

**Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського**

**Інститут педагогіки, психології і мистецтв**

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

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

*Вип. 5*

**Вінниця  
ТОВ «Нілан-ЛТД»  
2016**

**Рекомендовано до друку** вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 14 від 27 квітня 2016 року)

**Редакційна колегія:**

- Тарасенко Г.С.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім. М. Коцюбинського (*голова*)
- Яворська-Вітковська М.** доктор педагогіки хаб., професор Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Шахов В.І.,** доктор педагогічних наук, професор кафедри психології ВДПУ ім. М. Коцюбинського
- Мозгальова Н.Г.** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки ВДПУ ім. М. Коцюбинського
- Брилін Б.А.** доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства та інструментальної підготовки ВДПУ ім. М. Коцюбинського
- Семко М.І.** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецької підготовки ВДПУ ім. М. Коцюбинського

**Рецензент:**

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

А 43 Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 6-8 квітня 2016 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – Вип. 5. – 336 с.

A 43 Actual problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies: Proceedings of the conference of faculty and students of the Institute of Pedagogy, Psychology and Art (Vynnitsya, VSPU named after M.Kotsyubynsky, 6-8 April 2016) / ed. G.S.Tarasenko, Vynnitsya State Pedagogical University named after Michael Kotsyubynsky, Institute of Pedagogy, Psychology and Art. – Vynnitsya: LLC «Nilan-Ltd», 2016. – Issue 5. – 336 p.

ISBN 978-966-924-251-8

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

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

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

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

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

ISBN 978-966-924-251-8

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2016

## Зміст

### Розділ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ

<i>Tarasenko Galyna.</i> Psychological and pedagogical peculiarities of formation the humanistic outlook of preschoolers during their interaction with nature.....	7
<i>Jaworska-Witkowska Monika.</i> Children education – the culturally integral challenge (on new initiatives and social forms of inter-generational activity).....	12
<i>Malecka Marta.</i> Kindergarten as the primary space of cultural pattern reconstruction – the role and meaning of health education.....	20
<i>Stefanowicz-Zawiszewska Katarzyna.</i> Friendship as a value in social relationships in children ending pre-school education.....	23
<i>Waszkiewicz Iwona.</i> Bydgoszcz Mathematical Bubble.....	29
<i>Hartenberger Marta.</i> Linguistically-cultural image of a fairy in computer games.....	35

### Розділ 2. ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

<i>Колосова Олена.</i> Збагачення уявлень дітей старшого дошкільного віку про людське житло.....	40
<i>Пахальчук Наталя.</i> Використання оздоровчих технологій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.....	42
<i>Присяжнюк Лариса.</i> Організація активно-дієвого пізнання дошкільниками природи в контексті педагогіки емпатуерменту.....	44
<i>Мазур Катерина.</i> Розвиток комунікативних умінь дітей дошкільного віку засобами гри.....	48
<i>Богацька Ольга.</i> Вивчення взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	51
<i>Бубенко Олена.</i> Розвиток образного мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі формування елементарних математичних уявлень.....	53
<i>Варгатюк Наталія.</i> Використання ігрових технологій у формуванні соціальної компетенції дітей старшого дошкільного віку.....	56
<i>Вітковська Ганна.</i> Формування екологічної компетентності старших дошкільників засобами ігрової діяльності.....	59
<i>Ворнік Ганна.</i> Стан соціальної адаптованості сучасних дошкільників до перебування в умовах ДНЗ.....	63
<i>Григорович Оксана.</i> Ознайомлення з рідним містом як засіб патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	66
<i>Гудована Ольга.</i> Особливості сенсорного виховання дітей молодшого дошкільного віку.....	69
<i>Дмитренко Тетяна.</i> Концепція С.Ф.Русової щодо патріотичного виховання дошкільників у контексті виховних ідей минулого та сучасності.....	72
<i>Ініваткіна Єлизавета.</i> Визначення готовності дитини 6-ти річного віку до навчання у школі.....	75
<i>Каменчук Алла.</i> Проведення фольклорних занять з дітьми старшого дошкільного віку.....	77
<i>Ковальчук Марія.</i> Психолого-педагогічні передумови роботи з формування мовленнєвої поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	79
<i>Крукова Анастасія.</i> Формування культури спілкування у дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвого розвитку.....	82
<i>Лукова Оксана.</i> Проблема використання гри у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.....	85
<i>Марчук Ірина.</i> Дослідження особливостей формування культури поведінки дітей старшого дошкільного віку.....	89

<i>Михайлова Ольга.</i> Педагогічні умови виховання ціннісного ставлення старших дошкільників до себе. ....	93
<i>Олійник Олена.</i> Сучасні аспекти реалізації гендерного виховання дітей дошкільного віку....	96
<i>Оперчук Віта.</i> Формування екологічної компетентності дітей дошкільного віку в умовах еколого-розвивального середовища ДНЗ: діагностичний аспект.....	98
<i>Пацюра Наталія.</i> Стан готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей.....	102
<i>Прокончук Ганна.</i> Формування у дітей старшого дошкільного віку екологічного світобачення.....	105
<i>Руда Аліна.</i> Проблема естетичного ставлення дітей до природи в контексті філософсько-педагогічного аналізу.....	107
<i>Слободянюк Наталія.</i> Особливості використання ТРВЗ у освітньо-виховному процесі ДНЗ. ....	109
<i>Совик Анастасія.</i> Використання творчих ігор у всебічному розвитку дітей дошкільного віку.....	112
<i>Федорова Юлія.</i> Характеристика рівнів сформованості творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку.....	114
<i>Черешнюк Олена.</i> Використання тайм-менеджменту у вихованні дошкільників (на матеріалах реалізації міжнародної програми «Афлатот») .....	118
<i>Шкрібета Наталія.</i> Формування в старших дошкільників природничих уявлень засобами художньої літератури.....	121
<i>Юрчак Марина,</i> Вплив фізичних вправ на підвищення працездатності дітей дошкільного віку. ....	125
<i>Яценко Тетяна</i> Екологічна казка як засіб формування основ екологічної культури дітей старшого дошкільного віку. ....	127

### **Розділ 3. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР**

<i>Імбер Вікторія.</i> Формування у молодших школярів культури пошуку інформації.....	131
<i>Кім Галина.</i> Технологічні аспекти дослідницького навчання молодших школярів (з досвіду заслуженого вчителя України Ю.М.Олійник) .....	134
<i>Комарівська Надія.</i> Педагогічний досвід формування культури мовленнєвого спілкування дітей молодшого шкільного віку. ....	138
<i>Мозгальова Наталія.</i> Проблема формування успішної особистості вчителя початкових класів і музики у вимірах музично-педагогічної освіти.....	141
<i>Нестерович Богдан.</i> Музика і виховання: аспект детермінації.....	144
<i>Білик Тетяна.</i> Особливості організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами на матеріалах математики.....	147
<i>Колеснік Катерина.</i> Проблема групової діяльності учнів в історії педагогічної думки.....	150
<i>Сіваши Тетяна.</i> Художньо-творча діяльність як освітньо-виховний феномен.....	152
<i>Багінська Світлана.</i> Особливості національно-патріотичного виховання молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи. ....	154
<i>Бантюк Катерина.</i> Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках рідної мови. ....	157
<i>Гавенко Антоніна.</i> Моральне виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї. ....	160
<i>Гоменюк Марина.</i> Екологічне виховання учнів школи першого ступеня у процесі навчальної діяльності.....	163
<i>Гончар Інна.</i> Педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики. ....	166
<i>Дем'яненко Людмила.</i> Досвід еколого-виховної роботи з молодшими школярами Ю.М.Олійник.....	170

<b>Доцич Вікторія.</b> Проектна діяльність з математики як засіб формування цілісності знань молодших школярів.....	173
<b>Злотнік Яна.</b> Особливості використання елементів театралізації у навчальній роботі з молодшими школярами.....	176
<b>Іванова Юлія.</b> Формування естетичних уявлень учнів початкової школи у процесі вивчення дисциплін природничо-математичного циклу.....	179
<b>Іванюк Марина.</b> Специфіка організації позакласної виховної роботи з дітьми шестирічного віку.....	182
<b>Кирик Ірина.</b> Засоби активізації пізнавальної діяльності молодших школярів у контексті педагогічної інноватики.....	185
<b>Ковальчук Тетяна.</b> Шкільний ляльковий театр та його місце у системі засобів естетичного виховання молодших школярів.....	188
<b>Кучеренко Лариса.</b> Екологічний проект як засіб формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку.....	191
<b>Літв'якова Інна.</b> Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках математики у практиці сучасної початкової школи.....	195
<b>Мазуркевич Олена.</b> Розвиток логічного мислення молодших школярів у процесі навчання.....	197
<b>Мартинюк Інна.</b> Спостереження як засіб формування цілісного сприйняття природи у дітей молодшого шкільного віку.....	200
<b>Мельник Ірина.</b> Включення учнів початкової школи у природоохоронну роботу на основі методу проектів.....	203
<b>Михалюк Тетяна.</b> Формування моральних якостей молодших школярів на уроках літературного читання.....	205
<b>Мінсєва Катерина.</b> Підвищення мовної культури молодших школярів засобами фразеологізмів.....	208
<b>Надкернична Анна.</b> Використання інтелектуальних карт для активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.....	211
<b>Оленюк Марина.</b> Діагностика рівнів розвитку продуктивності навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення математики (на основі виконання завдань проблемного характеру).....	215
<b>Олешко Тетяна.</b> Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки.....	219
<b>Омельченко Тетяна.</b> Реалізація порівняльної характеристики змісту та структурної організації сучасних підручників освітньої галузі «Мови та літератури».....	223
<b>Сандич Мирослава.</b> Зарубіжний досвід морального виховання дітей у контексті загальнолюдських цінностей.....	226
<b>Северин Тетяна.</b> Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах сучасної освітньої перебудови.....	228
<b>Сторожук Олена.</b> Критерії та показники розвитку творчих здібностей дітей на уроках математики у початковій школі.....	230
<b>Терещук Катерина.</b> Розвиток креативності молодших школярів з погляду компетентнісного підходу.....	233
<b>Тимчук Юлія.</b> особливості мислительної діяльності учнів початкової школи у процесі вивчення геометричного матеріалу.....	236
<b>Томенко Віталіна.</b> Використання комп'ютерних технологій як засобу розвитку критичного мислення молодших школярів.....	241
<b>Усатюк Олена.</b> Ігрові прийоми на уроках математики як один із підходів до формування пізнавального інтересу учнів.....	244
<b>Ференець Вікторія.</b> Використання проблемних ситуацій на уроках природознавства як засіб підвищення якості навчальної діяльності молодших школярів.....	247
<b>Чабанюк Інна.</b> Використання технології колективного творчого виховання в процесі	

формування колективу молодших школярів.....	250
<b>Шарук Тетяна.</b> Дослід як засіб формування природничих уявлень молодших школярів на уроках природознавства. ....	253
<b>Шевчук Юлія.</b> Шляхи оновлення естетичного виховання молодших школярів на сучасному етапі розвитку початкової освіти.....	257
<b>Шепель Анастасія.</b> Психолого-педагогічні особливості формування екологічного мислення молодших школярів.....	261
<b>Шинкаренко Віталіна.</b> Місце мовних ігор у структурі уроку рідної мови. ....	263
<b>Шмигора Тетяна.</b> Діагностика мотивів учіння молодших школярів. ....	266
<b>Штодіна Діана.</b> Викладання християнської етики в початковій школі у контексті стратегічних завдань української освіти.....	268
<b>Ющищена Майя.</b> Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання. ....	272

#### **Розділ 4. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

<b>Голюк О.А.</b> Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки.....	275
<b>Грошовенко О.П.</b> Формування світоглядно-екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство».....	279
<b>Деркач О.О.</b> Особливості духовного становлення студентської молоді на сучасному етапі розбудови вітчизняної системи фахової педагогічної освіти.....	283
<b>Загоруй Р.В.</b> Підготовка вчителя до формування просторових уявлень в учнів початкової школи.....	287
<b>Кривошея Т.М.</b> Підготовка майбутніх вихователів до використання технологій дошкільної освіти у процесі формування елементарних математичних уявлень.....	291
<b>Лапшина І.М.</b> Підготовка майбутніх педагогів до реалізації наступності дошкільної та початкової освіти.....	294
<b>Любчак Л.В.</b> Проблема формування майстерності міжособистісної взаємодії у майбутніх учителів початкових класів.....	297
<b>Стахова І.А.</b> Формування природничої компетентності майбутнього вчителя початкових класів у контексті розвитку його творчих здібностей. ....	300
<b>Берега Марія.</b> Організаційно-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.....	305
<b>Буга Юлія.</b> Стан готовності майбутніх вихователів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля. ....	308
<b>Косенко Оксана.</b> Діагностика професійної компетентності вчителів початкових класів....	311
<b>Кощей Олена.</b> Підготовка майбутніх педагогів до формування у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги. ....	316
<b>Палій Сніжана.</b> Словесне навіювання вчителя як засіб забезпечення успіху молодшого школяра.....	319
<b>Похилюк Альона.</b> Підготовка майбутнього вчителя до реалізації індивідуального підходу у вихованні молодших школярів.. ....	321
<b>Скрипаловська Ліля.</b> Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання школярів засобами природи.....	326
<b>Шульгіна Лілія.</b> Організація пізнавальної діяльності педагогів в освітньому процесі ВНЗ....	329
Відомості про авторів .....	332

## ***Розділ 1. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ПОЛЬЩІ***

**Galyna Tarasenko,**  
Vinnitsa, Ukraine,  
Vinnitsa State Pedagogical University  
named after M. Kotsyubinsky

### **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF FORMATION THE HUMANISTIC OUTLOOK OF PRESCHOOLERS DURING THEIR INTERACTION WITH NATURE**

The urgency of the problems of humanistic education of young generations is increasing. Child cruelty, like in a mirror, is reflected in relations between kids and nature. As a rule, preschool teachers are encouraged with the great interest of their children to know more about nature objects. However, the increased interest of the child towards the nature is often predetermined with the "research" aspirations, which are based the cold harshness. Thus, small accelerates are ready to sacrifice a defenseless animal to check its perfect biological functions. Quite often adults are impressed by children heartlessness and the way, they handle dogs, cats, birds; divide insects, reptiles and so on. There can not be ignored the fact that the shock value, which Ukrainian society is located in, actually influence the quality of education of young generations. Scenes of violence, rivers of blood, the absolute depreciation of life as a biological and social phenomenon – unfortunately, all these facts became a familiar backdrop for the formation of value orientations of children. All those deeds powerfully burst into children's lives from TV screens, computers (and now in real life) and determine their worldview.

It becomes increasingly clear that it is meaningless to raise a child outside the nature. It is absolutely impossible to bring up the true Man, who has lack of communication with the nature. Humanistic directed person is born only due to the harmony with the environment. These axiomatic truth leads to the idea that the humanization of education is possible only if the competent, creative use of nature as a factor of influence on children's minds is conducted.

We admit that humanity as a personal trait can be formed only in the process of properly organized child's interaction with the environment. If humanistic approach to the education recognizes its main subject of the child's personality as a unique, integrated, invaluable system with wide possibilities of self-fulfillment in the natural world, so this self-fulfillment should take place only on the basis of the absolute harmonious unity with the nature, including the fully developed humanity, which involves not only love to the person but to the Universe that created it. All things considered, the humanistic upbringing, organized by means of the nature, first of all, should take care of the correction of child's outlook. The result of such impact should become not only a belief in the infinite possibilities of a man, but the child's understanding of its own self-improvement opportunities, awareness of its own potential - larger than other natural beings have got. Such position is considered to be really humanistic, because it creates higher level of man's duty towards the nature. With the help of the correction of children's relationship to nature, they (children) have a chance to understand the undeniable truth: the value of human life depends on the attitude to the environment. Refreshing power of nature has always been and will be shrouded in an aura of holiness, has been and will be the subject of respectful worship people as well. Losing memory of ancestors, the modern generation breaks off the umbilical cord which connects them with a mother's womb. Transmission of culture between generations, like an important thread, is interrupting. To prevent this, teachers should in time teach their children to love their native land, and the whole nature as one large home. Without this fact a child will never become a Man [Tarasenko, 2003].

The humanistic outlook is as a system of knowledge and beliefs that determine the birth and the realization of individual deeds according to the principle of deep humanity which is based on

the consciousness of the value of life as a phenomenon of our existence on the Earth. Formation of the humanistic worldview of preschooler is possible only if he appreciates nature (according to his age group) from various sides of its entity. Nature should be filled with a personal meaning for a child, which includes the understanding of a high sense of our existence on the Earth. These deeply personalized elements of subjective reality in the consciousness of the child open in front of her eyes her own spiritual world surrounded by majestic nature.

We are deeply convinced, that it is impossible to form the humanistic outlook beyond the child's aesthetic constant of existence. Indeed, the humanistic position can not develop only together with the consumption – the needs should be replaced in the direction of creation. So this possibility is provided with the aesthetic attitude to nature. It offers the highest form of human behavior that is called creativity, which is a universal precondition for acquiring the spiritual integrity, and which is the means of opening the essential powers of the child. The system of humanistic outlook organically contains an ecological worldview, that is why it is considered to be a holistic view of the child about the world, about himself and his place in the world; it is a particular understanding of the universe, based on the generalized knowledge of the child about the world, the ideal valuable experiences (moral and aesthetic) of the aspects of interaction with nature; it is the installation of practical activity that leads to behavioral programs for the child's behavior in nature.

To study the peculiarities of preschoolers' attitude to nature, we have conducted a special research, which encircled 786 pupils of preparatory groups of preschool establishments in Vinnytsia, Ternopil and Cherkasy regions.

Clarification of *the dominant motives* in the structure of preschoolers' attitude to the nature demonstrated a significant pragmatism of child's thinking. For instance, assessing flowers, children are not always oriented on the aesthetic motives (what would be quite natural for children in this age group). The variants (34%) of utilitarian approach to flowers are quite strange and unusual: "I love the rose, as it can be turned into delicious jam"; "Daisy is the best flower, as it is useful and therapeutic" and others.

Making the aesthetic choice, most children (57%) prefer cultural flowers (roses, tulips, gladioli, asters, chrysanthemums, dahlias) to wild ones as they understand the beauty of nature as the most vivid and expressive things. The modest beauty clover, chicory or daisy does not impress the majority of children. Considerable part of pupils (31%), explaining their choices, could not distinguish the aesthetic features of flowers ("I love this flower, because it is charming"). Quite occasionally (16%) children created their own metaphors of perception of results (a rose – "prickly touchy"; a tulip – "sweet and fragrant lord"; an aster – "anxious star").

Among the favorite animals of children of the urban preschool establishments often indicate domestic pets like dogs, cats, parrots, hamsters and others, whereas the rural preschoolers prefer squirrels, hares, foxes, bears, deer. Children often stop their aesthetic choice on such exotic animals as camels, kangaroos, leopards. This occurs, because children, who grow up in the urban environments, are mostly deprived of the opportunity of daily contact with animals and that is why pets which live or can live nearby them are aesthetically attractive for such kids. For rural child domestic animals are often stopped being a subject of aesthetic evaluation (effect of pragmatic habituation).

Children of preschool age have mostly emotionally positive attitude to the animal world. Some pupils often provide inhabitants of nature with human qualities (a dog – "faithful, intelligent", a cat – "clever, gentle"). Only a small part of the polled children (28%) singled out the aesthetic qualities in the evaluation of various representatives of fauna, such as colour and features of cover; they also indicated the character of movements and sounds that they produce (a cat - "fluffy, smart"; a squirrel – "small, nimble"; a fox – "it has a red soft coat"; a parrot – "it sings funny"; a deer – "graceful", a fish – "it shines in the sun" and others.

However, we marked that quite a large proportion of respondents (37%) demonstrated a utilitarian attitude to the animal world. Village children usually aesthetically estimate only forest animals and birds. Farm animals are rated from the standpoint of their benefits for man and his life ("cow is a useful animal because it gives much milk, which produces butter," "horse is a strong



animal, reliable helper"). In many cases answers of the urban children contain the similar reasons as in the previous variant (a dog – "protects the house", a cat – "catches mice", a swallow – "eats insects"). Children often stop their choice on those representatives of fauna, which are eatable ("fish – delicious") or which are characterized with a business interest ("squirrel can be used for making a hat and selling it").

The poll results confirm the presence of several motives in the structure of preschoolers' attitude to nature, such as utilitarian, emotionally positive and aesthetic. The leading motive is considered to be an emotionally positive one (42%). Less frequently children appreciate the nature (32%) from the aesthetic position. At the same time, during the assessment of nature the pupils often show the aesthetic indifference, because in the children's experience the nominative information about the nature is clearly dominated above the emotional and imaginative one. However, a significant proportion of utilitarian motives really disturbs us, as children's evaluation of nature for this age group is closely and frequently associated only with benefits of certain facilities for human life.

Observations of *the direct behavior of children in nature* show that the vast majority of preschool children react to the environment lively, emotionally, with interest. Children have bright motor-mimic reactions, high mobility and activity of behavior in nature. Children's touch perception is characterized with fusion of nature and inaccuracy. Preschoolers rather poorly distinguish colours and shades, shapes, sounds, smells of nature, preferring bright colours, their contrast combination, intricate drawings of natural forms, vowel sounds, the concentrated smells. As a rule, images that occur during the sensual perception of nature are partial and sketchy. The majority of children accept the beauty of the environment mainly on a subject-visual level. Thus, verbally describing the landscape, 83-85% of pupils simply enumerate the objects of nature, because it is hard for them to give the aesthetic assessment and prove it. It is difficult for children of this age group to express their most vivid impressions, evaluative judgments about the beauty of nature, that is why their thoughts are generally unexpanded. They often estimate beauty of nature according to some individual features. First of all, they focus their attention on the colour. Quite often children indicate some specific natural sounds and smells. Less frequently they notice the uniqueness of forms and proportions. Children practically can not recognize symmetry and rhythm in nature [Tarasenko, 1995].

We are naturally interested in children's works about nature, which is a clear display of formation and development of the aesthetic positions of preschoolers. We observed that the creative equivalent of aesthetic feelings experienced by children is often much poorer from the expected one. Let us remember the reaction of the child to the first snow – that is irrepressible joy, undisguised excitement, pure delight. Children's eyes usually see so much beauty around us, for instance, shiny icicles, delicate snowflakes, mysterious mounds. Moreover, fabulous winter attracts, excites, confuses the imagination of the child. But the child has a lack of words and actually, experience of the aesthetic evaluation of nature. The pupil is typically concentrated on that fact that "snow covered the ground"; that "the sun shines, but it does not warm." There is no doubt about that. But this prudent statement of facts much more looks like a scientific report than a sincere assessment of nature identity, made by preschoolers. An iron logic dominates there and as a result of it, there is not any place for their own emotions.

Not so often (in 35% of cases) we met some attempts to estimate the nature objects emotionally. In assessment such words as "good", "beautiful" were used, but children's opinions were compendious and unexpanded. Only a small proportion (14%) of preschoolers managed to express their personal relationship to nature. Aesthetic evaluation of such judgments was based on the sensory experience; it contained some elements of reflexive understanding of their own feelings towards nature (for example: "I love the smell of autumn forest. Autumn smells like mushrooms and smoke of fire. But this smell is a bit sad").

We also analyzed *the content and nature of the activity of pupils in preparatory group in nature*. Thus, the most common type of their activities are looking after animals; growing indoor plants; feeding birds in winter and so on. As we noticed after observations, most of the preschool

children of this age do not show any initiative to work in nature. Children's activity in nature is usually performed due to the direction of teacher (or parents). However, children have not realized the aesthetically significant moments of such activity yet.

On the basis of the obtained results, we have identified the types of preschoolers' attitude to nature.

- **"Pragmatists"**, who are characterized by: predominance of utilitarian motives in the structure of the relationship to nature; schematic description, aesthetic insensibility; lack of success in the process of grouping and expressing the most vivid impression from the meeting with nature; deficient and elusive speech, predominance of doing some tasks in passive form in the creative activity; the absence of desire to work in nature, without their own initiative, often forced by adults. It frequently occurs a display of cruelty in children's behavior; peremptoriness in relations with living beings; lack of empathy and reflexive reactions in the connection with nature.

- **"Researchers"** have got the following characteristics: thrilling attitude towards nature, based on the dominance of cognitive motives (*Why is it so and not otherwise? Where did it come from? And what will happen if I cease, cut or break down it?* and so on); emotionally positive attitude to nature with elements of aesthetic interest, which is marked by instability, episodic expression in various activities; partial ability to assess some perceived facts because of the lack of completeness and vividness of speech; evaluation of the aesthetic judgments with neutral character; partial understanding and reproduction of the artistic image of nature against the backdrop of underdeveloped skills of emotional and aesthetic evaluation; limited range of associative and imaginative thinking. Furthermore, the most obvious peculiarities of researches are the next: predominance of some elements of imitation in the process of creative activity; frequent use of generally accepted expressions; occasional detection of features of individual style; relativistic development of fantasy and imagination; episodic detection of activity and independence in the labor in the open air with the absence of aesthetic components. The example of such children's attitude towards nature denotes brightly expressed intellectual reaction to nature on the background of the inhibition of reflexive responses and lethargy of empathy.

- **"Artists"**, who have got all the components of aesthetic attitude to nature well developed and clearly manifested (in possible range for preschool age): the pupils of this group are distinguished by a sufficiently developed sensory perception of nature according to the clearly identified emotional reaction to her beauty; in the process of evaluation kids make attempts to write a poem about some perceived things or to create their own metaphor of artistic language; aesthetic judgments are quite detailed, figurative, besides that, they reflect personal experiences; children are able to convey their own vision of the beauty of nature in various forms of creative activity; the activities of such pupils in nature is characterized by initiative and independence; to cognitive, moral and ecological motives, that form the background, is attached the aesthetic one. Children with this type of attitude to nature possess the brightly expressed reflexive reactions and sufficiently developed empathy about nature and its inhabitants.

It is significant that not all the children were uniquely assigned to conventionally these types. There was a confusion of evaluative and behavioral reactions of pupils towards the aesthetic expressiveness of the environment, which obliged us to admit so called mixed types of children's attitude to nature.

