні потреби – внутрішня необхідність в осягненні певних естетичних цінностей і розвитку певних умінь. Маючи у своїй основі естетичні почуття – спричинені взаємодією з естетичними цінностями (творіннями природи і людського таланту) емоції людини, естетичні потреби втілюються в естетичних смаках – здатності особистості до індивідуального відбору із сукупності естетичних явищ і предметів тих, які найбільше відповідають її поглядам та ідеалам, породжують позитивні відчуття в процесі сприймання [1].

Важливим напрямом естетичного виховання дітей дошкільного віку є художнє виховання – виховання особистості засобами мистецтва, завданнями якого є:

– систематичний розвиток естетичного сприймання, почуттів і уявлень дітей;

- залучення дітей до активної діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність;
- розвиток художньо-творчих здібностей дітей у різних видах діяльності [4].

Формуванню у майбутніх вихователів професійної обізнаності з питань естетичного виховання дітей дошкільного віку сприяє вивчення у вищому навчальному закладі філософії та естетики, дошкільної педагогіки, основ образотворчого мистецтва з методикою керівництва образотворчою діяльністю, теорії та методики музичного виховання дошкільників, а також низки спецкурсів. Особливе значення має розуміння та засвоєння основних положень теорії естетичного виховання дошкільників, які формувалися впродовж кількох десятиліть.

Пріоритетним у викладанні дисциплін естетичного напрямку є практичний підхід, що забезпечує набуття студентами умінь і навичок з проведення занять художньою працею з дітьми дошкільного віку, планування навчально-виховної роботи, використання різноманітних форм організації діяльності дітей. Цей підхід дозволяє майбутньому фахівцеві оволодіти вмінням максимально індивідуалізувати навчальний процес через художню діяльність з дітьми, сприяти розвитку в них природних нахилів, інтересів і здібностей.

Особливого значення в підготовці творчої особистості вихователя та формуванні його естетичного досвіду набуває зображувальна діяльність та формування відчуття кольору. Опанування кольору як засобу виразності має свою динаміку: від однобарвності через багатобарвність до чітких співвідношень кольорів і до засвоєння законів кольоропоеднання.

Для розвитку уяви, творчої активності використовуються нетрадиційні техніки малювання, що демонструють незвичне поєднання матеріалів та інструментів. Малювання зубною щіткою, губкою, ватними паличками, картопляними штампиками, пальцями викликає у дітей сплеск емоцій: подив, радість, задоволення. Розв'язувати композиційні завдання та розвивати вміння розрізняти жанри живопису допомагають дидактичні ігри та вправи, які широко використовуються у повсякденному житті та на заняттях. Вихованцям подобається з готових зображень створювати натюрморт, портрет, пейзаж. За допомогою практичних дій малюки краще засвоюють поняття «композиція», «перспектива» [4].

Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що в теорії та практиці педагогічної освіти накопичений значний досвід професійної підготовки вихователів ДНЗ, узагальнений у теоретичних, методичних і технологічних розробках. Однак, підготовка фахівців в галузі дошкільної освіти потребує суттєвих змін у змістовому й процесуальному забезпеченні її складових, що зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення щодо рівня готовності випускника до виконання професійно-педагогічних функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці технологічних засад інтерактивного навчання та його впровадження у практику фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: навч. метод, посіб. : У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.
2. Корчак Я. Вибрані педагогічні твори / Я. Корчак. – М. : Педагогіка, 1979г. – 474 с.
3. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2010.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

СТРАТЕГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Олійник О.М.,

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка (Україна)*

В умовах викликів сучасного суспільства педагог дошкільного закладу повинен вбачати перспективи особистісного внеску в модернізацію сучасного освітнього процесу. Професійна діяльність вимагає від педагога творчого підходу, гнучкості в застосуванні знань та практичних навичок у креативному вирішенні педагогічних завдань. Творчість – це продуктивна діяльність людини, яка породжує якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення. У психологічній науці основою її розвитку визнано уяву, як психічний процес, що полягає у створенні нових образів шляхом опрацювання матеріалу сприймань і уявлень, утворених у попередньому досвіді [1, с. 216].

Проблема розвитку творчості педагогів передбачає розкриття основних підходів провідних вітчизняних та зарубіжних концепцій розвитку творчості особистості (Л.С.Виготський, Д.Дьюї, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Ж.Піаже); теорії розвитку творчої особистості в діяльності (О.Г.Асмолов, О.М.Леонт'єв, В.А.Роменець, В.Ф.Шадріков). У дослідженнях виділяються такі складові творчості: прагнення до розвитку, духовного росту, ентузіазм, здатність до самовираження, спонтанна та адаптивна гнучкість, здатність до швидкого набуття нових знань, оригінальність мислення та ін.

Забезпеченню особистісно-орієнтованого підходу, індивідуального професійного становлення щодо реалізації творчого потенціалу педагога може сприяти цілеспрямована педагогічна підтримка.

У процесі наукового пошуку встановлено, що сутність поняття «педагогічна підтримка» визначається як особливий вид діяльності дорослого, спрямований на розв'язання проблем особистості. Педагогічна підтримка вихователя потребує певної стратегії організації методичної діяльності, високого рівня науково-методичного забезпечення та професійного методичного супроводу, що сприяє постійному творчому зростанню педагогічних працівників. Ломоносов Д. зазначає, що «стратегія» – це послідовність дій, спрямованих на досягнення наперед

визначених довготривалих цілей та вирішення поточних завдань, що постають у процесі їх здобуття під впливом зовнішнього середовища, з використанням при цьому існуючих можливостей [4, с. 342].

Постійні освітні зміни спрямовують методичну діяльність на пошук сучасних ефективних засобів, що гарантують творчий підхід до професійного становлення фахівця дошкільної освіти. Процес формування творчого педагога залежить від певних творчих здібностей, особистої емоційної культури та здатності самовдосконалення. У контексті характеристики педагогічної діяльності крізь призму мистецтва педагога-дошкільника можна порівняти з актором, метою діяльності якого є активна творча взаємодія та емоційно комфортне спілкування з дітьми.

Професійне становлення вихователя відбувається, головним чином, у процесі роботи в дошкільному навчальному закладі. На наш погляд, саме якісний розвиток усіх компонентів творчості, включення педагогів в активну практичну діяльність виступають головною умовою успішної реалізації освітньої практики. Творче становлення педагога потребує його активного залучення в процес постійного виправданого освітнього пошуку. Означене питання потребує диференційованої роботи з педагогами дошкільного навчального закладу [5, с. 43].

Тому інструментом підвищення професійного рівня педагога є безпосередня участь в різних методичних заходах, які сприяють творчому самовизначенню, спрямованості педагога-дошкільника на самовдосконалення та саморозвиток. Практика роботи з вихователями переконує, що впровадження інтерактивних форм сприяє підвищенню професійного зростання, активності та творчості, допомагає педагогам усвідомлювати свої професійні можливості й свою професійну цінність. Інтерактивні технології дозволяють стимулювати процеси набуття професійної компетентності вихователів, санкціонують стабільне професійне зростання особистості.

М.Шуть вважає що серед необхідних якостей сучасного вихователя вагоме місце посідає ігромайстерність педагога. Ігромайстер – людина-професіонал, яка у грі та всіх збуджених нею процесах керується гуманними принципами і бажанням відкривати їм найкращі краєвиди їхньої власної душі й оточення. Справжній ігромайстер – людина-імпровізатор, яка щомиті готова до нового розгортання ситуації, подій, реакцій учасників [6, с. 78].

Аналіз публікацій свідчить про те, що проблема використання театралізованої діяльності, як повноцінного і ефективного засобу педагогічного впливу на розвиток дитячої особистості усвідомлюється педагогами і психологами минулого і сьогодення. Зокрема Л.Артемова, Р.Жуковська, О.Кононко, О.Козлюк, І.Луценко, Л.Макаренко, Д.Менждерицька, Р.Михайлова, Г.Марчук, С.Русова, Л.Загородня, С.Тітаренко в своїх дослідженнях на перше місце висували проблему педагогічної цінності театрального мистецтва та театралізованої діяльності, різні аспекти значення театру у вихованні дитини дошкільного віку.

Педагогічний потенціал театралізованих ігор обумовлює доцільність їх широкого впровадження в систему дошкільної освіти. Ефективність використання мистецьких ігор, театралізованих зокрема, залежить від педагогічної майстерності та творчості вихователя дошкільного закладу.

Основна проблема полягає в необхідності володінням педагогом-дошкільником професійними способами організації освітньої роботи, режисерськими вміннями, в процесі яких реалізується ефективний вплив мистецтва на розвиток особистості дитини дошкільного віку [3, с. 78].

Вважаємо, що у практиці роботи дошкільного закладу доцільно використовувати систему детального ознайомлення педагогів із засобами театрального мистецтва та навчання акторським та режисерським вмінням. Адже процес формування творчих умінь дошкільників, багато в чому, залежить від спрямованості педагогів на застосування в освітньому процесі засобів театральної діяльності, практичних занять для вдосконалення власних акторських та режисерських умінь.

З огляду на педагогічний потенціал театралізованого мистецтва, у взаємодії педагогічної та театральної діяльності, за професійного підходу, зазначений вид діяльності є потужним засобом педагогічного впливу на формування креативного розвитку особистості та джерелом формування різних видів здібностей дитини дошкільного віку. Процес творчого розвитку дошкільників засобами театральної діяльності потребує від педагогів проходження «шляху набуття сценічної творчості»: розкриття таланту актора й режисера у процесі вдосконалення та набуття нових знань і вмінь зі сфери театрального мистецтва [2, с. 174].

З одного боку, педагогічна діяльність – творчий процес в якому розвивається творчий потенціал педагога. З іншого, саме творчий педагог зуміє виховати любов до творчості, розкрити творчий потенціал та розвинути творчі здібності у дітей дошкільного віку.

Саме тому необхідно забезпечити сучасний, якісний, системний методичний супровід необхідний для якісної підготовки педагогів, стимулювати та активізувати їх творчий потенціал, сприяти ініціативі та творчому саморозкриттю, розвивати самоаналіз, театральньо-акторську творчість, риси впевненості в собі, артистизм та професійну майстерність вихователів. Кваліфікована педагогічна діяльність в даному напрямі дозволить вихователям ефективно конструювати педагогічний процес.

Вищеозначений аналітичний коментар доводить необхідність розвитку професійно-творчих якостей педагога, засобами театрального мистецтва, в процесі практичної діяльності у дошкільному навчальному закладі. Вважаємо, що процес становлення творчого педагога вимагає проходження «шляху надбання сценічної творчості»: розкриття таланту актора і режисера в процесі вдосконалення і накопичення нових знань і умінь із сфери театрального мистецтва.

Таким чином, у контексті педагогічної підтримки розвитку творчої активності, особливостей творчого становлення педагога, особлива комбінація професійних якостей обумовлює успішне входження педагога-дошкільника у професію. Цілеспрямована, спеціально організована методична робота з кадрами з використанням різноманітних форм, методів, засобів і технологій сприятиме розвитку та саморозвитку, активному прояву професійно значущих якостей педагога.

Список використаних джерел

- 1.Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія : Навч.пос. / Т.В. Дуткевич. - 2-е видання. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392.
- 2.Каган М.С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган. – СПб. : Лань, 1998. – 448 с.
- 3.Макаренко Л.В. Театр и театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі : монографія / Л. Макаренко. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.
- 4.Стратегія творчої діяльності: [школа В. О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко]. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
- 5.Хамидуллина Л. Успех в педагогической деятельности специалиста дошкольного профиля / Л. Хамидуллина // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 1. – С.42-47.
- 6.Шуть М. Школа іграмайстерності / Микола Шуть. - К. : Видавець Л.Галіцина, бібліотека «Шкільний світ», 2006. – 126 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Похилюк А.І.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. У зв'язку з цим пріоритетним завданням освіти є формування активної особистості, яка здатна реалізувати свій творчий потенціал у складних динамічних соціально-економічних умовах [1, с. 22]. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику. Тому підготовка педагогічних кадрів у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей, здатності до творчості, спроможності приймати нестандартні та оперативні рішення.

Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В.Андрєєв, Н.Бердяєв, В.Бухвалов, І.Герашенко, В.Загв'язинський, В.Кан-Калик, А.Маркова, Н.Нікандров, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Л.Рувинський, О.Савченко, С.Сисоєва, Г.Тарасенко, П.Ципок та ін.

Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою дослідники вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають певні специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці риси в тій чи іншій мірі притаманні.

Розкриття поняття творчої активності як показника рівня професіоналізму сучасного фахівця неможливе без конкретизації її сутності. У нашій статті ми розглядаємо творчу активність як складне особистісне утворення, що виступає умовою й результатом педагогічної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і новизну у вирішенні професійних і творчих завдань. Наш час вимагає яскравої особистості майбутнього педагога, який крім досконалого володіння своїм предметом викладання, глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування. Вчитель сьогодення покликаний бути носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, повинен всебічно знати національні, культурні, історичні традиції свого народу, адже він має виховати творчу, всебічно розвинену і компетентну особистість.

Головним завданням вищого педагогічного навчального закладу є формування, перш за все, суб'єкта професійної діяльності, який здатний творчо розв'язувати проблеми педагогічного процесу. У своїй праці відомий вчений В.Кремень наголошує: «Ми повинні готувати вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він у стінах університету має сам стати такою особистістю» [2, с. 2].

В «Українському педагогічному словнику» С.Гончаренко так трактує дефініцію «творчість»: «Продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [4, с. 326]. Тобто, творчість у широкому розумінні слова – це те, що народжує щось нове.

В «Українському педагогічному словнику» знаходимо визначення і поняття «педагогічна творчість». Автор зазначає, що це – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [4, с. 326].

Аналіз теоретичних джерел засвідчує наявність й інших думок з приводу поняття творчості. Так, дослідник С.Сисоева вказує на те, що творчість передбачає не обов'язкове створення чогось нового за відхідним матеріалом, а може мати форму рекомбінації певних відомих елементів, бо, на його думку, творчість – не тільки творення чогось нового, а й руйнування. За словами С.Сисоевої, основні фази творчості важко піддаються об'єктивному аналізу, зокрема такі компоненти,

як: а) творче мислення; б) індивідуальний стиль діяльності; в) педагогічна імпровізація; г) умови творчої діяльності [6, с. 213]. Звідси можна зробити висновок, що мета педагогічної творчості майбутнього вчителя полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня в навчально-виховному процесі.

Модель творчо підготовленого майбутнього педагога включає певні параметри: всебічно вихований, психологічно і методично ерудований, з міцно сформованими професійними вміннями, з яскраво вираженою педагогічною спрямованістю, з розвинутим дидактично-методичним мисленням. Це спеціаліст з вираженим індивідуально-творчим стилем роботи.

Для створення творчої атмосфери, активізації творчої діяльності вчені рекомендують сприяти незалежності й самостійності студентів, як майбутніх педагогів. Творча атмосфера закладається не тільки вихованням допитливості, смаку до нестандартних рішень, здібності мислити нетривіально, але і необхідністю виховувати готовність до сприйняття нового і незвичайного, прагненням використовувати і втілювати досягнення інших людей [3, с. 179].

Вирішальну роль при цьому відіграє позиція самого педагога, його ентузіазм, атмосфера свободи думки. Основні прийоми досягнення цієї мети: виявлення інтересу до дій студентів; доступні творчі завдання; розкриття особистісної значущості студентами; прийняття і заохочення різних відповідей і способів виконання завдань студентами; підвищення значення відповіді, навіть помилкової, пошук у ній зерна раціональності; не підкреслювати почуття провини після зробленої помилки [3, с. 185].

Організація викладачем ситуації успіху є також важливою умовою створення творчої атмосфери. Адже успіх запам'ятовується, залишає слід у пам'яті, а це формує бажання досягнути поставленої мети.

Під ситуацією успіху розуміємо різновид педагогічної ситуації, яка виражається готовністю студентів включитися у навчальний процес на рівні своїх індивідуальних можливостей і забезпечує для цього необхідні умови. При цьому виходимо з того, що ситуація успіху розвиває нестандартне мислення, бажання до творчої самореалізації, формує у студента позицію активного учасника пізнавального процесу.

Реформування освіти в Україні сьогодні як раз і спрямоване на те, щоб допомогти молоді протягом навчання розвинути світогляд, креативне мислення, ціннісні орієнтації, структурні якості особистості, завдяки яким вона активно інтегрується в реформаційні процеси.

У свою чергу це вимагає як нових фахових якостей майбутнього педагога, так і нових моделей організації навчального процесу, що вмотивовує потребу радикальної модернізації змісту педагогічної освіти, але водночас збереження й посилення національних пріоритетів у майбутньому, творчості педагогів та студентів [3, с. 245].

У своїй праці «Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів» професор Р.Пріма сформулювала найважливіші риси педагогічної креативності майбутнього вчителя [5, с. 87]:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;

- пошуково-проблемний стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинена уява;
- специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні ведучі мотиви (необхідність реалізувати своє «я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури.

Формування творчої особистості майбутнього вчителя, підготовка його до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день не завершено. Узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості у майбутніх вчителів не приведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком становлення їх творчої особистості, формуванням уміння сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес.

Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, учителю необхідно оволодіти методами і засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети майбутній педагог і сам повинен уміти творити, починаючи ще зі студентських років навчання, адже творчість розвивається через творчість, і це є необхідною умовою становлення майбутнього педагога, його самопізнання, розвитку. Розвиток пізнавальної творчої активності й цілеспрямованості студентів є важливим завданням сучасної педагогічної освіти, професійного й особистісного становлення майбутнього вчителя. Для того, щоб успішно вирішити цю проблему, необхідно всебічно стимулювати самостійну роботу студентів, підтримувати в них потяг до творчої діяльності, свідоме бажання постійно займатися самовдосконаленням, самоосвітою, яка є одним із важливих структурних елементів безперервної системи освіти.

Отже, педагогічна діяльність – це передусім діяльність творча. Без творчості неможливі ні виховний, ні навчальний процеси, адже учитель творить нову особистість, яка житиме в цьому суспільстві, стане його невід’ємною часткою.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, зауважимо, що творча особистість майбутнього педагога, без сумніву, виступає сьогодні одним із цілепокладаючих орієнтирів, які сприяють виявленню творчої активності учня і розвитку його як цілісної інтегральної особистості, що житиме і працюватиме в умовах відкритого європейського простору.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22-25.
2. Кремень В.Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2004. – 19 жовтня. – С. 2.

3. Нісімчук А.С. Педагогіка : підручник / Андрій Сергійович Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Раїса Миколаївна Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.
6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О.Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ І НАВИЧОК СЛУХАННЯ МУЗИКИ

Петренко М.О.,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (Україна)

Одне з основних завдань загальноосвітньої школи – вчити школярів сприймати мистецтво як невід’ємну частину їхньої духовності, тобто здатності до активного засвоєння і відтворення світу художніх цінностей. Адже в сучасних умовах розрив між наявною художньою культурою учнів і справжніми цінностями мистецтва дедалі збільшується і загрожує відчуженням молоді від його світової скарбниці.

Формування музичного сприймання, слухання школярів – провідна проблема сучасної музичної педагогіки. Це пояснюється тим, що сприймання музики лежить в основі всіх видів музичної діяльності дітей. Знаючи умови й закономірності його розвитку, вчитель може свідомо керувати процесом музичного виховання дітей, збагачувати в них естетичні почуття та художній смак. Важливим і необхідним етапом навчання музики є емоційне реагування дитини, оскільки саме на цій основі стає можливим виділення в музичному звучанні інтонаційно-виражальних компонентів та оцінка їх взаємодії у створенні музичного образу твору. Тому формувати у молодших школярів навички музичного сприймання – актуальне завдання музичної педагогіки.

Найскладнішою проблемою сучасної загальноосвітньої школи є забезпечення художньо-творчого розвитку учнів. Вирішується вона поки що частково, оскільки далеко не завжди усвідомлюється вчителями музики, їхні зусилля нерідко спрямовуються на вирішення окремих завдань: навчити дітей співати і читати ноти, розвивати музичні здібності, озброювати музично-теоретичними знаннями тощо. Замість того, щоб сприяти музичному розвитку, засвоєння знань і оволодіння навичками музичної діяльності, по суті, перетворюються на самоціль. Звичайно, талановитий учитель, працюючи з дітьми ініціативно і творчо, навіть на основі таких підходів може досягти помітних результатів. Але чи стануть при цьому уроки музики уроками формування духовності учня, чи залишаться лише уроками засвоєння знань і певних видів діяльності?

Проблема ускладнюється також нехтуванням специфіки навчання певній музичній діяльності, яка не може бути наслідком засвоєння лише певної суми знань. Не можна нав’язати учневі конкретний образ, не порушивши природи музичного

сприймання. Неможливо «вкласти» в учня особисте ставлення до музики, як неможливо відчувати «за нього», адже формування музичного сприймання – це процес становлення його унікальності й особистісної неповторності. Нав'язування школярам певної інтерпретації виконання твору, нерідко чужої, приводить до зниження активності уяви, музичного слуху. Відтак основним завданням учителя є створення умов для вияву учнем своїх творчих можливостей і здібностей. У зв'язку з цим виникає проблема встановлення міжособистісних контактів учителя й учнів, що повинні ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. Поза особистісним спілкуванням творча атмосфера на уроці виникнути не може. Тому принципово важливим є процес професійного становлення студентів, який би моделював поточну педагогічну діяльність учителя, озброював первинним досвідом практичних відносин у царині обраної професії.

Мета дослідження полягає в психолого-педагогічних особливостях формування в молодших школярів умінь і навичок слухання музики.

Музичний розвиток учнів на початкових стадіях навчання вивчали: О.Апраксіна, Б.Асаф'єва, Н.Ветлугіна, Н.Гродзенської, Д.Кабалевський, О.Коваль, К.Орф, О.Ростовський та інші. Проблеми підготовки майбутніх учителів в галузі мистецької освіти присвячено праці Т.Завадської, Л.Масол, Н.Миропольської, В.Орлова, О.Олексюка, Г.Падалки, О.Ростовського.

У контексті обраної проблеми музичне слухання розглядається як естетичний процес, який об'єднує всі види музичної діяльності та її результати відповідно до потреб дійсності [1, с. 65].

Зауважимо, що причиною багатьох шкільних проблем є ігнорування деякими вчителями важливих положень сучасної педагогіки. Зокрема висновку про те, що в основі музичного виховання, усіх його ланок лежить активне сприймання музики. Це найприродніший шлях залучення дитини до художнього світу твору, невід'ємний компонент будь-якого виду музичної діяльності. У такий спосіб забезпечується глибинна спільність усіх видів музичної діяльності. Методика музичного навчання з перших кроків має орієнтувати дітей на осмислення інтонаційно-пластичних витоків музики, самостійну інтерпретацію художнього світу твору. Вчитель може допомагати їм у цьому, але не повинен підмінювати роботу їх власної думки [1, с. 67].

Особливого значення в діяльності сучасного вчителя набуває здатність до використання в повсякденній практиці новітніх технологій навчання. Пошук нових ідей, нових шляхів, нових методів спонукає звернути увагу на використання в практиці викладання музики інноваційних технологій. Щоб успішно виховувати дітей, слід враховувати специфіку впливу музики та особливості її сприймання школярами. Вирішення поданої проблеми ускладнюється тим, що для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Учні, не підготовлені до розуміння музики, ніколи не зможуть досягнути її образного змісту, їм властива своєрідна вибірковість, коли відкриваються незвичні й складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору [6, с. 70].

Вплив музики на особистість складається з численних художніх вражень, які накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Аналізуючи вплив музичних творів на учнів, не можна розглядати їх як чистий

аркуш паперу, оскільки навіть у дитячі роки їх сприймання насичені враженнями, переживаннями, думками, знаннями тощо.

Сила впливу музики зумовлюється загальною культурою слухача, його музичним досвідом, уміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Цих умінь і навичок неможливо набути без частого спілкування з музикою, тобто поза музичним сприйманням. «Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки людини, життєві ідеї та образи... – підкреслював Д.Кабалевський. – Метою і завданням... музичної педагогіки в загальноосвітніх школах... є розвиток звукових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ» [5, с. 25-26].

Привертає увагу до себе висновок Б.Асаф'єва про взаємозв'язок емоційного та інтелектуального у сприйманні музики: «...ми не тільки відчуваємо або випробовуємо той чи інший стан, але й диференціюємо сприйнятий матеріал, проводимо відбір, оцінюємо, тобто мислимо» [2, с. 26].

У теорії «форми як процесу» Б.Асаф'єв виходить із жанрового, соціально «мовного» обґрунтування музичної форми, що відобразилося у категоріях музичної інтонації, мови, інтонаційного словника. Уже сам підхід Б.Асаф'єва до музичної форми як до «явища детермінованого, як до засобу соціального розкриття музики в процесі інтонування» ставить музикознавство перед необхідністю вивчення законів сприймання. Підкреслюючи виховне призначення музики, Б.Асаф'єв визначав: «...жах становища музики в загальноосвітній школі в тому, що ми маємо «навчителів» хорового співу, гри на роялі, на скрипці, іноді істориків-біографів, іноді навіть кваліфікованих теоретиків, але не маємо, за рідкісним винятком, музичного педагога-інструктора-психолога-керівника» [2, с. 28].

Особливе місце у розкритті проблеми музичного сприймання займають праці Н.Гродзенської, в яких вона визначає, що для слухання як однієї з форм залучення до музики необхідна деяка підготовча робота, і рекомендує проводити бесіди про музику, стимулювати висловлювання учнів про неї, обмежувати кількість учнів у групі для слухання музики. Також актуальною є думка Н.Гродзенської про необхідність індивідуального підходу до учнів, розвитку критичного ставлення дітей до музики [4, с. 43].

Важливий крок у визначенні шляхів для підвищення ефективності слухання музики зробила В.Шацька, звернувши увагу на «спостереження та вслуховування в ... музичний інтервал, «визначення» в ньому притаманних йому властивостей та особливостей усвідомлення музики як в цілому, так і в головних її елементах: руху мелодії, форми, гармонії». Педагог розглядає музичну грамотність зовсім «не як уміння механічно користуватися нотними знаками, а як один із видів діяльності в процесі усвідомлення музичного твору в цілому» [1, с. 177].

Проблему музичного сприймання в такому виді діяльності, як слухання, неодноразово було розглянуто в численних публікаціях О.Апраксіної. В емоційному плані, на її думку, твори мають викликати «почуття радісного хвилювання», «кожен вчитель, який звертається до музичного мистецтва, повинен вбачати в ньому не просто дидактичний посібник, а засіб естетичного виховання» [1, с. 6].

Безперечно, у роботах О.Апраксіної провідне місце належить висновкам про необхідність залучення до музики всіх дітей, незалежно від рівня розвитку музичності. О.Апраксіна розглядає питання щодо ступеню доступності музичного твору для слухання. Не можна не погодитися з тим, що «елементарне прилучення до музики повинні отримати всі діти: важливо не залишити без уваги і тих із них, які на початку не відчували ніяких «музичних потреб» і не проявляли своїх музичних здібностей» [1, с. 7].

Важливу роль у діяльності вчителя музики відіграють концептуальні положення педагогіки музичного слухання, розроблені та висвітлені О.Ростовським. Теоретичні положення авторської концепції педагогічного керування музичним сприйманням (розгляд «музичного слухання як керованого соціального явища, де об'єктивні і суб'єктивні чинники знаходяться у нерозривній єдності та взаємозв'язку», «спрямованість педагогічної діяльності учнів, яка б відповідала поставленій меті»; «розкриття змісту музичних творів на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва») стали основною теоретичною базою, на якій будується музично-педагогічна діяльність [7, с. 184].

Отже, музичне слухання – складний процес чуттєвого відображення предметів та явищ об'єктивної дійсності при безпосередньому їх впливі на органи чуття, що зумовлений психологічними особливостями, досвідом особистості, її емоційно-почуттєвою сферою тощо. При цьому музичне сприймання не є прямим наслідком засвоєння певної суми знань.

Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу зробити висновки, що у вітчизняній дидактиці практично не існує цілісної системної методики опанування сприймання музичного твору. При розробленні такої методики слід виходити з того, що за законами художнього сприймання не можна нав'язати учневі конкретний образ і одним із чинників впливу мистецтва на дитину є створення умов для самостійного відкриття нею цінностей творів.

Список використаних джерел

1. Апраксина О. Методика музикального виховання в школі / О. Апраксина. – М. : Просвещение, 2003. – 224 с.
2. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс : Кн. I / Б.В.Асаф'єв. – М., 2000. – С. 189.
3. Веллугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость / Н.А.Апраксина // Воспитание музыкой / Ред.-сост. В.Н. Максимов. – М., 2000. – С. 229-243.
4. Гродзенская Н.Л. Слушание музыки в школе / Н.Л.Гродзенская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 2001. – 94 с.
5. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 2004. – 206 с.
6. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1965. – 187 с.
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : Навч.-методичний посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 2007. – 248 с.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНО ВМОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Гаврило О.І., кандидат біологічних наук, доцент
Тимченко С.О.,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

Аналіз концептуальних документів та програм у сфері дошкільної освіти доводить, що в змісті роботи з ознайомлення дітей із природою важливе місце посідає екологічний компонент, тісно пов'язаний із моральним вихованням. Головний зміст сучасного екологічного виховання дошкільників полягає у формуванні мотиваційних підвалин екологічної свідомості дитини. Самі ж екологічні знання мають стати засобами, які входять до поведінки та практичної діяльності й відповідно мотивують їх. У концептуальних документах, програмах, публікаціях використовуються поняття "екологічна діяльність", "екологічно доцільна поведінка", "екологічно мотивована поведінка".

З.Плохій надає провідного значення поведінковому компоненту екологічної вихованості дошкільників. Вона зазначає, що саме поведінковий компонент характеризує рівень активності особистості, спрямований на зміну її середовища, що відповідає власному, суб'єктивному ставленню до природи [3, с. 6-7].

У своїх публікаціях З.Плохій обґрунтовує поняття "екологічно мотивована поведінка", яке визначає як здатність до дії (вчинку) та самообмеження власних імпульсивних бажань задля нормального існування іншої живої істоти [4, с. 19-21].

Ефективність формування екологічно мотивованої поведінки залежить від таких чинників:

- створення та правильне використання розвивального екологічного середовища;
- систематичність педагогічного впливу, зокрема й на мотиваційну сферу;
- впровадження інноваційних технологій;
- рівень екологічної культури вихователя, його особистісні риси та готовність до екологічної роботи з дітьми.

Ми вважаємо, що до даного переліку чинників доцільно додати творчі прояви майбутніх вихователів, якій активізується під час роботи з дітьми дошкільного віку. Майбутній вихователь прогнозує, планує завдання з виховання, навчання і розвитку; використовує арсенал методів і способів організації форм навчання; розробляє оптимальні варіанти змісту навчання; визначає дидактичні засоби; здійснює керівництво цим процесом. Обсяг творчих завдань включає привнесення інноваційних форм у процес навчання та виховання, вирішення окремих питань, що виникають у конкретних ситуаціях спілкування з дітьми.

Педагогічна творчість також проявляється у виборі педагогічних засобів навчання та виховання; індивідуальному прояві реалізації нових теоретичних аспектів навчання; застосуванні оригінальних методів виховання. Цілеспрямований пошук вихователя спонукає до самовдосконалення у різних

ланках педагогічної діяльності, предметом якої є розвиток творчих здібностей у самостійність, які взаємодіють і складають діалектичний ланцюг одного ряду з можливістю взаємних перетворень, в якому потенціал зумовлює творчу реалізацію особистості, а самостійність відображає її суть.

Серед мотивів екологічно доцільної поведінки передусім варто виокремити прагнення дитини діяти так, як діє авторитетний для неї дорослий. Бажання заслужити його прихильність і схвалення спонукають дотримуватися узвичаєних правил поведінки. З ускладненням діяльності, з набуттям індивідуального досвіду активізуються пізнавальні, естетичні, морально-ціннісні мотиви, які й спрямовують поведінку дітей у природному довіллі [2, с. 102-106]. Тому є необхідною якісна підготовка майбутніх вихователів до екологічної роботи з дітьми.

Таким чином, здійснивши аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених формуванню мотивів, ми приділили особливу увагу вивченню умов, які безпосередньо впливають на формування мотивації. Серед них було виділено ті, що їх можливо забезпечити в процесі здійснення еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів в умовах вищого навчального закладу, а саме:

- забезпечення естетичних, емоційних переживань (емоцій подиву);
- залучення до самостійної постановки мети;
- організація навколишнього середовища;
- спонукання до пізнавальної, пошукової активності;
- включення до різних видів діяльності;
- забезпечення ситуації успіху;
- знаходження особистісного смислу;
- урахування попереднього досвіду;
- підтримка мотивації.

Вищеназвані умови забезпечення ступеневої підтримки мотивації можливо впроваджувати в процес підготовки майбутніх вихователів за допомогою ретельно дібраних методів та прийомів.

Нашу увагу привернули прийоми формування внутрішньої позитивної мотивації навчання з урахуванням початкової мотивації навчання студентів, які визначила Г.Беленька. А саме:

- за негативної початкової мотивації навчання – прийоми встановлення контакту зі студентами ("Я тебе розумію"), розкриття дисциплінарних вимог, інтерес до нових можливостей зміни власної особистості, зацікавлення процесом;
- за процесуальної початкової мотивації навчання – прийом розкриття значущості предмета для професійного та особистісного зростання, підтримка прагнень;
- за зовнішньої початкової мотивації навчання – прийом розкриття значущості предмета для професійного та особистісного зростання, зацікавлення процесом та результатами особистісних змін і досягнень;
- за соціально спрямованої початкової мотивації навчання – прийом підтримки студента в його прагненнях, конкретизація соціальних цілей, розкриття можливостей курсу для реалізації визначених цілей;
- за внутрішньої початкової мотивації навчання – прийом підтримки студента в його прагненнях, позитивна оцінка та схвалення цілеспрямованості й послідовності

дій, залучення до роботи наукового гуртка, проблемної групи [1, с. 62-65].

Формування екологічно мотивованої поведінки дошкільників – це виховання цінностей, потреб, ідеалів у сфері природи безпосередньо під час контактів із природним довкіллям, у різних видах діяльності (гра, досліди, спостереження, природоохоронна праця). Отже, майбутні вихователі мають бути ґрунтовно підготовлені до активних творчих проявів в ігровій, дослідній діяльності дітей, в процесі спостережень та природоохоронної праці.

У становленні екокультури слід орієнтуватися на програмову мету екологічного виховання, передусім на його гуманістичну складову: ставлення до природи є ставленням до самого себе, адже людина і природа якнайтісніше взаємопов'язані. Саме це дає повноцінне відчуття сенсу й неповторності життя [2, с. 102-106].

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів вважаємо доцільним створювати умови, які безпосередньо впливатимуть на формування мотивів творчих проявів: естетичні, емоційні переживання (емоції подиву); самостійна постановка мети; навколишнє середовище; пізнавальна, пошукова активність; включення до різних видів діяльності; забезпечення ситуації успіху; знаходження особистісного смислу; урахування попереднього досвіду; підтримка мотивації та надання переваги засобам, які впливають на почуття, мотивують поведінку.

Методика професійної підготовки має будуватися таким чином, щоб майбутні вихователі включалися до спеціально організованої діяльності (навчальний процес), яка вміщує елементи самопізнання, реальні дії у сфері освіти дітей, що має сприяти поглибленому вивченню власних цінностей та формуванню елементів внутрішньої мотивації.

Список використаних джерел

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : Монографія / Г.В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Гаврилюк М.М. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят / М.М. Гаврилюк // Стратегічні орієнтири розвитку неперервної екологічної освіти у навчальних закладах Чернівецької області : матеріали регіональної наук.-практ. конф. (Чернівці, 22 березня 2012 р.) Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. – Чернівці, 2012. – 312 с.
3. Плохій З.П. Вітальна цінність природи. Складові екологічної культури дошкільнят / З.П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 6-7.
4. Плохій З.П. Формування екологічно мотивованої діяльності дошкільнят / З.П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 19-21.

СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ВИКЛАДАЧАМИ

Федорова Н.В.,

Рівненський державний гуманітарний університет

В сучасних умовах проблеми професіоналізації людини, дослідження окремих її етапів з позицій можливостей для особистісного та професійного самовизначення викликають зацікавленість у науковців. Набувають актуальності проблеми організації процесу оволодіння студентом професією на основі безпосереднього досвіду взаємодії з викладачами, представниками педагогічної професії, що забезпечить студентів засвоєння різноманітних зразків педагогічної діяльності та спілкування.

Метою статті є обґрунтування гуманістичної взаємодії в системі «педагог – студент» як основи підготовки до майбутньої педагогічної професії.

Проблема професійної підготовки вчителя не є новою, оскільки існує в історії людства стільки ж, скільки саме людство вирішує завдання навчання та виховання підростаючих поколінь. Але на сучасному етапі професійна підготовка у вищих навчальних закладах освіти, не заперечуючи прогресивних ідей минулого, вимагає переосмислення і творчого розвитку.

Основні вимоги до підготовки педагогічних кадрів і рівня їх професіоналізму знайшли відображення в Законі України «Про освіту», Державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», Концепції національного виховання.

Проблеми підготовки майбутнього вчителя, формування його як соціально активної особистості досить широко висвітлені в психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців. Їх аналіз свідчить, що розробка системи професійної підготовки у вищій школі здійснюється за такими напрямками: *питання методології формування особистості вчителя* (С.Архангельський, А.Бойко, В.Ільїн, М.Каган, Л.Кондрашова, В.Сластьонін, О.Щербаков); *науково-теоретичні основи формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки* (Ф.Гоноболін, М.Кухарев); *питання професійної підготовки та діяльності вчителів, викладачів* (О.Абдулліна, А.Алексюк, Г.Андреєва, Ю.Бабанський, В.Гриньова, М.Євтух, О.Дубасенюк, І.Зязюн, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Пехота, Т.Сущенко, І.Тимченко); *визначення науково обґрунтованого змісту професійного навчання, змісту педагогічних знань та вмінь* (О.Абдулліна, В.Сластьонін, Л.Спирін, О.Щербаков); *педагогічна взаємодія в процесі професійної підготовки студентів* (А.Бойко, Л.Кондрашова, Л.Нечаєва); *методи професійного самовиховання та розвитку педагогічної техніки* (Ю.Азаров, В.Кан-Калик, С.Омельченко); *шляхи удосконалення навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі освіти* (М.Болдирев, І.Ісаєв, Л.Кондрашова, Т.Сущенко, Г.Троцько).

У педагогічних дослідженнях знаходимо різні підходи до визначення поняття «підготовка». Так, деякі вчені поняття «підготовка» ототожнюють з готовністю до професійної діяльності (Н.Костіна), інші дослідники вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх учителів до

професійної діяльності (Л.Григоренко, Т.Гущина, Г.Троцько).

Слід зазначити, що в деяких працях увага акцентується на змісті, формах та методах професійної підготовки, а результат подається як перелік знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (В.Журавльов, С.Кисельгоф, Н.Кузьміна). В інших дослідженнях об'єктом є процес формування професійних якостей вчителя, шляхи становлення його педагогічних здібностей та майстерності (Ф.Гоноболін, Л.Кондрашова, В.Сластьонін), а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності.

О.Пехота зазначає, що «специфіка підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності полягає в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності у сфері підготовки спеціаліста на її «внутрішню картину». У центрі такого підходу є майбутній учитель як суб'єкт підготовки, як суб'єкт індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, з позицій формування його особистісно-професійної «Я-концепції» [9, с. 11].

Неможливо не погодитися з Л.Кондрашовою, яка говорить про необхідність комплексного підходу до професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти, сутність якого полягає в єдності загальнопсихологічного та морального розвитку спеціаліста [5].

В нашому дослідженні ми розглядаємо підготовку майбутнього вчителя, формування його як соціально активної особистості в контексті гуманістичної педагогічної взаємодії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя в умовах переходу від авторитарної педагогіки до гуманістичної повинна бути пронизана гуманістичним змістом. Сучасні українські вчені (Г.Балл, І.Бех, В.Білоусова, М.Боришевський та інші дослідники) визначили напрямки гуманізації освіти, пов'язуючи її з відродженням духовності, любов'ю до людей, добротою, терпимістю та іншими якостями, тому вважаємо за доцільне розглянути її саме в такому аспекті, розкриваючи сенс понять «гуманізм», і «гуманність».