Thus, "pragmatists with features of researchers" were inclined to deep intellectual exploration of the surrounding world, however, they followed strictly pragmatic needs (*"To discover something and become well-known throughout the world"*). The result of knowledge about nature is important for such children, but they do not worry about the means of achieving these results, so it eventually threatens the black-hearted attitude to nature and its inhabitants.

"Researchers with features of artists", relying mainly on the left-hemispheric (rational) thinking, increasingly occupied the moral and aesthetic position towards nature in assessments and behavioral reactions, because intellectual activity was motivated mostly by motives of the creative activity (*"To create a flower field, which blossoms all year round"; "To invent an evergreen oak "; "To construct a protective net for fish against poachers"*).

“Pragmatists with features of artists”, of course, were not identified, as an aesthetic response to nature, based on the utilitarian evaluation of its objects and phenomena, is considered to be nonsense.

In **conclusion** we are eager to note that children's perception of the world is a true "space" and its expressiveness always interests and will interest researchers. As our research shows, children get acquainted with nature courageously and impartially, moving from ignorance to knowledge (but they choose different paths that determines the type of their relationship to nature). Worrying about the appropriate axiological culture of children's relation to nature, education must not disregard such an influential factor in the humanization of children's minds as the formation of their aesthetic attitude to the world. Feeling of the aesthetic expression of nature, the birth of needs to protect it sympathetically can become a reliable regulator of children's behavioral programs, developed on humanistic principles.

#### **Bibliography:**

1. Tarasenko G.S. *Browse: Method of humanistic education of junior preschoolers by facilities of nature*. Ternopil: Educational book – Bogdan, 2003. (Паросток: методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003).
2. Tarasenko G.S. *Wonderful World: Lessons of aesthetic and ecological culture on the materials of Ukrainian studies*, Kyiv. : MPP Center "Kyiv", 1995. (Тарасенко Г.С. Дивосвіт: уроки естетико-екологічної культури на матеріалах українознавства, Київ. : МПП Центр “Київ”, 1995).

*Галина Тарасенко,  
м.Вінниця, Україна,  
ВДПУ ім. М.Коцюбинського*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З ПРИРОДОЮ**

*Стаття присвячена проблемі гуманізації виховання дітей дошкільного віку. Вихідною дослідницькою позицією є визнання вираженого зв'язку між гуманізмом і ставленням дитини до природи. Автор виходить з того, що гуманізм як особистісна риса може бути сформований лише у процесі адекватно організованої взаємодії дитини з довкіллям. Якщо гуманістичний підхід до виховання визнає своїм головним предметом особистість дитини як унікальну, цілісну, самоцінну систему з широкими можливостями самоактуалізації у світі природи, то ця самоактуалізація повинна відбуватися лише на основі абсолютної гармонійної єдності з природою, в межах повноцінно розвиненої людяності, яка передбачає любов не лише до людини, але й до Всесвіту, що її створив.*

*Гуманістичний світогляд у статті аналізовано як систему знань і переконань, які обумовлюють народження та реалізацію індивідом вчинкових програм на засадах глибокої людяності, тобто на основі усвідомлення цінності життя як феномена земного буття.*

*У статті презентовані результати теоретичного та емпіричного дослідження типів ставлення дошкільників до природи в контексті формування у них гуманістичного світогляду. З'ясовані домінуючі мотиви у структурі ставлення дошкільників до природи. Узагальнені результати спостережень за безпосередньою поведінкою дітей у природі. Аналізовані дитяча творчість, а також зміст і характер діяльності дошкільників у природі. Як результат, виокремлені і схарактеризовані такі типи ставлення дітей до природи, як “прагматичний”, “дослідницький”, “художній”, а також декілька змішаних типів оцінних і поведінкових реакцій дошкільників на естетичну виразність довкілля.*

**CHILDREN EDUCATION - THE CULTURALLY INTEGRAL CHALLENGE  
(ON NEW INITIATIVES AND SOCIAL FORMS  
OF INTER-GENERATIONAL ACTIVITY)**

**Introduction**

There emerges a need to move further educational horizons what requests new forms and new dynamics of commitment of all possible subjects, which are able to participate in processes of formation and development. The innovative thinking and similarly resulting solutions become a precondition for our being on time in face of challenges but without loss of values and with replacing hitherto outworn forms by new ones we should be open for in order to be adapted more adequately to transformations, which may constitute educative chance but also a social trap.

While being a pedagogical leader of an academic milieu of a private university I make efforts for a number of years to apply the principle of educational integrity and therefore to gain new partners and supporters in order to get satisfactory implementation of new institutional solutions. Our experiences and reflections with their theoretical background have already suggested to us that it is important to be able to get a profitable feedback between various levels of formation and development. The point is to get acquaintance, possibly for the youngest children with their much wider cultural context accessible as an "invisible environment" better stimulating their spiritual development, projecting new chances both for individuals and for entire generations.

Our idea of cultural and social mission of academic education is inscribed into the Humboldtian vision of university as a community of reciprocally learning humans among themselves, engaged in caring for academic traditions and discursive friendships through intellectual formations and commonly shared readings and lectures.

Contrary to a commonly separated ministry administration of education *versus* science and university teaching we find it useful and even indispensable to integrate forms, contents and potential of various institutions functioning usually at such separated poles.

The integrity of education and the fluidity of passing between its consecutive levels, together with the quality of feedback widening their perspective and stimulating development of interest and passion – all this becomes now requested by modern times. The point is not linked with transmission of knowledge but with stimulating hunger of knowing and stipulation of desire to read and not just technical ability which practically would not be used. Formal competences must become turned into active cultural dispositions. Schools and education meriting their name and mission must become a place of meeting interesting persons, important ideas, high values and deep arguments. They should become a source of occasions motivating for autonomous thinking and emotional expression, together with communication across various generations, epochs, virtually different worlds. They should invite bold asking questions and showing doubts, and there should be space for inquisitive investigations, following the intellectual giants whose shoulders children can use in order to see much longer distance of time and space.

Similarly there emerges a chance to exchange experiences and opening new possibilities from beyond the group of equal age, and even overcoming the limits of media and family socialization.

New solutions must contain an infiltration of various environments and anticipation of future contacts in life in order to build up imagination, ambition and striving through presented attractive examples and while offering a forum for a new identity formation, where there would appear a chance to discover completely new objects of a potential interest beyond the standard education process.

This is the scope we have subordinated our efforts to. I will be more specific now concerning our efforts to protect education in this way against negative associations with often unproductive for children their common day in school.

### **A new dimension of early school education**

Global challenges oriented in many directions, together with educational and economic convergence, changes in social politics and transformations of educational markets and labor market as well stimulate a broader formula for managing our faculty with reference to social politics and various spheres of formation and research, linked with increased pressure for a professional approach to protection, care and bringing up. It opens room for more active professional stimulation, requests special concern about the protected labor markets, invites family animation and professional guidance, career planning for disabled persons, family mediation, health education senior people animation, multicultural and intercultural education, support for social dialogue and public partnership. There are new initiatives, as dean's projects, taking under consideration such strategic spheres of activity as:

(1) a unique educational offer together with facultative initiatives of formation above standard which are making more easy an increase of chances for graduates hiring to work;

(2) a new type of an addressee of such an offer, being a 'nontraditional' student (kindergarten children and pupils invited to join the Children University, senior people integrated in the Senior Academy of the Intergenerational University, or a college students coordinated by faculty initiatives, as the Academy for Social Affairs, the Youth Congress, a Workshop for Mentoring Development);

(3) creation of conditions for establishing scientific community environment and academic tradition within university framework, serving for emergence of a cognitive aura valid also for an academic research profile and the concern for advanced studies including PhD level of the third degree;

(4) striving toward a reflexive practice and professional commitment rooted in cultural traditions of individual scientific disciplines, as well as undertaking cooperation with a widely understood socio-economic milieu of the university (with activity having a practical profile, embodying of law principles and an economic-educational convergence);

(5) a substantial and institutional cooperation within region and for regional benefits (with activity ameliorating further transfer of knowledge and solutions);

(6) opening towards circles of stigmatized and disabled people, excluded or marginalized or discriminated (with programs of social inclusion and activity for embodiment of cultural mission of university education);

(7) a search for the advanced forms and proposals of postgraduate training, increasing the level of specialization and development of scientific aspirations among people in practical professions in various spheres of social life.

Making such directions of strategic activity come true as elements of wider university mission we still search for ways of making students sensitive to violence preventing and against social exclusion, together with readiness for help those in need and through inclusive education. Some new elaborations are produced to the point concerning principles of support for activity of scientific student groups and social projects or faculty initiatives both within the university and outside as well, including other educational partners.

We try to wake up editorial activity as well, with participation of children, academic workers, students, PhD graduates and partners from a Consulting Council of Employers, Businessmen and Regional Authorities. We have initiated also a journal "Trans-disciplinary Studies on Education (and) Culture", with its scientific profile shaped by outstanding academic figures.

The aim of the project I present hereby in this paper is to create a perspective for a dialogue for extra standard integration of educational activities, including particular initiatives for children, and still preserving their academic character. The scope of such activities is directed to open new spheres (of integration) for educational programs and initiatives with intensifying of pedagogical research or just monitoring educational practice. At the same time we are going beyond any disciplinary framework in an effort to investigate vast sectors of humanities and social sciences with other cultural spheres of practice as well. We try to make possible with them a substantial and methodological communication, which would permit us to profit from exploration and gaining inspirations and impulses for further development of the early school pedagogy. Thus we establish a feedback here between cultural identity of pedagogy and our commitment into new forms of education for children.

New educational and social initiatives I refer to in what follows serve for: making students more active, integrating school environment with the university, consolidating research teams along investigating problems of early school education and regional activity and with new forms and solutions in educational and social projects. The main examples of them consist of:

(1) The Kids University *Alpha*, (2) The Intergenerational University *Omega*, (3) The Kindergarten Academy of Science and Amusement; (4) The Workshop for Developmental Mentoring. All of them serve the postulates of developing social capital (according to the 2009 strategy entitled *Poland 2030*, or the *Strategy for Development of Social Capital by the Minister of Culture and National Patrimony of Poland* dated 2010).

This approach to education is to enable children and youth to learn in conditions similar to research process with organizing teaching through undertaking, discussing and finding solutions of real problems within a new framework. "Learning through action" has received features of labor self-organizing, mutual help and various vertical and horizontal types of integration while undertaking important social issues and cognitive problems through carrying out of various projects, be it educative, be it social, be it citizenship campaigns.

Among the series of key competences, necessary for embodiment in forms of coordination of educative practices of students and children, youth and social partners in region we try to emphasize: trust developing social capital, time organization and management, cooperation, autonomy and responsibility for oneself and for wider group, democratic involvement and social participation, dialogic communication and voluntary initiatives.

We have contributed a series of tasks-projects into premises of the municipal document *The Strategy of Educational Development in Bydgoszcz City up to 2020*. Such initiatives have become institutionally framed and supported in cooperation with local authorities (including promotion of voluntary activity). Among the priorities for social and educational initiatives there were: self-actualization, personal development, inter-generational unity, initiative and industriousness, citizenship activity in voluntary forms. Each of the initiatives has been integrated cognitively in social context, i. e. directed towards development of a wide human potential and higher dynamics of activity and being of a citizen, with different portions and accents. Although it is not a *differentia specifica* of such initiatives still the criterion of their definition was linked with the age of their target participants and their preferred activity. In what follows I will individuate only some of them.



### **The Kids University Alpha as a symbol of the university resource and the beginning of the studying trip**

The idea of an academic project for the youngest kids, which would be carried out in coordination with teachers from a nonpublic school, as partners of the initiative from 2012 of settling the Kids University *Alpha* was expressing the first offer of this type throughout the country which was not only for the kids, but also thanks to them and by them. It is a unique Kids University composed of faculties and authorities with functions represented by children. The aim of such an approach was and still is organizing occasions to experience dignity and majesty with magic of the university and its cultural mission and functions, be it cognitive, educational and concentrated on research and administration. The Senate of the Kids University *Alpha* consists of public and nonpublic primary schools pupils and it is from them that children are nominated for the posts of Rector, Vice-Rectors, Chancellor, Deans and Vice-Deans of the Faculties. Moreover, the Faculties are named in a novel way the character of an offer attached to them as projected to meet the spheres of interest and possible direction of passions within much more integrated form than a thoroughly divided school education subjects. Here they are: Faculty for Languages and Humanities, Faculty for Creativity, Innovation and Industriousness, Faculty for Mathematics and Technology, Faculty for Nature and Traveling, Faculty for Art and Artistic Performance, Faculty for Health Promotion and Sports, Faculty for Active Rehabilitation and Promotion

of Mobility (this is the only faculty where kid serving for dean due to being disabled has got an adult supporter from the Foundation of Active Rehabilitation), Faculty of Cleverness Training.



The Opening Lecture was given by a girl pupil serving as the Rector of the Kids University *Alpha* with an autonomously selected topic: *Originality and creativity in kid's development*, having as its dominant message that "whatever we, kids, do, may become creative, it is enough to think in an original way, approach all our activity with all our heart, since creativity is all we 'produce' while embodying dreams of our lives". Since among young students there were also newcomers – deaf or partly deaf – the ceremony was translated specially for them and also on live transmission via the internet.

This university project for kids is an experiment in education, shaped anew constantly each year and evolving into new spheres of scientific themes and also from the point of view of new technologies of information which have enabled also international communication during subsequent convocations. The problems discussed with kids have oscillated around motives much going beyond the dominant standards of matter and forms of teaching, including e.g. phenomena of identity stealing, comparative semantics, tonal systems in music, cinema history, filming and screening material, magnetic influence, anatomy of movement, voluntary actions in India, and all these subjects were prepared by kids themselves.

Since he had in mind carrying out of postulate of assimilating learning process to making research we have invited studying kids from the *Alpha* to make some description of their academic experiment. We have thus launched a reviewed publication using a new convention of 'liberature' permitting an interactive reading and giving a chance to leave reader's reactions in the book.

The student-kids of *Alpha* university project by themselves subsequent conventions, organize lectures, discussions and workshops and also make their own conferences and speeches. They are autonomous in settling timetable, arrangements, invitations and information for media news.

Within this framework there also has been inaugurated the editorial initiative named the Academy for Parents. This is an important platform for intergenerational exchange of wisdom and experience, creating a learning community based on reciprocal exchange. Later it has brought us towards a new project, much wider and completing the circle of a learning community, namely the Intergenerational University *Omega* launched in 2013.

The ceremony of beginning every new academic year for such a cultural and educative initiative as the Kids University is always perceived as an important educative festivity, simply a triumph of devoted people, whose dreams were to inaugurate and integrate an intellectual tradition with the youngest students. The enthusiastic reaction of kids, in presence of their parents, with guests from local authorities and non-governmental organizations, foundations, societies, students, voluntary activists and media have permitted us to believe that all those involved were passionately engaged in creating this exceptional university. The youngest students with the degree of their emotions and spontaneity of reactions have confirmed for us the value of this effort to have inaugurated such a unique university, which was in kids hands and hearts as active partners in its establishing and coordinating.

The *Alpha* university has thus become an exceptional place which while profiting from a formal academic environment could create for its students outstanding chances for gaining a very special experience, and so it contributes to integrate the region and promoting more dynamic cultural activity and stimulation of scientific interests. The Kids University is linked with our common concern about the

quality of education and integrating all initiatives with the purpose of development of our children as students. Working for children development is in service for the future opening new perspectives and it brings with itself a new level of pedagogical responsibility not only for the shape of education but also for the development of pedagogical culture and reflection in order to promote better understanding what is or could be wisdom and the happiness of a single kid. Under such circumstances our mature university has become a space for active community of students, be it young, be it mature, and academic staff and school teachers, who jointly and with more and more success carry out the mission of formation in order to activate, support and help the process of learning and emotionally experiencing, participating in a festivity always in service of wisdom.

### **Intergenerational University *Omega* or a joint forging of wisdom**

The background for conception of *Omega* was undoubtedly created by the Kids University *Alpha* where the principle was to apply the 'university' community of learning reciprocally children and their guests as partners, while serving academic roles and experiencing academic dignity and cultural mission. Along the way of practical implementation the formula needed to be extended with new versions of integration: kids – parents – academic staff – adults – grandparents – local leaders – regional authorities.



Such a possibility is guaranteed by an inter-generational university, completing the formation formula from *Alpha* to *Omega*. The wisdom we strive for requests both the generations of *Alpha* and its complementary end of *Omega*. It is as if a joining buckle, unifying people of various professions and all the age as well. An additional impulse to establish this form was settled by announcing 2012 as the European Year of Elderly Activity and Intergenerational Solidarity.

The principle of functioning of the Inter-generational University *Omega* is based upon the general cultural mission of university as such. It is linked with the idea of a human community of reciprocal learning and dialogue, creating a space of a truthful, creative and wise public debate and reflection concerning youth formation and a vision of responsibility to be taken for the future intellectual elite. The intention of initiators was to create a proposal of inter-generational leadership, social and cultural tutoring, combined with cooperation of people from different professions and of different age. While complementary to the Kids University *Alpha*, the initiative of the Inter-generational University *Omega* has permitted to establish an **integral space of stimulating and developing individual interests of people from various generations, thanks to their interactions, contrary to disappearing tradition of such active coexistence, in order to build valuable intellectual ties of people from different epochs, having distinct experiences, lived-through knowledge, inspirations, achievements and human fates and destinies.**

The *Omega* university is open in its formula. Lectures are attended by children, their parents and senior listeners, unemployed or disabled people, some excluded circles, former prisoners and their families and students. Seminars and workshops are organized jointly for adults and children and youth, since the subjects are concentrated around problems of scientific nature and not divided by age. This is the way in which we perceive the dialogue idea addressed to various generations simultaneously. The *Omega* formula invites to study along the whole life, in any age, and to get acquainted with new spheres of knowledge in order to find and develop one's passions and to share life while participating and promoting important social initiatives in our region for the sake of all generations and for the inter-generational good. An effort to meet such challenge is stimulating for all participants, learning to talk to each other and to coexist in a developmental way. The organizational structure of *Omega* project is diversified and widely developed, as a result of contribution of people who create its cells, containing in particular: (1) Faculty of Travel and Adventure, (2) Faculty of Arts and Artistic Performance, (3)



Faculty of Health Promotion and Sport, (4) Faculty of History, Tradition and Cultural Patrimony, (5) Faculty of Family Elicitation, (6) Faculty of Communication and Audio-visual Art, (7) Faculty of Post-Penitentiary Care, (8) Faculty of Open Roads, (9) Faculty of Literature and Promotion of Reading, (10) Faculty of Social Integration, (11) Faculty of Education, Revalidation and Sport Culture, (12) Faculty of Diplomacy and International Affairs, (13) Faculty of Penitentiary Animations, (14) Faculty of Innovation and Educational Projects, (15) Faculty of Youth Initiatives, (16) Faculty of Education and Cultural Animation.

Academic functions are attributed in this case to social leaders, combining arrangements for their faculties with their personal professional activity in the region. Apart from the above faculties there were established also other forms of activity reflecting interests of their participants, as the 'Womanhood Club' ("Kobietnik" in Polish), promoting an active, creative and attractive woman. At present this initiative has got a new dynamics and is being transformed into **The *Femina Social Academy for Women***. Its mission reaches far beyond the Club and embraces also integrated and advanced, educative and social projects dealing with problems of motherhood and family relations, professional elucidation, cultural and social elucidation as well, body problems and health, auto-image and self-presentation.

A separated unit within the structure of University *Omega* constitutes the Senior Academy "Late summer life" (in Polish "Babie lato"). For enthusiasts of scientific research there is an offer within the same structure of the Scientific Laboratory for Post-Graduates *Humistic*. At the same time an important space for regional activities has been constituted by an extended voluntary activities and professional guidance and advice for youth together with developing creative activity of the young. It was started within the Sphere of Industriousness and the Space of Free Voluntary Action, later their tasks have been taken within *Omega* project by the Workshop of Developmental Mentoring, followed by the Center of Elucidating Voluntary Action.

Kids were inspired by short lectures, e.g. *On waking up to study* to be necessary for a complete existential capacity in all stages of life cycle. Awakening as a metaphor of individual identity actualization is a factor of the quality of psychic and social life. Children were at the edge of being thrilled by the question: what to do in order not be a "sleep-walker" in their life and in order to try to be a "pearl diver" in their thinking while learning.

During a creation of cognitive, research oriented and scientific links of inter-generational and multicultural character between young students from five year old to the "unlimited" age, we get an integrated environment opening completely new spaces for learning: professor becomes a student in front of a kid, mother starts to teach her parents and social leaders serve as tutors and mentors for students, disclosing to them new spheres for activity which are often inaccessible for academic teachers. The *Omega* project is carrying out inter-generational exchange of profitable experience in forging a joint multigenerational wisdom. After all, both *Alpha* and *Omega* in this sense have become a unique chance for getting outstanding experience and they has functioned as an enterprise not only unifying region and increasing educational chances for cultural animation of different social spheres but also stimulating scientific mobilization.

**The Kindergarten Academy of Science and Play  
or let us listen to our toddlers and learn to understand them**



There was a clear necessity to elucidate also in social and citizenship terms the smallest kids in the kindergarten. That is why we have settled a new space of a joint responsibility of children,

baby-sitters, teachers, researchers and students, namely the Kindergarten Academy of Science and Play. The elucidation sphere of its animation in education had to do with learning through art, artistic and linguistic creativity, as well as a kind of work of "research units", mostly of natural science and technical problems types. The proposed workshops were dealing with: metaphors in kids' philosophical thinking, analogies in cultural continuity – play with images, colorful worlds – a plastic and literary play among icons, performance with an artist (in this case Katarzyna Lyszkowska), allegorical representations (for children and youth), a drama in everyday life – on discovering love and friendship (workshops for kids), a binocular vision in moral education of a kindergarten child (four and five year old). This type of activity of the Kindergarten Academy of Science and Play was strictly coherent with the projects of Kids University *Alpha*, Inter-generational University *Omega* and the Workshop of Developmental Mentoring. The voice of the youngest participants of this inclusive formation beyond standards has been strongly heard and listened to as essential for investigative initiation of all involved.

**The Development Mentoring Workshop  
or pupil becoming other pupil's master, teacher as a tutor and professor as mentor.  
On many directional flow of creative energy**

A separate achievement, which has turned out in three years of its functioning in our town and region, was settled by an initiative called the Development Mentoring Workshop. This undertaking was an integral part of all other projects mentioned above. There was also settled an internet channel permitting a dynamic communication and marketing action for various youth activities.



The Development Mentoring Workshop has been initiated based on expectations announced during the First Kujawy and Pomerania Regional Youth Congress by the young people themselves, concerning need to construct their professional careers and educational itineraries or to initiate their self-actualization practices. And so it was elaborated a compatibility which could serve to develop a capital in intellectual, professional and existential terms of children and youth.

The aim of the Development Mentoring Workshop is to support and help preparing of pupils and students to the needs of work market using a classical relation of tutoring in education (master *versus* pupil). The psychological and pedagogical support was delivered through a series of workshop meetings stimulating motivation as well as in form of time management instructions, work arrangements and knowledge marketing. All this was concentrated on a quality of planning career itineraries in profession and education as well as on building ones' own personal and social potential. Within this Workshop there is carried out a free of charge activity within pedagogical and psychological support for persons in emotional crisis and with the purpose of inspiring children and youth to increase their scientific involvement or in order to diagnose professional preferences and predispositions. The track installed here has covered a wide variety of consulting, instructions and workshops, all free of charge

It has turned out to be indispensable to motivate our partners and students to undertake activities beyond standards in socio-educative and professional terms, where while accessible during their extra duty hours they would take over an initiative of cooperation, settle programs for instructions in which they are ready to participate as specialists stimulating practicing of specialization. An integrated team of students and lecturers has become concentrated upon stimulation of developmental potential in pupils and students. It has to do is tutoring in various directions and relations, like: pupil to pupil, student to pupil and pupil to student, student to student, followed by variants mediated by lecturers and cooperating teachers. Such a stimulation is taking place through an inclusive elucidation, e.g. in active care about pupils (including those disabled too)

all over our region within the fields of planning careers in education and professional visions of life, in accordance with preferences and work predispositions in forms of: organized tutoring for pupils, mastering social and professional competences of youth necessary in their life and work, a psychological and pedagogical support in face of difficulties in life and work, cooperation with employers and inspiring children and youth for scientific activity (university *tutoring*).

In view of the idea of developmental tutoring all activities of the Development Mentoring Workshop for children, youth and students oscillate in individual and group meetings around the problems of motivation and elucidation; the scopes and spheres of work are being fixed both by student and by lecturer, they are jointly organized and prepared, as well as carried out both in order to master one's style of work and to advance some form of scientific activity. The internal composition of the Development Mentoring Workshop has received an organized structure consisting of various cells concentrated on: creativity, plastic activity, making films concerning professions and self-presentation as a professional, drama, mastering social competences, integrated pedagogy, journalism and media, psychological approach.

Within this structure there is a Care Unit for Children, where students of early school education and kindergarten pedagogy organize activities on: (a) fables in a different way or a literary work – collective drawing, writing and reading with play for children of the age 3-12, (b) painting without a paintbrush or artistic challenge for the same scale of age, (c) creativity through play and pleasure on education and professional issues for the age of 10-15 years.

### **Conclusion**

It is worthwhile to stress that the above project and embodiment of research perspective together with an integral dialogue space in education stem from two prerequisites: (1) recognition of necessity of cooperation of all regional subjects linked with a widely perceived education as a precondition of dialogue on education beyond standards, open towards a huge potential of initiative, autonomy and self-determination; (2) desire to integrate cognitive space of social sciences and humanistic disciplines for a dynamic development of pedagogical discourse and to transpose a wide cultural perspective upon practical action in education.

Thus, speaking more specifically, we have here two spheres of activity: that of initiation of integrated educational initiatives on a regional level and the one concerned with research commitment into ties between education and culture as well as those of pedagogy with the entire humanities. This strategy illustrates possibilities of initiation e.g. of social cognitive projects, authors' initiatives, new explorations of developmental chances in order to create new variants of social integration, through education and science, with the help of inclusive, integrating marginalized subjects, inter-generational studies, educational workshops, help campaigns (with voluntary activists), citizenship initiatives, social practices and ventures of regional authorities, all devoted to promotion of education and science. But there is still a long way to go here.

*Моніка Яворська-Вітковська,  
Куявсько-Поморська Вища школа  
в Бидгощі, Польща*

### **ОСВІТА ДІТЕЙ – КУЛЬТУРНО-НЕВІД'ЄМНИЙ ВИБІР (ПРО НОВІ ІНІЦІАТИВИ ТА СОЦІАЛЬНІ ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ПОКОЛІНЬ)**

*У статті представлено досвід керівника приватного університету із застосування принципу цілісності освіти, з реалізації ідеї культурної та соціальної місії академічної освіти. Описані основні втілені соціально-освітні ініціативи: Дитячий університет «Альфа», Різновіковий університет «Омега», Дитсадківська Академія наук та розваг, Семінар розвивального наставництва. Як передумови втілення даних освітніх проектів зазначено визнання необхідності співпраці всіх регіональних суб'єктів на основі академічної автономії та самовизначення й інтеграція пізнавального простору соціальних і гуманітарних наук для динамічного розвитку педагогічного дискурсу.*

## **KINDERGARTEN AS THE PRIMARY SPACE OF CULTURAL PATTERN RECONSTRUCTION – THE ROLE AND MEANING OF HEALTH EDUCATION**

### **The cultural world of a child's meanings**

Each experience one gains in different stages of your life, beginning with childhood, leaves a mark in one's psyche, shapes one's personality. Good upbringing is not an easy thing; it is a continual and longlasting process. Pre-school education is the first and most important link between familial upbringing and the educational facility. Thanks to it it is possible to support the development and upbringing of the child from its early years. Each educational action is linked with an intrusion into the individual reality of a child, into that what it knows, is able to do and into its behaviour towards itself and the world.

By fulfilling its educational goal, the kindergarten intrudes into the world of cultural patterns which are a reflection of the child and its family. Education on this level has an individual and social dimension - this obligates us to take into consideration personal development paths of the children and each child develops at its own pace.

Childhood is not a part of life that just goes away. It is a central part of everyone's life. It creates a space for the accumulation of experiences and allows us to search, to grow up. It gives us the ability to cooperate with others and to communicate. It fulfils a special role because it lays the foundation for becoming an individual. Childhood is the time of preparation for adulthood but also a time of carefree play, freedom and happiness. Similar feelings accompany a child who starts going to school. Adapting to the new environment depends on how the kindergarten upbringing went. It is here that the child builds trust for teachers, builds positive relationships with its peers, gets interested in the surrounding world at the same time developing its cognitive abilities. Positive experiences from this period result in adapting to the new environment and thus the first grader is a sure of himself/herself, is friendly, happy to take up new task, able to express his or her needs and in control of his/her emotions.

This is why it is very important to show children proper patterns, reconstructions of cultural patterns which they will be able to internalise and pass on to the next generations. The adult behaviour of an individual is very much dependent on what norms and behaviours will he or she acquire during childhood. Health is one of the more important areas of work and it is a challenge for educators and teachers on this educational stage. The aim of this article is to show how important proper health education in kindergarten is and what changes should be designed in this regard according to the author.

### **The core curriculum of pre-school education**

The core curriculum of pre-school education is a document specified by the Journal of Laws of the Republic of Poland. Apart from the goals the core curriculum also specifies the educational areas, in which teachers should support development, educate and teach.

The core curriculum is not a teaching programme, it is only a guideline for the scope of educating and teaching which should be developed and specified in curricula recommended by the ministry as well as individually created.

According to the guidelines [6, 7] kindergarten is the first institution of planned educational interactions and it also serves an advisory and support function of parents/guardians. The priority is to support and give direction to the development of the children according to their innate potential and abilities. This goal can be accomplished in cooperation with the parents (or others subjects) but also taking into consideration the wide range of the links between and individual and their environment. This takes us closer to the perspective which is characteristic of the socio-ecological paradigm of health. This gives even more reasons to extend those theologically supported goals of preschool education with children's' health education which would be refined on a meritorical and organizational level. The core curriculum of preschool education which would specify the framework of the functioning of this institution should be the basis for the planning and realisation of the tasks related to health education. The four areas described in this document contain elements which are a part of health promotion. Some

of them are linked with health education in a direct manner, for example: "conveying knowledge about a healthy lifestyle, assessing behaviours which benefit and threatening health", "shaping hygienic habits and pro-health and environment friendly behaviours", "teaching rules of behaviour which condition safety(...)", "creating conditions for spontaneous and organized movement activity of the child" [8, 35]. Other goals are related to the system of values, belief, attitudes, self-esteem and life skills. These abilities are centred on solving problems, making decisions, independent work, identifying and controlling emotions, communicative competencies and socially accepted behaviour. Promoting health on this educational level is very important as it is the basis for shaping adult behaviours. However the curriculum does not always go in pair with its proper realization.

Civilizational changes and rapid technical development also have an impact of preschool education. Recent years show a worrying trend of increasing the number of classes in kindergartens. The institutions compete when it comes to the number of extracurricular activities, for examples teaching foreign languages (even 2-3 at one time), dance and music classes, ecological kindergartens, sport kindergartens, etc. These institutions rely on innovations and are an alternative institution according to their premise. However, they are mostly non-public institutions but more and more public kindergartens utilise proprietary educational ideas as part of educational modules. As a consequence, play time which is the main form of child activity becomes a secondary element. Developmental psychology is adamant in saying that children learn at a rapid pace and effectively develop their mind while playing. The task of every teacher is to return play time to its rightful place in preschool education. It is worth noting that in order to maintain balance recommended conditions and means of achieving set goals have been formulated and proportions of utilising educational time on the scope of a week have been given. Sometimes it happens that parent ambitions make them force kindergartens to increase the number of classes. They want their children to learn in kindergarten the same way they do in school. By doing this they want to give their offspring a better start and more possibilities. They do not see any dangers in weighing the scales in favour of classes which in turn reduces time for playing. For a parent this form of activity does not exhibit and developmental quality, it is only one form of spending free time. The regulations set forth in the core curriculum should help the kindergarten headmasters and teachers to oppose those pressures.

#### **Comprehensive development as a priority for the kindergarten**

The main goal of preschool institutions is to take care of the comprehensive development of a child. This is related to the emotional and volitional as well as intellectual, social, cognitive, movement activity, artistic and aesthetic spheres. A child becomes an active participant in social life, during playtime it learns to be open, tolerant, acceptant and emphatic towards others. It also gains experiences which shape their view of the world.

Many factors impact the success of those processes and one of the key factor is the teacher's knowledge about the developmental stages of children in the kindergarten age. Chronological boundaries have been created in relation of the physical and psychological areas. They are not restrictive but rather flexible. Each stage of the so called development phases may show characteristics of the previous stage which will erode making place for the new, typical for the given age. All of this is reflected in the individual differences stemming from genetic characteristics and environmental differences which are an important factor of shaping a child's personality. An analysis of the dynamics of the physical and motor development during the middle childhood stage, also called preschool age, allowed for a split into to groups: younger children (3-4 years old) and older children (5-6 years old). Noticing a specific distinction was what determined the split into the two differing groups. Between 3 and 4 years old and between 5 and 6 years old the developmental changes are of a moderate nature. A distinctive difference can be seen between the 4th and 5th year of life. Changes in physique and in the motor system are an indicator of the increased developmental changes [3, 40].] Younger children (3-4 years old) have the body type of a small child. One can easily notice the disproportionally large head, the torso is elongated, unproportionally short limbs and small feet. In practice this means that the children have reduced mobility and are not able to perform several actions at one time, for example: to run and throw the ball. The older children show increased mobility which is indisputably linked with a rapid development of the body. "Distinct changes can be seen in body proportions due to faster limb growth.

Around the 5th year of life the cranium grows slightly and the face segment of the skull grows.” [1, 83]. The older child (5-6 years old) gains the ability to create combinations of movement activities, for example running and kicking a ball. Younger children need to stop in order to do that. The physique of the older child becomes more harmonised, muscles develop, especially in the legs and torso, which leads to proportional and sleek physique. Height and weight increases which means development of the large motor skills and this leads to the acquisition of new abilities. The child starts to learn to swim, dance, ice-skate and roller blade. Due to the lower motor dexterity until this point in time those activities were out of the reach of a 3 and 4 year old. Being conscious of such differentiated levels of development of the small and large motor skills allows a teacher to adjust the requirements set forth for the younger and older children. That is why experts in the field suggest not to create groups of 4- and 6-year olds due to the developmental differences.

Movement is a natural need of a kindergarten child. It is quite difficult for such a child to focus their attention on one activity which in turn leads to constantly trying to change the type of movement activity. It is a significant fact that the child, especially the older one, starts to pay attention to his or her own creations. The achieved effect brings satisfaction and happiness. Success becomes a factor motivating to keep trying, repeat activities which facilitates teaching and perfecting newly acquired abilities [1, 84]. Due to how important modelling behaviours is in the process of learning the task of the parents, guardians and teachers is to set a good example which can be followed. Unfortunately, kindergartens more and more often exhibit the image of a dependent kindergarten goer whose parents dress the children up and help them with their food. This obviously is a significant hindrance for the teacher as this forces him or her to teach those skills from the ground up. In order to gain independence and get on the level of their peers, during adaptation meetings organised for children new to the kindergarten the teaching staff emphasises how important those skills are. This allows the child to feel sure and empowered, they are a basis for future comprehensive development. Adults should realise that independence is a very important disposition of the child. It is a type of comfort which allows the child to face challenges and act on its own will. Every person, regardless of age, feels a need to autonomously gain and accumulate experiences. Those aspirations go in the direction of overcoming obstacles which in turn leads to testing one's own abilities. "The achievements of a kindergarten child in this respect are the basic conditions needed for the development of other personality spheres, for example motivation, volition and an adequate picture of oneself." [4, 9] Basic independence, which is undoubtedly linked with physical and motor development, conditions the correct formation of a child's social relationships. This is crucial when the child goes to school. At that point the ability to form positive relationships with peers is decisive for the successful formation of one's self-esteem and achieving success in school. Comprehensive development happens in all spheres, both related to motor skills, movement abilities as well as the psychological sphere. According to A. Klim- Klimaszewska there is an undeniably close link between physical and psychological development. Both of those areas show dynamic growth which leads to improved and adequate reactions to situations and influencing what happens in the child's environment [3, 41]. During middle childhood emotions play the dominant role in the psychological development, especially a state called lability which means an ease of moving through extreme states – from being lively and happy to sadness and crying. Every stimulus causes a momentary reaction by activating the cerebral cortex. Increased excitability and involuntary attention are characteristics which differentiate the means of working with different age groups. That is why, based on psychological expertise, preschool methodologists have come up with a specific amount of time that should be spent on didactic tasks. For the younger children it is 12-15 minutes and for the older over 30 minutes. Children aged 3 and 4 are not able to focus on some activities for a long period of time. Their attention is involuntary, they get easily distracted and have a stronger desire to move than the older children. Being aware of such condition allows one to effectively plan and make learning a time of happiness [5, 87].

Based on the above one can state that a child leaving kindergarten at the age of six is significantly different than the 3-year old that is just starting preschool education. The process which takes place during the 3 years cause changes in the psychological development. Due to the dynamic of changes that occur during this period, it is crucial to educate in a proper manner, using adequate didactic methods and means.

## **Conclusion**

The developmental specificity of children starting preschool education should be used as a basis for good educational programmes. Shaping correct pro-health behaviour on this stage of life will be reflected at the later stages of development. Properly carried out health education does not consist just of physical activity but, unfortunately, educational practice often reduces it to just that. It may be worth to conduct health education with the help of various texts of culture. According to Monika Jaworska-Witkowska “the practice of studying, thinking about a human being, reading the experiencing culture [...] building personal knowledge, always takes place and happens close to a text of different connotations and origins” [2, 13]. Apart from a range of purely dexterity related tasks which shape the motor skills, using tales, stories and legends in the context of health education could become an important element of the process of building a new cultural vision of health education. That education could focus on the person in the perspective of holistic development which would integrate all spheres of a person’s activity.

#### **Bibliography:**

1. Harwas- Napierała B., Trempała J., Psychologia rozwoju człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2004.
2. Jaworska-Witkowska M., (red.), Dyskurs Opór Tożsamość Narracje w trosce o kulturę pedagogiki, Wydawnictwo Kujawsko – Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014.
3. Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolna, Instytut Wydawniczy Erica, Warsaw 2010.
4. Kruszak K., Wychowanie przedszkolne 4/2006, Wydawnictwo Edukacyjne Warsaw 2006.
5. Kwiatowska M., Topińska Z., (red.) Pedagogika przedszkolna, Wydawnictwo Szkolne I Pedagogiczne, Warsaw 1978.
6. The Regulation of the Minister of National Education of the 23rd of August 2007 changing the core curriculum of preschool education and general education in the particular types of school, attachment to the Regulation.
7. The Regulation of the Minister of National Education of the 29th of August 2008 changing the regulation of the core curriculum of preschool education and general education in the particular types of school.
8. Woynarowska B., Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2007.

*Марта Малецка,  
Куявсько-Поморська вища школа  
в Бидгощі, Польща*

#### **ДИТЯЧИЙ САДОК ЯК ПЕРВИННИЙ ПРОСТІР КУЛЬТУРНОЇ МОДЕЛІ ВІДНОВЛЕННЯ – РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ МЕДИКО-САНІТАРНОЇ ОСВІТИ**

*У статті наголошується на необхідності пропаганди здорового способу життя та формування здоров’язберезувальної поведінки дітей ще на рівні дитячого садка з метою продовження її розвитку на пізніших щаблях дозрівання особистості. У своїй позиції автор спирається на законодавчі рекомендації щодо організації здорового способу життя дошкільників та обґрунтовує його необхідність досягненнями вікової психології. Автор пропонує використовувати казки, історії і легенди в контексті медичної освіти, що може стати важливим елементом процесу побудови нового культурного бачення валеологічної освіти.*

**Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska,**  
Bydgoszcz, Poland,  
Kujawy and Pomorze University  
in Bydgoszcz

#### **FRIENDSHIP AS A VALUE IN SOCIAL RELATIONSHIPS IN CHILDREN ENDING PRE-SCHOOL EDUCATION**

##### **Introduction**

Values are subject to both humanities and social studies. In a person's life takes a very important place. Not always, we are aware that they give a meaning to our existence. The values, forms human from the inside, fashions his attitudes as well as gives proper direction of aspirations and acts. A man without reference to values in a certain amount of time ceases to be himself. He rediscovers himself thanks to the such values as friendship and cognizes what is good and valuable.

Recently, in researches into the social relationships have found a place for friendship. About children's friendships and role in shaping the child's attitudes and behaviors talked rarely so far. For a man at different stages of social development, friendship has a disparate meaning and importance. The term friendship connotes with mature friendship that connects two adults. Issues that are addressed in this consideration refers to the value of friendship in the children's life ending pre-school education. This friendship is usually the first close relationship that develops outside of the family. This is the first relation in which children begin to care about the other person, try to understand, respond to her/his feelings needs and problems. For the child, these first ties are very important because they form the basis to relate a deeper and durable relations in older age. That is why, friendship is an important value in the child's life.

### **The concept of values**

Defining the term „value”, as well as its understanding is not a simple thing. Many philosophers, psychologists, sociologists, educationalists undertook the attempt to define this concept. Currently, we can find a various definitions of values essentialised in different contexts. A multitude of these definitions indicates a complex and intricate character of this issue. „The first phenomenon, simple and not comparable to anything else, phenomenon”. Despite of difficulties in identifying and defining the values, their existence are certain as certain is the existence of the real world” [3, 4].

The concept of the „value” comes from the Latin (valor, valere), it means: being a strong, healthy, powerful, worthy, and have an importance for oneself and for someone [16, 11]. The study of values is axiology, in which the concept of the „value” means that „everything is important and valuable for individuals and society, and is worthy of lust, which converge the positive experiences and is also the target of human aspirations” [9, 125].

R. Ingarden defines „value” as „ a state of affairs or subject that activates positive emotions and to which individual directs his/hers desires and aspirations” [19, 11].

According to D. Dąbrowska value is everything that is the subject of the needs, attitudes, aspirations and the pretensions of a man. It may be the material object, person, institution, idea, type of activity or the type of social relations. The objects of the desires and repulsion are rated to the values. The first of these is referred to as positive values and the second as negative [7, 7].

J. Czerny believes that the forwarder of any value is the man who according to his discretion imposes values on things. At the same time he is a carrier and the arbiter of the values [16, 11-12].

According to D. Dobrowolska „Value generally defined is everything that is the subject of the needs, attitudes, aspirations and the pretensions of man” [21, 8].

In the social studies, the value is „any material or ideal object, idea or institution, real or imaginary object against the unit or collectively shall adopt an attitude of respect, attach them an important role in personal and social life, aspiration to achieve it are feeling as a kind of passion. Value is just what is valuable, worthy of having and following” [5, 18].

In pedagogy „value is to be understood as everything that is important and valuable to individuals and society, and is worthy of lust, which interconnect the positive feelings and is also the target of human aspirations. It also passes for a specified measure of assessment of interesting us people, things, events or rules” [15, 72].

Psychologists consider the values on the grounds of its importance in psychical human's life, sociologists take into consideration the value functions in social life, while cultural anthropologists are mainly interested in impact on creation, popularization and persistence of the cultural heritage. According to educationists, value is everything what is important and valuable for a unit and society, something that make sense to human's life [12, 141]. Particular scientific disciplines, even partly don't normalize the way of defining the term „values”. Processes of further differentiating meanings given to this concept are still being progressed.

Currently, the term „value” is used in three different meanings. First of all, „value” means the possession of things, which is endowed with this value. Secondly, in common parlance, the word value has a positive meaning. In everyday life, it is said that the values set health, love and justice. Thirdly, the value in wider concept are philosophical values but in narrow definition is economic value, in particular, the price [21, 8].



With the presented overview, results in that criteria for the description of the term „value” are very diverse. Once the goal is value, other times the value is a parameter of way of the aims, or motive of the action, sometimes identifies with the rule, and can also be attributed to the subject or is subjective reflection of human's beliefs [21, 8]. Value is something special. A person needs values for their development and right functioning in life and for dealing with the problems of everyday life. Each of us chooses a value in its own way and they are the most durable.

### **Values classification**

Many researchers believe that the value system is structured hierarchically, it means that one values may grant in the system higher position and another one lower position. Established hierarchies of values allow you to measure the position of specified values and determine their correlations with other values.

H. Elzenberg differentiated the two types of values:

- perfect on the nature of the absolute value;
- utilitarian on the nature of the comparative value.

Ethical actions refer to absolute values quite well [20, 498].

S. Ossowski effectuated insightful values classification:

➤ appreciated values – desired or unwanted; they are not too durable, they undergo of oscillations with the variable desires, therefore they undergo more often than not of reaction process during the unit's life;

➤ recognized values – correspond to the individual's beliefs or social belief system; the strength of the motivation conducting to consistent dealing with the recognized values and with the sense of consistent beliefs and dealing; it is a cognitive motivation; they have no ingenerate motivating values directly stimulating human behavior, its acquiring thanks to the existence of discrepancy between the value or values and dealing [14, 71-73].

M. Gołaszewska guides the basic oppositions by highlighting the values. On the one hand, these oppositions occur between: life, haphazardness, creation, reality, freedom, and rational ones: order, law, but on the other hand: death, necessity, evanescence, fantasy, what is not rational: chaos and illegality. On this basis shares the values for: moral, personal, cognitive, aesthetic, artistic, utilitarian, technical and vital [5, 43].

M. Rokeach divides values into ultimate and instrumental. Ultimate values are a state of affairs to which people seek. This includes: comfortable, full of passion life, sense of achievements, being involved in doing some work, peace in the world, the beauty of the world, equality, family safeness, freedom, happiness, inner harmony, mature love, national security, joy, redemption, self-respect, social appreciation, true friendship, wisdom. Instead, instrumental values are behaviors and characteristics used to achieve these state of affairs. This includes: ambitious, talented, with wide thought horizons, cheerful, clean, courageous, helpful, honest, creative, independent, intellectualist, logical, loving, obedient, polite, responsible, self-controlled [5, 35].

K. Denek distinguishes values such as:

- transcendent (The God, holiness, salvation);
- universal (goodness, truth);
- aesthetic (beauty);
- cognitive (knowledge, wisdom, contemplativeness);
- moral (valor, dignity, honor, love, friendship, responsibility, justice, humility, honesty, integrity, fidelity);
- social (democracy, patriotism, law and order, solidarity, tolerance, family)
- vital (strength, health, life);
- pragmatic (work, cleverness, talent, resourcefulness);
- prestige (carrier, fame, power, wealth, money);
- hedonistic (joy, sex, fun) [10, 77].

J. Homplewicz hierarchizes values into transcendent and natural. The first includes: general imperative of doing good and avoiding doing wrong, the attitude of faith, hope and love, the idea of

divine filiation and communion with the God. The second group set values based on humanism: respect for the human, human dignity, intellectual and emotional maturity, and tolerance [11, 100-101].

In axiology we can find different classifications of values. Some of them are based on the goodness understanding comparatively. They are socially accepted. They may be enforced. They are subject to change as any historical and social phenomenon. While universal values are based on goodness, in the sense of the absolute. They have an autotelic nature, the universality and sustainability are their features [5].

Values are subject to classification. Some of them have a higher position in the life of each of us while others are less important. All values have the same power (meaning), but we assign them different status because they differ from each other.

### **Values and upbringing**

The child gets a huge part of the personal value system in the parenting process. Most of what we possess in our mature personality is built on a foundation that we achieve in social relationships with important people. The first, the best and the most effective source of teaching values are definitely parents. They give these values over to their child which are important for them, and which are guided in their life. In a family which is functioning properly, the child has created conditions to develop itself and is able to explore existing values. The biggest and the most important task which parents must face is to teach their children values because it makes sense to our life. Thanks to implementation values, children without much problems moving in the sphere of its aims, endeavors, and relations with other people. A parent should be an authority for their children. Research indicates that children to whom drilled the values into a much better deal in life than those to whom the right of recognizing values were taken away. Children do not absorb values on themselves, they need someone who would make them into this difficult world, who would wise them up how to tell good values apart from the fake ones, determine what is important in life, in what to believe, what to defend and what take for their own.

In the world of values, the child enters through observations, imitation, acceptance. The values may be experienced in relationships with peers, through friendships, but also through residing in institutions such as nursery school or school. Educationalists claim that it is vital to furtherance children in the perception of the value being guideline leading to full development, to the plenty of humanity. The need for education of values is caused by the role and function of value in human life. Values decide about the vicissitudes of a human, sense and quality of life, interpersonal relationships, problem solving skills, relation to itself and others among which man will live and functions [4, 9].

Assuming the value, child builds itself, controls its dealing as well as knows where arise some limitations. Through implementing values, we help children forming their strong character, which allow them to resist the negative influence from their peers and the wider culture [12, 141]. Values set a specific guidance in human relations. Help making the right decisions as well as help to achieve persistent success.

Krystyna Chałas notes a certain regularity: „There is no upbringing without values. Upbringing without values becomes an empty bell that even a strong swinging will not deliver the expected sounds. Upbringing must lead to the depths of humanity, which is the content of a person's life, its integral development, which is ultimately designed through the embodying of the highest values and pursuit for the Absolute” [4, 41-42].

### **The concept of friendship**

In ancient Greece „friendship” (philia) was considered for the most expressive form of love. Friendship was appreciated highly by philosophers as one of the many virtues. Aristotle invoked to the friendship over and over again. The essence of friendship saw in similarity, unity, kindness, anxiety of doing good for a friend and mutual relations. The most important for him, was the aspect of freedom in friendship, what means that we are not cursed with specified friends, but we have an opportunity to choice. Plato claimed that friendship is a relationship which underlies goodness. According to him „friendship” is a symptom of love which develops in mutual relations and connect a similar people. With given time this mutuality descend from sympathy into friendship.

Many definitions of „friendship” exist. W. Szewczuk ascertained that friendship is an emotional relationship between two people expressing in selfless sympathy, willingness to carrying help in common interests and common executing actions [17].

According to L. Niebrzydowski: „friendship assumes carrying the contribution, investing into „self” in relationships characterized by willingness to take cooperation, correlations from a directions of a partner and mutual personal contribution bringing benefits in the form of specifically experienced values raising the self-esteem and contribute to the sense of general interest” [16, 27].

Definitions despite its diversity have a common elements. Friendship is a close and equal relationship between the persons based on mutual sympathy, kindness, sincerity, trust, willingness to help, and derive the pleasure of being together [8,175]. This relationship is based on emotional undertow, wanting a happiness and goodness for the other person. Typical features for friendship is dialogue, love, equality, harmony of thinking, selflessness, generosity and trust. It is a dynamic value, developing along with the growth of the person. In connection with it, we should teach children from an early age [1, 147]. Friendship is a mutual giving of yourself for others. Essentialising friendship in this context allows you to declare that this is marked by positive emotional charge interaction, in which both sides have an equal rights and combines them satisfactory cooperation [16,9]. To friendship may exist, a positive feeling must be given [13,643]. A true friendship requires caring through expressing feelings such as empathy, recollection, devoted time, mutual support, and rejecting of desire of domination, advising, judgement of criticism and control [16, 27-28].

### **Social relationships in children ending pre-school education**

Children's social world ending pre-school education underwent a tremendous enlargement, is much richer from known infancy world for him before. In the first six years of life, children gradually drift apart parents, discover the surrounding world, enter into the new social relations. Emotional growth reaches the level thanks to which the bonds with friends are build. Children ending pre-school education understand others feelings, can compassionate, they are empathetic but egoism is too strong so that they can relate deeper friendships.

During this period a huge role in the communization enact gamed themed. They allow to relate and develop social interactions between children. Thanks to them, the children will learn the rules associated with enacting role. In this age children in large part take the social forms of fun but they often play their roles, not caring to set relations role played by themselves with others. Children ending pre-school education are able to team game, for which it is necessary to determine the purpose and plan of action [6, 114].

Social competences of those children are huge in comparison with babies competences, but are not complete yet [13, 628]. Children are decreasingly focused on themselves, but the ability to empathy increases. For the worries of other children, with which the pupils have entered into relations are bound to pro-social respond.