У філософському розумінні гуманізм – це визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей, на гідне життя [8, с. 302], а з точки зору психології та педагогіки сутність гуманності полягає в обумовленій моральними цінностями налаштованості на інших, здатності до переживання за них, до співчуття, співучасті і співпраці. Варто відзначити, що існує чимало різноманітних підходів до тлумачення означеного поняття. Зокрема, гуманізм розглядають як засіб і метод морального виховання осіб, що ґрунтується на довільному сприйнятті нею морального виховання (І.Бех); як принцип світогляду, в тому числі і моральності, основою якого є переконання в безмежності можливостей людини і її здібностей щодо вдосконалення, вимога волі і захисту гідності особистості (І.Бужина); як органічний взаємозв'язок формування особистої та суспільної активності (О.Киричук); як ознака особистості, що формується на основі повсякденного високоморального ставлення людини до оточуючих та їхніх взаємин (М.Конюхов); як цілеспрямований процес оволодіння дітьми системою

узагальнених гуманних уявлень і понять (С.Литвиненко). Різноманітність тлумачень свідчить про важливість і багатогранність цього поняття. В Універсальному словнику української мови зустрічається і поняття «гуманістичний», яке походить від гуманізм і гуманіст [7, с.193].

Гуманістично спрямована особистість розвивається в процесі свідомої творчої діяльності, але сама діяльність може виявитись нейтральним процесом дня розпитку психічних якостей, якщо між її учасниками не організована продуктивна взаємодія, що потребує співробітництва, взаємної допомоги, моральних вчинків.

Адже спілкування з іншою людиною, взаємини з нею є первинними по відношенню до будь-якої діяльності, вважає Л.Виготський, тому творча моральна діяльність – результат взаємин, спілкування, взаємодії. Особливість людини полягає в тому, що вона може реалізувати себе лише у тісному взаємозв'язку з іншими людьми, під впливом взаємодії між людьми. І тому в контексті дослідження впливу гуманістичної взаємодії на підготовку студентів до майбутньої педагогічної професії ми розглянемо поняття «взаємодія», «спілкування», «взаємини», «спільна творча діяльність».

Концепції суб'єкт-суб'єктної взаємодії особистостей, механізмів рефлексії, саморозвитку особистості є основою праць Г.Балла, І.Беха, О.Бодальова, М.Боришевського, О.Киричука та інших дослідників.

Виходячи з теорії взаємодії, організовувати педагогічний процес – означає організовувати взаємодію його суб'єктів, яка сприятиме формуванню в учнів здатності до саморозвитку (Г.Балл).

Співзвучні з цими положеннями ідеї Кулюткіна Ю.Н. та Сухобської Г.С., які розглядають міжособистісну взаємодію вчителя та учня як творчий процес без стандартів та шаблонів, у центрі якого знаходяться «людські взаємини між особистістю вчителя та особистістю учня». Такі взаємини, на думку вчених, розвивають здатність учнів до самоуправління, сприяє його самореалізації.

Цей напрямок розкритий у руслі концепцій особистості як діалогу суб'єктивного і нормативного (М.Бахтін, О.Бодальов) і як гармонізації інтрасуб'єктивних взаємин (К.Роджерс); в ідеях про самотрансценденцію (А.Маслоу). Опираючись на принципи екзистенціалізму і «нового гуманізму», представники цього напрямку вважають основним джерелом розвитку людських здібностей безперервне прагнення до самовираження, зближення реального і ідеального «Я» через теплі, дружні взаємини. Особливо підкреслюється початково притаманна особистості потреба в глибокій міжособистісній взаємодії, що є основним фактором існування та актуалізації особистості.

Отже, система вищезгаданих поглядів на проблему впливу міжособистісної взаємодії на розвиток особистості та її здібностей передбачає наступні положення: по-перше, людина схильна до високого рівня розвитку спілкування (Л.Виготський) і, створюючи умови, що сприяють актуалізації і комунікативних можливостей, ми збагачуємо її комунікативні можливості; по-друге, найвища потреба людини – потреба в актуалізації та розвитку здібностей (А.Маслоу, К.Роджерс), які можна задовольнити у тому випадку, якщо будуть задовільнені потреби у любові, дружбі, безпеці, самоповазі та повазі інших людей. Основною ідеєю вищезгаданих

досліджень є пошук шляхів та засобів подолання існуючих недоліків авторитарної, «силової» педагогіки, створення умов для розвитку особистості та її здібностей на засадах гуманістичної педагогіки. Саме тому процес взаємодії педагога та студентів насамперед повинен бути процесом людського спілкування як міжособистісного ставлення чи міжособистісної співтворчості, що заснована на принципах поваги особистості та прав людини, рівності партнерів по спілкуванню, емоційної відкритості та довіри один до одного, в яких і відбувається процес саморозвитку здібностей партнерів.

Отже, завдання вищої школи полягає в тому, щоб забезпечити такі умови, в яких майбутні педагоги могли б удосконалювати гуманістичний потенціал власної особистості, прагнути до загальнолюдського ідеалу, основу якого складають загальнолюдські цінності (Істина, Добро, Краса, Справедливість).

Висновки. Гуманістично зорієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя є передумовою ефективної педагогічної діяльності. Специфікою такої підготовки є те, що вона будується на засадах гуманістичної взаємодії, тобто такої взаємодії, що передбачає співпрацю, співтворчість, творчу взаємодію, постійну активізацію позитивних емоційних переживань, на засадах високогуманних взаємин.

Подальшу перспективу нашого дослідження ми вбачаємо у визначенні педагогічних умов організації гуманістичної взаємодії педагогів та студентів як чинника підготовки до майбутньої педагогічної професії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І. Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
2. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : монографія / За наук.ред. Т. І. Поніманської, І. М. Дичківської. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 208 с.
3. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : Монографія / Г.О. Балл, В.О. Медінцев, О.О. Нікуленко, Т.А. Російчук; Г.О. Балл (ред.). – К. : Педагогічна думка, 2007. – 98 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика підготовки майбутнього учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Кондрашова Л.В. – М. : Прометей, 1990. – 160с.
5. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / науч.-ред. совет : В. С. Степин, А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, А. П. Огурцов. – М. : Мысль, 2000. – Т. 1. – С. 394.
6. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Пехота Е.Н. – Николаев, 1996. – 144 с.

СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Чорна Н.Б.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Сучасний стан реформування освіти в Україні, динамізм розвитку науки, оновлення педагогічної та освітньої парадигми згідно з загальноєвропейськими вимогами, втілення нових педагогічних ідей вимагають від вищої педагогічної школи досконалої професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Стратегічною метою педагогічної освіти стає створення освітнього середовища, що сприяє максимальному розкриттю потенціалу кожного студента та забезпечення умов для їх професійного саморозвитку та творчої самореалізації.

Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що основними завданнями вищого навчального закладу є забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [1]. Зважаючи на це, фахова підготовка майбутнього вчителя повинна зосереджувати увагу на повне виявлення, розвиток і реалізацію особистісного творчого потенціалу кожного студента.

Особливої актуальності ця проблема набуває у професійній підготовці учителів мистецьких спеціальностей, оскільки їх майбутня діяльність передбачає активну художньо-педагогічну діяльність, вдосконалення творчих здібностей і самореалізацію у сфері мистецтва. Стимулювання творчого потенціалу студентів у процесі фахової підготовки, на нашу думку, є важливою умовою формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

У наш час проблема становлення творчої особистості знаходиться в полі зору багатьох науковців. Обґрунтування теоретичних засад творчої особистості містяться у працях філософів (М.Бердяєв, І.Зязюн, Л.Левчук, М.Недашківська); психологів (Г.Балл, І.Бех, Л.Виготський, А.Леонтєв, Я.Пономарьов, В.Романець, С.Рубінштейн, Б.Теплов); дослідженнях вітчизняних вчених (С.Гончаренко, Н.Миропольська, В.Рибалка, О.Сухомлинська) та зарубіжних (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Торренс, В.Франкл). Дослідження проблеми творчого потенціалу особистості висвітлено в працях низки вчених, серед яких Д.Богоявленська, К.Кічук, В.Моляко, Л.Ніколаєнко, М.Поташник, С.Сисоєва та ін. Важливі аспекти формування готовності майбутнього вчителя до творчої діяльності в школі досліджували Л.Арчажнікова, Б.Брилін, Л.Масол, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, Н.Сегеда, П.Харченко, О.Щолокова та ін. Дослідники наголошують про актуальність даної проблеми, що зумовлена необхідністю пошуку нових шляхів стимулювання творчого потенціалу особистості сучасного педагога й підвищення

високого рівня його готовності до творчої праці та саморозвитку, здатних успішно здійснювати професійну діяльність та вдосконалюватися в ній.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування доцільності стимулювання творчого потенціалу майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Аналіз наукової літератури переконує в прояві інтересу дослідників до проблеми розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, що розглядається як процес реалізації його суб'єктивних творчих сил за такими ознаками, як здібності, інтелектуальний досвід, наявність особистісних якостей, можливостей і джерел, що можуть бути використаними для досягнення певної мети, рішення якогось завдання тощо [3; 6].

Вивчення історичних джерел дало змогу з'ясувати, що потенційні можливості людини вивчали ще давні філософи. Зокрема, в античні часи носієм потенційного вважали матерію (Арістотель); з епохи середньовіччя потенціал, з одного боку, розуміється як божественне начало в людині (М.Бердяєв, Г.Лейбниц, О.Радищев, Б.Спіноза, Ф.Шелінг), з іншого – як дар природи (Й.Фіхте, Л.Фейєрбах), трансценденції (К.Ясперс); внутрішню самість особистості представляють потенціал філософи Е.Фром, Г.Сковорода, психологи А.Маслоу, К.Юнг, Г.Олпорт (пропріум), В.Штерн (диспозиції) [3].

У сучасних словниках термін «потенціал» (від латинського *potentia* – сила) тлумачать як можливості, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані; як ступінь потужності в якимсь ставленні, або як сукупність засобів, необхідних для чогось; прихована можливість, здатність, що може виявитись за певних умов [2, с. 577].

Праці багатьох науковців дозволяють зробити висновок, що родовою ознакою потенціалу є творчість – сфера актуалізації глибинних потенційних можливостей особи [3, с. 5]. Зокрема, Б.Теплов розглядає потенціал з точки зору внутрішньої сили людини у його творчій діяльності і ототожнює поняття «потенціал» з поняттям «енергія людини», як «промінь світла на шляху творчості». С.Франк визначає потенціал як соціальну цінність і зазначає, що саме творчий потенціал людини служить джерелом розвитку самого суспільства. Д.Богоявленська відзначає властивість потенціалу, як стадію виходу людини на новий рівень і ототожнює його з поняттям «творча особистість», яка шляхом застосування оригінальних способів діяльності створює нові матеріальні чи духовні цінності [4].

Щодо трактування поняття «творчість» у психолого-педагогічних дослідження існує низка визначень:

- процес створення, відкриття нового, що раніше для певного конкретного суб'єкта було невідомим (*В.О.Моляко*);

- один з видів людської діяльності, спрямованої на вирішення протиріччя (розв'язання творчого завдання), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, вміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значимість, а також прогресивність (*В.І.Андрєєв*);

- один із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі (*В.В.Рибалко*);

- суспільно-корисна, прогресивно-спрямована перетворююча діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні і духовні цінності, але й здійснюється саморозвиток, самореалізація і самого суб'єкта творчості (*І.Г.Канєвська*) [5, с. 94].

Водночас науковці підкреслюють важливість творчого компонента у процесі професійного становлення і саморозвитку особистості. У творчості особистість досягає доступного їй рівня свободи, що є умовою подальшого самовдосконалення, в якому знімаються усі, викликані зовнішніми впливами, суперечності між потребами особистості та процесом її професійного розвитку. Тобто, вона сама визначає мету, напрями, способи досягнення вершин творчої та професійної діяльності, сама ставить перед собою завдання і сама шукає можливості для власного професійного становлення і розвитку (*В.Орлов*). Наявність творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини (*О.Рудницька*).

У зв'язку з цим, важливим завданням педагогічної освіти визначено формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [5, с. 83].

Творчий потенціал особистості варто розглядати як інтелектуальну структуру, що складається із сукупності психічних процесів, якостей, здібностей та можливостей особистості, що реалізуються у процесі творчої діяльності. Розвиваючись у процесі діяльності й стимулюючись її провідними мотивами, творчий потенціал характеризує міру можливостей особистості й виявляється як здатність до продуктивних змін, створення суб'єктивного якісно нового феномена, зумовлюючи цим творчий стиль самої діяльності [4].

З огляду на це, творчий підхід організації освіти орієнтує навчально-педагогічний процес на розвиток творчості особистості через стимулювання творчого потенціалу, активізацію творчих здібностей. Цей орієнтир ще більше актуалізуються, коли мова йде про особистість майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей, професійна діяльність якого потребує постійного творчого пошуку та самовираження.

Виявлення творчого потенціалу майбутнім учителів мистецьких спеціальностей, на нашу думку, може відбуватися через накопичення досвіду творчої роботи, формування творчих умінь у процесі фахової підготовки: навчальної (практичні, лабораторні, індивідуальні заняття) та позанавчальної діяльності (фольклорні колективи, художні студії, творчі гуртки, лабораторії та ін.), проходження педагогічної практики, а також під час виконання різного роду науково-дослідних робіт.

Реалізація цих завдань передбачає застосування інтерактивних методів навчання спрямованих на максимальну активізацію творчих здібностей студентів. Серед провідних методів стимулювання творчого потенціалу студентів мистецьких спеціальностей вважаємо використання проектних художньо-педагогічних технологій, що забезпечують цілеспрямовану регуляцію художньо-творчої, художньо-комунікативної та художньо-організаційної діяльності, співвіднесеною з метою і діагностикою розвитку особистості (Л.Кондратова). Зокрема, в процесі вивчення дисциплін «Історія зарубіжної культури», «Історія мистецтва» студентам запропоновано створювати дослідницькі мистецькі проекти, що дають змогу виявити їх творчий потенціал, розкрити свої здібностей, реалізувати професійні творчі можливості.

Стимулювання творчого потенціалу майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей неможливе без розвитку комплексу якостей спонукального характеру, до яких належать ціннісні настанови на творчість, потреби в новизні й нестандартних розв'язаннях навчальних проблем, прагнення креативності. Інтенсивний прояв творчих здібностей і можливостей майбутніх вчителів мистецьких спеціальностей може відбуватися через розв'язання низки креативних завдань, що включені до існуючих початкових програм викладання мистецьких дисциплін. Так, у процесі вивчення дисципліни «Гра музичному інструменті» студентам пропонуються творчі завдання «Казка про музику», «Музичний образ», «Мікрофон», «Реалії-фантазії» та ін.; у процесі викладання дисципліни «Основи візуальної майстерності» студенти виконують креативне завдання, «Намалюй музику», «Я і мистецтво»; під час проведення лабораторних занять з дисципліни «Основи театральної діяльності» застосовано творчі методи інсценізації та театралізації, що сприяють залученню студентів до творчо-перетворюваної діяльності.

Отже, застосування безлічі творчих завдань та методів креативного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей сприяє активізації творчих здібностей та найбільш повному саморозкриттю і розвитку потенційних можливостей. Підготовка вчителя до педагогічної творчості забезпечує його здатність як до формування та розвитку творчої особистості учня, так і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є домінуючими цілями його професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Закон України „Про вищу освіту” (2014) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
2. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 2000 – Т. 4. – 2000. – 941 с.
3. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – Теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – К., 2005. – 17 с.
4. Сирцова О. Формування професійно-творчого потенціалу як одна з ключових проблем підготовки майбутнього вчителя початкових класів [Електронний ресурс] / О.Сирцова. – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/933>
5. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Каменчук А.М.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Одним із провідних напрямів реформування національної системи освіти є гуманізація навчально-виховного процесу, яка передбачає підготовку майбутнього вихователя до організації художньо-творчої діяльності дітей, оволодіння студентами сучасними технологіями формування творчої особистості дошкільників. Як слушно зазначає Б.Юсов, без дитячої творчості, як і без учителя, немає школи [5, с. 61]; «всі діти можуть не тільки малювати й працювати фарбами, але й складати розповіді, вірші, музику, грати на простих дитячих інструментах, імпровізувати, брати участь у театральних драматизаціях. При цьому діти легко схоплюють основи цих видів творчості, якими раніше не займались» [5, с. 49].

Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до побудови навчально-виховного процесу підготовки вчителів початкових класів та вихователів ДНЗ, розвитку в майбутніх фахівців необхідних професійних умінь та навичок, що сприятимуть ефективному забезпеченню наступності в естетичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Реалізація принципу наступності та перспективності в естетичному вихованні особистості сприятиме духовному розвитку, формуванню естетичних смаків, почуттів, потреб та збагаченню естетичного досвіду дитини.

Психологія творчості, художньо-творчої діяльності була і залишається предметом аналізу як вітчизняних (І.Бех, В.Давидов, О.Запорожець, Г.Костюк, В.Кудрявцев, В.Моляко, В.Роменець, Г.Тарасенко, П.Якобсон та ін.), так і зарубіжних (Р.Арнхейм, Дж.Гілфорд, К.Тейлор, Т.Рібо, С.Френе, Р.Хелмен та ін.) дослідників. Особливої актуальності дитяча творчість набуває у різновидах художньої діяльності. Цю проблему досліджували А.Богущ, Н.Ветлугіна, Н.Гавриш, Т.Казакова, Н.Карпінська, Л.Момот, О.Ушакова, Л.Шелестова, В.Холоденко та ін. Зокрема, Г.Тарасенко загострює увагу на тому, що школі потрібний учитель, звільнений від традиційних недоліків: домінування лівопівкульного пізнання природи, вербальних способів кодування інформації про навколишній світ, «дидактизму» професійного мислення тощо [3, с. 31].

У вітчизняних дослідженнях висвітлюються актуальні проблеми забезпечення наступності в організації художньо-творчої діяльності дітей (Назаренко Г. «Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» (Кривий Ріг, 2002); Полякова Г. «Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу» (Київ, 2003); Чепка О. «Наступність ігрових форм навчальної діяльності в умовах навчально-виховного комплексу «Школа – дошкільний заклад» (Київ, 2006); Уфімцева С. «Організаційно-педагогічні умови

творчого розвитку особистості дитини в умовах навчально-виховного комплексу: дошкільний навчальний заклад – початкова школа» (Київ, 2007) та ін).

Професійно компетентна реалізація педагогічними працівниками виховного потенціалу дошкільної та початкової освіти забезпечує бажану смислокорекцію основ світогляду дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У результаті грамотного педагогічного інструментування естетичні цінності успішно інтеріоризуються в особистісні цінності дитини та перетворюються на регулятори її поведінки. Від професійної компетентності педагога залежить, чи сформується в дитини цілісний естетичний досвід, або ж відбудеться фрагментарне пізнання навколишнього світу [1, с. 5].

Сучасні тенденції розвитку неперервної освіти зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до побудови навчально-виховного процесу підготовки вчителів початкових класів та вихователів ДНЗ, розвитку в майбутніх фахівців необхідних професійних умінь та навичок, що сприятимуть ефективному забезпеченню наступності в естетичному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Реалізація принципу наступності та перспективності в естетичному вихованні особистості сприятиме духовному розвитку, формуванню естетичних смаків, почуттів, потреб та збагаченню естетичного досвіду дитини.

Мистецтво набирає дедалі більшої ваги для всебічного розвитку особистості вчителя, адже спонукає художньо підкреслювати моменти естетичної виразності в навколишньому світі. Жодна форма суспільної свідомості не може зрівнятися з ним силою впливу на почуття. Мистецтво є феноменом культури, в якому фіксується і концентрується людський досвід. Воно має неоціненне значення для професійного становлення майбутнього вчителя, його емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку, адже основний орієнтир у діяльності вищого навчального закладу – особистість студента, його людський потенціал – духовно моральний, інтелектуально-творчий, естетичний [4, с. 113].