### **Children's friendship**

For many children, participation in pre-school life mean increase of the possibility of relating friendship. Children ending pre-school education are aware of remarkable character of social contacts which is friendship. A partner to play is a friend, friends share toys, to friend all requires are directed, friends often spend free time with each other, they talk and they look at each other [6, 115]. Misunderstandings among friends are short-lived, on which a significant impact has a huge desire to have a friend.

Children do not choose friends accidentally, deciding about that certain regularity. According to researches, children choose their friends in the same or similar age, as a general rule these are people of the same sex. Affects on this, a bit different growth of girls and boys. Above-mentioned variables are significant but not entirely explain the choices of friends. Children often similar in terms of age, sex or race are not friends. An important role in choosing a friend plays the similarity of behaviors and interests of children. There are also important elements such as the easiness and frequency of contacts, the proximity of residence whether attendance to the same nursery school. Friendship hampers characteristics such as: viciousness, aggression, egoism, disobedience, lack of disposition to play and lack of a sense of humor.

A larger groups of friends are also formed on the basis of the principle that opposites attracts. Such groups make up children with similar characteristics and interests [2, 54]. Often happens that children who through their similarity become a friends, over time children converge more and more. Probably through the shared fun and conversations.

Understanding the term friendship is changing with the growth. Not immediately, children in pre-school age are ready to mature deep friendship, which is a relationship requiring loyalty and mutual commitment. First friendship is characterized by impermanence. For a child, friend is a source of direct pleasure. Friendship is often a temporary condition, depending on the action which have been just performed, or those that will be performed in a while. Children treat friends like an object. A friend is someone with whom you can have fun, with whom is not boring, who share his toys. Friendships like that do not last long, usually by the time to first conflict.

Children's friendships are flimsy, because they often born in a totally random circumstances. We should respect these timid attempts relating friendship because they may become the starting point for the education this values [1, 148]. Persistence of friendship increases with children's age. For the children's quality life, friends are really important. The experience of friendship as well as awareness of who friend is, has a huge importance in the further development of each child. Friendship may caused direct and long-lasting effects. Having friends makes your child happy and makes that they have got a higher self-esteem. Among the relevant factors for the children's development, it should enumerate: attendance of colleagues with whom they share their interests, deriving pleasure from being with other children whether you have a feeling of being part of a larger group. Very positive experience is the feeling of being liked by other child and awareness that someone appreciates friendship with you [2, 69-70].

Friendship allows children to learn how other people see the world. Thanks to it children come out beyond the framework of the family. It causes that children learn that people can be happy or sad. To children's moral sensitivity growth, relationships with friends have a huge impact. It forms attitudes such as caring and understanding of another person. Friendship makes that children become equal for themselves and they are a reliable partners. Children learn how to cope with argues, learn how to face with problems and it teach them openness and commitment. Friendship gradually causes loss of infantile egocentrism, introducing child to the world of pro-social behaviors.

It found a high rate of sympathy in children having friends, they are honest and commitment against themselves, common contacts and mutual cognizing give them a great joy. It should be done everything so that the children were prepared well for the consistent life full of kindness, tolerance, respect for others, detection and understanding their needs. Training these skills are followed by shared fun and learning with their peers, through the fellowship and friendship. Parents should be the first teachers and they should teach children the values of friendship by passing the appropriate patterns. Child observes its parents, their relations, the way of relating to each other, solving problems as well as the common experiencing the joys and sorrows. A solid foundation to build future children's friendship are kind relationships in the family. The best example for the child are parent's friendships. A huge help in entry into the world of a child's friendship is a common reading books, watching movies, and discussing the behavior of the characters. A significant role is played by the child's contacts with animals. Children who have animals at home are more sensitive than their peers who have not animals at all. They show a significant responsibility and regularity, possession of an animal develops empathy and teaches tolerance and friendship.

### **Conclusion**

We often make light of children's friendships, because we believe that they do not really matter. Children's friendships ending pre-school education in large part are short-lived and relationships among children are shallow. However, it should be noted that children's friendships are precious value developing many positive attitudes at child. By experiencing friendship, we learn tolerance, compassion, sensibility, patience, goodness, happiness, kindness and responsibility. The most important task for parents is to explore and cherish with children value, which is friendship.

### **Bibliography:**

1. Basiak M.(tłum.), Wartości w życiu społecznym: jak uczyć dzieci: szacunku, tolerancji, wytrwałości...?, Kielce 2006

2. Białecka-Pikul M. (tłum.), Przyjaźnie dzieci, Kraków 2008
3. Bryzgalski P., Kształt naszemu życiu nadają wartości, „Edukacja i dialog”, 1999 nr 5
4. Chałas K., Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki, Kielce 2003
5. Denek K., Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 1999
6. Harwas-Napierała B., Psychologia rozwoju człowieka, t.2, Warszawa 2004
7. Kosiorek M., Wartości moralne – podstawa autorytetu, „Edukacja i dialog”, 1999 nr 5
8. Koźmińska I., Olszewska E., Z dzieckiem w świat wartości, Warszawa 2007
9. Łobocki M., Pedagogika wobec wartości. Konstelacje pedagogiczne, Kraków 1993
10. Łobocki M., Wychowanie moralne w zarysie, Kraków 2002
11. Łobocki M., Teoria wychowania w zarysie, Kraków 2008
12. Małota M., Świat wartości sześciolatka, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2001 nr 3
13. Matczak A. (tłum.), Psychologia dziecka, Warszawa 2004
14. Ossowski S., Z zagadnień psychologii społecznej, Warszawa 2000
15. Sobocki M., Wychowanie moralne w zarysie, Kraków 2002
16. Szczepańska M., Gawel-Luty E., Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży, Kraków 2009
17. Szewczuk W., Słownik psychologiczny, Warszawa 1985
18. Sztumska B., Sztumski J., Człowiek w świecie wartości, Katowice 2002
19. Szymański M.J., Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy, Warszawa 1998
20. Środa M., O wartościach, normach i problemach moralnych: wybór tekstów z etyki polskiej dla nauczycieli i uczniów szkół średnich, Warszawa 1994
21. Talarczyk M., Znaczenie wartości, „Wychowawca”, 2004 nr 6

*Катаржина Стефанович-Завішевська,  
Бидгощ, Польща,  
Куявсько-Поморська вища школа в Бидгощі*

### *ДРУЖБА ЯК ЦІННІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ*

*У статті наголошується на важливій ролі цінностей у житті особистості будь-якого віку. У статті розглядаються дефінітивні поїдходи до визначення поняття "цінність", наводяться класифікації цінностей та їх роль у вихованні особистості. Автор акцентує свою увагу на дружбі дітей старшого дошкільного віку як важливій цінності їхнього життя. З цією метою аналізуються різні дефінітивні концепції дружби, роль соціальних відносин у житті дошкільнят, особливості дитячої дружби. Автор закликає батьків та вихователів стимулювати дітей старшого дошкільного віку до встановлення дружніх стосунків з однолітками як передумови подальшої успішної соціалізації маленької особистості*

**Iwona Waszkiewicz,**  
Bydgoszcz, Poland  
Deputy Mayor of Bydgoszcz

### **BYDGOSZCZ MATHEMATICAL BUBBLE**

#### **Introduction**

The Bydgoszcz Mathematical Bubble project entitled ‘Children Think. Teaching Mathematical Thinking Effectively.’ (‘BMB’ in short) was implemented in Bydgoszcz in cooperation with the Educational Research Institute. The project was initiated by dr Mirosław Dąbrowski and co-created by mathematics educators, sociologists, psychologists, pedagogues, headmasters/headmistresses and teachers.

The main objective of the project was to initiate changes in the teaching of mathematics to children at the first stage of education and improve teachers’ skills and tools in order to change their approach to teaching children to incorporate stimulating students’ intellectual activity and presenting them with challenges according to students’ capabilities. The project involves extensive cooperation among teachers (including between schools), support and knowledge sharing.

According to the core curriculum a student should acquire the following skills at school: reasoning, argumentation, ability to find strategies to solve problems or choose a mathematical model. Unfortunately, teaching methods which primarily focus on making students practice solving mathematical problems using ready algorithms and schemes are commonly used in Polish schools. Focusing on the use of algorithms produces, in many cases, inhibition and fear of independent problem solving and limits the efficient use of mathematics in the following stages of education. It might be impossible to correct errors in the teaching of mathematics to the youngest children in later years. Thus, breaking old habits in teaching is of primary importance. The development of children's mathematical thinking in the future depends on it.

The process of introducing the change is extremely difficult, but it has been taking place in Bydgoszcz through the mathematical bubble method since 2012. BMB promotes implementation of methods which stimulate children's activity, let them find the courage to face new problems and shape their imagination. Making changes in the teaching of mathematics through BMB includes, among other things, cooperation and mutual assistance between early school education teachers, exchange of experiences and cooperation with 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade mathematics teachers. At present, approx. 80% of primary schools in Bydgoszcz implemented the BMB method. It required gradual steps, patience, very good cooperation between teachers, headmasters/headmistresses and local authorities, assistance of external experts and financial outlays. Additionally, teachers' resolve, determination and willingness to make a change and share their knowledge and experiences with others were absolutely essential. The positive example of pioneering schools and teachers encouraged others to initiate similar development.

#### **Surveys on third graders as an impulse for change**

In 2008, when I was the Kuyavian-Pomeranian Province Superintendent of Schools, my colleagues and I took a number of measures to improve the efficiency of education in the Kuyavian-Pomeranian Province under a programme aimed at improving the quality of education in primary schools and lower secondary schools in cooperation with in-service teacher training centres, higher education facilities and the Central Examination Board. We were prompted to establish the programme by unsatisfactory examination results in our region. The results of 6<sup>th</sup> grade final examinations and the lower secondary school leaving examination placed our province on the last or second to last place in the country-wide ranking. The programme for improving the quality of education included, among other things, training courses for teachers, support of teaching consultants for schools with the lowest results, establishment of repair programmes in schools, numerous extra-curricular activities carried out pursuant to new programmes and emotional support for students. A sound diagnosis was a particularly important part of the programme. Poor performance of students completing primary education was influenced by preschool education, the 1<sup>st</sup> stage of education (grade 1-3 of primary school) and the 2<sup>nd</sup> stage of education (grade 4-6). At each stage children had different teachers who had different goals and used different teaching methods. In order to find out which stage was at fault, we have carried out school readiness assessment among six-year-olds as well as language and mathematical skills assessment among third graders. In the context of working with children in primary schools, assessment of third grades carried out in 197 randomly selected classes, comparing them to nationwide results, proved to be particularly significant.

The results of the study were published in the form of a report which contained a detailed description of results obtained by students and recommendations directed at teachers, headmasters/headmistresses, representatives of student teaching supervision, parents and in-service teacher training centres.

*Kalinowska, A. & Murawska, B. (Eds) (2009) Evaluation of Linguistic and Mathematical Skills of Third Graders in the Kuyavian-Pomeranian Province. A Study Report, Bydgoszcz*

The results of the study were not satisfactory for our region. Students from the Kuyavian-Pomeranian Province performed similarly or better than their peers in other provinces only in the area of algorithmic operations. Other skills, such as own addition strategies, dividing by two-digit numbers and solving unusual word problems were at a significantly lower level as compared to average national results. The results indicate that developing mathematical resourcefulness (i.e. students' ability to select a method of calculating which lets them solve a problem with as little effort as possible and with a

guarantee of success) should replace strenuous consolidation of algorithms of written operations and other calculation methods regarded as ‘the only correct’ methods.

The following recommendations directed at teachers were included in the report:

Placing students in situations where they have to solve mathematical problems on their own.

Providing students with freedom in an unaided search for a solution of a mathematical problem, word problem or an exercise.

Having confidence in children’s cognitive abilities.

Creating educational situations which provoke children to ask questions, work in groups and look for information and answers with other students.

Listening carefully to children’s questions and answers.

Introducing educational content which is interesting for children and poses an intellectual challenge.

### **How were the study results used by the Municipal Office and schools in Bydgoszcz?**

A project entitled ‘I study, learn, experience...’ co-financed by the European Union under the European Social Fund was developed and carried out in 10 primary school in Bydgoszcz over the period of 2009-2011. The project was implemented in schools in cooperation with the Department of Education and Department of Development and Strategy of the Municipal Office in Bydgoszcz. It introduced an innovative method of teaching young children – a research project method.

1. Number of teachers trained: 98
2. Form of classes: extracurricular classes for 98 groups
3. Number of hours per week: 2-3 h for 54 weeks.

In the years 2010-2012 another project, ‘Discovering Mathematics’, was introduced in Bydgoszcz. It was an integral part of a systemic project ‘Individualisation of the Process of Teaching and Education in Grades 1-3 of Primary Schools in the Context of Implementing a New General Education Core Curriculum’ carried out under the Human Capital Operational Programme, sub-measure 9.1.2: ‘Equalization of Educational Chances of Students from Groups with Hindered Access to Education and Diminishing the Disproportion in the Quality of Educational Services’. The project was carried out by three units: the Bydgoszcz Municipal Office, the Institute of Pedagogy of the Kazimierz Wielki University and Primary School no. 63 in Bydgoszcz. Another 10 primary schools in Bydgoszcz were included in the project. We wanted to give other schools an opportunity to introduce changes in the teaching of mathematics. The project included numerous training courses and workshops for pedagogues during which early school teachers could evaluate the effectiveness of their teaching methods and become familiar with modern ways and forms of shaping children’s mathematical competencies which help develop mathematical thinking. Schools participating in the project were equipped with teaching aids – NUMICON shapes – Tony Winga (Numicon is a set of blocks/shapes which help students, among other things, understand the structure of numbers. Studies carried out in Great Britain show that using this teaching aid in preschools and grades 1-3 of primary schools creates conditions for students to discover and build the structure of natural numbers by themselves, which translates into noticeably higher levels of arithmetic maturity.

The project was carried out in the following stages:

1. A training course for 130 teachers from 10 schools conducted by dr M. Dąbrowski from the University of Warsaw
2. A scientific-methodological seminar with professor J. Potworowski
3. Understanding Mathematics with Numicon’ workshops conducted by an English expert, M. Haseler
4. A cycle of workshops ‘Numicon - and what next?’ conducted by dr J. Nowak from the Kazimierz Wielki University and K. Szczańchor and D. Giezek – teachers from the Primary Schools no. 63.

The programme of workshops conducted by dr Mirosław Dąbrowski included teaching methods of stimulating and maintaining the activity of students to enable them to develop their mathematical skills in:

- looking for their own strategies of solving mathematical problems,

- solving unusual word problems,
- methods of mental calculation,
- arithmetic resourcefulness,
- spatial imagination,
- developing geometric intuition.

The seminars, training courses and workshops have enabled formulation of the following conclusions:

1. ‘What do children need at school to be able to develop themselves? They have to be allowed to speak and experiment. Children learn everything by speaking. This pertains both to language and mathematics. They learn not only when answering questions, but also when discussing, explaining something to themselves or others, asking questions, wondering and clarifying.’ *Miroslaw Dąbrowski*

2. ‘A school can undergo a successful change only when teachers’ style of work changes. However, this requires public consent and time.’ *Miroslaw Dąbrowski*

### **Bydgoszcz Mathematical Bubble 2012-2016**

Since the previous projects, despite excellent reviews from students, parents and teachers, did not bring lasting effects in the form of teachers changing their approach to teaching and everyday use of new techniques developing students’ independence, we have decided to implement a project differing from the previous ones by the way of implementation (small steps), voluntary participation of teachers and an increasing role of cooperation between teachers with regard to the said change.

The Coordinator of BMB, former Headmistress of the Primary School no. 63, Ms Elzbieta Wiewióra, recalls the first two projects as follows: ‘The lessons were very popular with children and their parents. Teachers got immense satisfaction too. Unfortunately, when the project ended, mathematical education was conducted according to traditional methods during obligatory lessons. Teachers joined the project, regardless of whether they were ready for changes, by force of habit or out of curiosity. Our project lacked a sufficient number of experts and tutors. We could rely on only two academics and three teachers – enthusiasts of change’.

It is therefore time for Bydgoszcz Mathematical Bubble, i.e. the ‘Children Think. Teaching Mathematical Thinking Effectively’ programme which is carried out by combining the concept of actions entitled ‘Children Think’ developed by dr M. Dąbrowski and mgr M. Zambrowska and the concept of actions stemming from the project entitled ‘A Study on the Determinants of the Diversity of Results of External Examinations. A Survey of Third Graders’ Basic Skills’ carried out by the Educational Research Institute in Warsaw.

Bydgoszcz Mathematical Bubble is a project co-financed by the European Union under the European Social Fund and carried out at the stage of initiation, incubation and expansion by the Educational Research Institute in accordance with the stages of change implementation introduced by ‘**the new among the old**’ method developed by a sociologist, Andrzej Nowak.

According to dr M. Dąbrowski’s concept, the general objectives of Bydgoszcz Mathematical Bubble are as follows:

1. Triggering changes in teaching methods pertaining to developing children’s mathematical skills at the first stage of education, notably through changing teachers’ beliefs about their work and improving teachers’ skills and tools. This should translate to a higher level of students’ achievements, especially in the area of mathematical thinking, i.e. using mathematical tools in various situations, including day-to-day situations, and applying mathematical reasoning.

2. Assessment of the process of changes in the area of developing mathematical skills by teachers from self-training groups, i.e. the so-called ‘bubbles’ created in accordance with *the new among the old* strategy and using the method of *teacher-to-teacher tutoring* in teacher teams as a tool promoting and strengthening the development of children’s mathematical thinking.

Stages and participants of BMB:

Initiation and incubation stage (Nov. 2012 – July 2013)



The first inter-school self-training group, the so-called Bydgoszcz Bubble, comprised 18 teachers from 8 primary schools in Bydgoszcz, an employee of the Department of Education and a coordinator. The self-training group met regularly (approx. once every 2 weeks) and, under the watchful eye of experts from the University of Warsaw and the Educational Research Institute, experienced a new approach to the objectives of mathematical education as well as their own style of work, skills and tools. This was further fostered through several-days workshops, out-of-town seminars and work in small groups. An opportunity to share experience, have an open talk about success and failure as well as present and discuss fragments of lessons was equally important. It served as support, motivation and inspiration for teachers and was a source of ideas which teachers often used in further work.

The self-training BB group received immense organisational, financial and content-related support. Assistance of experts in various fields was guaranteed in line with the participants' needs. The Department of Education of the Bydgoszcz Municipal Office is a partner in the Bydgoszcz Mathematical Bubble project.

#### Expansion stage (Oct. 2013 – Feb. 2014)

During the next stage, eight self-training groups were created. The participants of the first Bydgoszcz Mathematical Bubble became group leaders. Another 122 teachers started using the teacher-to-teacher tutoring method in order to change their work methods and, consequently, improve their skills and tools and develop mathematical thinking in children.

#### Popularisation stage (March 2014 – now)

Being a member of BMB, i.e. 'a bubble school', recently became trendy and prestigious. This is a very good result of the first two stages. During the third stage (expansion) more self-training groups were created and, thereby, improved children's level of mathematical skills and motivation to learn more effectively. At this stage, the project was once again strongly supported by municipal authorities. The Department of Education and Sport co-organises conferences and seminars for teachers and is ready to support further stages of the 'Children Think. Teaching Mathematical Thinking Effectively' project, along with other projects increasing the efficiency of teaching and learning.

The development of BMB and extension of the teacher-to-teacher tutoring process to other schools in Bydgoszcz is currently achieved through:

- seminars with external experts,
- conferences for all early school teachers from Bydgoszcz with teachers involved in the BMB project,
- teacher-to-teacher lessons,
- strengthening cooperation with local in-service teacher training centres and schools of higher education,
- equipping schools with specialist teaching aids.

#### Eurhythmics and board games – a pilot project in BMB schools

How does eurhythmics help in mathematical education? It develops concentration and improves the understanding of numbers. Board games, on the other hand, develop spatial imagination and an ability to build strategies. They also teach teamwork.

Thanks to the framework agreement signed between the Bydgoszcz Municipal Office and the Educational Research Institute, we have started another project which involves supporting mathematics teachers through eurhythmics lessons and board games. We have invited 10 BMB schools to participate in the said project. The Educational Research Institute trained teachers and purchased teaching aids required for the project. If the pilot project succeeds, it will include all primary schools in Bydgoszcz.

#### **The effects of BMB – good practice**

Mathematics lessons are conducted not only in a classroom, but also on the schoolyard, in the hall or at the gym. Children can play and learn by pretending to be numbers. They wear numbers around their necks and complete mathematical tasks by matching in pairs or standing in lines. Moreover, students solve more unusual problems, e.g. problems with missing questions where the question has to

be formulated by students. Teachers participating in BMB tell students mathematical fairy tales. After hearing a fairy tale, children solve a riddle contained in it. Grade 1-3 students who solve problems faster than others subsequently support their classmates and are the best tutors.

Dorota Preus, a teacher from the Primary School no. 32, presented good practice from her school during a seminar:

‘My lessons are noisy and work sheets and textbooks are only an addition. Upon joining the Bydgoszcz Mathematical Bubble programme we did not hide our scepticism. We have had many years of experience and believed in our methods. After meeting experts from the University of Warsaw, the Educational Research Institute and English educators we are fascinated with the new educational opportunities. Our school carries out the project in grade 1 and grade 2. Students are presented with problems which have ‘too much’ data, several correct answers or do not include a specific question. They discuss the problems to the bitter end and try to convince each other that their opinion is the right one. They love educational games and create them themselves while looking for strategies that will help them win. This cleverness brings results – students can solve problems which seem unsolvable to their peers’.

### **Mathematical Bubble in the Strategy of Educational Development of the City of Bydgoszcz 2013-2020**

Bydgoszcz Mathematical Bubble fits in very well with the Strategy of Educational Development of the City of Bydgoszcz for the years 2013-2020. The strategy was established on the initiative of the Mayor and constitutes a basis for making decisions on processes related to the development of broadly defined education in Bydgoszcz. Objectives and actions resulting therefrom are focused on creating possibly the best conditions for the development of young people, improving education attractiveness and integrating education with the labour market, thus contributing to the development of the city.

Bydgoszcz Mathematical Bubble is a project involving numerous objectives and activities provided for in the Strategy, mainly with regard to the ‘Increase of Education and Teaching Effectiveness and a High Level of Essential Skills in All Schools’. These include, but are not limited to:

- provision of conditions for overall development of children and adolescents,
- innovations and experiments implemented in schools,
- assurance of a sufficient material base for schools, including teaching aids,
- participation in projects supporting schools, facilities and teachers’ development,
- establishment and development of a cooperation network for teacher and headmaster/headmistress self-education,
- external assistance of specialists in solving problems of schools and facilities,
- adjustment of an offer of teachers’ professional training to the results of an effectiveness, education and teaching diagnosis,
- development of a municipal centre for teacher’s trainings,
- use of modern technologies.

### **Mathematical Bubble – and what next?**

‘I dream of spreading this bubble throughout Poland. In fact, it should be introduced at higher levels of education as well’ – said **the Minister of National Education**, Joanna Kluzik-Rostkowska.

The Ministry of National Education as well as other cities and districts expressed their interest in Bydgoszcz Mathematical Bubble. Experiences gained in Bydgoszcz were presented at many nationwide conferences. We are glad to cooperate with facilities from other cities. However, it is important for the education system in Bydgoszcz to apply the change to all teachers, constantly improve the developed methods and bring these good experiences of early school education teachers to the subsequent stages of education – beginning with grades 4-6 of primary school. All teachers should promote teacher-to-teacher tutoring, be open to changes of work methods, accompany students at their educational path, develop their passions and talents and inspire them to

creative thinking and independence up to and including the 4<sup>th</sup> educational stage. This is the challenge we should face in the upcoming years.

*Івона Вашкевич,  
депутат мера у Бидгощі, Польща*

#### **МАТЕМАТИЧНА БІБЛІЯ БИДГОЩА**

*Стаття презентує інноваційний проект "Математична Біблія Бидгоща" (ВМВ), реалізований у співпраці з Науково-дослідним інститутом освіти зусиллями математиків, соціологів, психологів, педагогів, директорів шкіл та вчителів. Проект ВМВ дозволяє створювати для учнів ситуації, коли їм доводиться розв'язувати математичні завдання самостійно. Учні забезпечуються свободою пошуку розв'язку проблеми. Проект визнає наявність у дітей достатніх когнітивних здібностей і забезпечує впровадження цікавого для дітей освітнього контенту, який містить інтелектуальний виклик. Автор розкриває історію створення проекту та виголошує результати запровадження ВМВ у навчальний процес.*

**Marta Hartenberger,**  
Bydgoszcz, Poland  
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

### **LINGUISTICALLY-CULTURAL IMAGE OF A FAIRY IN COMPUTER GAMES<sup>1</sup>**

The subject of my analysis is a certain category of a stereotype, and that is a notion called in Polish language as: FAIRY. The stereotype refer, after Hilarym Putnam, to the meaning of the word (Bartmiński 2009: 67) and treat it as the crucial element of interpretation and evaluations of the world. Instrumentation of the linguistic image of the world, applied through ethno linguists to the description of different notions, based on the triad of data (system/dictionary, survey and text) I am broadening by the cultural aspect, because it is impossible to interpret contemporary perceiving of the fairy without taking into the account the cultural context and texts of the culture in which this figure is appearing.

I am interested, whether there exists a certain permanent (prototype) characteristics of the fairy and in what extent her image is evolving in computer games as texts of the popular culture and what factors are affecting the change of the depiction of her in contemporary world.

Władysław Kopaliński already pointed the cultural ambiguity of the notion of the fairy in "the Dictionary of myths and the tradition of the culture" (1985: 1311), taking them back to the fortune-teller, i.e. the woman who is predicting, he is using cards to tell fortunes, in fairy tales – of prophetess, enchantress, comely form, inhabiting wellheads, lakes, forests, appearing by the cradle of a newborn baby, often with two companions in order to divine for it good or misfortune. The fairy has often appeared in medieval and later fantasy stories and French and Italian fairy tales, and from the 18th century also in German fairy tales. The fairy was probably a prototype of the fortune-teller-witch from Endor, in the Bible (1. Rev. Król. 28), woman "having a bad spirit" which is portraying, before the battle against Phillistines, the ghost of the prophet of Samuel for Saul. The ghost is foretelling Saul tomorrow's defeat and death.