З метою підготовки студентів до досліджуваної діяльності доцільно залучати майбутніх фахівців до мистецьких ігор. Так, важлива роль в організації діяльності дітей по закріпленню отриманих естетичних вражень належить визначенню теми майбутньої художньо-творчої діяльності. Педагогу доцільно не нав'язувати теми, а спонукати дитину до самостійного вибору, навчити трансформувати формально-традиційні теми художньої творчості («Прийшла весна») в креативно-образні, асоціативні ряди («Свято весняних птахів», «Барви художниці весни», «Симфонія сонця і води» тощо). Зокрема, гра «Чарівне перетворення» (за Н.Пахальчук) спонукає студентів до трансформації типової теми художньої творчості дитини в сенсорні (звукові, зорові, тактильні тощо) ряди. У грі «Чомучка» використовуються мистецькі твори, що умовно складаються з двох частин. У першій частині змальована певна суперечлива ситуація чи поставлене питання, у другій – дається відповідь, роз'яснення, як-от:

Розбігайтесь, людоньки, хто кудюю!
Горобець із білою бородою!
Що за диво дивнее? На віку
Вперше бачу бороду отаку.
Може, він старійшина чи мудрець?

Може, він заслужений горобець?

2 ч.: Ні, несе у дзьобику він пір'їнку. Пригодиться діточкам на перинку.

Умови гри: уважно прослухати 1 частину вірша й здогадатися його продовження, створити віршовані рядки для другої частини твору.

Завдання для студентів: запропонувати твори літератури, які можна використовувати в грі «Чомучка» для дітей дошкільного віку та молодших школярів. Обґрунтувати свій вибір.

Таким чином, одним із першочергових завдань ВНЗ є підготовка студентів до організації художньо-творчої діяльності дітей, що сприятиме збагаченню естетичного досвіду, художньо-образному мисленню дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наукові дослідження підтверджують, що для повноцінного розвитку мозку людини необхідні естетичні враження, що сприяють формуванню й розвитку емоційних центрів мозку й діють як стимулятори-прискорювачі розумової діяльності людини [2, с. 36]. Дошкільники та молодші школярі активно включаються в процес «проживання» естетичних вражень, однак без цілеспрямованої художньо-творчої діяльності втрачається ціннісний зміст сприйнятого.

Оновлення художньої підготовки майбутнього вчителя початкових класів можливе лише в контексті якісних змін у системі вищої педагогічної освіти. Постає проблема підготовки компетентного фахівця на основі вивчення особистості вчителя не в утилітарно-технологічній, а в культуротворчій площині. Художньо-естетична підготовка студентів як складний, багатогранний і тривалий процес має здійснюватись протягом усього навчання ВНЗ. Вагоме місце в цьому процесі посідає педагогічна практика, яка створює реальні можливості для творчої самореалізації майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Пахальчук Н. О. Місточок до прекрасного : навч.-метод. посіб. з питань формування естетичного досвіду дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів / Н. О. Пахальчук. – Вінниця : ВДПУ, 2010. – 141 с.
2. Самохвалова В. И. Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В. И. Самохвалова // Эстетическая культура : сб. науч. тр. – М., 1996. – С. 32-66.
3. Тарасенко Г.С. Творча спрямованість естетико-екологічної культури вчителя початкових класів / Г.С. Тарасенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2004. – № 2. – С. 31-34.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
5. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – М. : Компания “Спутник+”, 2004. – 253 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Федорова Ю.В.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема формування творчих здібностей майбутніх фахівців завжди була й залишатиметься однією з найактуальніших проблем теорії і практики педагогічної науки. Сучасні вимоги до вчителя і процесу його підготовки, які відображені у державних документах і законодавчих актах, зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі, що висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх учителів, формування у них цілісного досвіду педагогічної діяльності, розвитку здатності до вияву творчого критичного мислення, здійснення інноваційної діяльності.

Проте у системі професійної підготовки майбутнього вчителя відчутною є низка недоліків, які не задовольняють сучасні запити суспільства і держави. Серед них можна виокремити: відсутність відповідної цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів та недостатня розробленість комплексу теоретичних і методичних засад щодо забезпечення підготовки творчої особистості вчителя, здатного виявляти і розвивати творчі здібності, обдарування дитини, застосовувати оригінальні, нестандартні рішення у ситуаціях повсякденної виховної взаємодії з вихованцями.

У сучасних дослідженнях психолого-педагогічної сутності творчості розглядаються: співвідношення поняття «педагогічна творчість» із супровідними ознаками, властивостями, якостями особистості (В.Лісовська, М.Поташик, Д.Степашко та ін.); індивідуальний стиль діяльності особистості як найважливіша ознака її творчості (Є.Клімов, В.Мерлін, Н.Петров, Я.Пономарьов та ін.); механізм взаємозв'язку творчого мислення й педагогічної майстерності (Ю.Азаров, В.Загвязинський, І.Зязюн, Н.Тарасевич та ін.); розвиток науково-педагогічного стилю мислення як першооснови становлення творчої особистості вчителя (Ю.Бабанський, В.Сластьонін, Г.Щукіна та ін.); суб'єктивні аспекти педагогічної творчості, види і механізми педагогічної імпровізації (В.Кан-Калик, А.Капська, М.Нікандров та ін.); педагогічні умови, шляхи, засоби формування творчої особистості (В.Андрєєв, О.Бодальов, Н.Кічук, М.Демінчук, Л.Лузіна, В.Рибалка, Т.Сущенко та ін.); методики виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості (Г.Балл, В.Моляко, П.Перепелиця, М.Холодна та ін.). Особливості виховної праці педагога досліджував А.Макаренко, відзначаючи її діалектичний, динамічний, багатофакторний характер. Системний характер професійної виховної діяльності педагога відзначають М.Красовицький, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна та ін.

Незважаючи на широкий розгляд у психолого-педагогічній літературі проблеми професіоналізму, майстерності педагога, варто наголосити на недостатній теоретичній та методично-практичній розробленості проблеми

підготовки майбутнього фахівця до творчо практичної виховної діяльності з вихованцями.

Метою статті є окреслення різних тверджень педагогічної творчості, сутнісних характеристик творчого учителя-вихователя й визначення передумов, завдань, змісту, шляхів його підготовки у вищому навчальному закладі.

В.Сухомлинський наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань. Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не за ради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей. Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: «Обдаровані і талановиті всі без винятку діти». До цього варто додати думку В.Рибалко, який вказував, що творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості в своїх силах, в своєму творчому потенціалі.

П.Шевченко, Б.Красовський, І.Дмитрик розглядають педагогічну творчість як оптимальну реалізацію «випереджаючих конструкцій моделей діяльності вчителя» на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки. З.Левчук вважає, що педагогічна творчість проявляється у діяльності, рефлексія якої обумовлює формування особистості учня як суб'єкту життєтворчості. На її думку здатність до педагогічної творчості – це інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є: професійна спрямованість, професійне самоусвідомлення, професійне мислення, діагностична культура. Крім того, З.Левчук вказує, що педагогічну творчість завжди супроводжують самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання. На думку Р.Скульського, педагогічна творчість – це такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який на реально доступному рівні забезпечує: розв'язання навчально-виховних завдань, що, стоять перед сучасною школою, безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активної пошукової діяльності по підвищенню ефективності навчально-виховного процесу [6].

У Термінологічному словнику [4] подається визначення педагогічної творчості як оригінального високоефективного підходу учителя до розв'язання навчально-виховних завдань, збагачення теорії й практики виховання і навчання; діяльності, що спрямована на постійне вирішення цілого ряду навчально-виховних задач в обставинах, які змінюються, під час якої педагог виробляє і втілює у спілкуванні з дітьми оптимальні, органічні для даної педагогічної індивідуальності нестандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу.

В.Сухомлинський вважав, що головною особливістю педагогічної творчості є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється, «завжди нова, сьогодні не така, як вчора». «Немає абстрактного учня, – писав Василь Олександрович, – до якого можна було б вжити всі закономірності навчання і

виховання». Він підкреслював, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ [6, с. 70].

Важливими передумовами формування і розвитку творчих здібностей майбутніх учителів-вихователів є високий рівень педагогічної творчості як системи особливих відносин між педагогом і студентом. Від творчих здібностей, умінь і активності викладача залежить мотив до серйозної навчальної діяльності студентів. Нажаль, маємо ситуації, коли навчальна діяльність здійснюється в репродуктивних, нетворчих формах. Як наслідок спостерігаємо лише імітацію навчання, байдужість до розумової праці, небажання працювати з піднесенням. Тому головне в професії педагога – своє творче обличчя, індивідуальний творчий стиль діяльності. Завдання викладача – активно включити кожного студента в практичні види творчої діяльності у ВНЗ, створити умови для творчої свободи у виборі виду діяльності, джерел, втілення своїх знахідок.

Педагогічна творчість викладача зумовлена всією варіативністю психолого-педагогічних зв'язків викладача і студента, педагогічного і студентського колективів, їх спільною творчою діяльністю, яка спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкту. При сприятливих конкретних умовах педагогічної праці найвища результативність педагогічної творчості проявляється у позитивній динаміці сформованості творчої особистості студента та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності істинного викладача з притаманною йому мотивацією [6, с. 71].

Пріоритетними завданнями підготовки творчої особистості педагога-вихователя є: формування когнітивної сфери студентів і розвиток їхніх інтелектуальних здібностей; ознайомлення зі змістом, методами, прийомами, особистісно зорієнтованими технологіями виховної взаємодії; формування у студентів стійкої потреби участі у педагогічній, творчій та науковій діяльності; сприяння всебічному розвитку особистості студента, набуттю навичок роботи у творчих колективах, залученню до організаторської діяльності; набуття досвіду творчої професійної діяльності.

Зміст підготовки творчої особистості педагога-вихователя у процесі навчання у вищій школі репрезентується у процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Основи педагогічної майстерності»), через проведення авторських курсів, майстер класів у педагогічній практиці, науково-дослідній підготовці, через самостійну освітню діяльність.

Провідними формами підготовки творчої особистості педагога-вихователя є класичні для вищої школи (лекції, семінарські, практичні заняття) й інноваційні (тренінги, індивідуально-дослідні завдання, система творчих робіт, проектна діяльність).

Шляхами розвитку творчих можливостей і професійно-творчої активності майбутніх учителів-вихователів є:

- підвищення інтересу студентів до педагогічної діяльності, формування в них професійних цінностей, ідеалів та переконань, розвиток педагогічних здібностей;

- розвиток та підтримка пізнавальних інтересів студентів, створення на заняттях атмосфери спільної творчості, колективної відповідальності, зацікавленості в успіхах товаришів;

- створення умов для набуття студентами системи знань, спрямованих на формування індивідуального креативного досвіду, та формування первинних навичок професійної педагогічної діяльності через залучення до педагогічної практики;

- постановка перед студентами педагогічних цілей, досягнення яких потребує максимального вияву творчих здібностей (підготовка та проведення конкурсного уроку, найкращого позакласного заходу);

- залучення майбутніх педагогів до дослідно-експериментальної роботи з актуальних проблем педагогіки, виконання самостійних пошукових досліджень і завдань творчого характеру,

- сприяння освоєнню студентами різних засобів і систем опрацювання науково-технічної інформації;

- організація та проведення змагань, конкурсів;

- включення завдань на рефлексію, проведення тренінгів комунікативних здібностей, здійснення мікродосліджень та інше.

До методів і способів стимулювання творчої активності майбутніх педагогів слід віднести: мотивацію їх навчально-пошукової діяльності; чітке визначення мети діяльності й кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання; збагачення педагогічного середовища новими враженнями та судженнями; забезпечення привабливого творчого характеру пошукової діяльності; спонукання до генерування творчих ідей; практичну спрямованість навчальної діяльності; моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем тощо.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що формування в майбутніх учителів-вихователів готовності до методичної творчості значною мірою залежить від організації всіх етапів проходження ними педагогічної практики, змісту навчальних планів, шляхів розвитку творчої діяльності, мотиваційної сфери, вміння оперувати набутими методичними знаннями й уміннями, здійснювати пошук нестандартних способів розв'язання методичних проблем.

Список використаних джерел

1. Єрмола А.М. Креативність в основі моніторингу / А.М.Єрмола // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – № 8. – С. 71-72.
2. Методологія наукової діяльності : навчальний посібник : Вид. 2-ге, допов. / За ред. професора Д.В.Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.В. Пономарев. – М. : Психология, 1960. – 196 с.
4. Термінологічний словник [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/348>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДНЗ

Михайлова О.Ю.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

На початку ХХІ століття гуманістичні та демократичні тенденції розвитку українського суспільства, об'єктивне зростання його моральних засад зумовили суттєві зміни освітніх пріоритетів і цінностей. Стратегічні завдання розбудови сучасної системи освіти визначені цілою низкою державних документів: Конституцією України, Законом України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, Базовим компонентом дошкільної освіти, а також нормативно-правовими актами, прийнятими у рамках Болонського процесу. Визначені у цих документах завдання потребують розв'язання низки наукових і практичних проблем, однією з яких є проблема зміни пріоритетів освітньо-виховної роботи вихователя ДНЗ у контексті особистісно-зорієнтованої гуманістичної творчої діяльності, спрямованої на виховання ціннісної сфери особистості. Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки [1].

Перспективним напрямком гуманізації освіти України сьогодні є орієнтація на розвиток творчої пізнавальної активності дитини. Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року передбачає перехід освіти, в тому числі і дошкільної до нових – креативних технологій виховання й навчання, модернізацію змісту дошкільної освіти шляхом забезпечення різнобічного розвитку дітей дошкільного віку відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, вікових особливостей, культурних потреб. Програма націлює науковців і практиків на розвиток у дітей таких особистісних властивостей, як допитливість, ініціативність, самостійність, креативність, винахідливість, поширення їх творчого потенціалу.

Утвердження гуманізму в педагогічному процесі можливе завдяки створенню атмосфери творчості як одного із засобів пізнання дитиною світу та свого „Я”. Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми доводить, що рівень творчого розвитку майбутнього покоління значною мірою визначається професіоналізмом, педагогічною майстерністю, компетентністю, професійним педагогічним мисленням педагога, його вміннями та прагненнями до творчої педагогічної діяльності. Творчу особистість може виховати лише творчий вихователь, адже “творчість є найбільш суттєвою і необхідною характеристикою педагогічної праці” [2, с. 155].

Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості, творчих здібностей, мотивів творчої діяльності досліджувалися В.Андрєєвим, В.Андрущенко, Д.Богоявленською, В.Загвязинським, А.Заком, В.Кан-Каликом, О.Кульчицькою, О.Луком, А.Маслоу, М.Нікандровим, Е.Торренсом, С.Сисоевою та ін. Актуальні проблеми генези і розвитку творчості в дошкільному дитинстві розкрито в працях учених Л.Артемової, І.Беха, А.Богуш, Л.Виготського, Н.Гавриш, О.Запорожця, О.Кононко, В.Оржеховської, С.Рубінштейна, Г.Тарасенко та ін. Проблеми професійної підготовки майбутнього педагога до педагогічної творчості розглядаються у працях Г.Батіщева, Н.Бібік, Д.Богоявленської, С.Гончаренка, Н.Гузій, І.Зязюна, Н.Ничкало, Я.Пономарьова, М.Поташника, В.Кузя, М.Нікандрова, Л.Рувинського, О.Савченко, С.Сисоевої, О.Сухомлинської та ін.

Аналіз наукової літератури свідчить, що завдання дошкільного виховання на сучасному етапі полягає переважно у створенні в ДНЗ адекватних умов, які б сприяли активації вищих потреб особистості дитини, розвитку самостійного мислення, індивідуальних творчих здібностей для її самовизначення та повноцінного життя, усвідомленню дитиною цінності творчості. Причому процес формування творчої особистості дошкільника багатьма дослідниками пов'язується з творчою педагогічною діяльністю вихователя.

А.Хуторський справедливо наголошує, що творча педагогічна діяльність є не тільки шляхом до пізнання внутрішнього світу дитини, її креативності, але й результатом її розуміння і прояву. Тому в основі творчої діяльності лежить педагогічна творчість як процес і як результат. Науковець виділяє компоненти творчої педагогічної діяльності: діагностична і методична творчість (пошук і знаходження нових способів вивчення особистості дитини; застосування і створення нових діагностичних прийомів, нових поєднань методів креативного навчання); комунікативна творчість (пошук і знаходження нових комунікативних задач, нових засобів мобілізації міжособистісної взаємодії дітей; створення нових форм спілкування в груповій роботі тощо); творча самореалізація педагога (усвідомлення себе творчою особистістю, визначення індивідуальних шляхів свого професійно-творчого розвитку, побудова програми творчого самовдосконалення і самоактуалізації) [5].

Спираючись на праці болгарського філософа Г.Гиргинова, вітчизняний науковець С.Сисоева, вирішуючи дискусійне питання про творчий або не творчий характер педагогічної діяльності, стверджує, що педагогічну творчість доцільно характеризувати двома рівнями. Перший рівень – це творчість, яка іманентно притаманна професії педагога внаслідок: нестандартності і неповторності (абсолютної) повсякденних проблем педагогічної практики; неможливості абсолютно точного прогнозу наслідків педагогічної діяльності; широти комунікативного кола педагога; обмеженості часом педагогічного процесу. Наслідками педагогічної творчості другого рівня, за її позицією, є подальший розвиток творчого потенціалу суб'єктів навчально-виховного процесу (педагога і дитини) [4].

Творча діяльність педагога, на думку В.Краєвського, здійснюється в двох основних формах: застосування відомих засобів у нових поєднаннях до педагогічних ситуацій, що виникають в освітньому процесі, і розробка нових

засобів стосовно ситуацій, аналогічних тим, з якими педагог вже мав справу раніше. На своїй першій стадії творчим педагогічним процесом є встановлення нових зв'язків і комбінацій відомих раніше понять, явищ, та може бути реалізований на основі спеціальної методики. Оптимальні шляхи його здійснення можливо визначити за допомогою алгоритму або при допомозі – евристичної системи правил, слідуючи яким легко знайти рішення. Розпорядження до педагогічної діяльності, норми цієї діяльності – необхідне науково обґрунтоване керівництво для вчителя в його роботі [3].

У сучасній літературі педагогічна творча діяльність часто розуміється як процес вирішення педагогічних завдань в змінних обставинах. Звертаючись до вирішення безлічі типових і нестандартних завдань, педагог так само, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичною пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату відповідно до початкових даних; аналіз наявних засобів, необхідних для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань. Проте творчий характер педагогічної діяльності не можна звести тільки до вирішення педагогічних завдань, оскільки в творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно-вольовий і мотиваційно-потребовий компоненти особи. Однак рішення, спеціально підібраних завдань, спрямованих на розвиток тих або інших структурних компонентів творчого мислення, є найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

Часто сферу прояву творчості вихователя мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних завдань. Тоді як творчість педагога виявляється й при вирішенні комунікативних завдань, виступаючих своєрідним фоном і основою педагогічної діяльності. У особистісній сфері педагогічна творча діяльність виявляється через його самореалізацію на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, через визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання і побудову програми самоудосконалення.

Аналіз наукових джерел свідчить, що частіше вчені виділяють три сфери творчої діяльності педагога: 1) методична творчість (пов'язана з умінням аналізувати педагогічні ситуації, правильно вибирати і будувати методичні моделі, конструювати зміст і способи дії в навчально-виховному процесі; вивчати передовий педагогічний досвід і грамотно застосовувати його в своїй практиці з урахуванням індивідуальних особливостей педагога і колективу дітей); 2) комунікативна творчість (пов'язана з організацією педагогічно доцільного і ефективного спілкування як з дітьми, так і з батьками, колегами, адміністрацією; здатність здійснювати саморегуляцію); 3) творче самовиховання (усвідомлення себе як творчої індивідуальності, визначення своїх професійно-особистісних якостей, що вимагають подальшого вдосконалення і корегування, а також розробки довгострокової програми власного самовдосконалення в системі безперервної самоосвіти) [6].

Отже, творча природа педагогічної діяльності вихователя виражається в індивідуально-творчому розвитку педагога і дітей, в поєднанні прийомів алгоритмізації діяльності і творчості, в здатності педагога до імпровізації, до засвоєння чужого досвіду шляхом творчого переосмислення, переробки і його

органічного включення у власну теорію і практику. Професійно-педагогічна творча діяльності вихователя в контексті гуманізації освітньо-виховного процесу ДНЗ полягає у створенні атмосфери творчості, спрямованої на розвиток сучасної дитини як неповторної особистості, що передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси; у використанні нестандартних підходів до вирішення проблем; у розробці нових методів, форм, прийомів, засобів і їх оригінальних поєднань; в ефективному застосуванні наявного досвіду в нових умовах; у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових задач; у вдалій імпровізації на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні бачити “віяло варіантів” рішення однієї і тієї ж проблеми; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні педагогічні дії.

Результати реалізації творчого підходу вихователя до професійної діяльності можуть виявлятися на зовнішньому і внутрішньому рівні. Зовнішні результати творчої діяльності різноманітні: складені і реалізовані педагогом авторські програми навчання і виховання дітей; методичні розробки, що підвищують ефективність діяльності педагога; креативно організований освітньо-виховний простір; власні освітні продукти тощо. Внутрішні результати є джерелом зовнішньої творчості, хоча і не завжди піддаються чіткому визначенню. До них слід віднести: уточнення власного ставлення до різних підходів щодо організації дошкільної освіти, зміна в характері організації педагогічного процесу, вдосконалення професійної майстерності, розвиток професійних здібностей, прагнення до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, до особистісного творчого зростання тощо.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр « Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд. – М. : Издательский центр "Академия", 2008. – 400 с.
4. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості : підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В.Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
6. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога [Текст] / Т.Н.Щербакова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 21-25.

Секція 5. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ТВОРЧОЇ РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ І МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО І ДАЛЬНЬОГО ЗАРУБІЖЖЯ

ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ У СВІТОВІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

*Більська О.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

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

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

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

З Англії досвід поширився в інші країни Європи. В Іспанії існувало безліч дитячих садків і шкіл, що використовували систему М.Монтессорі; зокрема у школах Барселони була організована робота з дітьми до 14 років. Видавався також журнал, що висвітлював теоретичні й практичні питання системи М.Монтессорі. У Франції система М.Монтессорі отримала значне поширення в період до 1-ої світової війни. Особливо цікаво була організована робота виховних закладів у кантоні Течіно. У листах С.Шацького ми знаходимо оцінку роботи швейцарських дошкільних закладів за методом М.Монтессорі, з роботою яких він знайомився на прохання Л.Шлегера. В Італії в 20-ті роки

існувало близько двохсот дитячих садків М.Монтессорі і декілька шкіл у Римі і Неаполі, хоча тут спостерігалось найпасивніше ставлення до методу.

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

Після бурхливого захоплення новою системою виховання настав період переоцінки і помітного охолодження інтересу теоретиків і практиків до методу М.Монтессорі. Другий кульмінаційний період творчого розвитку ідей М.Монтессорі (кінець 50-х років) зумовлений зміною педагогічного менталітету американського суспільства, зневірою у власній освітній системі.

У 1969 р. була офіційно заснована Міжнародна Асоціація Прогресивних Монтессоріанців (ІАРМ), яка сьогодні має представницькі школи в Британії, Франції, Іспанії, Японії, Південній Америці і США.

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

Отже, результатами другого кульмінаційного періоду розвитку Монтессорі-педагогіки за кордоном були теоретичні роботи, цінні порівняльним аналізом теорії М.Монтессорі та інших прогресивних теорій виховання і розвитку, а також створення низки важливих міжнародних Монтессорі-організацій.

Третій – сучасний етап зростання інтересу до метода М.Монтессорі в світовій педагогіці пов'язаний з розпадом авторитарної соціальної системи і відповідного розкріпачення системи освіти. Немало прихильників здобула педагогічна система М. Монтессорі й серед вітчизняних спеціалістів, які започаткували суспільне дошкільне виховання в Україні. Найактивнішими і найпослідовнішими серед них були О.Дорошенко, Н.Лубенець, С.Русова. Н.Лубенець і С.Русова відзначали новаторство і користь принципів виховання дітей дошкільного віку в умовах суспільного дошкільного виховання М.Монтессорі. Особливе схвалення висловлене на адресу розроблених М.Монтессорі дидактичних матеріалів. Ідеї М.Монтессорі пропагувались на сторінках журналу “Дошкольное воспитание”, що виходив того часу в Києві.

У 1915 р. побачила світ книга “Фребель і Монтессорі” Н.Лубенця. “Роботи Монтессорі, - відзначав Н.Лубенець, - становлять еру в історії дошкільного виховання і доводять, що це – найважливіше і благородніше завдання, яке вимагає інтелігентності і великої душі” [2, 112]. Особливий талант М.Монтессорі Н.Лубенець вбачав у визнанні свободи дитини.

С.Русова майже у кожному розділі книги “Дошкільне виховання” (1918) апелювала до авторитету М.Монтессорі. Високо оцінювала вона “уроки номенклатури”, які “готують дитину до абстрактного мислення”, “новий дитячий садок”, як і головні принципи її педагогічної системи. Поділяла

С.Русова погляди М.Монтессорі на педагога як на уважного спостерігача і вдумливого дослідника дитячої душі.

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

Значне поширення ідеї Монтессорі отримали в Росії. До педагогіки М.Монтессорі звернулися педагоги-„дошкільники”, а також фахівці з початкової освіти. За свідченням дослідників (Н.Петрова та ін.) перші згадки про Монтессорі-педагогіку в російських фахових виданнях з'явилися вже в 10-ті роки ХХ століття. Зокрема, стаття К.Янжул у журналі „Вісник виховання”.

Перший практичний крок на шляху реалізації ідей М.Монтессорі в Росії зробила Ю.Фаусек [4]. Так, 10 жовтня 1913 року було відкрито перший дитячий садок за системою М.Монтессорі, директором якого і стала Ю.Фаусек. Вона є автором наукових праць, статей у фахових виданнях, методичних рекомендацій для вчителів-практиків. Праці Ю.Фаусек – це опис її власного досвіду роботи з дітьми в навчальних закладах за системою М.Монтессорі [5, с. 28].

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

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

Пізніше метод М.Монтессорі, як і інші течії вільного виховання, починає суперечити ідеологічним канонам, що складаються у радянській педагогіці. Система М.Монтессорі визнавалася ідеологічно і педагогічно неприйнятною для радянських дошкільників. У 1928 р. система Монтессорі була заборонена.

Новітня історія відродження системи Монтессорі пов'язана зі створенням Монтессорі-центрів і асоціацій у столицях держав колишнього Радянського Союзу. У 1993 р. в Москві була створена Міжрегіональна Альтернативна Монтессорі-асоціація (МАМА), яка об'єднала близько 200 учених і педагогів з Росії, Білорусі, України, Казахстану, що вивчають і використовують в роботі з дітьми систему італійського педагога-гуманіста.

На початку 90-х років ХХ століття пошуки шляхів удосконалення змісту та нових методів сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку та

молодших школярів спонукало українських науковців, методистів, учителів-практиків звернутися не тільки до національної, а й світової педагогічної спадщини. Так, набувають актуальності гуманістичні ідеї М.Монтессорі, що потребують удосконалення й адаптації до умов сучасних навчальних закладів, з метою відповідності вимогам сучасного українського суспільства до системи освіти в цілому і її змісту зокрема [7, с. 56]. У періодичних фахових виданнях України, таких як “Дошкільне виховання”, “Початкова школа”, “Вчитель”, “Рідна школа” з'являються статті З.Борисової, М.Головко, В.Даниленка, Б.Жебровського, А.Ільченко, Т.Михальчук, Н.Прибильської, Р.Семерникової, К.Стрюк та багатьох інших, які присвячені аналізу окремих аспектів виховання і навчання в системі М.Монтессорі. У Києві відкрита перша українська Монтессорі-школа, де виховуються і навчаються діти від 3-х до 7-ми років.

В Україні функціонує декілька установ, які допомагають становленню та розвитку навчальних закладів, що працюють за системою М.Монтессорі. Наприклад, організація UMI (Ukraine Montessori International), що організовує міжнародні семінари, тренінги, курси для підготовки Монтессорі-вчителів, відкриває навчальні заклади, забезпечує необхідним дидактичним Монтессорі-матеріалом. UMI співпрацює з багатьма міжнародними Монтессорі-організаціями, що, у свою чергу, сприяє більш активному процесу обміну педагогічним досвідом. Також була заснована Всеукраїнська Асоціація Монтессорі Вчителів, головними завданнями якої є поліпшення умов праці вчителів та навчання учнів, підготовка та залучення педагогів до колективних форм методичної роботи в Монтессорі-закладах.

Аналіз використання ідей М.Монтессорі у зарубіжній та вітчизняній теорії і практиці освіти засвідчує, що теорія і практична робота засновників суспільного виховання була орієнтована на систему М.Монтессорі як зразок здійснення індивідуального виховання в умовах навчально-виховних закладів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Сьогодні Монтессорі-педагогіка переміщується із заходу до Східної Європи. Монтессорі-організації та загальноосвітні заклади, що працюють за системою М.Монтессорі, відіграють важливу роль у піднесенні гуманістичних ідей Монтессорі-педагогіки на сучасному етапі розвитку дошкільної та початкової освіти в Україні, що, у свою чергу, забезпечує і більш якісну організацію процесу виховання учнів за ідеями прогресивного педагога. Проте загрозу системі становить некритичне запозичення окремих елементів зарубіжного досвіду впровадження Монтессорі-педагогіки, недостатній рівень компетентності задля її реалізації тощо [3]. Гуманістична система потребує педагогічного переосмислення та усвідомлення своєї цілісності і системності.

Список використаних джерел

1. Основні аспекти філософії та педагогіки М.Монтессорі: за матеріалами різних публікацій // Дитина. – 2002. – лют. (№ 2). – С.6.
2. Сорокова М.Г. "Жизненная практика" и сенсорное воспитание дошкольников по методу Монтессори : Учеб. пособие / М.Г. Сорокова ; Под ред. Сорокова Д.Г. ; Моск. пед. гос. ун-т. - Москва : [б. и.], 1998. – 316 с.

3. Стрюк К. Система М.Монтессорі – нове чи старе? / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1996. – № 3. – С.10-11.
4. Таубман В.В., Фаусек Ю.И. Теория и практика детского сада Монтессори / В.В. Таубман, Ю.И. Фаусек. – Ленинград – Москва : Мысль, 1923. – 133 с.
5. Степанова Т.М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині ХХ століття : [моногр.] / Т. М. Степанова. - К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. - 184 с.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Зімакова Л.В., кандидат педагогічних наук, доцент,
Тупиця О.Ю., кандидат філологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (Україна)*

Функціонування української освітньої системи в світовому та європейському просторі неможливе без реалізації зарубіжних орієнтирів – розуміння тенденцій та закономірностей розвитку освіти в різних країнах, їх нормативної бази, соціально-економічних та політичних умов існування, перспектив розвитку тощо.

Висвітленню тенденцій розвитку зарубіжних навчально-виховних систем присвятили свої праці Н.В.Абашкіна, Б.Л.Вульфсон, Н.М.Лавриченко, М.П.Лещенко, Л.П.Пуховська, А.А.Сбруєва, М.Й.Чепіль та інші. У цьому аспекті більшість дослідників зарубіжної освітньої науки та практики вказують на стимулювання педагогічної творчості, ініціативності та інноваційності у діяльності вітчизняних менеджерів освіти та педагогів. Наукова позиція В.А.Роменця – «творити світ зі своєї власної глибини» – може стати провідною для багатьох викладачів вищої школи у сфері формування педагогічного світогляду, професійного самовизначення, соціально-педагогічних установок та педагогічної творчості майбутніх учителів [2]. Поповнювати глибини професіоналізму – це обов'язок кожного педагога.

Педагогічна творчість неможлива без джерел, які її формують, а саме: науково-педагогічного досвіду, який ми можемо черпати із закордонної освітньої науки та практики. Світовий досвід у навчанні і вихованні дітей як альтернатива до вітчизняних освітніх систем завжди був у нагоді: і за часів Давньої Греції, і в епоху Відродження, і часи Просвітництва, і роки індустріального суспільства, і наш час – час розвитку інформаційного суспільства, активних глобалізаційних процесів. Новий час розвитку України потребує збирання, систематизації та узагальнення фактів і явищ, що відображають розвиток теорії і практики освіти в різних країнах світу, встановлення зв'язків між різними педагогічними товариствами та організаціями, проведення міжнародних конгресів, симпозіумів, конференцій, організацію зарубіжних поїздок науковців, учителів та діячів освіти. Ми переконані, що наслідком такої діяльності є розвиток педагогічної творчості як учителів, так і менеджерів освіти центрального, регіонального та місцевого

рівнів. Нині в Україні запозичення світових досягнень у галузі освіти яскраво відчутні в усіх її ланках.

Разом з тим, у сфері закордонних запозичень, особливо освітянських, треба бути дуже мудрим, моральним, адекватним, проникливим тощо. Наразі відчутними є міжнаукові зв'язки, зокрема порівняльної педагогіки з педагогічною творчістю. Педагогічна творча діяльність має декілька рівнів: рецептивний, репродуктивний, конструкторський та новаторський. Слепе наслідування зарубіжної освітньої практики не сприйнятливим, оскільки кожна національна освітня система перш за все склалася на фундаменті етнічної психології, ментальності народу, його традицій, вірувань, норм тощо. Ще К.Д.Ушинський після педагогічних подорожей до Європи зауважив, що кожен народ має йти своїм шляхом, оскільки спільної системи виховання для всіх народів не існує не тільки на практиці, а й у теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем неможливе [1, с. 18].

Нині в Україні відбуваються колосальні зміни суспільної свідомості, що обов'язково повинно відбитися на освітніх процесах. Порівняльна педагогіка як наука може слугувати ініціаторам реформ та безпосереднім реалізаторам нововведень для глибшого осмислення існуючих педагогічних реалій, планування подальшої діяльності та прогнозування її наслідків. У наш час, на жаль, учителі як безпосередні реалізатори реформаторських ідей навіть не усвідомлюють глибинної суті освітніх інновацій. Дуже часто у кращому випадку вони виступають сліпими виконавцями, у гіршому – гальмують просування новітніх освітніх ідей. Як наслідок, механізми реалізації інноваційних ідей не спрацьовують тільки тому, що немає щирої зацікавленості, проникливості інноваціями у широких колах учителів. У цьому аспекті дуже важливо ще зі студентських часів ознайомлювати майбутніх учителів зі світовими досягненнями в освіті, зарубіжною практикою реалізації навчально-виховних завдань тощо.

Порівняльна педагогіка як навчальна дисципліна у підготовці майбутніх учителів формує педагогічний світогляд, майстерність, творчість. Як справедливо зазначає А.А.Сбруева, знання з порівняльної педагогіки перетворилися на невід'ємну складову професійної освіти та розвитку сучасного вчителя. Учена відмічає, що ця навчальна дисципліна інтегрується в систему професійної педагогічної освіти на завершальному її етапі і базується на знаннях ряду педагогічних дисциплін, зокрема «Основ педагогічної творчості», чим сприяє розвитку широкого кола професійних умінь майбутніх педагогів [3, с. 6].

На нашу думку, зміст порівняльної педагогіки, її операційні компоненти дозволяють піднімати рівень соціально-педагогічної та моральної свідомості майбутніх учителів; формувати пошуково-перетворювальний стиль мислення; розвивати їх інтелектуальні, логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо). Під час ознайомлення студентів із сучасним станом і перспективами розвитку освіти в провідних країнах та в Україні викладач вчить здобувати необхідну інформацію, аналізувати, виділяти головне. Джерелами інформації на сучасному етапі виступають, перш за все, наукові статті в Інтернет-мережі, відеоролики з YouTube, наукові статті у педагогічних періодичних

виданнях, підручники. Підготовка до практичного заняття, самостійної роботи потребує від студента перегляду декількох джерел, їх узагальнення і систематизацію з подальшою презентацією у вигляді усної доповіді, унаочнення за допомогою слайд-презентації та відеофрагментів.

Позитивними і дуже ефективними є культурно-освітні поїздки студентів за кордон, їх спілкування з такими ж молодими людьми у соціальних мережах Інтернет тощо. На жаль, гальмуванням у спілкуванні є низький рівень володіння іноземними мовами. Лише здібні, вольові та допитливі студенти здатні брати додаткові уроки з англійської, польської, німецької, італійської мов, виїжджати за кордон, активно займатися там волонтерською громадсько-просвітницькою діяльністю, мати підзаробіток тощо. Сучасна українська молодь відкрита у спілкуванні з іноземними громадянами, нагальною метою таких комунікацій вже не є переїзд до країн Європи у пошуку кращого життя, а покоління 17-20-літніх серйозно говорить про бажання працювати на власну країну, змінювати її на краще, пізнаючи позитивні сторони життєдіяльності, світоглядні позиції, зокрема європейських країн, США. Яскравим прикладом їх толерантного мислення, відмінного від мислення пострадянської людини, є те, що молодь не говорить про іноземців «вони краще чи гірше нас», а стверджує – «вони інші». Ось така національна самоідентифікація сучасної молодої людини говорить про те, що в Україні є майбутнє, і професійна освіта обов'язково повинна цьому сприяти.

Досвід викладання порівняльної педагогіки у ПНПУ імені В.Г.Короленка свідчить про ширий інтерес студентів до цієї галузі науки. Студенти ознайомлюються з іншими освітніми моделями, типами управління освітніми системами у провідних країнах світу тощо. Цікаво спостерігати за емоціями, які виникають у них: захоплення, радість, розчарування і сум. Позитивні емоції викликають елементарні речі – які красиві і сучасні школи у провідних країнах зовні і внутрішньо, як різнобарвно обладнані класні кімнати США, Франції, на якому високому рівні вони технічно оснащені в Японії, як просто і невимушено діти рухаються на уроці між партами, які не обов'язково стоять лівим боком до вікна у Німеччині, які дослідні ділянки та лабораторії мають учні початкової школи Великобританії, як тепло проходять дні відкритих дверей і благодійні ярмарки зі збору додаткових коштів у фонд школи в Німеччині та багато іншого, не кажучи вже про тему «Соціально-економічний статус учителів у провідних країнах світу (Японії, Фінляндії, Данії)». А після переглядів багатьох охоплює сум і розчарування.

Позитивно та з оптимізмом сприймають інформацію студенти заочного відділення, які працюють за фахом. Вони вже безпосередньо зараз виконують навчально-виховні завдання і готові змінюватися, реально усвідомлюють свою дієву роль на місцях, свою причетність до реформування, готові творчо вирішувати поставлені перед ними завдання, спираючись на зарубіжний досвід. Вони з цікавістю дивляться та слухають, коли йде безпосередня інформація про форми, методи та прийоми роботи з дітьми та їх батьками у провідних країнах світу. Їх зацікавлюють, наприклад, індивідуальні батьківські збори (консультації), які вони мають можливість побачити у художніх фільмах

«Клас» (Франція) та «Хороші діти не плачуть» (Нідерланди), спілкування з батьками у соціальних мережах (приклад США), досвід інклюзивної освіти за кордоном, компенсуючого навчання. Вони уважно слухають інформацію про організацію у німецьких селищах шкільних свят у вихідні дні, коли всі діти, їх батьки, місцеві жителі та гості села збираються, наприклад, на свято ліхтарів (День Св. Мартіна), співають, граються, виготовляють ліхтарики та у вечірній час всі разом проходять з ними вулицями села, співаючи та радіючи. Не менший інтерес викликають у них досвід дистанційного навчання, спілкування з учнями та батьками у Skure-мережі, використання відеоуроків, відеопояснень навчального матеріалу для домашнього опрацювання.

Популярними серед студентів є дискусії, зокрема завжди дискусійним є матеріал про організацію шкільної освіти у Німеччині. Студенти жваво обговорюють всі «за» і «проти» диференційованої німецької середньої школи. Одні підтримують ідею екзаменування дітей по закінченню початкової школи і розподілу їх у різні типи середніх шкіл залежно від результатів. Інші категорично проти такої, як вони вважають, соціальної несправедливості. Але багато хто з них розуміють смисл контролю навченості учнів початкових класів у Німеччині і недоцільність ДПА в Україні, яка не стимулює або не закінчується якимись суттєвими рішеннями, діями тощо.