Etymologists show that the noun "fairy" contains the same core as the "enemy". Alternacja *ó* do *o* jest wynikiem tak zwanego wzdłużenia zastępczego, a alternacja *g* do *ż* – wynikiem pierwszej palatalizacji prasłowiańskiej. Obie są tu uzasadnione z etymologicznego i strukturalnego punktu widzenia. Both here are justified from an etymological and structural point of view. However, the semantic link between these two expressions should be shown a bit differently. Psł. \**vorǫbъ* had two

---

<sup>1</sup> The text has been accepted for publication in the revised version "Transdisciplinary studies on culture (and) education"

meanings 1. ' enemy; opponent 'and 2. ' throwing fates to fortune-telling purposes; guessing; divination with fates; fate, destiny manifesting itself at such predicting'; from this second understanding probably former ' enemy inevitable fate, purpose, fate was developed '(Brückner 1927; side?; Boryś 2005: 710-711), still present in the Polish in the light of dictionaries (SWil; SW) at the turn of the 19th and 20th century. The fortune-teller is a derivative from the verb to predict (from psł. \* voržiti), of which a recalled noun was a base \* vorгъ (< psł. \* to throw vergti ' ') in the second form. With time the fairy was not connected only with communicating baleful prophecies and announcing bad signs and started being conceptualized into the neutral way of ' the one which is telling fortune '.

System data included in dictionaries of contemporary Polish are indicating two senses of the lexeme for becoming established fortune-teller: 1. ' woman telling fortune '; 2. figure to appear ' in fairy tales, above people and things, differently which enchantress has a magical power. However, this last name has a completely different genesis than the fairy, is folding with the prefix from \* psł. чаръ ' of the activity and means magic, triggering action of supernatural powers ', the second element derives from the verb \* dějati (pol. happen to make ') (Boryś 2005: 90-91). Meaning of the formation of an enchantress is ' woman having a power of making charms '. Leveling the fortune-teller in terms of the significance with the enchantress which is making charms, but is the women's form full of the allure all at the same time (metaphors of the charm), is a result of the influence of our imagination of texts of the culture (which will be mentioned later).

Provided dictionary presentations are pointing at the synonymy of notions fairy – enchantress, but aren't identifying the fairy with the witch, appearing in former folk beliefs and fairy tales as the woman correlating with bad powers, staying in the alliance with the devil (Kopaliński 1985: 178).

Dictionaries aren't summoning attributes for the figure of the fairy, they do not determine her age or other meaningful features of her external appearance. It does not, however, that there are is not a certain concept in our minds, which within the years has been strengthened by different texts of culture. Under this notion, I understand, according to the definition of Jerzy Bartmiński and Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińska (2009: 72), the products of the cultural initiative of the man, so as – apart from literary works – also films (including animated productions), stage plays, musical compositions, images, vivid work, the ones which became means of conveying certain ideas and have ability to influence on the imagination and emotions. In this conceptualization, texts of culture can also be popcultural texts, including advertisements and computer games.

Before I proceed to discuss the image of the fairy in this last popular form of the transmission, I will show the results of the survey concerning poll popular conceptualization of studied notion, which I conducted in the year 2012 among 95 respondents. Interviewees on account of the big age difference, was divided in four age groups 3-6 years, 13-18 years, 30-50 years, and 75-90 years. The criterion of the age is a significant parameter at inspecting the stereotype of the fairy. Pre-school children were representatives of the youngest group. Fairy tales and advertisements are being addressed mostly to them. Senior pupils and secondary-school pupils which are at the stage of growing up and so-called youthful rebellion constituted the next group. Their interests aren't limited as this was in the previous group to fairy tales, but they were brought up on fairy tales, willingly using new forms of entertainment which new media are putting forward among others: computer games. Adults constituted the third and fourth group in the age of 30-50 and 75-90 years. In simplification, these are groups of parents and grandfathers of younger respondents. Thanks to such a selection of respondents I managed to capture certain relations in perceiving the fairy, resulting from the generation gap and the certain continuity in recording the linguistic image of the fairy. First parents and grandfathers are providing it, next they are strengthening the stereotype through more or less deliberate assortment of texts of the culture.

In the questionnaire form I applied, according to the ethno linguistic concept of examining the stereotypes, question with the modifier typical. Respondents were asked to give features which in their view characterizes the typical fairy ,so the way, it is. The youngest firstly pointed out having wings. Wings give the fairy the uniqueness, and it distinguishes fairies from the real characters. Next indications of kindergarten pupils are: beautiful, small, good, protective. Young people first pointed at the height: the fairy is short, next they gave the same features, that the younger

respondents: beautiful, good and magic. Adults at the age of 30-50 perceived the fairy in a different way than the younger generation, not through the prism of texts of the culture, fairy tales, cartoons, but realistically, exclusively as the future foretelling 'the person'. They recognized the shrewdness above all as the characteristic of the typical fairy (probably it is about a collection of fees for predicting the future and the specific cleverness in obtaining information about customers). Later they were also emphasizing that she was mysterious. The oldest group of respondents (that is the generation of grandfathers) conceptualized the fairy into the way explicitly positive, showing that she is good and protective. Respondents characterized the typical fairy of 129 times with the help of 17 features used. It is possible to notice considerable dispersing of the features, however in the comprehensive presentation, a profile of the fairy godmother was most often seen, taking two main aspects into account was: physical (nice appearance) and psychological (pleasantness). Features indicated by respondents in the straight majority were positive.

I asked the same respondents to give attributes of the fairy. The youngest respondents showed three objects among which, the wand prevailed, next wings and magic dust. Replies of young people were more dispersed, 8 objects were shown, however a wand has most often been mentioned, next the jewelry and talismans. Adults were also divided about attributes of the fairy. On the top they mentioned the ball, next the cards and the black cat. Such indications are confirming my earlier thesis, that lexeme fairy identified with the profession rather than the fictional character. The oldest group of respondents definitely has most often pointed at the wand, a few persons associated the fairy with the black cat, candles and the tiara.

Summing up the results of the questionnaire survey, it is necessary to emphasize that they allowed to point out two profiles of the fairy which are becoming apparent in the popular idea: the dominating profile is a fantastic, inspired form, of hyposomia, enchantress friendly to people, with the inseparable wand being used to cast spells, and the second profile: real form (usually woman), fortune-teller dealing professionally with the divination, applying different attributes so that the practiced profession is marked with the mystery.

Computer games without a doubt are becoming the part of properties of new media, because they are linking earlier unusual medium of the culture in one area, getting the kind of the multimedia polyphony. At the same time sound, visual, algorithmic and literary properties are appearing. The term- computer games I am taking, after Andrzej Pitrus, who points out the applied technology, using the software, also when a standard computer is not a device being used for starting, but e.g. the console, the tablet or the phone.

In examining computer games it is possible to distinguish two distinct tendencies. First on is a narratology, according to which games are examined through appeals to existing methods of the study of literature and more widely the humanistics. Then examinations are fluctuating around the text. The second tendency constitutes of ludology, according to which the game is not a conventional text, but the activity more similar to the play. There exist many manners of the categorization of games including ways of functioning in the culture. A division made by Roger Caillois which distinguished the following categories of the play can be an example: argon – play in the form of rivalry; alea, that is the game based on a case; mimicry – the game, in which one should simulate some role and ilinx, i.e. the giddiness.

The simplest, although incomplete, classification is dividing computer games into eight kinds: educational, fictional, logical, adventure, sports, strategic, simulation and involving agility, which are subdivided further into about 40 special kinds. PEGI classification is the most essential criterion to which I will appeal to in my today's presentation. PEGI-Pan-European Game Information, was laid down in order to protect children from the access to inappropriate content for their age and as a help to parents in taking conscious decisions about the purchase of games. The PEGI system structure was prepared on the basis of earlier existing European classification systems of ISFE – Interactive Federation Software of Europe in cooperation with the largest producers of computer consoles, publishers and distributors of games and at the active participation of social partners, such as consumers, parents and religious groups. The PGI system was introduced in spring of 2003 and replaced the national system of age ranking. It is used in most of the European countries.

As I point out earlier, the image of fairy as fantastic character is deeply grounded in common consciousness. Majorly it correspond with children and youth literature, specifically with fairy tales, fables descended from European cultural field, whom they gain inspiration. In survey that I made, the stereotype of the fairy is based on the image of casting spell women (in other words enchantress). Respondents defined fairy, invoke to specific character examples from fairy tales among others from "Cinderella", Flora, Hortensja, Niezabudka from "Sleeping Beauty", Tinker Bell and the Tooth Fair. New media, and in particular game developers gladly used the current prototypes from cultural field to create their heroes. We might say that transferring fairy tale characters to computer games had marketing meaning. Well known and popular characters, already known by potential users were encouraged to enter, not so much new, but modified, often graphically upgraded world. The game above all serves for entertainment, ranging deepest beginnings of human kind. From anthropological point of view, there is no existing community, whose members would not know the entertainment. Evolving technology readily draw inspiration from fairy tales, sometimes combine entertainment with education.

The youngest recipient group are kids in the age of nursery school, PEGI in their classification begin from age of three. In the internet fairy became a protagonist of many different games. They are usually classified in two interchangeably categories: for kids or girls. In all of them the difficulty level is marked as easy, we can assume that created characters are addressed mainly to kids under 10 years old. Their perception and motor skills often do not allows for more advanced technics, therefore, the story line is poor or do not exist.

The image of a fairy in computer games or in the web, were no different to those which I represented based on survey data. They are thin, young persons with womanly posture. All main characters have long hair to show they girly, but their hairstyle and colour is diversified. In games fairies have attributes, which are inseparable part of them, and as in the literature prototype, it serves important magic feature, adding the uniqueness to the character. Most frequently used attributes are wings of dragonfly or butterfly, so that they can fly and e.g. gain additional points for player. Examples of these games are: "Zbieracz pracuś", „Wędrówka do zimowego lasu", „Zagubiony skarb Dzwoneczka". Staying with the power of flying in fairies inspired by Barbie dolls, inseparable part is Hippogriff, which enchant the power of little heroes. Other as popular attribute of the fairy is a wand, sometimes ended with six points star, like in game "Dobra wróżka". Due to it, the player point by clicking elements that does not fit to image, so that good fairy can fix it in a magic way. This game develop analysis and eye response as well as perceptiveness. Sometimes magic dust appears with the capability of changing obstacles, like in game "Wędrówka do zimowego lasu". Other magic items that fairy collect in games are: diamond, stars, flowers or cookies.

The outfit of the fairy is also significant in games – in our minds we have solidified prototypical image of character in nice dress, which the survey proves. These stereotyped thinking was used by developers of willingly chosen by youngest "Dress Up" game. There are many varieties of this game, you need to pick one of the little fairies and style her – create beautiful make up, pick outfit and wings. This allow to create the independent appearance of perfect fairy, throw continuation of prototypical picture or throw picking unconventional solutions. Game developers creates possibility of own fairy model projection for users.

Age bracket applied in PEGI are 3, 7, 12, 16 and 18. This age rating does not consider difficulty level of the game nor necessary abilities to use it. It provides credibility information about the game in terms of child protection. Previous examples of games that I mentioned are adjusted to the age of youngest users. It proves difficulty level adjusted to intellectual capabilities and users perception. Artwork, musical frame, with no doubt, count preferences of youngest gamers. I did not reach to characters of fairy in motor racing, strategic, military or shooter games. It may suggest that it is such ideal and fabulous character, which perhaps older gamers may feel ashamed of or it does not fit in to story line convention.

To sum up: computer games analysis as pop culture texts in ludic nature, addressed to youngest recipients, shows that the authors of those stories base above all on colloquial illustration of the fairy as a good enchantress, mound on culture texts such as tales and fantasy stories. The perfect fairy equates in

games with female character with kind appearance and endow with supernatural power, which she used to repair the world and fight the evil. This ideal model suit to the youngest gamers. It does not mean, however, that in all games the image of the fairy is always positive and it does not appear as villainous, baleful characters. Due to the time constrains, I will only point out that the stereotype of the fairy evolves under the influence of culture mixing. Inspiration can be other images of fantastic characters associated with witchery, descend from far away cultural field e.g. Asia. Exemplification can be fairy inspired by the art of manga, for example "Sailor Moon".

No matter in what type of text the fairy appears (in literature or computer game), most important is the magic function, which this character achieves and what connotation it evokes.

Literature is not only a collection of autonomous texts, private expression of personality or reality reconstruction, but one of many symbolical practices, which reflection can be found in linguistically-cultural image, from which the new media gain their inspirations. Every text is ideologized, namely one and all hide set of projection of the world and indicate entities attitude to their own life. Interpretation, which concern all text types of texts and statements and place them in broader cultural context, which the stereotype of the fairy in computer games are an excellent example of.

#### **Bibliografia:**

1. Bartmiński Jerzy, 2009, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
2. Bartmiński Jerzy, Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława, 2009, *Tekstologia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Boryś Wiesław, 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
4. Brückner Aleksander 1927/1970, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, przedruk techniką typograficzną z wydania pierwszego, Kraków 1927; wydanie II, Warszawa: Wiedza powszechna, 1970.
5. Kopaliński Władysław, 1985, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
6. SW: *Słownik języka polskiego [zwany Słownikiem Warszawskim]*, red. Jan Karłowicz, Adam Antoni Kryński i Władysław Niedźwiedzki, t. 1–8, Warszawa 1900–1927, [druk] E. Lubowski.
7. SWil: *Słownik języka polskiego [zwany Słownikiem Wileńskim]*. Do podręcznego użytku wypracowany przez Aleksandra Zdanowicza (...) z udziałem Bronisława Trentowskiego, Wilno 1861, [druk] Orgelbrand.

*Марта Хартенбергер,  
Університет ім. Казимира Великого у  
Бидгощі, Польща*

#### **ЛІНГВІСТИЧНО-КУЛЬТУРНИЙ ОБРАЗ ФЕЇ У КОМП'ЮТЕРНИХ ІГРАХ**

*У статті зазначається, що образ феї як фантастичного персонажа глибоко укорінений у суспільній свідомості. Найбільше він асоціюється з дитячою та юнацькою літературою, зокрема, з казками, байками, що своїм корінням сягають європейського культурного поля, з якого вони отримують натхнення. Автором досліджено, що стереотип феї спирається на образ жінки, яка промовляє заклинання (іншими словами, чарівниці). Респонденти, визначаючи фею, посилаються на конкретні приклади персонажів з казок. Серед них: Попелюшка, Флора, Гортензія, Незабудка зі "Сплячої красуні", Тінкер Белл та Зубна Фея. Нові засоби масової інформації, і зокрема, розробники ігор із задоволенням використовували ці прототипи з існуючого культурного поля для створення своїх героїв.*

## **Розділ 2. ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

**Олена Колосова,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний  
педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

### **ЗБАГАЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПРО ЛЮДСЬКЕ ЖИТЛО**

Утвердження суверенної, правової держави, інтегрування України до світового співтовариства актуалізує необхідність переосмислити зміст виховання молодого покоління. Оскільки дошкільне дитинство є періодом первинного становлення особистості, сьогодні як ніколи, важливо приділити особливу увагу вихованню в дітей моральної культури взагалі та основ громадянськості, зокрема. Міць держави, її добробут і прогресивний розвиток значною мірою залежать від того, чи прищеплено людині з перших років її життя такі риси, як самостійність, дисциплінованість, уміння орієнтуватися у своїх правах та обов'язках, миролюбність, здатність відповідати за свої вчинки та їхні наслідки, небайдуже ставлення до того, що відбувається навколо.

Проблема ознайомлення дітей дошкільного віку з соціальною дійсністю, формування громадянськості розглядається багатьма педагогами, зокрема Я.Коменським, Ф.Фребелем, М.Монтессорі, С.Русовою, А.Богущ, О.Кононко, Т.Поніманською, Т.Піроженко, Л.Калуською, К.Крутій, П.Матвієнко, В.Якубенко Р.Жуковською, З.Плохій, С.Ладивір, С.Козловою та ін.

На думку В.Сухомлинського, дитинство – повсякденне відкриття світу і тому необхідно зробити так, щоб воно стало перш за все пізнанням Людини та Батьківщини, їх краси та величі [4, 64]. Тому науковці вважають, що в процесі ознайомлення дошкільників з суспільним довкіллям, необхідно виховувати соціально активну творчу особистість, яка вміє виявляти любов до рідної природи, землі, краю, Батьківщини, повагу до державних символів, українського народу, мови, культури, традицій, батьків, родини; патріотизм, громадянськість, моральну, духовну, фізичну, психічну культуру, культуру почуттів і спілкування.

Згідно Базовому компоненту дошкільної освіти в Україні дитина старшого дошкільного віку повинна знати, як називається країна, в якій вона живе, її столицю, своє рідне місто чи село, визначні місця рідного краю, природу рідного краю та країни, багатоманітність людей за національністю, за особистими якостями, чим прославили вони рідну країну і увесь світ, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї рідного краю тощо [1, 2].

Шлях виховання любові до Батьківщини формується за логікою "від близького до далекого" – від любові до батьків (рідного дому), до дитячого садка, до вулиці, міста, любові до рідної країни. Поняття "дім" для людини виражає декілька значень, які мають єдність і емоційну характеристику: це дах, захист від зовнішніх впливів, де можна заховатися від негоди; це місце проживання, офіційна адреса, де можна знайти людину, написати листа, тобто місце у просторі соціального світу, де вона знаходиться; спосіб життя сім'ї, теплий і затишний осередок, усвідомлення важливості того, що вдома на тебе очікують і розуміють, радіють успіхам співпереживають, туди поспішають [2, 76].

Для дитини дошкільного віку рідний дім складається з таких складових: будівля, стіни, дах будинку; сім'я, рідні, брати, сестри, бабуся, дідусь та інші рідні люди; певна визначеність оточення (люди, речі, середовище); життєвий устрій, режим дня, система цінностей; сімейний мікроклімат: емоційний стан, почуття безпеки, домашнє тепло; свій власний простір.

Власне житло стає для дитини першим соціальним простором, де взаємовідносини членів сім'ї символічно закріплені у предметному середовищі. Саме в своєму щоденному



домашньому досвіді малюк уперше пізнає сутність присвійних мовних форм – моє, твоє, мамине, татове – через усвідомлення належності особистих речей кожного із членів сім'ї. Тому дуже часто ми чуємо від дітей – письмовий стіл тата, матусині книги, крісло, братикові ліжко та іграшки тощо. В рідному домі дитина засвоює перші уроки життя, бачить красу людських взаємин, збагачує свій життєвий досвід.

Багато батьків дбають насамперед про матеріальне забезпечення власного дому і меншою мірою турбуються про емоційно насичений образ житла. Важливими умовами формування у дітей позитивно насиченого образу рідного дому є: психологічний клімат сім'ї, тобто емоційно благополучна атмосфера дому, де взаємовідносини побудовані на основі доброзичливості, самоповазі, де присутній особистісно-орієнтований підхід у спілкуванні, відсутні суворі форми покарання, де дитина відчуває себе бажаною і захищеною; дотримання прав дитини на гру, дозвілля, власний простір та повага до прав на власність; надання дитині прав на обговорення сімейних свят, окремих проблем сім'ї і дитячого садка; надання дитині можливостей для ініціативи щодо обладнання свого ігрового куточка; бережне відношення до результатів діяльності дітей; вправління дитини у проявах співпереживання, турботливості, уважного відношення до рідних і близьких людей; самостійність дитини за виконання взятих на себе зобов'язань; надання дитині можливості різноманітно і вільно проявляти свої інтереси, мати особистий час для занять улюбленою справою.

З метою встановлення рівнів сформованості у старших дошкільників уявлень про батьківський дім, нами було проведено дослідження серед 54 дітей даної вікової групи на базі дошкільних навчальних закладів № 27 "Дзвіночок", № 30 "Світлячок" міста Вінниці. Перед респондентами ставилось завдання намалювати свій рідний дім, при цьому жодних вказівок щодо зображуваних об'єктів, вибору колірної гами не давалось.

Нами були виокремлені критерії та відповідні показники сформованості уявлень у старших дошкільників про батьківський дім. На основі критеріїв і показників було виділено три рівня сформованості уявлень у старших дошкільників про батьківський дім: низький, середній та високий. Так, низький рівень мають діти на малюнках яких: несхожість або мінімальна схожість зображеного з людським житлом, відсутність на ньому додаткових деталей; відсутність об'єктів, які можна було б віднести до природи, людей; схематизм. Малюнкам дітей з середнім рівнем притаманні: реалістичність зображень, їх адекватне взаємне розміщення; наявність об'єктів неживої природи; позначення ознак життєдіяльності людей. Про сформованість високого рівня зазначених уявлень засвідчували показники: оптимальне розміщення головних та другорядних елементів на площині; насиченість малюнка зображеннями будинку, об'єктів неживої природи, рослинного і тваринного світу, рукотворних предметів; зображення людини (людей) в статичному положенні або динаміці.

Аналіз малюнків дітей дозволив встановити, що 28% старших дошкільників мають низький рівень сформованості уявлень про батьківський дім. На їх малюнках респондентів образ батьківського дому нечіткий, розмитий. На аркуші паперу зображена споруда, яка за 2-3-ма ознаками нагадує людське житло (в основному, позначені вікна, двері, хоча на кількох малюнках дім являв собою прямокутник або квадрат, хаотично заштрихований олівцями різних кольорів); будинок часто відірваний від поверхні землі і наче «висить» у повітрі, подекуди розміщений під кутом, а не вертикально; домінують темні, холодні кольори; немає рослин, жодних живих істот. Середній рівень сформованості уявлень про батьківський дім мають 53% респондентів, на малюнках яких більш або менш пропорційно зображений будинок з вікнами (у яких світиться світло), дверима (майже всюди позначалася дверна ручка); димарем, з якого виходить дим. Над будинком у цих роботах зображувалось сонце з промінням, небо (безхмарне або з кількома хмаринками). Колірна гама витримана у теплих тонах. Високий рівень сформованості зазначених уявлень демонструють 19% старших дошкільників, у роботах яких відображався найбільш повний, у порівнянні з іншими, образ батьківського дому. Окрім будинку, який займав центральне місце на аркуші паперу та мав усі необхідні елементи, зображувались: блакитне небо, сонце (часто з рисами людського обличчя, яке посміхається), щедра рослинність (трава, яскраві квіти, дерево (одне), тварини: кіт або собака (на подвір'ї – будка), навіть, різнобарвні метелики. На окремих

малюнках зображувалась людина, зазвичай, доросла, яка стояла біля будинку або прямувала до нього. Ці роботи виконані у теплих кольорах, найбільш гармонійні, у порівнянні з усіма проаналізованими. Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати недостатню сформованість у переважної більшості обстежених старших дошкільників уявлень про батьківський дім.

Для оптимізації процесу формування у старших дошкільників "образ власного дому" з його укладом, традиціями, спілкуванням, стилем взаємодії, дієвими стануть наступні види навчально-виховної роботи: бесіди: "Дім, в якому я живу", "Моя кімната", "Мій ігровий куточок", "Чому я люблю свій дім", "Якщо мама втомилася", "Мої домашні обов'язки", "Як я допомагав татові, бабусі, братику"; малювання: "Дім, в якому я живу", "Моя кімната", "Мій ігровий куточок", "Моя сім'я", "Житло, яке збудувала пташка (за вибором дитини)", "Житло, яке будують звірі"; уявні ситуації: "Щоб у домі стало веселіше", "Як би я облаштував свою кімнату", "Ремонт", "Будинок моєї мрії", "Вихідний день вдома", "Як би я прикрасив свій дім"; сюжетні ігри: "Сім'я", "Новосілля", "Прибирання", "Татове свято", "День народження мами"; ігри-драматизації: "Лисиця і заєць", "Теремок", "Троє поросят"; ручна праця, конструювання: виготовлення сувенірів, виробів для прикрашання дому, виготовлення сімейного альбому (портрети мами, тата, братика, сестрички, зроблених дітьми).

Із пізнанням дитиною навколишнього світу, її поняття про власний дім поступово розширюється: рідними стають вулиця, місто (село), країна, земля. Власний дім стає для неї сукупністю взаємопов'язаних рівновеликих просторів – від розмірів свого власного помешкання до кордонів батьківщини, Землі і навіть Космосу. Таким чином почуття "батьківського дому" лягає в основу любові до Батьківщини, Вітчизни. Дитина, в якій нема почуття "теплого" дому, з труднощами адаптується до нових умов, ставиться з недовірою до інших. Без прихильності до рідного дому розривається невидимий зв'язок з малою батьківщиною, що унеможлиблює розвиток істинного патріотизму, становлення свідомої громадянської позиції у соціумі. Тому завдання педагога разом з батьками формувати любов, прихильність до рідного дому, бажання берегти його, робити кращим.

#### Література:

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : Наук.-метод. посібник / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
2. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С. А. Козлова. – М., 1998. – 155 с.
3. Павленко В.Н. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков / В.Н. Павленко, И.В. Кряж, М. Барретт // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 5. – С. 60-72.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 264 с.

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

## ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ Л.БЕЙБИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить сьогодні в площині вирішення проблем збереження та примноження здоров'я дитини, в технологізації цього процесу. Обсяг пізнавальної інформації постійно збільшується, через що ущільнюється сітка навчальних занять та зростає ступінь розумового навантаження в режимі дня. Зокрема, вчені слушно наголошують, що в педагога необхідною умовою реалізації оздоровчих завдань є усвідомлення великої відповідальності за здоров'я і фізичний розвиток дітей, розуміння потреби здорового способу життя, значущості активної рухової діяльності особистості [4, 2].