Болючим для студентів є питання фінансування освіти – навчальних установ, зарплат педагогів тощо. Наразі, студенти цікавляться відеороликами з новинами про механізми фінансування освіти в децентралізованих країнах. Наприклад, у цьому навчальному році вони звертають свою увагу на повідомлення телеканалу «EURONEWS» передачі «Learning world» («Світ навчання») «Освіта США» про те, що в деяких районах США з кращим фінансовим становищем громадян на освіту виділяється з податків більше фінансів, ніж в районах з низькими статками. Такий інтерес студентів пов'язаний із децентралізаційними процесами в Україні і, як наслідок, вчителів цікавлять питання фінансування територіальних громад, зокрема їх навчальних закладів.

Оптимізму додає те, що більшість студентів, які або вже пов'язали, або обов'язково пов'яжуть своє життя з освітою, готові до пошуку, до педагогічної творчості; і джерела своїх творчих рішень будуть вбачати в позитивному зарубіжному освітньому досвіді. Глибини особистісних та професійних змін, до яких стимулює порівняльна педагогіка, неосяжні. І фраза «творити світ зі своєї власної глибини» стає актуальною для формування творчої особистості педагога.

Список використаних джерел

1. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К.: Вища шк., 2006. – 215 с.
2. Роменець В. А. Психологія творчості : Навчальний посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
3. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : Навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – 2-ге вид., стер. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ

Ковальчук І.А.,

Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка (Україна)

Сучасний світ відзначається посиленням процесів загальносвітової інтеграції, глобалізації у всіх сферах людської діяльності. Тому необхідно формування таких принципів, які дозволили б уникнути зіткнень в міжкультурному діалозі. Прийняття Загальної декларації прав людини (1948 р.) стало найважливішою подією в історії розвитку ідеї толерантності у світі. У Декларації викладено основні принципи миру і демократії. Відзначається, що насильство і війни можуть бути як наслідком придушення демократії, так і результатом нетерпимості. Завдяки зусиллям ЮНЕСКО, в останні десятиліття поняття "толерантність" стало міжнародним терміном, "ключовим" словом в проблематиці світу [1, с. 180]. В межах мандата ООН ЮНЕСКО була прийнята та підписана 135 державами – членами ЮНЕСКО "Декларація принципів толерантності".

Інтерес філософії до проблем толерантності виник досить давно. Вже мислителі античності визнавали роль терпимості в ефективній взаємодії: Сократ, Платон "терпіння" пов'язують з інтелектуальним аскетизмом і визначають як передумову духовного і соціального згуртування людей [3, с. 75]. Аристотель розуміє терпимість як можливість рівноцінного існування речей і людей [2, с. 23]. Філософія Середньовіччя шукала в толерантності шляхи подолання релігійного фанатизму, нерозуміння і ненависті по відношенню до інакомислячих. У Європі інтерес філософів (С.Кастелліон, П.Бейль, Вольтер, Дж.Локк та ін.) до проблем терпимості зріс в епоху релігійних воєн. Розуміння толерантності в цей період було зведене до компромісу, на який змушені були погодитися католики і протестанти. Еволюція суспільної свідомості сприяла переосмисленню поняття толерантності, розширивши значення даної категорії, надавши їй глобального значення.

Відповідно до словника Ларусса, слово tolerance вперше згадується у 1361 році. Оксфордський словник англійської етимології виникнення поняття "tolerance" відносить до XV ст., а поняття "toleration" до XVI ст. Якщо в XV ст. воно використовувалося у значенні "витривалість", "стійкість", "здатність переносити біль", то в XVI ст. додаються значення: "дозвіл", "стриманість", "помірність".

Порівняння визначень поняття "толерантність" у різних мовах дозволяє зробити наступний висновок. У європейських мовах під толерантністю розуміється терпиме ставлення до чужих думок, повага до чужих переконань. Важливо відзначити, що толерантність не сприймається як байдужість або ігнорування іншої особистості або іншої думки. Терпимість по відношенню до чужої думки означає позицію сильного. Навпаки, нетерпимість, ксенофобія є ознакою слабкості.

В українській мові "толерантність" означає здатність, вміння терпіти, миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей, м'яко

ставитися до їх помилок. Змістом толерантність (терпимість) пов'язана з такими людськими якостями, як смиренність, лагідність, великодушність.

У російській культурі XIX століття (М.Бахтін, Ф.Достоевський, Л.Толстой, А.Ухтомський) виникла традиція трактування терпимості як розуміння. Ця традиція отримала розвиток в роботах і його послідовників. Даний підхід певною мірою протилежний підходу до толерантності, що склався в рамках західної філософської традиції в цілому. Тут смисловий акцент категорії толерантності робиться на ідеї межі, до якої можна терпіти іншого.

Таким чином, толерантність - це досить складне за своїм змістом поняття. На відміну від побутового використання терміна толерантності як терпимості, в науковій літературі в цілому відзначається його багатоплановість.

Тим не менш, незважаючи на розуміння значення толерантності в сучасному суспільстві, останнім часом проблеми прояви нетерпимості та ксенофобії стають все більш серйозними. Нерівномірний економічний розвиток, розмаїття релігій, культур, етносів стає джерелом прояви інтолерантності. Один з вирішальних факторів – ступінь соціальної задоволеності. Її високий рівень істотно сприяє укоріненню толерантності, низький – відтісняє її на периферійні позиції суспільного життя.

Негативний вплив на формування толерантної позиції у молоді спричиняє відсутність в країні усталених традицій плюралізму та поваги прав інших; почуття "національного приниження", яке розвинулось у масовій свідомості; поширення в суспільстві стереотипів щодо представників інших культур. Це означає, що толерантність – це не просто традиційна проблема суспільства, але нова проблема глобального світу.

Актуальність вивчення толерантності як риси світоглядної позиції особистості зумовлюється не лише об'єктивною потребою для кожного бути терпимим до "іншості" в умовах зростаючої глобалізації, почастищення і поглиблення контактів з представниками різних культур, релігій, мов, політичних уподобань тощо. Для України така потреба посилюється необхідністю пошуку механізмів подолання гострих суперечностей між різними верствами і групами населення у зв'язку із зростанням економічної диференціації і соціального розшарування, фактором впливу полікультурної, світоглядно-ціннісної, етнічно-релігійної неоднорідності, тиском залишків ідеології та практики тоталітаризму [4]. Також варто пам'ятати, що сучасне суспільство висуває високі вимоги до педагогів школи, виходячи з яких, вчитель повинен будувати освітній процес так, щоб не тільки враховувалися здібності і можливості учнів, а й здійснювався максимальний розвиток їх особистості. З цією метою кожен майбутній педагог має приймати дитину такою, якою вона є, виявляти толерантність по відношенню до неї та її батьків, їхніх поглядів та переконань. Враховуючи цей факт, а також те, що формування толерантності у молоді не є мимовільним процесом, потрібно спеціально забезпечувати необхідні для формування толерантності у студентів педагогічні умови.

Формування толерантності у студентів педагогічних ВНЗ може відбуватися під час спеціально створених ситуацій у підготовленому педагогізованому середовищі, всередині якого можна цілеспрямовано створювати необхідні умови для успішного виховання. Так, ефективними

можуть стати зустрічі з представниками інших культур у природних умовах (під час екскурсій, поїздок тощо). Зустрічі студентів з іншими культурами можуть бути змодельовані педагогом в спеціальних ігрових ситуаціях, де вже самі майбутні педагоги беруть на себе ролі представників різних культур і, намагаючись утримувати свою нову культурну позицію, вступають в "міжкультурний" діалог. Це можуть бути й імовірні ситуації зі шкільного життя, коли о класу потрапляє учень-представник іншої культури, релігії, національності. Можна запропонувати ситуацію взаємодії з батьками такої дитини, чи розіграти ситуацію спілкування з колегою, погляди якого обумовлені його приналежністю до іншої культури. Такі ситуації надають можливість студентам познайомитися з культурним розмаїттям світу, виявити найбільш очевидні культурні відмінності, побачити міжкультурні конфлікти, які можуть виникнути внаслідок цих відмінностей. Діалоги, що розгортаються в ході таких ігор, дозволяють майбутньому педагогу подивитися на звичну реальність очима іншої, побачити оцінку того чи іншого явища з позицій іншої культури. Самі по собі зустрічі з іншою культурою не обов'язково дають виховний ефект. Але вони можуть служити базою, на якій буде розгортається реалізація подальшої виховної роботи з формування толерантності.

Обов'язковою умовою формування толерантного ставлення у студентів педагогічних ВНЗ вважаємо проблематизацію відносин молоді людини з представниками інших культур. Проблематизація – це штучно створювана для проблемна ситуація, спрямована на виявлення можливих суперечностей у їхньому ставленні до інших культур, що дозволяє їм виявити і подолати власні стереотипи, забобони, культуроцентризм, які раніше не усвідомлювалися ними.

Під час роботи над такими проблемними ситуаціями часто спостерігається протиріччя між декларованою студентом прихильністю гуманістичним принципам і його реальними інтолерантними установками. Проблематизація відкриває перед ним можливість перевизначення свого ставлення. Таким чином, даний прийом виконує і ще одну функцію: сприяє подальшому формуванню студентом своєї свідомої позиції у сфері міжкультурних відносин. Сприятливі умови для цього складаються в групі однолітків – у процесі співвіднесення різних точок зору, проблемних дискусій.

Проблемна дискусія дозволяє студентові співвіднести власне ставлення до інших культур з думками товаришів. Іноді сприяє корекції цих відносин, оскільки думка однолітків може стати джерелом зміни їх власних поглядів. Одним з головних гавань педагога під час проблемної дискусії є створення у групі атмосфери взаємоприйняття та поваги усіх точок зору. У ході таких дискусій набувається цінний досвід врахування інших точок зору, що сприяє подоланню егоцентризму та категоричності.

Після завершення дискусії доречно організувати рефлексію студентами свого ставлення до представників інших культур. Рефлексія дозволяє молодій людині з'ясувати для самої себе власне ставлення до іншого, допомагає знайти особистісні смисли.

Додатковою умовою формування толерантності у майбутніх учителів є надання допомоги студентам в оволодінні ними вміннями критично мислити,

вести діалог, аналізувати свою і чужі точки зору. Це дозволить їм бути активними учасниками у зустрічах з іншими культурами, вирішенні проблемних ситуацій, дискусіях, рефлексії.

Отже, виховання у підростаючого покоління толерантного ставлення до представників інших культур є актуальною проблемою для педагогічної теорії і практики. Толерантність можна розглядати як окремий випадок ціннісного ставлення людини до інших людей поряд з такими феноменами як гуманність, альтруїзм. Толерантність проявляється у визнанні, прийнятті, розумінні представників інших культур і нерозривно пов'язана з внутрішнім відчуттям людиною почуття власної свободи і подоланням власних егоцентристських установок. Основним засобом формування толерантності у студентів можуть стати спеціально організовані педагогом зустрічі молодих людей з іншими культурами у контрольованому середовищі; проблематизація відносин студентів з представниками інших культур; організація спеціальних дискусій для співвіднесення їх думок щодо інших культур; організація рефлексії студентами власного відношення до представників інших культур; надання допомоги майбутнім учителям в оволодінні ними вміннями вести діалог, критично мислити, аналізувати свою і чужі точки зору.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г.Асмолов. – Москва : Смысл, 2000. – 255 с.
2. Асмус В.Ф. Античная философия / В.Ф.Асмус. – Москва : Высшая школа, 2001. – 400 с.
3. Лосев А.Ф. История античной эстетики / А.Ф.Лосев : В 8 т. – Т. 5. Ранний эллинизм. – Москва : Искусство, 1979. – 815 с.
4. Ханстантинов В. О. Толерантність як риса світоглядної позиції особистості / В. О. Ханстантинов // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Серія : Політологія. - 2008. - Т. 79, Вип. 66. - С. 27-32. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchdupol_2008_79_66_7.pdf

THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCY BASED APPROACH IN TEACHER TRAINING IN AUSTRIA

Olena Byndas,

V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University

Six million teachers in Europe have the essential competences they require in order to be effective in the classroom as one of the keys to raising levels of pupil's attainment, encouraging teachers to continue developing and extending their competences. It is vital in a fast-changing world.

The roles of teachers and schools are changing, and so are expectations about them: teachers are asked to teach in increasingly multicultural classrooms, integrate students with special needs, use ICT for teaching effectively, engage in evaluation and accountability processes, and involve parents in schools [7]. The World Summit on Teaching noted that teachers need to help students acquire not only “the skills that are easiest to teach and easiest to test” but more importantly, ways of thinking

(creativity, critical thinking, problem-solving, decision-making and learning); ways of working (communication and collaboration); tools for working (including information and communications technologies); and skills around citizenship, life and career and personal and social responsibility for success in modern democracies” [5].

Austria can be considered a good country of the wider European and international attempts to develop teacher training. Thus, it’s necessary to look at the shape of it in Austria. To understand the position of teachers and trainers in this sphere, we must also take into account the structures of the whole system. Two aspects must be mentioned here: the bureaucratic and politicised structure of the school system and the strong role of vocational educational training in secondary school level [6].

Bureaucracy and politicisation have two main structural consequences for the professionalisation of teachers. Firstly, teachers operate within tight structures, yet enjoy great freedom and little external influence and control with regard to their classroom teaching. Secondly, a trade union that follows a policy of narrow interest, not professionalism, protects their work. The recruitment of teachers is still controlled politically at the regional level, and the trade unions with their tight links to the political parties are exerting a very strong influence on all issues at all levels of the system. There is no genuine professional organisation in place. Teacher education is split across different institutions at different levels – again with different interests and strong competition for status.

The two main EU policies concerning the professionalisation, development and implementation of a competence model (which is also to be used as an element in quality assurance) are in place in Austrian policies. However, given the overall institutional constellation, these initiatives cannot really be considered as steps towards professionalisation since they would probably not result in the practitioners increasing their influence on the development of education in Austria [2].

The strategy in this country is an overarching one that tackles all levels of the education system: from new ways of learning for students to political decisions at government level. Some key competences – especially those that are part of the curricula (mother tongue, first foreign language, mathematics, natural science) – are well embedded in this holistic approach, which targets primary as well as secondary schools and vocational training schools, and which is also closely connected with efforts to improve life-long learning. The structural change is clearly defined in the education act, which outlines necessary changes as well as standards that should be reached and required assessment. Other key competences – transversal competences – are not included in this overarching process but receive great support through different measures from a range of projects, institutes and other initiatives. The reason for this different but strategic approach is that these competences are not directly linked to school subjects from traditional academic disciplines.

The Austrian approach deals with all areas involved in this essential change. Many resources are invested into teacher training and further education as well as into supporting the change by providing guidelines for teachers. An important aspect of this approach is the provision of student curricula as well as lesson plans and examples of best practice, exercises, etc. These examples are taken from concrete experience and can therefore easily be implemented into the new curricula. National standardised

assessment of students' learning performance and feedback to the teachers is an essential part of the quality assurance of the Austrian implementation strategy [4].

So, Competency-based education with its teaching and learning approaches has received a good deal of attention and support within the teacher profession in recent years. However, as with any newly emerging concept, there is no common definition being used but there are some common elements. The most important of these elements is that the learner must be engaged and active in all aspects of acquiring the knowledge, skills and professional behaviors needed to demonstrate practice in a specific discipline. In other words, competency-based education uses teaching and learning strategies that facilitate the development and demonstration of competency. Other common elements include the need to have a clear, evidence-based definition of the learning outcomes to be demonstrated for performance of the professional role (the specific competencies). This clarity is vital to both teachers and students as it defines the expected outcomes of learning without any 'hidden' agendas [9].

Competency-based education focuses on outcomes of learning. CBE addresses what the learners are expected to do rather than on what they are expected to learn about. CBE, emerged in the United States in the 1970s, refers to an educational movement that advocates defining educational goals in terms of precise measurable descriptions of knowledge, skills, and behaviors students should possess at the end of a course of study [1].

It is also based instruction and is adaptive to the changing needs of students, teachers, and the community. Competencies describe the student's ability to apply basic and other skills in situations encountered in everyday life. CBE is based on a set of outcomes that are derived from an analysis of tasks typically required of students in life role situations [3].

The government of Austria has developed the Competency-based Curriculum in teacher training. Based on the collection of rational theory and practice it becomes a foundation of all of the decisions to formulate the standard competence, basic competence, and indicator.

The decision of using the Competency-based Curriculum in teacher training is aimed at reaching the professional competence that includes discourse competence, linguistic competence, socio-cultural competence, and strategic competence. Competency-based Curriculum should be used in all education units from elementary school, junior high school, senior high school, and vocational school.

The Austrian school system entails the provision to train the youth in independent judgment and social understanding. Young students should be encouraged to participate in economic and cultural life in Austria, Europe and the world.

There are some objectives in developing a Competency-based Program of study. It ought to:

- Integrate content across a logical developmental sequence.
- Scaffold expectations for learning from an acquisition to generalization framework.
- Emphasize collaborative teaching structures and situates the program to engage in interdisciplinary partnerships.

- Provide graduates with supported opportunities to gain the necessary knowledge, skills, and dispositions to meet the needs of students with disabilities [8].

In fact the school improvement and skills formation reforms are just now coming together in Austrian education, behavioural descriptor-based descriptions of competence have flourished in American education for more than two decades. As early as 1968, the US Office of Education supported the development of Competency-based training Programs of teacher education. The analyses of the competencies required to teach have been very influential in the development of standards for certification of teachers and for teachers' movement through career ladders. The North Carolina Career Ladder, for example, uses an approach to teacher performance appraisal based on behavioural descriptors. This system identifies eight major functions of teaching – management of instructional time, management of student behaviour, instructional presentation, instructional monitoring of student's performance, instructional feedback, facilitating instruction, communicating within the educational environment and performing non-instructional duties – and some 38 practices within these eight functions.

The American standards for teaching and the Austrian standards for teacher training share the strengths and weaknesses of behavioural descriptor-based standards of competence in general. The strength they share is that by describing the behaviour and identifying standard of performance they make more explicit the knowledge required by practitioners. In principle, at least, this ought to simplify the task of preparing prospective members of the profession, registering teachers eligible for employment and providing for supervision of experienced members of the profession.

Thus, most teachers will teach others how they have been taught unless they reflect on whether that approach is fitting for today's world of fast-paced knowledge development and the competence expected of teachers. Teachers use a range of learning theories in their teaching efforts, depending on the domain of learning (cognitive, affective and psychomotor), the level of the student (novice, advanced, beginner) and the learning style of the learner. It is expected that teachers will know and understand all types of learning theory and learning styles in order to be effective in their teaching efforts.

In addition, we concluded, that in Austria, as well as in many other European countries, to enhance the effectiveness of Competency-based education, the program must be locally developed so that curriculum, instruction and assessment can be correlated with each other. Competency-based education should also have an instructional emphasis so that the program is not another form of standardized testing.

REFERENCES:

1. Allsop, D., Alvarez P. (2010). A Competency Based Approach to Teacher Preparation. OSEP Webinar. – [Internet Resource]. – Retrieved: September, 2015, from: www.education.ufl.edu/.../Competency_031910.pdf
2. ALPINE (2008). Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report financed by the EC. – [Internet Resource]. – Retrieved: October, 2015, from: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf

3. Baysal, D. (2013). Competency Based Language Teaching – Approach and Design. – [Internet Resource]. – Retrieved: September, 2015, from: www.slideshare.net/.../competency-based-language
4. Country Overview (2014). Austria 2014. – [Internet Resource]. – Retrieved: October, 2015, from: <http://keyconet.eun.org>
5. European Commission (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. – [Internet Resource]. – Retrieved: October, 2015, from: http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm
6. European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Education and Training. – [Internet Resource]. – Retrieved: October, 2015, from: http://ec.europa.eu/education/.../teachercomp_en.pdf
7. OECD (2012) Preparing Teachers and Developing School Leaders for 21st Century - Lessons from around the world. – [Internet Resource]. – Retrieved: October, 2015, from: www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf
8. UNCAC (2014). Article 13. Thematic Complication of Relevant Information Submitted by Austria. Aware-Raising Measures and Education. – [Internet Resource]. – Retrieved: September, 2015, from: www.unodk.org/...13_Awareness-raising
9. Weddel, K. (2006). Competency Based Education and Content Standards. – [Internet Resource]. – Retrieved: September, 2015, from: www.d11.org/.../CompetencyBased

ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОГО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ КОНТЕКСТІ

Пацюра Н.О.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

У сучасній політико-економічній ситуації, яка склалася в нашій державі, усе помітніше відчувається дія глобалізаційних процесів. Поряд з глобалізацією економіки й політики не менш відчутні зміни відбуваються у соціокультурній сфері, до якої належить система освіти. Ті ж проблеми морально-етичного вибору, які гостро постають проблеми у сфері духовного життя, спонукають до глибокого аналізу явищ, які відбуваються у соціокультурній сфері, зокрема в освіті, через наслідки впливу глобалізаційних процесів. Зрушені моральні орієнтири суспільства, відверта деформація моральних основ, сприяють поширенню байдужості і жорстокості серед населення. Протидіяти розповсюдженню негативних явищ, утверджувати загальнолюдські цінності можна лише з'ясувавши можливості існування моралі, яка б регламентувала життя майбутнього глобального світу на основі переосмислених світових стандартів, інтегрованих у національні системи виховання.