Розглянемо оздоровчі технології, які можна використовувати в роботі з дітьми дошкільного віку та молодшими школярами. Так, організація фізкультурно-оздоровчої діяльності «Від руху до здоров'я» за Л.Бейбою [1-3] включає імпровізацію, фантазування та виконання творчих завдань із гімнастичними палицями, обручами, м'ячами, мотузками тощо, з яких діти викладають різні геометричні фігури, живі та неживі об'єкти навколишнього світу (рис. 1). Мета визначеної технології: створення сприятливих умов для підвищення дитячої фізичної активності, самостійності, довільності в практичному експериментуванні; вдосконалення вміння використовувати здобуті уявлення для подальшого практичного розширення особистого досвіду; надання простору для реалізації позитивних задумів. Очікувані результати у використанні технології: дитина самостійно на основі своїх знань та вмінь вміє використовувати різні предмети, що є в системі Л.Бейби; створює обриси предметів, рослин, тварин; вміє колективно створювати сюжет; імпровізувати, фантазувати, виконувати творчі завдання. Необхідний інвентар: обручі різного діаметру (10 шт.), палиці різної довжини (20 шт.), палички короткі (20 шт.), мотузки різної довжини від 10 м до 50 см (10 шт.), кільця різного діаметру (40 шт.), скакалки (20 шт.), м'ячі різного діаметру (20 шт.) тощо.

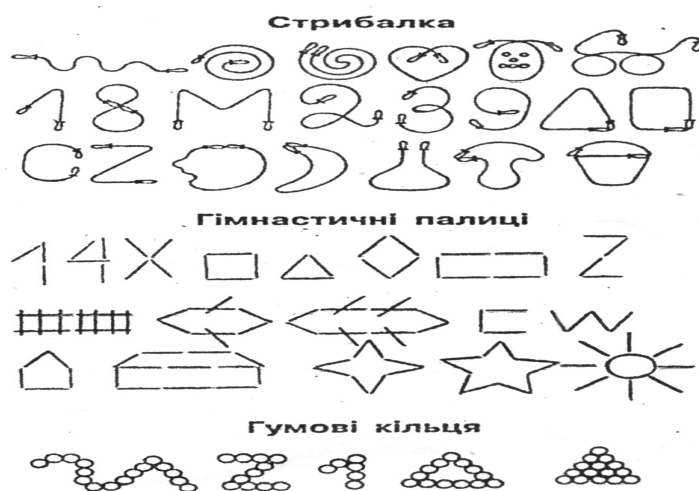


Рис. 1. Конструювання зі спортивного інвентарю за Л.Бейбою.

Також діти можуть створювати сюжет до рухливих ігор (рис. 2а) та віршів (рис. 2б):

На світі білому єдине,  
Як і Дніпрова течія,  
Домашнє вогнище родинне,  
Оселя наша і сім'я. (Д.Білоус «Вогнище родинне»)

Відповідно до змісту гри «Вовк та діти» (див. рис. 2.а) дошкільники та учні першого класу виконують рухові дії відповідно до слів: «Вовк сірий та зубастий по лісочку гуляє, дітлахів лякає. Діти, поспішайте, вовк за деревом – тікайте!».



а



б

Рис. 2. Використання ігрової технології Л.Бейби в ДНЗ № 2 «Оленка» м.Миргород Полтавської області

Також технологію Л.Бейби можна використовувати в сюжетних заняттях, як-от: «Самі рахуємо і звірят навчаємо», «Ми – майбутні архітектори» тощо (рис. 3).



Рис. 3. Використання ігрової технології Л.Бейби в логіко-математичному розвитку дошкільників (ДНЗ № 2 «Оленка» м. Миргород Полтавської обл.).

Таким чином, модернізація змісту дошкільної та початкової освіти передбачає її орієнтацію на гуманізацію життєдіяльності дитини, формування її рухової сфери, та на впровадження оздоровчих технологій в освітньо-виховний процес.

#### Література:

1. Бейба Л. Від руху до здоров'я. На допомогу вихователям дитячих садочків, вчителям молодших класів та батькам / Бейба Любомир. – Дрогобич : КОЛО, 2000. – 40 с. : іл.
2. Бейба Л. Фізкультурні цікавинки / Любомир Бейба // Дошкільне виховання. – 1997. – № 5. – С. 7.
3. Бейба Л. Хто далі, а хто – вище. Як правильно навчити дітей стрибати у висоту, в довжину та правильно кидати м'яч / Любомир Бейба // Дошкільне виховання. – 2009. – № 3. – С. 28-29.
4. Мацкевич Н.М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання : автореф. дис. ... канд. наук з фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / Мацкевич Нінель Матвіївна ; Волинський державний ун-т ім. Лесі Українки. – Рівне, 2001. – 24 с.

**Лариса Присяжнюк,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОРГАНІЗАЦІЯ АКТИВНО-ДІЄВОГО ПІЗНАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ПРИРОДИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ ЕМПАУЕРМЕНТУ**

Сучасна дошкільна освіта нині перебуває на стадії свого інтенсивного розвитку. Науковою педагогічною спільнотою здійснюється активний пошук освітніх моделей, які б максимально сприяли реалізації визначених законодавчими документами та державними стандартами цілей, основна з яких – забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя [1, 5]. На сьогодні існує запит на активно-творчу особистість, здатну реалізовувати свій природний потенціал, мобілізувати власні сили на отримання певного результату діяльності.

Особливо гостро ця проблема постає співвідносно до еколого-природничої освіти дошкільників. Цілком очевидно, що сформувавши основи екологічного світогляду дітей, базуючись лише на знаннях про екологічні проблеми та інформації про шляхи їх вирішення не можливо. Аби вплинути на ціннісні орієнтації дітей, сформувавши адекватні моделі поведінки, одних відомостей щодо екологічної кризи недостатньо. Важливо, щоб дитина у процесі ознайомлення із природою, із системою існуючих у ній взаємозв'язків, із екологічними проблемами, спричиненими негативним впливом господарської діяльності людини, активно залучалася до творення власної позиції щодо предмету ознайомлення, щоб способи

екологодоцільної діяльності засвоювалися нею не “із зовні” (скажімо, через показ вихователя), а вироблялися “внутрішньо” – через власну діяльність на основі формування стійкої мотивації.

Реалізації цього завдання якнайліпше сприяє один із напрямів гуманістичної педагогіки – педагогіка “емпауерменту”. У широкому розумінні емпауермент тлумачиться дослідниками як загальна стратегія і спрямовуюча до дій філософія, що застосовується у будь-якій діяльності. У педагогіці вибір цієї стратегії передбачає, що кожна дитина при бажанні здатна набути умінь щодо вирішення певних проблем на основі власних прагнень, отриманих знань, досвіду діяльності тощо.

У процесі дефінітивного аналізу з’ясовано, що емпауермент (з англ. “empower” – уповноважувати, давати можливість та “ment” – суфікс для утворення іменника зі значенням “процес, поняття, дія”) тлумачиться більшістю авторів як процес наснаження (в окремих дослідженнях – натхнення) і розглядається як поняття, яке означає багатовимірний соціальний процес, що допомагає людині набути здатності контролювати власне життя, актуалізуючи певні ресурси, “силу”, “енергію” [5, 191]. Дане поняття дуже часто використовується у транслітерації “емпауермент” з різними варіантами тлумачення: “підвищення компетентності”, “мобілізація потенціалу”, “підвищення результативності (продуктивності)”, “набуття сили” тощо [5, 192].

У педагогічній площині емпауермент пов’язують з формуванням активної позиції дитини щодо вирішення певних проблем. Вітчизняні науковці – розробники емпауермент-педагогіки (Н.Гавриш, О.Саприкіна, О.Пометун) – наголошують, що для повноцінного розвитку дитині варто виходити із зони комфорту й намагатися розв’язувати складні життєві ситуації самостійно – домірно своїм можливостям. Саме на це спрямована педагогіка емпауерменту, що надихає дитину на самостійні дії, спонукає використовувати свою енергію. Виходячи із такої сутності автори називають педагогіку емпауерменту педагогікою мотивації і натхнення до дії.

До основних принципів емпауермент-педагогіки дослідники відносять:

- 1) створення умов для формування у дитини впевненості у власних силах і можливостях та відповідальності за результати навчання;
- 2) прийняття нею рішень щодо власного стилю життя та їх виконання;
- 3) забезпечення психологічного комфорту дітей під час занять як за допомогою спеціальних прийомів, так і через доступність змісту (за принципом вибору кожною дитиною тих кроків, які вона хоче і може здійснити);
- 4) створення умов для появи у дітей ентузіазму і почуття задоволення від результатів групової й індивідуальної роботи, виконання дій і вироблення звичок поведінки, орієнтованих на сталий розвиток, що досягається насамперед завдяки постійному позитивному (як за формою, так і за змістом) зворотному зв’язку [4, 11-12].

Педагогічна модель емпауерменту відображає підхід, який суттєво відрізняється від традиційного, що базується на домінуючій ролі знань-інформації та педагога як їх транслятора. В основі такого підходу лежить твердження про те, що людська діяльність завжди починається з виникнення мотиву у вигляді інтересу, стурбованості, усвідомлення потреби тощо. Такий мотив може виникати як у процесі діяльності, так і під час осмислення її результатів. Проте зазвичай людина активізується лише тоді, коли бачить результат або вірить у нього. Тому, коли дитина розуміє, що вона може ефективно (результативно) діяти, вона відчуває занепокоєння (мотив), шукає інформацію і готова свідомо сприйняти її, а потім і втілює задумане (рис. 1) [4, 14]. О.Безсонова зазначає, що такий підхід дає змогу навчити дитину думати, діяти і контролювати свою діяльність, приймати рішення автономно й незалежно. До його переваг дослідниця відносить можливість дитини відчути себе успішною у діяльності, формування навичок спілкування, розв’язання проблем, лідерства, критичного мислення, переконання, упевненості у собі, взаємодопомоги, уміння дискутувати та ін. [2, 12].

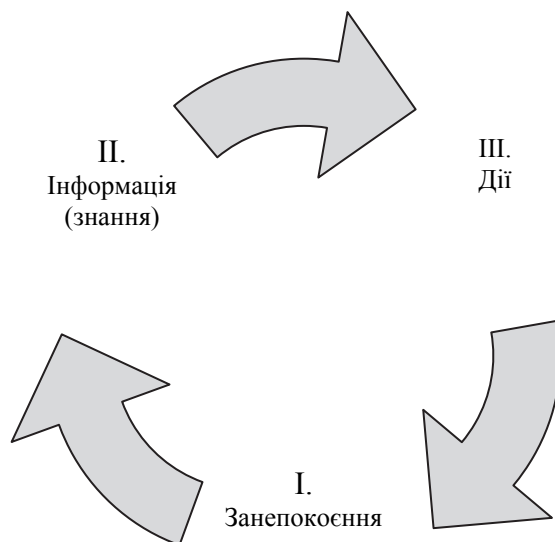


Рис. 1. Модель людської діяльності, на засадах якої базується емпатермент-педагогіка

Таким чином, процес формування в дошкільників еколого-природничих уявлень та ціннісного ставлення до природи, побудований на зазначених вище засадах, покликаний допомогти дітям не тільки уявляти своє бажане майбутнє (скажімо, існування у гармонії з природою), а й активно його наближати. Бажання й надалі піклуватися про природне довкілля виникає на основі інформації про значення власних дій та оцінку результатів. У цьому випадку робиться акцент на рішеннях дітей щодо власної поведінки у природі та стилю співжиття із нею, а не на проблемах, які існують поза ними.

Освітня модель, основою якої є емпатермент-педагогіка, передбачає використання таких методів роботи, які навчають дитину діяти, спонукатимуть її до діяльності. Саме дії, на думку Н.Гавриш, О.Саприкіної, О.Пометун, є провідними чинниками формування у дошкільників відповідної поведінки та стилю життя в цілому. Їх виконання сприяє розвитку у дітей ставлення до проблем як до особистісно важливих, пов'язаних із власною системою цінностей, формуванню здатності і бажання діяти у цьому напрямі. Повторення цих дій протягом двох тижнів дозволяє сформувати сталу звичку – модель поведінки, яка потім стає складовою повсякденного способу життя [4, 17].

Серед методів, які реалізують модель емпатермент-педагогіки, чільне місце посідає *проектна гра*. Її суть полягає у створенні педагогом спеціальних ігрових ситуацій, що потребують від дітей розв'язання певних соціальних завдань. Одним із ефективних прийомів організації діяльності в межах проектної гри, на думку дослідників, є педагогічна провокація – створення умов, які провокують зіткнення інтересів, потреб дітей.

*Н-д, вихователь може запропонувати дітям створити проект озеленення Сонячного міста, в якому живуть маленькі чоловічки, насадженнями дерев, кущів, квітів (пропонується макет міста, фігурки рослин).*

*Вихователь. Малята, сьогодні я отримала дивного листа. Його написали нам маленькі чоловічки – мешканці Сонячного міста. У ньому вони розповідають, що їхнє місто зачаклував злий чарівник і воно стало сірим і нецікавим, з нього зникли всі рослини, які раніше його прикрашали, додавали барвистості. А ще жителі розповідають, що вони почали задихатися в місті, їм стало бракувати повітря.. У листі чоловічки прохають нас, аби ми допомогли їм озеленити їхнє місто, зробити його знову гарним і привабливим, придатним для життя. Допоможемо? (Так.) А що для цього нам потрібно? (Саджанці дерев, кущів, квітів, необхідне знаряддя праці) Де ми будемо саджати дерева? (Біля будинків, обабіч доріг, розіб'ємо парки, сквери, садки) Які дерева посадимо у парках і скверах? (Клени, ясени, берізки, ялинки) Які дерева посадимо у садках? (Яблуні, груші, сливи, вишні, черешні,*

абрикоси) А обабіч доріг? (Тополі, клени) Як ви гадаєте, які дерева та кущі чоловічкам буде приємно бачити біля будинків? (Горобину, калину, жасмин) Педагогічна провокація: А чи можна посадити скрізь однакові дерева? Чому? Якими квітами ми засадимо клумби мешканців міста? (Тюльпанами, нарцисами, піонами, ірисами) А якби це була осінь, які квіти будуть рости на клумбах? (Чорнобривці, айстри, жоржини, хризантеми) *Малята, а навіщо рослини у місті? (Щоб прикрашати його; рослини збагачують повітря киснем). Чому жителі Сонячного міста почали задихатися без рослин? (Тому що рослини збагачують повітря киснем, а кисень потрібний для життя).*

*Під час гри діти висловлюють свої думки, відбувається колективне обговорення, у результаті якого малята вирішують, які дерева, кущі чи квіти саджати у названих вихователем місцях (повторюють теми “Рослини лісу”, “Рослини саду”, “На квітнику” тощо). Після цієї гри доцільно провести з дітьми дослід на виявлення того, що рослини на світлі фотосинтезують, у результаті чого у повітря виділяється кисень.*

До методів емпauerмент-педагогіки відносять також *емоційно-соціальні ігри та вправи*. Ученими доведено, що саме знання про природу та пов’язані із нею екологічні проблеми не завжди визначає ставлення дитини до неї. Сформувані екологічну культуру лише на інтелектуальному рівні неможливо, оскільки вона базується насамперед на глибоких переконаннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій та волі. Тому потрібно, аби природничі знання пройшли крізь призму почуттів людини, були оцінені нею, стали вольовим актом (Г.Тарасенко). Саме емоція, яка виникає у певний момент щодо об’єкта чи ситуації, пов’язаної з ним, породжує його оцінку і закладає фундамент для подальших дій із цим об’єктом.

Ігри соціальної спрямованості задіюють емоційну сферу дитини, спонукають її до прийняття певних рішень і виконання відповідних дій. Малюк, проживаючи ситуації вибору, набуває безцінного життєвого досвіду, який сприяє формуванню його ціннісних орієнтацій.

*Н-д, викликати сильний емоційний сплеск у дітей можна демонструванням краплини води поряд із глобусом як модельованого співвідношення кількості наявної на Землі прісної води, яку споживають люди, до загальної кількості води в Світовому океані. Далі дітям пропонується висловити припущення (зробити проекти), як раціонально можна використовувати прісну воду, дбаючи про її збереження. Згодом доцільно провести День води, протягом якого діти будуть реалізовувати свої проекти.*

Емоційним зустрічам із природою, ознайомленню із її об’єктами та явищами крізь призму естетичних почуттів та емоцій сприяє проведення хвилинок милування (Г.Тарасенко). Під час таких зустрічей відбувається накопичення досвіду естетичного сприймання та оцінювання об’єктів природного довкілля; дитина вчиться співставляти уявлення про цінність людського життя із самоцінністю інших форм життя в природі. Важливо, аби інформація, зібрана дитиною у процесі емоційно-чуттєвого контакту, знайшла вихід у моральній площині: *“Уяви себе зламаною гілочкою дерева. Що ти відчуваєш?”*, *“Якби ти був струмочком, який пересихає, про що була б твоя пісенька?”*, *“Ти – пташка, у якої підбите крильце. Про що ти думаєш?”* тощо.

Ефективним методом активно-дієвого пізнання проблем природного довкілля в контексті реалізації емпauerмент-педагогіки є також *метод “Портфоліо”*. Він дає змогу продемонструвати індивідуальні досягнення, накопичуючи результати певних видів власної діяльності. Найголовнішим, як зазначає О.Безсонова, тут є не саме портфоліо, а *“портфоліо-процес”* [2, 17].

Застосування основних положень емпauerмент-педагогіки знайшло місце в освітній стратегії *“Освіта для сталого розвитку”* (Н.Гавриш, О.Саприкіної, О.Пометун), яка нині активно проходить апробацію на базі освітніх закладів України (включаючи й дошкільні). Її пріоритетом є не запам’ятовування фактичного матеріалу, а вироблення власного ставлення до ситуації і вміння приймати рішення на основі розуміння інформації, бажання своїми справами допомагати планеті та іншим людям ставати кращими. Багаторічний досвід упровадження емпauerмент-педагогіки в розвинених країнах, а також досвід, набутий під час її апробації у вітчизняній освіті, переконливо довів ефективність зазначеного напряму

гуманістичної педагогіки (надихання на дію) як прогресивної філософсько-педагогічної платформи організації та здійснення освітнього процесу. Співвідносно до еколого-природничої освіти дошкільнят емпauerмент-педагогіка реалізує основний запит суспільства – забезпечити розвиток особистості, здатної брати на себе відповідальність як за власну діяльність у природі, так і за діяльність людства в цілому.

#### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Безсонова О. На захисті майбутнього – з дитинства, або Педагогіка емпauerменту в дошкільному закладі / О. Безсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 3. – С. 11-17.
3. Гавриш Н. Перші кроки впровадження у дошкільних закладах України освіти для сталого розвитку / Н. Гавриш, О. Саприкіна // Початкова школа. – 2014. – № 10. – С. 55-58.
4. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посібник для дошкільних навчальних закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун ; за заг. ред. О. Пометун. – Д. : ЛПРА, 2014. – 120 с.
5. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XIII, ч. 3. – С. 190-198.
6. Кудіна В. Освіта для сталого розвитку у роботі педагогічного працівника сучасного навчального закладу освіти / Валентина Кудіна // Освітні коментарі : щомісячник. – 2011. – № 7/9. – С. 36-37.
7. Орлова О. Дошкільникам – освіта для сталого розвитку / О. Орлова, Т. Сімайкіна // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 10. – С. 40-48.
8. Пометун О. Бути чи не бути – ось у чому питання / О. Пометун, Н. Гавриш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 3. – С. 4-10.
9. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

**Катерина Мазур,**  
м.Вінниця, Україна,  
ДНЗ № 45

### **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ГРИ**

Стійка тенденція, яка домінує останнім часом у системі дошкільної освіти, полягає в наданні пріоритету навчальній діяльності дошкільників і разом з тим у виявленні недостатньої уваги до їх розвитку в процесі гри. Як відомо, дошкільний вік є сенситивним щодо розвитку партнерських стосунків з однолітками, що в свою чергу, сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості. Знецінювання ролі гри і фактична заміна її додатковими заняттями з іноземних мов, логіки, хореографії та понадмірне інтелектуальне навантаження дітей зазначеного віку додатковими вправами з різних видів пізнавальної діяльності завдає передусім шкоди розвитку самодіяльної активності дошкільників у процесі спілкування з однолітками. За умов дії зазначених чинників, гальмується формування адекватного самосприйняття зростаючої особистості та її творча ініціатива. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку комунікативних умінь дошкільників у процесі ігрової взаємодії.

Здійснений аналіз відповідних джерел з педагогіки та психології дав можливість констатувати доволі активний інтерес дослідників передусім до питань онтогенезу спілкування (Л.Виготський, О.Гаспарова, Г.Костюк, М.Лісіна, С.Максименко, Т.Піроженко, М.Поддьяков, А.Рузьська), особливостей прояву спілкування у різних видах діяльності дошкільників (Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонт'єв), впливу творчої гри на розвиток здібностей дітей дошкільного віку, а також становлення психологічних новоутворень у зазначеному віці (Л.Венгер, Т.Д.Зінкевіч-Євстігнеєва, П.Зінченко, С.Новосолова). Питання розвитку комунікативної діяльності у творчій грі дошкільників висвітлювались у працях П.Блонського, В.Котирло, С.Кулачківської, С.Ладивір, Д.Менджеричької, В.Моляко, Т.Піроженко, В.Роменця, Т.Титаренко, С.Тищенко. Педагогічним аспектом гри займалися такі педагоги як: А.Богуш, Н.Гавриш, В.Горієнко, О.Денисенко, З.Коваленко, Н.Кудикіна, М.Лемещук, С.Підващецька, Г.Тарасенко. Водночас недостатньо



розробленими залишаються питання специфіки розвитку комунікативних функцій дошкільників у процесі спільної діяльності, а також трансформації зазначених функцій залежно від їх вікової динаміки і форм дитячої гри. Спеціального дослідження потребують питання розвитку комунікативних функцій дітей дошкільного віку в процесі творчих ігор, які нині перебувають на периферії інтересів працівників в галузі дошкільної освіти.

Спілкування тлумачимо як культурно-історичне явище, у процесі якого людина набуває знань про навколишнє природне і соціальне середовище, починає взаємодіяти з оточуючим її світом, проявляти індивідуальні відмінності, у функціональних особливостях нервової системи, у розумових, емоційних, моральних, вольових якостях, у потребах, інтересах, здібностях і характерологічних рисах [3]. На думку дослідників, засвоєння досвіду дорослих – це не пасивний, а активний для дитини процес [7]. Тому особливого значення у нашому дослідженні набуває ідея про те, що психічний розвиток людини відбувається поступово згідно з віковими закономірностями як незворотна послідовність ускладнювальних структур, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе у зміненому вигляді, у процесі такого розвитку завжди відображається неповторна своєрідність кожної дитини “...рис фізичної будови, психіки, поведінки, творчих здібностей, інтересів і т.п.” [5, 9], що становить основу для розуміння процесу розвитку людської особистості. Особистісний розвиток дитини здійснюється у процесі навчання, засвоєння духовних надбань людства. Навчання відбувається не лише у процесі спеціально створених дорослим занять, дидактичних ігор, метою яких є отримання знань, умінь та навичок, а й під час спілкування з предметним світом, дорослими, однолітками у спільній діяльності, яке у дошкільному дитинстві відбувається у грі.

Людина від моменту народження відчуває себе у системі стосунків з іншими людьми, поступово дитина усвідомлює “...навколишнє буття і себе саму, свої відносини до інших людей, користується мовою, виробленими людьми знаннями і знаряддями” [1, 245]. Дитинство є періодом присвоєння соціально зумовленої системи суспільних, культурних, історичних відносин, яке відбувається у процесі спілкування та становленні свідомої, самостійної, продуктивної, творчої діяльності, що у свою чергу визначає індивідуальний розвиток особистості та взаємодію індивіда з природним та соціальним довкіллям [7]. Процес привласнення суспільного досвіду у дитинстві, відбувається шляхом присвоєння “культурних форм психіки” у спілкуванні з дорослими та однолітками при включенні у доступну, самостійну, творчу діяльність – гру [3]. Провідним видом діяльності у дошкільному віці є творча гра, у структурі якої розвивається свідомість, система потреб, інтересів, поглядів, переконань розумових моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають поведінку дитини, надаючи їй певної цілеспрямованості, стійкості і організованості.

У психологічних дослідженнях спілкування визначається як процес, у ході якого виникає зв'язок між людьми, налагоджується психологічний контакт, який визначається обміном інформації, взаємовпливом, взаємопереживанням, взаєморозумінням. У процесі такої взаємодії з навколишнім природним середовищем відбувається взаємообмін інформацією, під час якого людина пізнає себе через пізнання оточуючого світу. Таке спілкування передбачає не просто дію, а взаємодію кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату, розглядає взаємодію людей як суб'єктів спілкування.

Отже, розглядаючи спілкування як процес, у якому пов'язані певні особливості (активність суб'єктів спілкування, взаємодія суб'єктів спілкування, взаємовідносини) його визначають як комунікативну діяльність. У процесі такої діяльності відбувається взаємодія людей як суб'єктів спілкування в цілісній функціональній системі, виникає психічний контакт, проявляються дії свідомо орієнтовані на смислове сприйняття іншими людьми для досягнення соціальної єдності; спрямовується та узгоджується об'єднання зусиль з метою налагодження відносин для отримання спільного результату.

Таким видом діяльності у дітей є гра. На етапі оволодіння провідним видом діяльності в дитинстві розвиток потребово-мотиваційної сфери зумовлюється соціально-історичним контекстом, рівнем психічного розвитку дитини та ступенем її включеності у процес

активного засвоєння діяльнійсної структури гри [3]. Тому значущим для нашого дослідження стало визначення основного механізму розвитку особистості, яким виступає саморух, що проявляється у самостійному виді діяльності і на етапі дошкільного дитинства відбувається в процесі виникнення суперечності між новими потребами дитини до активної участі в житті дорослих та реальними її можливостями. На думку Е.Берна, особистість розвивається у зв'язку з внутрішніми протиріччями, які виникають у її житті [1]. Ігрові засоби забезпечують прагнення дитини активно включитись у діяльнійсну сферу дорослих та до визначення власного місця у системі реальних взаємин із однолітками [2; 4].

У процесі гри дитина прагне досягти певної ігрової мети, яка на різних етапах розвитку ігрової діяльності проявляється у оволодінні нею дієвою стороною соціальної функції дорослого. Результативність процесу засвоєння ігрової ролі визначається рівнем оволодіння ігровими та реальними стосунками, які встановлюються між учасниками гри [1]. Ігри умовно ділять на класи, види, підвиди. Зазначимо, що кожен дослідник класифікує гру згідно з метою свого дослідження, наприклад, існує класифікація гри: за участю дорослого – самодіяльні, навчальні; за наявністю сюжету та ролей – дидактичні, творчі; за проявом ініціативи граючих – з ініціативи дитини, дорослого та народні ігри; за структурою – сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані, будівельні.