Вплив глобалізації на соціум та культуру досліджується у працях М.Берковича, А.Гусейнова, Е.Ільюшиної, В.Котигоренка, Л.Ороховської, В.Толстих, Ю.Яковця та ін.; процес та наслідки глобалізації у сфері освіти аналізують Б.Вульфсон, О.Золотухіна-Аболіна, В.Кочетков, В.Кукушин, Г.Лактіонова, В.Нечаєв, Ю.Терещенко та ін. Незважаючи на досить широке висвітлення проблем глобалізації у філософській, соціологічній, психолого-педагогічній літературі, виховання моральності у світі, що глобалізується, ще не отримало концептуального оформлення, що відкриває можливості подальших

розвідок у цьому напрямі. Крім того, мораль світу, що глобалізується, відчуває дію трансформаційних змін та потребує педагогічного осмислення.

Глобалізаційні процеси супроводжували людство впродовж усієї історії його існування. Дати вичерпне визначення явищу сучасної глобалізації складно, оскільки глобалізація є дуже суперечливим процесом. У процесі глобальних соціально-економічних та інформаційних процесів в усіх царинах суспільного життя спостерігається становлення нового постмодерного суспільства, яке кардинально відрізняється від попереднього.

Аналізуючи можливі перспективи глобальних тенденцій розвитку людства, вчені формулюють як оптимістичні, так і песимістичні прогнози наслідків глобалізації. Наприклад, Б.Вульфсон зазначає, що глобалізація має призвести до формування всесвітнього господарства як цілісного організму, поглиблення міжнародного розподілу праці та інтенсифікації культурних зв'язків [2, с. 3], у той час як М.Іванов акцентує увагу на інтернаціоналізації проблем безпеки, техногенного впливу на природне середовище, міжетнічних і міжконфесійних конфліктів [4, с. 15]. До негативних наслідків глобалізації у соціокультурній сфері можна віднести зміну ціннісних орієнтирів на споживацько-гедоністичне ставлення до життя та деградацію моралі внаслідок відходу від ідеї Бога. На думку В.Кочеткова, глобалізація в освіті має неоднозначні наслідки: її позитивною стороною є те, що вона призводить до універсалізації й поширення передових технічних і природничо-наукових знань, однак у сфері викладання гуманітарних наук транслуються погляди й цінності, що є вигідними для домінуючої західноєвропейсько-американської культури [5, с. 158].

Якщо підійти до феномену глобалізації з морально-аксіологічної точки зору, то слід зазначити, що це явище створює умови для виникнення нової етики – етики світу, що глобалізується. Сучасна етична думка демонструє прагнення світового співтовариства до створення нової універсальної теорії моралі. У сучасній моральній філософії існують універсалістські концепції, що прагнуть окреслити основні цінності моралі з позиції загальнолюдської спільноти. Так, П.Матвеев вважає, що в глобальному світі має право на існування "фундаментальна етика" – певна етична концепція, що визнає існування фундаментальних, базисних і системних моральних цінностей, які мають об'єктивний характер [7]. Етику сучасного світу обґрунтовує К.-О.Апель. В основу комплексу етичних імперативів філософ покладає принцип "ідеальної комунікативної спільноти", що має забезпечити умови згоди й осмисленості при обговоренні і прийнятті будь-яких моральних норм. Етика К.-О.Апеля містить практичну установку – бути універсальною етикою колективної відповідальності за майбутнє людства [1].

У наш час ідея глобальної етики вже одержала своє практичне втілення в організації фонду "Всесвітній етос", у прийнятті "Декларації принципів глобальної етики" ("Декларації світового етосу"). Велика роль у розвитку ідеї глобальної етики належить швейцарському католицькому священикові Г.Кюнгу. Для подолання так званої "кризи Заходу" або "кризи модерності" Г.Кюнг пропонує стратегію морального відродження, що в наше століття глобальних процесів повинна бути націлена на формулювання глобально значущих і глобально прийнятних нормативних стандартів. Найголовнішим

принципом глобальної етики є вимога, щоб з кожною людською істотою поводитись по-людськи. Другий важливий принцип глобальної етики зафіксовано у золотому правилі моральності: не роби іншим того, чого не бажаєш собі. Ці принципи, у свою чергу, спричиняють чотири незаперечних установки, а саме: глобальну прихильність культурі ненасильства й поваги до життя, солідарності й справедливого економічного порядку, толерантності й правдивості, рівноправності й співробітництва між чоловіками й жінками [3].

Пошуки морального обґрунтування світу, що глобалізується, відбиваються й у трансформаціях виховного ідеалу. Суспільство майбутнього глобального світу має виховувати таку людину, яка могла б протистояти негативним тенденціям глобалізаційних змін і сприяти виживанню людства. На нашу думку, сучасне виховання має орієнтуватися на образ вільної, самостійної, відповідальної, критичної і в той же час терпимої та лояльної людини, відкритої для змін і для творчості. Абсолютно необхідним вважаємо поєднання у вихованні установок патріотизму й космополітизму, працелюбності, законслухняності, умінні поєднувати самоповагу із здатністю до партнерських паритетних взаємин.

Отже, майбутнє потребує пріоритетного формування таких якостей особистості, які мають допомогти їй адаптуватися до швидких змін основ суспільного життя – мобільності, відкритих можливостей, толерантності, автономності, соціальної відповідальності, громадянськості. Такий тип мислення В.Кукушин називає глобальним [6, с. 173].

Отже, система освіти, як і всі сфери життя сучасної людини, відчуває дію глобалізаційних процесів світового масштабу. У результаті глобалізації соціокультурного простору створюються сприятливі умови як для збагачення та продуктивного діалогу різних культур-суб'єктів глобалізації, так і для їхньої уніфікації, втрати культурної різноманітності, деградації моральних основ духовності людини на шляху до перетворення у представника споживацької “вестернізованої” спільноти. Моральне виховання у світі, де посилюються глобалізаційні тенденції, має формувати в підростаючого покоління певний комплекс якостей, спрямованих на ефективну адаптацію до життя у глобальному світі з його ризиками, суперечностями та нестабільністю, з одного боку, та на підвищення відповідальності за долю планети, з іншого.

У процесі вивчення можливостей збереження моральних основ життя етична думка знаходиться у пошуку універсальної для всього людства етики.

Моральне виховання у світі, що глобалізується, має оновити ідеал людини, яка, безперечно, має залишатися гармонійною та всебічно розвиненою, але домінантами виховання повинні стати відповідальність як за власні вчинки, так і за долю всього людства; толерантність як першооснова продуктивного міжетнічного та міжкультурного діалогу; патріотизм, що має забезпечити збереження етнокультурної ідентичності особистості в глобальному світі.

Список використаних джерел

1. Апель К.-О. Трансформация философии / Карл-Отто Апель. – Москва : Логос, 2001. – 344 с.
2. Вульфсон Б. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI веков / Борис Вульфсон // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 3.

3. Декларация мирового етоса [Электронный ресурс] / перевод Е.В. Середкиной. – Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/text/dokumenty/deklaraciya-mirovogo-etosa>, свободный.
4. Иванов Н. Глобализация и проблемы оптимальной стратегии развития / Н. Иванов // Мировая экономика и международные отношения. – 2000. – № 2. – С. 15.
5. Кочетков В. В. Глобализация в образовании: информационная война и "промывание мозгов" или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации? [Текст] / В.В. Кочетков // Вестник Московского университета. - Серия 18. Социология и политология : Научный журнал. - 2005. - № 1. - С. 144-159.
6. Кукушин В.С. Общие основы педагогики [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Вадим Сергеевич Кукушин. - Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 218 с.
7. Матвеев П.Е. Глобализм, фундаментализм, фундаментальная и религиозная этика / Павел Евлампиевич Матвеев // Вестник Поморского университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2004. – № 2. – С. 35-47.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Ворнік Г.Л.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Дитинство – яскрава, неповторна сторінка життя кожної людини. Саме в цей період починається процес соціалізації, становлення зв'язку дитини з провідними сферами буття: світом людей, природи, предметним світом. Відбувається прилучення до культури, до загальних людських цінностей.

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної роботи взаємодія різних соціальних інститутів з метою педагогізації, гуманізації соціуму є однією з найбільш актуальних проблем у багатьох країнах світу. Важливість злагодженої співпраці соціально-педагогічних інститутів з метою успішної соціалізації підростаючого покоління зумовлена, перш за все, специфікою цього процесу, його інтегративністю, складністю, впливом багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників, необхідністю і доцільністю повноцінного використання наявних природних, соціально-економічних, культурних ресурсів і людського потенціалу. Вплив інститутів соціалізації виступає зовнішнім фактором, подає зміст і форми соціалізації дитини, напрями формування її соціальної компетентності.

Соціалізацію не слід зводити до освіти і виховання, хоча вона і включає ці процеси. Соціалізація є складним і багатофакторним процесом оволодіння особистістю суспільним досвідом, засвоєння норм і правил життя, набуття індивідом людських властивостей і якостей. Процес соціалізації передбачає не лише усвідомлення і засвоєння індивідом соціальних цінностей, норм, принципів і правил у відносинах, але й активне їх відтворення в процесі життєдіяльності, що забезпечує можливості для формування нової соціальної позиції, реалізації себе як активного творчого суб'єкта соціальної дійсності. Соціалізація особистості здійснюється під впливом сукупності багатьох умов, як соціально контрольованих, і спеціально організованих, так і стихійних, що виникають спонтанно. Вона і є атрибутом способу життя особистості, і може розглядатися як її умова і результат.

Неодмінною умовою соціалізації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своїм соціальним вдосконаленням.

До спеціальних соціальних інститутів, однією з найважливіших функцій яких є соціалізація особистості, відносяться дошкільні установи, школа, професійні навчальні заклади, дитячі та молодіжні організації та об'єднання, сім'я. До внутрішніх факторів соціалізації можна віднести вікові та індивідуальні особливості самої дитини, які втілюються в суб'єктивної системою переживань соціальних відносин і формуванні картини світу.

Проблема соціалізації дітей знайшла досить широке відображення у дослідженнях як вітчизняних (С.Диба, Л.Завацька, О.Карпенко, Н.Лавриченко, Г.Лактіонова, Н.Чернуха та ін.), так і зарубіжних (Г.Ландберг, А.Маслоу, Р.Мертон, Т.Парсонс, К.Роджерс, М.Шакурова та ін.) дослідників.

Способи соціалізації молоді у різних державах визначаються багатьма обставинами. У своїх витоках духовні основи сучасного західноєвропейського стилю соціалізації молоді спираються на філософський доробок стародавніх греків, християнське віровчення та інституційні надбання Римської імперії, а також на гуманістичні ідеали епох Відродження й Просвітництва. Відчутний вплив на формування західноєвропейського стилю соціалізації здійснив протестантизм як сукупність віровчень, що виникли внаслідок Реформації. Уже за нового часу під впливом трьох європейських революцій західноєвропейський стиль соціалізації молоді набув демократичної спрямованості і водночас орієнтації на суспільну відповідальність, законослухняності, світоглядного та культурного плюралізму, поцінування людської творчості і самобутності у будь-яких їх виявах [2, с. 15-16].

Соціальне виховання особистості нині – невід'ємна складова педагогічного процесу в середній та початковій школі Великобританії. Воно покликане розв'язати комплекс різних завдань: від гігієнічного до морального виховання, формування прийомів навчальної діяльності, профорієнтації і політичної світи. У багатьох школах проводять уроки соціального виховання, на яких переважно використовують групові форми роботи та дискусії. Деякі вважають, що цілі соціального виховання особистості є провідними в діяльності школи і, застерігають від перетворення цього предмета на звичайний урок у навчальному розкладі. Інші висловлюють побоювання, що соціальне виховання використовують як знаряддя "соціального контролю" над учнями, і це, звичайно суперечить їхнім інтересам [5, с. 181].

Виховання соціальної відповідальності вважається в Британії важливою частиною формування людського характеру. З дитинства англієць впевнено відчуває себе на громадській ниві, вступаючи на нього природно, без зусиль. Навички суспільно-політичної діяльності приходять до нього з його власного життєвого досвіду як завдяки спрямуванню англійської освіти, так і завдяки широкому розповсюдженню різних форм добровільної праці.

На ступені дошкільного виховання освітні цілі полягають у розвитку фізичних, соціальних, поведінкових та інтелектуальних навичок, необхідних для вироблення вміння справлятися з різноманітними ситуаціями, що диктуються складним повсякденним життям. Досягнення цих цілей забезпечується єдністю вимог оточення. Дитину заохочують контролювати

свою поведінку, обслуговувати себе, намагатися вирішувати нові завдання, регулювати відносини з оточуючими, відстоювати свої права. Цьому можна навчити, але можна поступово виховати, тому віддається перевага дитячій ініціативі, а не навчанню [4, с. 103].

Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає особливість концепції дошкільного виховання у Великобританії: дитина є активним суб'єктом пізнання навколишнього середовища. Тому виховання має на меті розвиток індивідуальності дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Програми виховання і навчання дітей спрямовані на цілісне бачення особистості дитини, орієнтують на використання мотиваційних чинників до навчання, розвиток ініціативи.

Західноєвропейські педагоги розглядають батьків своїх вихованців як найважливіших партнерів у виконанні соціалізаційних завдань. Вважаючи надзвичайно важливими етапами розвитку дитини немовлячий та дошкільний вік, Ф.Фребель обґрунтував необхідність взаємодії сімейного та дошкільного виховання і роль дитячого садка як продовжувача лінії виховання дитини в сім'ї, яке має оберігати, творити особистість. За його переконаннями, дитячий садок дає дитині те, чого сім'я дати не може, – спільне з однолітками життя: «...єднання сімейного і шкільного життя є незмінна умова людського виховання в цей період». Значну увагу приділяв Ф.Фребель засобам і методам дошкільної освіти, догляду за тілом, різним видам фізичної діяльності дитини. Основою педагогіки дитячого садка, на його думку, має бути гра, завдяки якій дитина, наслідуючи дорослих, вправляється у правилах і нормах моралі, тренує волю, розвиває фантазію і творчість. Він розробив дидактичний матеріал для розвитку сенсорики та пізнання навколишнього світу – так звані «дари».

На думку французького соціолога Е.Дюркгейма, першочерговим завданням соціалізації дітей у школі є їх залучення до групи та підкоренням груповим правилам і нормам. Метою шкільної соціалізації є вивільнення учня від авторитету вчителя (за допомогою того ж авторитету) і забезпечення таким чином свідомої і самокерованої інтеграції молоді особи в суспільство після закінчення школи [1, с. 21].

Соціалізація особистості є складним і багатогранним процесом. Важливим чинником соціалізації дитини є засоби масової інформації. Значну роль відіграє Інтернет, що дозволяє школярам з різних країн спілкуватися між собою, обмінюватись різноманітною інформацією. Але, поряд з позитивною роллю інформаційних мереж, у тому числі і шкільного телебачення, що є дуже розвинутим у деяких країнах, існує небезпека дегуманізуючого впливу ЗМІ на особистість дитини. З метою попередження такого впливу активного розвитку у Західній Європі набуває новий напрям виховної роботи з мультимедійної просвіти. До конкретних його форм належать, передусім, клуби з бібліотеками-читальнями, в яких обговорюються актуальні політичні, соціальні, екологічні проблеми, які найбільше цікавлять підлітків та юнаків. У багатьох країнах існують спеціальні методичні видання: «Читати газету» (Франція), «Газета в класі» та «У дзеркалі преси» (Німеччина); створюються спеціальні педагогічні

центри, видаються спеціальні видання для школярів. Спеціальні додатки для школярів видають провідні газети.

Стратегічними партнерами західноєвропейської школи в соціалізації учнівської молоді є також і бізнесові та виробничі структури, зокрема у тому, що стосується підготовки молоді до виконання фахових ролей. Поміж агентів соціалізації молоді в Західній Європі значне місце й донині посідають релігія та церква як одна з традиційних і найшановніших суспільних інституцій [2, с. 22-23].

У Фінляндії під активним вступом дітей у суспільне життя розуміється вміння знаходити своє місце в колективі, вибрати заняття до душі, партнерів у грі, виконувати певні обов'язки, усвідомлювати свої бажання і задовольняти їх не на шкоду іншим. Дитячий садок допомагає виховати дитину самостійною, відповідальною, незалежно мислячою особистістю, він повинен підготувати дитину до активної участі в житті суспільства. Дитина повинна навчитися поводитися обачно, відповідати за свою поведінку, критикувати і приймати критику, переживати конфлікти. Заохочуються творчість і всебічний розвиток особистості [4, с. 144].

Педагогічно цілеспрямована соціалізація школярів у західноєвропейських країнах визначає такі напрями соціалізації учнів: особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний. *Особистісний* напрям передбачає розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової, духовної сфер особистості – формування «Я-концепції» кожного учня як сукупності уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою. *Міжособистісний* напрям соціалізації західноєвропейських школярів передбачає формування в них емпатійних якостей, здатності до розуміння «іншого», «інакшого», комунікативних навичок та умінь співпрацювати. У реалізації *соціально-групового* напрямку соціалізації західноєвропейські педагоги прагнуть забезпечити передумови майбутньої інкорпорації вихованців школи у множину різноманітних за характером і масштабністю соціальних груп і спільнот (етнічні, конфесійні, професійні, політичні, правові, територіально-громадові, сімейно-побутові, гендерні тощо). Змістом *політико-правового* напрямку соціалізації західноєвропейських школярів є надання учням знань про діяльність основних соціальних інститутів, політичних партій, управлінських структур різного рівня, громадських об'єднань, навчання основам права, а також формування у школярів готовності бути компетентними суб'єктами політико-правових відносин. Реалізація *економічного* напрямку шкільної соціалізації у західноєвропейських країнах спрямована на підготовку учнівської молоді для входження в систему ринкових, господарчих відносин. На *екологічному* напрямі соціалізації учні мають набути компетентності у сфері відносин «Я – довкілля», яка передбачає формування в учнів глобального мислення, особистої відповідальності за збереження екологічної рівноваги, навчанням здоровому способу життя тощо. Здійснення соціалізації західноєвропейських школярів у *духовно-ціннісному* напрямі передбачає навчання учнів свободам (свобода слова, віросповідання, стилю життя та ін.), і відповідно, формування в учнів плюралістичного світогляду, демократичних поглядів, глобальної свідомості, культурної та релігійної толерантності тощо [2, с. 24-25].

Отже, європейський ідеал вільної, життєво активної особистості зумовлює стійкий акцент на суб'єктності як необхідній передумові ефективної і адекватної сучасним вимогам соціалізації молоді. Педагогічною метою безпосередньо шкільної соціалізації є становлення особистості як повноправного самостійного і творчого суб'єкта суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Лавриченко Н.М. Педагогічне осмислення проблем соціалізації шкільної молоді у Франції / Н.М. Лавриченко // Шлях освіти. - 2000. - № 4. - С. 17-20.
2. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : Автореф. дис... д-ра пед. наук / Н. М. Лавриченко ; Ін-т педагогіки АПН України. - К., 2006. - 39 с.
3. Максимюк С.П. Педагогіка / С.П. Максимюк : Навчальний посібник. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
4. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность / Л.А.Парамонова, Е.Ю.Протасова : Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 240 с.
5. Уайт Д. Цілі соціального виховання особистості [Текст] / Д.Уайт // Філософська і соціологічна думка. – 1995. - № 9-10. - С. 180-193.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДОШКІЛЬНИКАМИ У НІМЕЧЧИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Буга Ю.Д.,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Проблема професійної підготовки в освітній сфері беззаперечно є актуальною, оскільки окреслює основні напрямки формування фахової компетентності педагога-вихователя. Підготовка відповідних кадрів для дошкільних установ, оновлення змісту, форм і методів організації виховання дошкільників переконують у потребі осмислення позитивного досвіду інших країн, запозичення педагогічних інновацій та технологій фахової підготовки освітян.

В останнє десятиріччя вітчизняними вченими активно здійснюються дослідження в освітній галузі різних країн світу (Н.Абашкіна, С.Власенко, В.Жуковський, Н.Заїченко, Л.Зязюн, М.Лещенко та ін.). Фаховий інтерес у наукових пошукуваннях визначає зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів (М.Красовицький, А.Паринова, Л.Пуховська та ін.). Проте окремі аспекти становлення фахівців в галузі дошкільної освіти висвітлені недостатньо.

Проблемам підготовки вихователів дошкільного закладу в Німеччині до 90-х років ХІХ століття не приділяли великої уваги. У першій половині ХІХ століття у Німеччині існувало не більше ста навчальних закладів для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На той час функціонували так звані «заклади опіки малих дітей», з них 22 – у Берліні. Проте через деякий час цей порядок речей змінився. Це було пов'язано з тим, що розвиток промисловості призвів до масового залучення жінок до виробництва. Крім того, у той час

жінки з середніх верств населення почали активно включатися в суспільне життя. Це відразу гостро поставило проблему догляду за дітьми працюючих матерів. Щоб прогодувати сім'ю, батьки були вимушені працювати, залишаючи вдома, без необхідного догляду навіть дітей-немовлят. Таким чином, зміни, що відбулися в становищі жінок у кінці XIX ст., зумовили необхідність відкриття дошкільних закладів, причому орієнтованих на різні соціальні групи.

Першу спробу популяризації ідей дошкільного виховання було здійснено у 1802 р. княгинею Пауліною фон Ліпpee Детмольд, яка заснувала перший заклад для нагляду за дітьми в Німеччині. Княгиня закликала жінок заможних класів узяти на себе нагляд за доглядальницями. Ними обирали старших дівчат із сиротинця та школи під час конфірмації й випуску із закладу, щоб потім практично навчати їх догляду за дітьми. На заняттях у школі вони вчили пісні та ігри, які могли використовувати в роботі з довіреними їм дітьми [4, с. 94].

У 1805 р. Крістіан Генріх Вольке запропонував «План закладу з догляду та підготовки для молодших дітей обох статей, розрахований на три-чотири роки перед їх вступом до школи». Для супроводу дітей пропонувалося матерям збиратися разом та обговорювати «найкращий спосіб виховання й догляду» для їхніх дітей. Матері від 30 до 45 років мали по черзі брати під свій нагляд всіх дітей на цілий день, розважаючи та навчаючи їх, але передусім виконуючи функції берегині. «Берегиня» мала завжди бути в доброму настрої, доброзичливою та жвавою, любити чистоту й порядок, приємно, правильно і зрозуміло розмовляти, бути розсудливою, володіти певними знаннями з історії природи, мистецтва, природи дитини, методик навчання та виховання, вміла гратися з дітьми і розважати їх [3, с. 94-95].

Практичну спробу підготовки виховательок дітей дошкільного віку здійснив у 1805 р. у м. Фрайберг ан дер Заале (Саксонія) пастор Фібіг. У школі для черниць він почав навчати 13-14 річних дівчаток, як виховувати маленьких дітей. Завдяки цьому у 1807 р. відкрилася «школа нагляду за дітьми» при сиротинці, яка існувала до 1814 р. Навчання складалося з вивчення фізичного розвитку дитини, основ природного догляду за тілом і його частинами в здоровому та хворому стані, вправ на розвиток відчуттів, гарних дитячих пісень, розвитку розумових здібностей дитини, морального виховання дітей, малювання олівцем та грифелем, історії природи, рецитації вивчених напам'ять пісень, віршів та висловів [3, с. 95].

У 1834 р. в місті Аугсбургу вчитель Йоганн Георг Вірт відкрив заклад для догляду за дітьми. Він вважав, що закладом для дітей молодшого віку має керувати чоловік-вчитель. Жінки мали виконувати допоміжну роботу або отримати педагогічну освіту. Й.Вірт розробив докладні пропозиції щодо «організації навчального закладу для доглядальниць у поєднанні з закладом для догляду». Це була школа для дівчат, які готувалися до роботи виховательок, щоб допомагати матері вдома або старшій доглядальниці в закладі для маленьких дітей. Й.Вірт запропонував однорічну освіту, під час якої необхідно було засвоїти теоретичну частину «з найважливішими обов'язками прислуги взагалі та особливо доглядальниці за дітьми». Для цієї роботи Й.Вірт вважав необхідним вивчення психології та догляду за хворими дітьми [3, с. 95-96].

Педагог Юліус Фьольсінг – один з найвизначніших вихователів дошкільного віку минулого століття створив у 1843 р. в м. Дармштадті «школу для дітей заможних громадян». До цієї школи для маленьких дітей Ю.Фьольсінг приєднав освітній заклад для виховательок. Дівчата-вступниці повинні були мати вік від 18 до 24 років, добре фізичне здоров'я, веселу вдачу, бути музично обдарованими. Однорічна освіта мала тісно пов'язати засвоєння психологічних знань та практичну роботу в школі для маленьких дітей. Ю.Фьольсінг дуже серйозно ставився до освіти виховательок для дошкільнят: «Якщо ми хочемо мати справні школи для маленьких дітей, нам необхідно спочатку мати кращих, освіченіших виховательок, а не вважати вихователькою будь-яку особу, котра себе так називає» [3, с. 96].

У першій половині XIX ст. чималий внесок у поширення та подальший розвиток громадських закладів для дітей зробив семінар для вихователів дітей дошкільного віку пастора Теодора Фліднера у м.Кайзерверті. Т.Фліднер вважав, що робота в дитячих закладах та відповідна освіта мають бути винятково жіночою справою. Від виховательок – «дитячих діяконисс» – Т.Фліднер вимагав велику, невичерпну любов до дітей, веселу, радісну вдачу та фізичне здоров'я. Освіта виховательок була спрямована лише на релігійне виховання та його практичне втілення, тому для самоаналізу та передачі основних педагогічних знань простору не залишалося. Домашня робота та рукоділля, уроки співів та гри на інструментах, вивчення ігор, але передусім релігійні настанови та служби визначали цю освіту. Для практичної освіти Т.Фліднер передбачав відвідування семінаристок закладу для маленьких дітей у першій та другій половині дня. Крім того, Т.Фліднер започаткував проведення конференцій для тих, хто вже отримав освіту, з метою підвищення їх кваліфікації [4].

Великий внесок у розвиток дошкільної освіти здійснив німецький педагог – Ф.Фребель. Вважаючи надзвичайно важливими етапами розвитку дитини немовлячий та дошкільний вік, Ф.Фребель обґрунтував необхідність взаємодії сімейного та дошкільного виховання і роль дитячого садка як продовжувача лінії виховання дитини в сім'ї, яке має оберігати, творити особистість. За його переконаннями, дитячий садок дає дитині те, чого сім'я дати не може, – спільне з однолітками життя: «...єднання сімейного і шкільного життя є незмінна умова людського виховання в цей період» [1].

У 1837 р. у м.Бланкенбург (Тюрінгія) Ф.Фребель заснував заклад для дітей дошкільного віку, якому в 1840 р. дав назву «дитячий садок». Проіснувавши 7 років, заклад було закрито через брак коштів. Однак, Ф.Фребель продовжував втілювати цю ідею, займаючись підготовкою педагогів – «дитячих садівниць» для таких закладів.

Першими учнями у м. Бланкенбурзі були лише молоді чоловіки, котрим Ф.Фребель на спеціальних курсах протягом кількох місяців демонстрував свої ідеї. Згодом до них долучились жінки. Відправною точкою освіти вихователів для дітей раннього віку мала бути висока загальна освіченість, тим самим – особлива тренуваність духовних здібностей. Крім цього, майбутні спеціалісти мали «знати закони природи, мати основні знання з педагогіки та психології, вміти застосовувати їх у практичній, ігровій діяльності, бути досвідченими в

спостереженні дитячого розвитку, а також бути методично та естетично вмiлими і чутливими» [1, с. 98-99].

Система Ф.Фребеля набула поширення в інших країнах, а виховательок дитячих садків назвали «фребелівками». В основу навчально-виховного процесу була покладена фребелівська концепція «сферичної філософії». На його думку діти повинні були відчувати себе, як квіточки в саду, як рослини під наглядом виховательок-садівниць. Головною метою садкової освіти Ф.Фребель вважав підготовку дітей до навчання у школі із широким застосуванням розроблених ним ігор.

Педагогічна концепція Ф.Фребеля наприкінці ХІХ століття була позитивно прийнята як новаторська представниками педагогічної громадськості майже всіх країн Європи [2], у тому числі і у нашій країні. Так, з 1907 р. кадри для дошкільної освіти в Україні почав готувати Фребелівський жіночий педагогічний інститут. У ньому викладали загальноосвітні, психолого-педагогічні дисципліни (теорію педагогіки, педагогічну психологію, історію педагогічних вчень, вступ до експериментальної дидактики, вчення про душу дитини, зарубіжні системи виховання та ін.). У цей час Київське товариство народних дитячих садків у школі нянь почало підготовку помічниць «садівниць». Фребелівське виховання дитини із застосуванням різноманітних ігор, а також спрямованість його педагогічної концепції на всебічний розвиток здібностей дошкільнят, відповідали потребам суспільства. Його дошкільна педагогіка пов'язала соціальні аспекти опіки над дітьми з основами їх всебічного виховання, створюючи тим самим фундамент для майбутнього систематичного навчання у школі і швидкої адаптації до нього у першому класі.

У сучасній Німеччині у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів великого значення надається вивченню предметів психолого-педагогічного циклу, які мають виразну практичну спрямованість і безпосередню зорієнтованість на проблеми виховання дітей у системі дошкільної освіти. Підготовка вихователів до майбутньої професійної діяльності здійснюється шляхом опанування знань, умінь і навичок у різноманітних сферах діяльності, що має на меті забезпечити умови для ефективного впливу на особистісний розвиток вихованців [4, с. 111].

Професійна підготовка вихователів передбачає також їх постійне психолого-педагогічне самовдосконалення, підвищення фахового та морально-психологічного рівня особистісного розвитку, сприяє розв'язанню їхніх власних життєвих та особистих проблем, спирається на широку систему соціально-економічного захисту вихованців і співробітників дошкільних навчальних закладів.

Зазначимо, що у всіх країнах існують системи підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні, вищі навчальні заклади). Кожна національна система дошкільної освіти має свої особливості та власний передовий досвід. Проте, якими б своєрідними, оригінальними не були національні системи освіти і виховання дітей дошкільного віку, всі вони мають у своїй основі універсальні засади і принципи, репрезентують єдину та цілісну систему дошкільного виховання і навчання як загальноцивілізаційний феномен.

Список використаних джерел

1. Анісімова О.Е. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Е.Анісімова ; Херсонський державний університет. - Херсон, 2013. - 20 с.
2. Вільчковський Е. Життєвий шлях та педагогічна спадщина Фрідріха Фребеля / Едуард Вільчковський, Анастасія Вільчковська // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. Сер. 5. Пед. науки: реалії та перспективи / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : [б. з.], 2007. – Вип. 8. – С. 3-6.
3. Дошкільна освіта за кордоном [Електроний ресурс]. - режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-12170-2.htm>.
4. Литвин Л.В. Виникнення освіти вихователів для дітей дошкільного віку в Німеччині (XIX ст.) / Л.В. Литвин // Неперервна професійна освіта за кордоном : теорія і практика. – 2012. - № 3-4. - С. 94-100.
5. Литвин Л. Концепція освіти Т.Фліднера та її вплив на розвиток освіти вихователів для дітей дошкільного віку у Німеччині (XIX ст.) / Лілія Литвин // Неперервна професійна освіта : теорія і практика / Частина VII : Неперервна професійна освіта за кордоном, 2014. – Вип. 1-2. – С. 108-111.

Відомості про авторів

Тарасенко Галина Сергіївна (редактор) - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна

Зарубіжні автори

- Bražienė Nijolė** - доктор соціальних наук, доцент Шяуляйського університету, Шяуляй, Литва
- Czerwonka Dagna** - доктор педагогіки, ад'юнкт відділу суспільних наук Ягелонського Колегіуму – Вищої Торунської школи, Торунь, Польща
- Gulin Wojciech** - психолог, доктор хабілітований, професор Ягелонського Колегіуму – Вищої Торунської школи, Торунь, Польща
- Gulin Wojciech Bogumił** - студент психологічного факультету Університету Казимира Великого, Бидгощ, Польща
- Gralak Andrzej** - педагог, сертифікований тренер, працівник Куявсько-Поморського відділу освіти (представництво у Влоцлавку), Польща
- Kolibowska Jolanta** - магістр педагогіки, викладач-консультант Куявсько-Поморського Центру освіти вчителів у Влоцлавку, Польща
- Piwkowska Magdalena** - магістр філології, викладач Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі, працівник дошкільного закладу «Зачарований закуток» у Бидгощі, Польща
- Stefanowicz-Zawiszewska Katarzyna** - доктор педагогіки, викладач Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі, Польща
- Troszyńska Grażyna** - магістр педагогіки, Куявсько-Поморський Центр освіти вчителів у Влоцлавку, Польща
- Wasilewska-Ostrowska Katarzyna** - доктор педагогіки, ад'юнкт Університету Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща
- Więclawska Anna** - доктор педагогіки, ад'юнкт, директор інституту педагогічних наук Ягелонського Колегіуму – Вищої Торунської школи, Торунь, Польща
- Zawiszewski Mikołaj** - магістр педагогіки, викладач Медичного колегіуму ім.Л.Ридигера в Бидгощі (Університет Миколая Коперника в Торуні), Польща
- Аділова Гулпері Ідирисівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Міжнародного університету Ататюрк Алатоо, Бішкек, Киргизстан
- Барпієва Назгуль Токтоналиєвна** - студентка магістратури Міжнародного університету Ататюрк Алатоо, Бішкек, Киргизстан
- Бейшеналиєв Алмазбек Бейшеналиєвич** - кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науки і зовнішніх зв'язків Міжнародного університету Ататюрк Алатоо, Бішкек, Киргизстан
- Гуцко Ірина Миколаївна** - старший викладач кафедри англійської мови Мозирського державного педагогічного університету ім. І.П.Шамякіна, Мозир, Білорусь
- Желєзнякова Зінаїда Романівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
- Ємельянова Марина Валеріївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету ім. І.П. Шамякіна, Мозир, Білорусь
- Казаручик Галина Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
- Калдибаєв Салідін Кадиркулович** - доктор педагогічних наук, професор, директор інституту розвитку освіти та інновацій Міжнародного університету Ататюрк Алатоо, Бішкек, Киргизстан
- Келдибекова Аїда Осконовна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технології навчання математики та інформатики і освітнього менеджменту Ошського державного університету, Ош, Киргизстан
- Ковалевич Марія Степанівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Центру «Профорієнтир» Брестського державного університету імені О.С. Пушкіна
- Морозевич В.О.** - викладач кафедри англійської мови Мозирського державного педагогічного університету ім. І.П. Шамякіна, Мозир, Білорусь

Українські автори

- Береза Марія Володимирівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Биндас Олена Миколаївна** - аспірантка кафедри початкової та дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна

- Білик Тетяна Сергіївна** - магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Більська Ольга В'ячеславівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Бітнер Олена Анатоліївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Босенко Вікторія Володимирівна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Буга Юлія Дмитрівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Бурсова Світлана Сергіївна** - старший викладач кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Варгатюк Наталя Юріївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Варуха Ольга Олександрівна** - студентка магістратури кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Вільхова Оксана Григорівна** - аспірант кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Ворнік Ганна Леонідівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Гаврило Олена Іллівна** - кандидат біологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Голук Оксана Анатоліївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Гоменюк Марина Василівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Гончар Інна Василівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Грошовенко Ольга Петрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Гулішевська Марина Григоріївна** - аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Давидова Анастасія Юріївна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Деркач Оксана Олексіївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Дощич Вікторія Сергіївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Драченко Вікторія Василівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Загоруй Раїса Вікторівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Загребельна Олена Василівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Зімакова Лілія Василівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Злотнік Яна Андріївна** - студентка бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна

- Іваниця Галина Афанасіївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти», Вінниця, Україна
- Івасишин Ірина Василівна** - старший викладач ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, Україна
- Імбер Вікторія Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Каменчук Алла Миколаївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Качалка Віта Олександрівна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Кіт Галина Григорівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Ковалевська Наталія Володимирівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна
- Коваль Тетяна Василівна** - кандидат педагогічних наук, асистент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Ковальчук Ірина Анатоліївна** - асистент кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна
- Козак Інна Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Козачук Марина Віталіївна** - викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Колеснік Катерина Анатоліївна** - магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Колишкіна Алла Петрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Колодяжна Наталія Віталіївна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Коломієць Наталія Вікторівна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Колосова Олена Вікторівна** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Комарівська Надія Олегівна** - кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Кондратюк Світлана Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Кошей Олена Миколаївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Кривошея Тетяна Михайлівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Крохмалюк Роман Володимирович** - учитель історії НВК «ЗНЗ-ДНЗ» с.Вербовець, смт Муровані Курилівці Вінницької області, Україна
- Кругова Альона Миколаївна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Лазаренко Наталія Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Лапшина Ірина Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Коцюбинського, Вінниця, Україна

- Ліхницька Лариса Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Любчак Людмила Володимирівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Манжелій Наталія Михайлівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Маринчук Тамара Тадеушівна** - старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Мартинюк Ірина Валеріївна** - викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та колекційної), Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Марченко Марія Вікторівна** - студентка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Марчук Галина Володимирівна** - викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Махоня Вадим Ігорович** - студент магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Мельник Тамара Володимирівна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Михайлова Ольга Юріївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Мірошніченко Тетяна Віталіївна** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Могилівська Олена Валеріївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Негрійко Тетяна Іванівна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Нестерович Богдан Іванович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Нехай Тетяна Олександрівна** - студентка Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Оленюк Марина Миколаївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Олешко Тетяна Леонідівна** - студентка магістратури, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Олійник Олена Михайлівна** - асистент кафедри теорії та методик дошкільної і початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна
- Омельченко Тетяна Юріївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Оперчук Вита Сергіївна** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Оробченко Тетяна Борисівна** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Павлущенко Наталія Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Суми, Україна
- Падалка Ольга Іванівна** - кандидат педагогічних наук, старший викладач Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Пасічніченко Анжела Василівна** - кандидат психологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна
- Пахальчук Наталя Олександрівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

- Пацюра Наталія** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Олександрівна Петренко Марина** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Олександрівна Похилюк** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Альона Ігорівна Присяжнюк** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Лариса Андріївна Пушкар** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Лариса Вікторівна Росоловська Ірина** - студентка магістратури Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Богданівна Сандич** - студентка бакалаврату Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Мирослава Ігорівна Северин** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Тетяна Григорівна Сіваш** - аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Тетяна Демидівна Скрипаловська** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Ліля Василівна Соболь Катерина** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Володимирівна Старовойт** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Леся Василівна Стахова** - магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Інна Анатоліївна Стрілець** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Аліна Вікторівна Тимченко Світлана** - студентка магістратури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Суми, Україна
- Олександрівна Тодосієнко** - старший викладач кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Наталія Леонідівна Тупиця** - кандидат філологічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, Полтава, Україна
- Олександр Юрійович Федорова Наталія** - старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету, Рівне, Україна
- Володимирівна Федорова Юлія** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Володимирівна Хортюк Ольга** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Олександрівна Чабанюк** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Інна Євгенівна Черешнюк** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Олена Анатоліївна Чорна** - асистент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Наталія Борисівна Швець** - Народна артистка України, професор кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Ірина Борисівна Ященко** - студентка магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, Україна
- Тетяна Валеріївна**

Для нотаток

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

***Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної
інтернет-конференції***

Редагування – Тарасенко Г. С.

Комп'ютерна верстка - Грицай Л. І.

Підписано до друку 25.11.15.
Формат 84х60/8. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 58,50. Обл.-вид. арк. 54,41.
Наклад 100 прим. Зам. № 11275

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/я 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.