У своєму дослідженні стосовно класифікації гри ми спираємося на дослідження С.Новосолової, у яких основним критерієм визначення різновидності гри є розуміння ініціативи гравців як особистісного прояву. Таким чином, С. Новосолова визначила три класи гри:

- ігри, які відбуваються з ініціативи дитини або групи дітей;
- ігри, які відбуваються з ініціативи дорослого, для навчання дитини або для розваг;
- ігри, які відбуваються з історичної ініціативи етносу [6, 134].

Кожен клас ігор складається з видів, які, у свою чергу, діляться на підвиди. Підвиди гри визначаються різноплановою тематикою. За результатами проведеного нами дослідження було доведено, що розвиток сюжетно-рольової гри на етапі її становлення в молодшому дошкільному віці залежить не тільки від організації предметно-ігрового середовища, стимулюванні дітей до рольової поведінки, розвитку змісту та сюжетних ліній гри, а й від їх уміння встановлювати контакт з іншою дитиною, відгукуватися на пропозиції організовувати спільну діяльність, отримувати та передавати інформацію, керувати процесом ігрової взаємодії.

Теоретично розроблена та експериментально перевірена ефективність системи розвивальних ігор та вправ виявилась у розвитку комунікативних функцій дошкільників у процесі творчої сюжетно-рольової, прояву комунікативного конструкту, який визначає психологічний зміст творчої сюжетно-рольової гри та виступає основою для оцінки перспектив її розвитку. Виявлений зв'язок між рівнем розвитку комунікативних функцій дошкільників у процесі творчої гри, з одного боку, та диференціюванням рівнів прояву комунікативного конструкту, з другого, що дало можливість визначити п'ять підгруп досліджуваних за основними показниками активності дітей як учасників гри. Таким чином проведений аналіз основних підходів до вивчення питання розвитку творчої гри у дошкільному віці дає підстави зробити такі висновки, що динаміка комунікативних функцій молодших дошкільників у процесі становлення творчої сюжетно-рольової гри відбувається за рахунок функціонування комунікативного конструкту на різних етапах розвитку творчої гри, що обумовлює перехід дитини на новий суб'єктний рівень взаємодії із однолітками, сприяє засвоєнню партнерських відносин.

#### Література:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн / Пер. с англ. М.С. Мацковского / Общ. ред. М.С. Мацковского; послесловие Л.Г. Ионина и М.С. Мацковского. – СПб: Лениздат, 1992. – 400с.
2. Венгер А.Л. От погремушки до конструктора / А.Л. Венгер, Е.И. Морозова // Игра и дети. – 2002. – №5. – С. 14–15.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.62–76.
4. Кудикіна Н.В. Історико-культурні джерела ігор-драматизацій і театралізованих ігор: Теоретико-методичні проблеми навчання і виховання / Н.В. Кудикіна // Педагогічні науки : Зб. наук. праць. – К.: Фенікс, 2000. – С. 60–69.

5. Ладивір С.О., Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / С.О. Ладивір // Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник – Житомир, 2003. – 175 с.
6. Новосолова С.Л. Классификация детских игр / С.Л. Новосолова // Источник. – 1975. – №3. – С. 133-135.
7. Роговик Л.С. Психологічна дія як складова пізнавальної діяльності / Л.С. Роговик // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. пр. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка. – К., 2004. – С.73-79.

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

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ „Я”; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими комунікантами, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутий та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу.

Одним із основних завдань, які стоять перед педагогом у період навчання грамоти, є взаємозв'язок розвитку мовлення і мислення. У навчальній програмі „Українська мова. 1-4 класи” для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням зазначається, що „основна мета цього курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань” [2, 10]. Таким чином, проблема взаємозв'язку у розвитку мовлення і мислення є актуальною і для початкової освіти, передусім у контексті наступності дошкільної та початкової освіти.

Проблема мовленнєвого розвитку дошкільників не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л.С.Виготський, Г.М.Леушина, О.Р.Лурія, Т.О.Піроженко, С.Л. Рубінштейн, І.О.Синиця та ін.);

психолінгвістичному (І.О.Зимня, Л.О.Калмикова, О.О.Леонтєв, О.М.Шахнарович та ін.); лінгвістичному (М.П.Кочерган, Л.І.Мацько, М.Я.Плющ, В.М.Русанівський, Л.В.Щерба та ін.); лінгводидактичному (А.М.Богущ, О.М.Біляєв, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Т.К.Донченко, С.О.Караман, І.І.Козак, В.Я.Мельничайко, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк та ін.).

Фахівцями описані різноманітні методи і прийоми становлення розвитку мислення і мовлення у дітей різних вікових груп. Працівники дошкільних закладів та початкової школи також прагнуть у практичному аспекті розв'язати проблему взаємозв'язку у розвитку мислення і мовлення, цілеспрямовано використовуючи різноманітні логіко-мовленнєві завдання і вправи.

Плідними прийомами стимулювання розвитку мислення і мовлення фахівці дошкільної освіти визначають такі:

- складання і розв'язування задач;
- впровадження вправ на розвиток уміння висловлювати припущення, доводити правильність певних тверджень;
- збагачення навчального матеріалу завданнями з логічним навантаженням;
- виконання інтегрованих завдань;
- застосування „мовних цікавинок” (завдання для інтелектуального самовдосконалення).

Реальний стан взаємозв'язку розвитку мислення і мовлення старших дошкільників ми перевірили на прикладі старших груп № 5,7 ДНЗ № 51 „Колосок” Вінницької міської ради.

Рівень розвитку мислення і мовлення дітей дошкільного віку ми перевіряли за такими критеріями: правильність, точність, логічність, адекватність, швидкість реакції та самостійність. Нами використані наступні методики дослідження: повторення скороговки, бесіда за прослуханим текстом, відновлення деформованого тексту, розв'язання логічних задач, відгадування загадок, добір узагальненої назви групи слів, вправи на словотворення, переказування тексту.

Констатувальний етап педагогічного експерименту виявив, що 25% дітей продемонстрували високий рівень, 40% достатній рівень, 35% низький рівень розвитку мислення і мовлення.

В ході дослідження проблеми ми переконалися, що взаємообумовлений розвиток мислення та мовлення старших дошкільників залежить від того, як ця діяльність організується, як вихователь уміє стимулювати і підтримувати вихованців до набуття інформації, як пов'язуються нові знання із щоденним життям дитини. Виходячи із цього, ми й добирали матеріал для формувального етапу експерименту. Для створення позитивного налаштування на навчально-пізнавальну діяльність, мобілізації уваги старших дошкільнят ми пропонували вірші для заучування напам'ять та виразного декламування, відгадування загадок (конкурс „Ну-мо, відгадай!”), вправління у точній вимові скороговок тощо. Також нами дібрано й впроваджено матеріал для організації мовленнєвих ігор-змагань, розв'язання логічних завдань, проведення пізнавальних бесід. Цей матеріал є органічною, невід'ємною частиною навчально-пізнавальної роботи дітей на заняттях та нерегламентованих елементів навчально-виховного процесу у ДНЗ. Перекази прослуханого, складання розповідей за побаченим, на основі життєвого досвіду, творчої уяви дають дошкільникові можливість увійти в роль, співпереживати з персонажами творів. Тому нами на інтегрованих заняттях (з пріоритетом мовленнєвого розвитку або логіко-математичної підготовки) були максимально включені види роботи, які сприяють збагаченню словникового запасу дітей, формуванню вміння зв'язно висловлюватись, самостійно мислити, розвивати кмітливість.

У 2015-2016 навчальному році ми систематично впроваджували рекомендовані прийоми навчально-пізнавальної роботи у мовно-мисленнєву підготовку старших дошкільників ДНЗ № 51 „Колосок”. Результати опитування дітей в кінці навчального року суттєво відрізнялись від початкових. 74% вихованців продемонстрували високий і достатній рівні розвитку мовлення і мислення, а 26% – початковий. Отже, відсоток дітей з початковим рівнем когнітивного розвитку значно зменшився, а кількість дошкільників, готових до результативної навчально-пізнавальної діяльності суттєво збільшилась. Разом з тим, слід зауважити, що результати навчально-виховного процесу у групах 5 (контрольної) і 7 (експериментальної) значно відрізнялися.

Причину цього ми вбачаємо не тільки у різниці навчальних можливостей вихованців цих груп, але й у рівні професійної підготовки вихователів дошкільного закладу до реалізації взаємозв'язку розвитку мовлення і мислення дошкільників.

Досвід спілкування зі старшими дошкільниками переконав нас, що цілеспрямований розвиток мовлення і мислення дитини – провідне, найважливіше завдання ДНЗ, оскільки в повсякденному житті кожній людині необхідна передусім комунікативна діяльність, яка є інструментом не лише спілкування. Розвинене мовлення слугує також засобом пізнання. Так на заняттях з цікавої математики, образотворчого мистецтва та інших предметів у ДНЗ діти вчаться послідовно висловлювати короткі зв'язні міркування у процесі розв'язування текстових задач, словесно малюють зовнішній вигляд предмета, розповідають про хід добре відомої гри тощо. Дитячі висловлювання можуть носити ознаки розмовного, художнього чи то наукового стилів мовлення.

Отже, необхідною умовою для успішного вирішення проблеми взаємозв'язного розвитку мовлення і мислення старших дошкільників є системний підхід до організації занять мовного та логіко-математичного змісту. Тому вихователів дошкільного навчального закладу слід ретельно продумати дидактичне забезпечення та різноманітний характер тренувальних завдань і вправ навчально-пізнавальної діяльності вихованців як на заняттях, так і в повсякденному житті освітнього закладу.

#### Література:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К. : Вища школа, 2007. — 542 с.
2. Вашуленко М.С., Пономарьова К.І. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – 392 с. – Розділ „Українська мова” / М.С. Вашуленко, К.І. Пономарьова, О.Ю. Прищеп, В.О. Мартиненко, С.О. Караман, Н.І. Лунько. – С.10-70.
3. Державна національна програма „Освіта“ (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Закон України „Про освіту“. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Коваленко О. Проблеми наступності дошкільної і початкової освіти / О.Коваленко // Початкова освіта. – 2011. – № 48 (624). – С. 3-6.
6. Трунова В.А., Вовкотруб Р.П. Вправи з розвитку мовлення першокласників : Посібник для вчителів початкових класів / В.А. Трунова, Р.П. Вовкотруб. – Одеса, 2007. - С. 4-6.

**Олена Бубенко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ**

На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти великого значення надається пошуку нових форм виховання і навчання, які б сприяли особистісному зростанню дошкільника. Завдання реформування освіти визначають: відхід від авторитарної педагогіки; створення умов для формування активної, відповідальної, творчо мислячої особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку; забезпечення умов для реалізації та самореалізації сутнісних сил дитини у різних видах її діяльності. Формування особистості дитини, навчання дітей творчо мислити, виховання активного ставлення до здобуття знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дошкільників, здійснення морального розвитку, засвоєння етичних норм – завдання, важливість яких визначається вимогами часу.

Мислення є найважливішою функцією мозку людини. Жоден вид діяльності не може обійтися без нього. Воно лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Іншими словами, мислення – психічний процес пізнання, пов'язаний з відкриттям суб'єктивно

нового знання, з вирішенням завдань, з «творчим перетворенням дійсності» (О.М.Соколов); воно є спрямованістю на відображення зв'язків і відношень, які доволі складно простежити, (наприклад, причинно-наслідкові зв'язки та ін.), на виділення в предметах і явищах суттєвого, важливого й несуттєвого, неважливого, а також загального та конкретного (І.А.Барташнікова); воно є важливою складовою в загальній динаміці психіки, розгортається у вигляді «активності, процесу, послідовності операцій і дій, діяльності» (В.Штерн).

Залежно від того, яке місце в розумовому процесі займають слово, образ і дія, як вони співвідносяться між собою, виділяють три види мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне.

Наочно-образне мислення – це вид розумового процесу, який здійснюється безпосередньо при сприйнятті навколишньої дійсності і без цього здійснюватися не може. Цей вид мислення пов'язаний з вирішенням розумових завдань, заснованих на образному матеріалі. Тут має місце оперування найрізноманітнішими, але найбільше зоровими і слуховими образами. Наочно-образне мислення тісно пов'язане з практичним мисленням.

Проблема розвитку образного мислення дошкільників не є новою. Вона досліджувалася науковцями в різних аспектах: психологічному (М.Й.Варій, В.П.Зінченко, В.В.Мироненко, Т.В.Косма, С.Д.Максименко, П.А.М'ясоїд, Р.С.Немов, М.П.Петровський, С.Л.Рубінштейн, О.М.Степанов, О.К.Тихомиров та ін.); педагогічному (Л.В.Артемова, Н.В.Глуховеря, О.Гісь, Б.Друзь, О.І.Кульчицька, Г.В.Лебідь, М.Монтессорі, С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський, Д.А.Фарбер, Є.Федорова, Ф.Фребель, Г.Шварц, К.Й.Щербакова, І.С.Якиманська та ін.). Як свідчать сучасні психофізіологічні дослідження (Д.Леві, Г.Дейч, С.Спрінгер), матеріальним субстратом, що забезпечує існування образного типу мислення є права півкуля головного мозку людини, тоді як ліва півкуля бере участь в основному в аналітичних процесах і є базою для формально-логічного мислення. Права півкуля обробляє інформацію холистичним способом, тобто не членуючи її, в той час, як з лівопівкульним мисленням пов'язується здатність до послідовного, поетапного пізнання.

Розвиток образного мислення дошкільників характеризується тим, що їхні уявлення набувають гнучкості, рухливості, діти оволодівають вмінням оперувати наочними образами: уявляти предмети у різних просторових положеннях, мислено змінювати їх взаємне розміщення.

«Тому сьогодні, - зазначають дослідники, - головний акцент у тренуванні мислення слід робити на розвиток образного мислення, оскільки, успішність навчання залежить саме від його ефективності. Високий рівень розвитку логічного мислення ще не гарантує успіху» [1, 5].

Найефективнішими шляхами розвитку образного мислення дітей старшого дошкільного віку у процесі формування елементарних математичних уявлень, на нашу думку, є:

- формування у дошкільників уміння діяти у внутрішньому плані дій, оперувати образом подумки;
- використання на заняттях з математики дидактичних ігор з елементами ейдетики;
- використання творчих завдань з метою розвитку образного мислення дітей старшого дошкільного віку у процесі формування елементарних математичних уявлень

Зупинимось детальніше на одному із цих шляхів – формуванні у дошкільників уміння діяти у внутрішньому плані дій, оперувати образом подумки.

Добре розвинена здатність діяти у внутрішньому плану дій – важлива умова успіху людини в багатьох професіях. У роботі вченого, наприклад, часто використовується уявний експеримент як спосіб перевірки гіпотези. Використовуючи цей прийом, людина може поставити досліджувані об'єкти в такі умови, які практично неможливі. Так, наприклад, Галілей при вивченні законів руху подумки уявляв поведінку тіл при відсутності сили тертя.

Згідно з положеннями вікової психології, найбільш інтенсивно здатність діяти «в думці» розвивається саме в старшому дошкільному віці, оскільки в цей період формуються основні навички навчальної діяльності. Характеризуючи нові якості психіки, які з'являються у дітей в цей час, В.В.Давидов пише: «Чим більше “кроків” своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може зіставити їх різні варіанти, тим більш успішно вона буде контролювати фактичне вирішення завдання» [2, 147]. Необхідність контролю і самоконтролю в розумовій

діяльності, а також ряд інших її особливостей створюють сприятливі умови для формування у дошкільника здатності до планування і виконання дій подумки, у внутрішньому плані дій.

Можна сказати, що спеціальні зусилля з прогнозування результатів своєї діяльності, продумування способів її здійснення, мають місце в діяльності людини будь-якої професії, виступають вирішальною умовою майстерності педагога і конструктора, балерини і полководця, токаря і кухарі, перукаря і столяра.

Оперування образами складає основу образного мислення. Оперувати образами означає здійснювати з ними різноманітні мисленнєві перетворення (дії): поворот, перегрупування початкових елементів, розчленування та з'єднання елементів у ціле та інші. Так, О.Барташніков підкреслює важливість того, щоб образ не «тьмянів», не зникав і не спотворювався [1, 5]. Досягнути цього, як зазначає учений, досить важко, проте деякими із вище перелічених дій можуть опанувати навіть п'ятирічні малюки. Втім, для цього потрібне спеціальне тренування.

«Інтелектуальна ігротека», розроблена І.Барташніковою та О.Барташніковим, дає можливість розвивати інтелектуальні і творчі здібності дітей та формувати у них потребу в розумовій роботі, інтелектуальній і творчій активності. Систематизована добірка ігор, створена ними, спрямована на розвиток образного і логічного мислення, уваги, пам'яті, уяви і удосконалення творчих здібностей малюків, що дозволять не лише виявити, а й розвинути різноманітні природні обдарування дитини [1, 12-15].

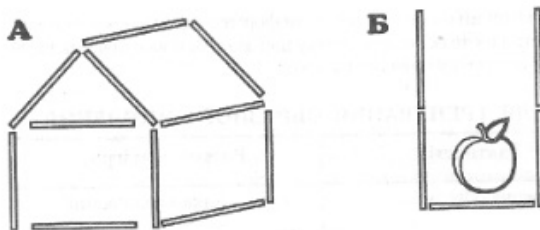
Розглянемо декілька ігор на розвиток уміння діяти подумки.

*Гра «Ломиголовка з паличками».*

Дана гра, як зазначає О.Барташніков, розвиває в дитини здатність подумки перегрупувати елементи об'єкта та планувати свої дії подумки.

*Хід гри:* Необхідно взяти кілька паличок або сірників і скласти з них схематичне зображення будь-якого предмета. Після цього можна запропонувати малюкові подумки перекласти один або кілька сірників так, щоб перетворити це зображення на інше або якое його змінити (див. *рис.1*)

Умови завдання: А) перекласти один сірник так, щоб будиночок «повернувся» в інший бік; Б) перекласти один сірник так, щоб вишенька «випала» із склянки.



*Рис.1*

За правилами гри реально перекладати сірники не дозволяється. Проте, якщо дитина не може виконати завдання подумки, нехай спробує зробити це на практиці. О.Барташніков, також радить докласти зусиль, щоб малюк таки навчився здійснювати перетворення предмета подумки, бо тільки така форма сприятиме формуванню вміння планувати й перевіряти свої думки, не вдаючись до практичних спроб.

Ускладнити ломиголовку можна, збільшивши кількість сірників, які необхідно перекласти, щоб отримати інший предмет.

*Гра «Збери за схемою».*

Гра розвиває вміння орієнтуватися у схематичному зображенні предмета і вчить конструювати.

Для гри можна використати будь-який будівельний конструктор, до складу якого входять кубики, бруски, вежі, арки та ін. Крім того, необхідно приготувати схематичні зображення зібраних з цих деталей конструкцій (наприклад, вежі, човна та ін. – див. *рис.2*) Кожна деталь конструкції повинна бути чітко прорисована.

Дитині потрібно показати схематичне зображення однієї із конструкцій. А вона повинна зібрати її з деталей, які є в розпорядженні. При цьому потрібно звернути увагу малюка на те, що зібрана конструкція має точно відповідати схемі.

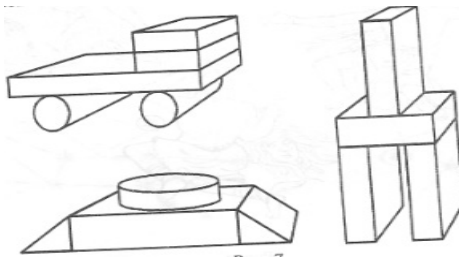


Рис.2

Перед початком конструювання потрібно дати малюку можливість назвати зображений предмет, розповісти про його призначення, виділити найважливіші частини й описати їх форму. Після того, як конструкція буде зібрана, потрібно проаналізувати разом з дитиною, чи все вона зробила правильно, розглянути помилки, підказати, як їх можна виправити.

Отже, розвиток образного мислення сприяє формуванню в дошкільників цілісних уявлень про навколишній світ, формує в дітей пошукові дослідницькі навички. У світлі цих вимог величезного значення набуває формування нестандартно-мислячої особистості. Причому основу творчого потенціалу становить саме образне мислення, яке важливо починати розвивати ще з дошкільного дитинства. Шляхів його розвитку є достатньо, важливо лише підібрати правильні з них.

#### Література:

1. Барташнікова І. А. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-6 років : Навчальний посібник / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – 2-е вид., переробл. – Тернопіль : Богдан, 2007. – 72 с.
2. Зак А. З. О развитии у младших школьников способности действовать «в уме» / А. З. Зак // Вопросы психологии. - 1981. - № 5. - С. 146-150 // Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/815/815146.htm>
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 575 с.
4. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. - М. : Просвещение, 2008. – 239 с.
5. Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы / В.Штерн – М. : Наука, 1998. – 335 с.

**Наталія Варгатюк,**  
м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному світі проблема соціалізації підростаючого покоління є досить актуальною. Особистість розвивається і вдосконалюється під впливом інших людей, пристосовується до виконання в суспільстві конкретних обов'язків, несе за свою поведінку, дії і вчинки певну відповідальність. Цей процес отримав назву соціалізації, основним змістом якого є передача суспільством соціально-історичного досвіду, культури, правил і норм поведінки, ціннісних орієнтацій, крім того, засвоєння їх індивідом.

Важливими завданнями держави і суспільства по відношенню до дітей є забезпечення оптимальних умов для розвитку їх індивідуальних здібностей, саморегуляції, формування основ шанобливого ставлення до оточуючих, прилучення до загальнолюдських цінностей. Завдання сучасного дошкільного навчального закладу полягає в тому, щоб з його стін вийшли вихованці не тільки з певним запасом знань, умінь і навичок, а й люди самостійні, що володіють певним набором моральних якостей, необхідних для подальшого життя. Важливо формувати у сучасних дітей дошкільного віку вміння будувати взаємини з оточуючими на основі співпраці і взаєморозуміння, готовність прийняти їх звички, звичаї, погляди.

Проблема компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу та формування ключових компетенцій особистості привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, К.Рубін, Л.Роузкреснор та З.Рустанович-Варфоломєєва обґрунтовували модель соціальної



компетенції. Філософський аспект цього феномену розглядався у працях М.Бубера, І.Давидова, Е.Дюркгейма, М.Маклюена, Е.Шпрангера; педагогічний аспект проблеми соціальної компетенції знайшов відображення у працях М.Аргайла, І.Архипова, Ю.Габермаса, В.Краєвського, Л.Петровського, А.Хуторського; психологічний аспект висвітлювався у дослідженнях Г.Беліцької, А.Брушлінського, О.Ветошкіна, З.Гончарова, М.Докторович, Е.Коблянської, А.Кукліна, З.Фройда, В.Цветкова та ін. Структура та функції соціальної компетенції є предметом аналізу таких авторів, як Н.Білоцерковець, М.Докторович, Ю.Міллер, У.Пфінгстен, М.Розумний, Р.Хінтч.

Соціальну компетенцію дошкільників досліджували Л.Божович, М.Гончарова-Горянська, О.Запорожець, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Поніманська, С.Якобсон та ін. У дослідженнях К.Абромса, М.Єфименка, В.Кузьменко, Є.Раєвської, А.Сизоненка розглядаються форми, методи, технології розвитку соціальної компетенції в процесі навчання у різних навчальних закладах.

Розглянемо більш детально орієнтований підхід до навчання. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння, ключові уявлення, опори або опорні знання [3, 19]. Європейські експерти визначають поняття «компетентність» як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Є.Бондар наголошує, що «... компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій» [1].

Існують різні класифікації цінностей залежно від логічної основи їх поділу. Зокрема, розрізняють загальнолюдські, національні, колективні, індивідуальні цінності; цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, матеріальні, духовні, етнічні тощо. Цінності мають історичний характер, тому вони можуть змінюватись як у суспільстві, так і в свідомості людей.

У педагогічному аспекті дуже важливо обґрунтувати таку систему цінностей, яка має бути основою виховання і розвитку дітей, внутрішнім компонентом їхньої свідомості, самосвідомості, мотивом і регулятором позитивно спрямованої діяльності.

Коротко схарактеризуємо сукупність базових цінностей освіти які формуються у взаємозв'язку навчання і виховання дітей, співпраці з батьками і впливів навколишнього середовища.

Гуманізація суспільного життя і гуманізація освіти належить до визначальних цінностей, вона є умовою і результатом якісної освіти XXI століття.

Дитинство як цінність людства. Надзвичайно важливо, щоб діти були обізнані зі своїми правами, однак ефективність правового виховання не можна пов'язувати лише з розширенням і поглибленням знань. Педагоги, батьки мають сформувані у дітей відчуття захищеності, впевненості у можливості подолання різних життєвих негараздів у межах закону. Це є важливою передумовою оптимізму процесу виховання, утвердження ідей життєтворчості.

Працелюбність і відповідальність як цінність. Без сумлінної праці немає людини-трудівника, творця духовних і матеріальних цінностей. Проблема трудового виховання є достатньо гострою для сучасного українського суспільства. Доводиться констатувати, що останнім часом увага до цієї надзвичайно важливої справи знизилася. Серед значної частини молоді утверджується культ швидких і легких прибутків, віра в щасливий випадок. Водночас кваліфікована сумлінна праця вимагає особистої відповідальності, ініціативності, підприємництва, швидкої орієнтації і мобільності на ринку праці. Усе це об'єктивні реалії професійного успіху, які не можна не враховувати.

Цінність екологічного світогляду. Незамінною цінністю малюків є екологічний світогляд, ядром якого є імператив виживання та глобальної відповідальності людей за нормальне життя населення на обмеженому життєвому просторі.

Мовна культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність. Мова, як відомо, є невід'ємним складником культури народу, інструментом і засобом пізнання, спілкування, формою існування. Саме мова сформувала людину як особистість і творця духовних цінностей. Мова відображає культурно-історичний шлях народу, народну мораль, етику й естетику побуту. Тому мовна освіта і мовне виховання мають бути пріоритетними для кожного закладу.

Здоров'я як цінність зумовлює новий погляд на ефективність змісту, методик, організацію навчального режиму і середовища тощо. Стан здоров'я малюків має стати обов'язковим критерієм якості дошкільної освіти.

Отже, на ґрунті вище перелічених цінностей базуються ключові компетенції. Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи. У відповідності до розподілу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх галузей) та предметний (для кожного навчального предмета).

А.К.Маркова пропонує виділити такі групи компетентностей: спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також відповідними прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження [6, 205].

**Л.Гузєв, називає такі компетентності:** соціальна компетентність – здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння; предметна компетентність – здатність аналізувати і діяти з точки зору певних областей людської культури [2, 13].

С.Шишов визначає компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. «Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути ученим чи освіченим», – наголошує науковець [7, 320]. Вчені по-різному трактують поняття соціальна компетенція. Зокрема, дослідники (Євсєєв А., Сафронова О., Нікітін І.) трактують соціальну компетенцію як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. 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 [4, 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 [5, 93].

Беручи до уваги ці особливості, ми пропонуємо для більш ефективного формування соціальної компетенції дітей дошкільного віку використовувати ігрові технології. Зокрема, ефективними на нашу думку, є сюжетно-рольові, дидактичні, театралізовані ігри. За допомогою цих ігрових технологій ми пропонуємо формувати у дітей певні соціальні навички а саме: забезпечення власної активності малюка, стимулювання пізнавальної активності, опора на діяльність, забезпечення співробітництва, здійснення роботи в команді, орієнтація на конкретний продукт, забезпечення мотивації діяльності, усвідомлення власного внеску у спільну роботу, розв'язання проблем, пошук шляхів реалізації проекту, встановлення причинно-наслідкових зав'язків, формування адекватної оцінки і самооцінки, вміння використовувати власний досвід, адаптація до змін.

#### Література:

1. Бондар С. Компетентність особистості як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
2. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н.Дахин. – 2008. – № 8. – С. 12-16.
3. Овчарук О.Л. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Л.Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С.13-43.
4. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : Навч. посібник / Т.І. Поніманська – К. : Абрис, 1998. – 448 с.
5. Поніманська Т.І. Формування соціальної компетентності дитини / Т.І. Поніманська // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 2. – С. 91-95.
6. Тряпицын А.В. Интеграционные процессы в высшем образовании / А.В.Тряпицын // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества. – Омск, 2003. – С. 201-209.
7. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

**Ганна Вітковська,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасна дошкільна освіта орієнтує педагогів на реалізацію компетентнісного підходу у формуванні та розвитку особистості дитини. Нині цілком очевидно є необхідність озброїти малюків не стільки знаннями про оточуючий світ, скільки сформувати у них здатність активно діяти в ньому, вирішувати проблеми, з якими стикається кожна людина у своєму житті.

Особливої актуальності ця проблема набуває у розрізі взаємин людини і природи. На сьогодні доведено, що надмірна затеоретизованість освіти, пріоритетність знанневого підходу показали негативну динаміку в розвитку цих взаємин. Тому існує запит на зміну парадигмальних підходів в еколого-природничій освіті на всіх її рівнях, домінування таких парадигм, які забезпечать формування в молодого покоління дбайливого ставлення до природи та екологодоцільної поведінки. Така вимога зафіксована в багатьох законодавчих і нормативних

документах. Так, завдання дбайливого ставлення до природи означені в Конституції України: “кожен зобов’язаний не заподіяти шкоду природі” [5, 66]. У Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” йдеться про необхідність формувати екологічну культуру людини в гармонії її відносин з природою [3, 17]. В Законі України “Про дошкільну освіту” визначені головні завдання дошкільної освіти, одне з яких – свідоме ставлення до себе, оточення та довкілля [4, 11] тощо.

Таким чином, формування у дітей, зокрема, у дітей дошкільного віку, екологічної компетентності є вимогою часу. Як свідчать проведені дослідження, ця якість є інтегрованою і включає екологічні знання й уявлення, розуміння цілісності всіх природних компонентів, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи, екологодоцільну поведінку в природному довкіллі. Її становлення на кожному віковому етапі має свої особливості. У дошкільному віці формування екологічної компетентності дітей повинно здійснюватися з урахуванням провідного типу діяльності дошкільників – гри. Саме ігрова діяльність допоможе дитині якнайліпше актуалізувати знання про об’єкти та явища природи, про зв’язки й залежності, що існують у природному довкіллі, і на цій основі сформуванню уявлення про природу, як єдиний живий організм, усвідомлення себе як його частини.

Екологічне виховання дітей було об’єктом прицільної уваги багатьох відомих педагогів минулого. Так, проблемою формування взаємин людини і природи опікувалися О.Духнович, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. У наш час багато науковців та педагогів-практиків присвятили свої дослідження означеній проблемі, серед них: Н.Глухова, Н.Кондратьєва, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, В.Скребець, В.Сухар, Г.Тарасенко, В.Фокіна, Н.Яришева тощо. Шляхи реалізації ігрового підходу до формування еколого-природничих уявлень дітей дошкільного віку, їх ціннісного ставлення до природного довкілля досліджувалися Н.Бібік, Н.Гавриш, Н.Горопахою, Н.Кудикіною та ін. Дослідники зауважують, що гра є однією з найпродуктивніших форм навчання і розвитку дітей. Вони наполягають на тому, що гру в жодному разі не можна ігнорувати, необхідно навчитися розумно нею керувати, стимулювати ігрову діяльність дітей, забезпечити, так би мовити, підготовчу роботу, що допоможе дітям самовизначитися в будь-якій життєвій ситуації.

Таким чином, означена проблема досить широко представлена в науково-методичній літературі. Втім на сьогодні існує потреба її розгляду крізь призму компетентнісного підходу, результатом застосування якого є сформована екологічна компетентність дошкільників.

У широкому розумінні поняття “*екологічна компетентність*” визначається науковцями як головна мета і результат екологічної освіти дітей, здатність оцінювати екологічні проблеми [7, 124]. Як правило, екологічну компетентність дослідники трактують як категорію екологічної діяльності, пов’язану з екологічною свідомістю, екологічним мисленням та екологічними цінностями. Вони наголошують, що екологічна компетентність має діяльнісний характер і передбачає здатність дитини мобілізувати знання, виявляти ставлення, її готовність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації [1, 7].

У структурі екологічної компетентності виділяють низку компонентів, серед яких – екологічні знання та вміння, екологічне мислення, ціннісні орієнтації, екологічно виправдана поведінка. Обов’язковим компонентом екологічної компетентності є знання. Якщо людина нічого не знає про об’єкт, вона буде ставитись до нього байдуже, екологічні знання сприяють формуванню свідомого ставлення до природного довкілля та закладають основи екологічної свідомості [2, 4]. Структурні компоненти екологічної компетентності, виділені на основі діяльнісного підходу, тісно пов’язані між собою і становлять єдину систему. Вісью індивідуальної екологічної компетентності вважають екосвідомість, що формується в процесі діяльності дитини і підвищується, якщо стимулювати її інтерес до природи, збуджувати почуття, викликати співпереживання; важливо, щоб дитина сама могла оцінити поведінку людини в природі, висловити свою думку з цієї проблеми [6, 7].

З метою з’ясування рівня сформованості в старших дошкільників екологічної компетентності нами було проведене експериментальне дослідження, яким охоплено 25 дітей

старшого дошкільного віку. Експериментальною базою став ДНЗ №4 м.Гайсина Вінницької області.

Виходячи зі структури екологічної компетентності, в основу її діагностики покладено наступні три критерії:

1) *когнітивний* – спрямований на вивчення сформованості у дітей системи уявлень про людину і природу та їх взаємодію (визначені Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (освітня лінія «Дитина в природному довкіллі»));

2) *аксіологічний* – передбачає діагностику емоційно-ціннісного ставлення дитини до природи;

3) *поведінковий* – спрямований на вивчення мотивації і спрямованості практичної діяльності з об'єктами природного довілля.

На основі означених критеріїв нами виокремлено рівні сформованості у старших дошкільників означеної якості: низький, достатній, високий. У процесі діагностики використано такі методи дослідження, як аналіз виконання дітьми практичних завдань та ігрової діяльності, бесіду, включене спостереження, а також методики, що відповідають завданням дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

**Методи діагностики рівня сформованості в старших дошкільників екологічної компетентності**

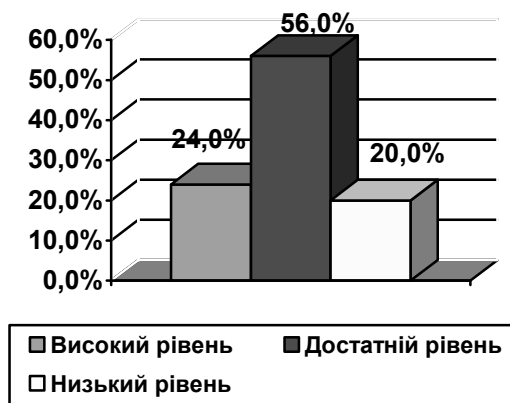
Структурні компоненти екологічної компетентності	Критерії діагностики	Методики, методи діагностики
Екологічні знання та вміння	Когнітивний	– словесна гра “Як це було?”; – дидактична гра “Птахи, риби, звірі”; – розвивальна гра “Подорож краплинки”.
Ціннісні орієнтації на екологічно доцільну взаємодію з природою	Аксіологічний	– бесіда “Чому я люблю природу?”
Екологічно виправдана поведінка	Поведінковий	– методика “Вибір”; – включене спостереження за поведінкою дітей під час екскурсії в природу.

У результаті проведення діагностики нами виявлено, що лише 24,0% опитуваних відповідають *високому рівню* сформованості досліджуваної якості. Ці діти мають системні уявлення про природу, взаємозв'язки та залежності в ній, усвідомлюють себе частиною природного довілля, використовують ці знання в житті; постійно виявляють інтерес, бажання та посильні уміння щодо природоохоронних дій, усвідомлюють необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довілля, заощадливого використання природних багатств; докладають домірні зусилля зі збереження, догляду та захисту природи.

Значна частина дітей (56,0%) продемонструвала *достатній рівень* сформованості екологічної компетентності. Зокрема, опитувані не в повній мірі відтворюють зміст еколого-природничих уявлень, не завжди усвідомлюють причиново-наслідкові зв'язки, що існують у природі, застосування знань у практичній діяльності інколи викликає певні труднощі. Такі діти виявляють ситуативний інтерес до природоохоронної діяльності, їх приваблює не стільки її зміст, скільки цікава форма організації; знають правила природокористування, екологодоцільної поведінки в природі, але не завжди їх дотримуються (або ж дотримуються за нагадування дорослого).

На превеликий жаль, у 20,0% дітей ми констатували *низький рівень* сформованості досліджуваної якості. Опитувані, віднесені до цієї групи, не мають належних знань про природне середовище, його компоненти та взаємозв'язки між ними, не усвідомлюють себе частиною природи. Їхнє ставлення до природного довілля має споживацький характер й визначається необхідністю задовольняти потреби людини. Такі діти не особливо переймаються проблемами екологічного характеру, правил природокористування дотримуються лише за вказівкою вихователя.

Узагальнені результати діагностики подані на рис. 1.



*Рис.1. Діагностовані рівні сформованості у старших дошкільників екологічної компетентності*

Таким чином, проведене діагностичне дослідження засвідчило, що більшість дітей старшого дошкільного віку усвідомлюють необхідність збереження природи, подолання тих негативних проявів людського господарювання, які нині спостерігаються дуже часто. Відрадно, що дошкільники співвідносять наявні екологічні проблеми з діяльністю людини в природі. Однак, як показав експеримент, їхнє зацікавлення ними є ситуативним, залежить від обставин, а також значною мірою корегується дорослим. Отже, цілком очевидно є необхідність у здійсненні педагогічного втручання в процес формування у старших дошкільників екологічної компетентності.

Механізм формування екологічної компетентності – досить складний і тривалий процес, який передбачає комплексний підхід до навчання, виховання та розвитку дітей і “проходить” шлях від знань, які засвоюються через почуття та закріплюються у діяльності, що в цілому формує ставлення дітей до природи. З.Плохій визначає чинники, від яких, на її думку, залежить формування екологічної компетентності:

- 1) формування у дітей дошкільного віку знань про природу слід здійснювати у всіх видах діяльності;
- 2) провідними методами екологічної освіти мають бути спостереження, експериментування, моделювання, продуктивна діяльність;
- 3) провідними принципами організації педагогічного процесу є багатоманітність форм і методів інтеграції;
- 4) домінуючою емоцією дитини має бути радість від процесу пізнання, взаємодії зі світом природи;
- 5) розвивальне середовище та педагогічний процес мають відповідати особливостям розвитку та саморозвитку дитини, формування особистісних якостей [8, 6-7].

Цілком очевидно, що одним із ефективних методів формування екологічної компетентності дошкільників є гра. Саме цей вид діяльності відповідає потребам віку дитини, він насичує освітній процес позитивними емоціями, реалізовує не лише пізнавальні, але й широкі розвивальні та виховні цілі.

Гра для дитини – природний вид діяльності. Це вільне від регламенту дійство дозволяє втілити найфантастичніші бажання, мрії, це широкий простір для вияву творчості, активності, кмітливості. Граючись, діти розуміють світ у всій цього складності і красі, вчаться жити в ньому за гармонійними законами природи. Дослідники доводять, що екологічні ігри та завдання дають дитині змогу відчувати себе частиною природи, реагувати на проблеми, викликають бажання допомагати природі, захищати її від небезпеки. Сюжетні ігри з екологічним змістом сприяють ознайомленню з діяльністю людей, які досліджують стан природи та охороняють її.

Отже, проведене дослідження дозволило дійти висновку, що формування у старших дошкільників екологічної компетентності є важливою педагогічною проблемою. Переважна більшість дітей позитивно налаштована на природодоцільне спілкування з довкіллям, вона переймається його негараздами, прагне допомагати природі. Беручи на озброєння таке

природне бажання дитини будувати дружні взаємини з природою, педагог повинен попіклуватися, аби це бажання переросло у сталу звичку, аби екологодоцільна поведінка стала сенсом усього її майбутнього життя.

#### Література:

1. Беленька Г. Дошкільнятам про світ природи : старший дошкільний вік : навч.-метод. посібник / Г. Беленька, Т. Науменко, О. Половіна. – К. : Генеза, 2013. – 112 с.
2. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова творчого осягнення світу / Н. Глухова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 8-10.
3. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Закон України "Про дошкільну освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Конституція України (прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р.). – Київ : Преса України, 1997. – 80 с.
6. Плохій З. Екологічне світобачення дошкільнят / З. Плохій // Дитячий садок. – 2009. – № 27(507). – С. 15-18.
7. Потін А. Ф. Екологія : основи теорії і практики : навчальний посібник / А. Ф. Потін, В. Г. Медвідь. – Львів : Новий світ, 2003. – 296 с.
8. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посібник / Н. Ф. Яришева. – К. : Вища школа, 1993. – 255 с.

**Ганна Ворнік,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### СТАН СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ПЕРЕБУВАННЯ В УМОВАХ ДНЗ

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні утворюють дитину як найвищу цінність, а як один із головних напрямів освітньої діяльності визначають стратегію на забезпечення життєздатності дитини, що передбачає її гармонійну адаптацію та функціонування в соціальному середовищі.

Тож актуальності нині набуває проблема соціальної адаптації особистості на етапі дошкільного дитинства як сензитивного для засвоєння сукупності суспільних норм. Відправні теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовані у працях А. Авцина, В.Войтко, О.Кононко, А.Налчаджяна, Б.Паригіна, О.Петровського, В.Слюсаренка, Г.Царгородцева та ін.

Традиційно групи дітей старшого дошкільного віку мали постійний склад, сформований ще на етапі відвідування груп раннього та молодшого дошкільного віку, але на сучасному етапі життя українського суспільства спостерігається тенденція оформлення батьками дітей цієї вікової категорії в дошкільні заклади з метою підготовки до школи. Ця тенденція не втрачає актуальності й сьогодні.

Для визначення особливостей поведінки "новачків" у період адаптації, ми провели чотири серії завдань з використанням таких методів: тест вивчення соціальних емоцій М.Люшера, проєктивна методика "Новачок у групі", бесіда, тест-гра "Наш спільний дім", супроводжуючи діагностику педагогічним спостереженням.

Для визначення *актуального емоційного стану* кожної дитини ми використали тест вивчення соціальних емоцій М.Люшера. Суть його полягає в тому, що кожний з восьми кольорів тесту має своє значення і відповідає актуальному емоційному стану. Функціональне значення кольору визначається його місцем в системі ранжування. Послідовність вибору кольору від найбільш значущого до найменш значущого дає змогу визначити емоційний стан дитини в період адаптації. Відповіді занотувалася в протоколі. Чотирирівнева градація оцінки здобутих даних дозволяє конкретизувати показники соціально-емоційного стану дітей у період адаптації і виділити 4 групи дітей з різними рівнями розвитку емоцій:

1 група – соціальні емоції дітей характеризуються впевненістю, поведінка – стабільністю. Таких дітей було 21%;

2 група – невпевнені, емоційно залежні діти; поведінка – напружена (24%);

3 група – агресивні, гарячкуваті діти, емоційно неврівноважені, соціально дезорієнтовані. Їх зафіксовано 37%;

4 група – емоції дітей з цієї групи характеризуються частими змінами, мінливі також і стиль поведінки, емоційні реакції на атмосферу в дитячому садку та своє перебування в ньому. Цю групу утворили 18% дітей.

Щоб вивчити *емоційне ставлення дітей до відвідування дошкільного закладу*, ми використали проєктивну методику "Новачок у групі" з використанням сюжетної картинки. Метою методики стало: з'ясувати, чи співвідносять "новачки" себе або інших дітей, які вперше прийшли до дитсадка, з зображенням на картинці "новачком"; як вони ставляться до відвідування ДНЗ; що треба зробити, щоб полегшити адаптацію. Виходячи з теми нашого дослідження та мети констатувального експерименту, дібрали сюжетну картинку, на якій було зображено прихід дитини до групи дитячого садка, й назвали її "Новачок у групі". "Новачкам" повідомляли, що на картинці зображено дитину, яка вперше прийшла до дитячого садка. Відповіді дітей фіксували в протоколах.

Виходячи з того, що емоційно позитивне ставлення до відвідування ми розуміємо як бажання дитини відвідувати дошкільний заклад, отримувати задоволення від спілкування та максимальну реалізацію дитячої потреби в ігровій діяльності, здобуті результати проєктивної методики "Новачок у групі" та власні спостереження за перебуванням дітей у дошкільному закладі дають підстави для розподілу дошкільнят на чотири групи за показниками емоційного ставлення дітей до відвідування дошкільного закладу:

1 група: стабільне емоційно позитивне ставлення мають 25% дітей;

2 група: нестабільне емоційне ставлення зафіксовано у 27% дітей;

3 група: стабільне емоційно негативне ставлення було виявлено в 31% дітей;

4 група: мінливе емоційне ставлення до відвідування дитячого садка (17%).

Отримання об'єктивних даних стосовно мети приходу, з'ясування стану *мотиваційної готовності дитини до відвідування дошкільного закладу* забезпечувалося методом бесіди, яку проводили індивідуально, з дотриманням усіх правил застосування цього методу; відповіді фіксували в протоколі та аналізували за характером і змістом.

Експериментальні дані дали нам змогу виділити чотири групи старших дошкільників за різним рівнем мотиваційної готовності до відвідування дитячого садка:

1 група – переважають відповіді з адекватним уявленням про дитячий садок, з позитивним ставленням до нього. Таких відповідей було дано 38%;

2 група – в основі відповідей дітей цієї групи лежить позитивне ставлення до відвідування дитсадка, але відчуваються й елементи примусу, необхідності. Діти цього рівня мотиваційної готовності віддавали перевагу аргументації дорослих. Зафіксовано 24% таких відповідей;

3 група – відповіді ґрунтуються на негативних відгуках інших дітей про дошкільний заклад або на власному досвіді. Негативна мотивація запозичена здебільшого із соціального досвіду інших дітей. За результатами діагностування зафіксовано 19% відповідей у дітей;

4 група – діти мають нібито правильні уявлення про суть відвідування дитсадка, але відповіді їх доволі суперечливі. Так відповідали 19% дітей.

На наступному етапі дослідження ми оцінювали *рівень активності дітей у грі*. За результатами спостережень за поведінкою дітей в іграх, бесіди, даних одномоментних зрізів, проведених обчислень ми розподілили дітей на 4 групи, урахувавши рівень їхньої активності у грі таким чином:

1 група: у дітей достатньо розвинута ігрова діяльність, про що свідчить обсяг та зміст ігрових дій, орієнтація в умовах гри, висока інтенсивність взаємодії в ігрових та реальних стосунках, наявні акти планування своїх дій у грі, організації та регулювання спільної діяльності; активність у грі визначалася більше ніж 17,1 дій. Таких дітей було 36%;

2 група: діти з достатнім та середнім рівнем розвитку діяльності, орієнтуються в умовах гри,



сюжеті, вміють домовлятися про гру, присутні елементи планування ігрової діяльності, та керівництва нею, але не мають достатнього уявлення про зміст ігрових ролей, кількість ігрових дій недостатня (від 17 до 15 дій) і які при тому не завжди відповідають реальному прототипу (30%);

3 група: діти погано орієнтуються в умовах гри, кількість ігрових актів обмежена; ігрові дії мають узагальнений характер, поведження у грі не відповідає правилам та ігровим ролям; відсутнє планування та керівництво ігровою діяльністю; низька ігрова активність (від 15,3 до 13,5 дій) – 28%;

4 група: діти з низьким рівнем розвитку гри та обмеженою кількістю ігрових дій (менша від 13,5 дій), неадекватними та узагальненими діями, але прагнуть до встановлення партнерських стосунків з ровесниками, включення в гру (6%).

Представлені кількісні результати вивчення рівнів активності дітей в ігровій діяльності показали: чим більше ігрових дій, адекватних сюжету та ініціативніша поведінка дітей у грі, тим вищий ступінь їхньої активності та змістовності гри.

Проведення експериментального дослідження, що ставило за мету вивчити емоційний стан дітей на етапі адаптації, емоційне ставлення та мотиваційну готовність до відвідування дошкільного закладу, активність в ігровій діяльності дало змогу здобути загальні результати за визначеними критеріями, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні обстежених критеріїв соціальної адаптованості сучасних дошкільників до перебування в умовах ДНЗ (%)

Актуальний емоційний стан				Емоційне ставлення до відвідування ДНЗ				Мотиваційна готовність до відвідування ДНЗ				Активність у грі			
В	С	Н	Т	В	С	Н	Т	В	С	Н	Т	В	С	Н	Т
21	24	37	18	25	27	31	17	38	24	19	19	36	30	28	6

За результатами експериментального дослідження та відповідно до розроблених нами ознак критеріїв соціальної адаптації були обчислені та визначені такі рівні адаптованості старших дошкільників до умов суспільного виховання: високий, середній, низький та тривожний.

До групи з високим рівнем адаптації були віднесені вихованці з адекватним уявленням про дитячий садок, позитивним емоційним ставленням, стабільно врівноваженою поведінкою, впевнені у собі, доброзичливі, задоволені новим соціальним оточенням, своїм місцем та роллю в ньому. Діти ініціативні в грі та спілкуванні, охоче відгукуються на пропозиції інших дітей, беруть на себе різні ігрові ролі, розгортають сюжет, будують позитивні ігрові стосунки та переносять їх у повсякденне спілкування; цікавляться іншими видами дитячої діяльності, у конфліктних ситуаціях поведуться дипломатично (це діти, які на різних етапах діагностування були віднесені до 1 групи). Кількість таких дітей становила 30%.

До групи, яка характеризується середнім рівнем адаптованості, ввійшли діти з адекватним уявленням про функції дитячого садка, але до його відвідування ставляться певною мірою як до необхідності, частково незадоволені своїм перебуванням у дошкільному закладі; зрідка проявляють хвилювання, тривогу, емоційно залежні, невпевнені у собі. Ці діти входять в ігрові контакти, але посідають при цьому лише погоджувальну позицію, рідко ініціюють ігрові контакти, навички ігрової діяльності недостатньо розвинені, ролі беруть вибірково, ігрові взаємини напружені; кількість ігрових дій недостатня, цікавляться іншими видами діяльності, проте – малоініціативні. Не схильні до асоціальних форм поведінки, переважає потреба в стабільності. Кількість таких дітей становила 26,2% (відповідно – діти 2 групи).

Групу з низьким рівнем соціальної адаптації утворили діти з елементарними уявленнями про життя у дитячому садку, емоційно неврівноважені, запальні, агресивні, з негативним ставленням до відвідування дитячого садка (вважають, що роблять це з примусу дорослих), незадоволені цією ситуацією, почуваються покинутими; важко входять в ігрові контакти. У них низький рівень ігрових умінь та ігрових дій, не вміють розгортати ігровий сюжет, брати на себе різні ролі, в ігрових взаєминах конфліктні; відсутній потяг до взаємодії,

не вміють вести коректні за змістом та з відповідним інтонуванням розмову, схильні до асоціальних проявів, легко ображаються, потребують уваги, піклування, співчуття та захисту. Кількість таких дітей становила 28,8% (3 група).

Діти, віднесені до тривожного рівня адаптації, характеризуються емоційною нестабільністю, різкою та частою зміною настрою, бажань, планів, мінливістю у поведінці; у них начебто правильні уявлення про суть відвідування дошкільного закладу, проте їхні відповіді та дії суперечливі; вони ніби виявляють бажання гратися, але в ігрові контакти вступають з ініціативи дорослих, знають правила, норми поведінки, але не можуть органічно вписатися в дитячу спільноту; на словах прагнуть будувати гармонійні стосунки, а в практичній діяльності поведуться неадекватно, рівень активності у грі – низький. Отже, діти цієї групи не є соціалізованими, а відтак – і соціально адаптованими. Таких дітей було 15% (4 група).

На основі нашого дослідження можна констатувати, що на сучасному етапі проблема соціальної адаптації не втрачає актуальності. Перші соціальні форми поведінки діти засвоюють під безпосереднім впливом навколишнього мікросередовища, головним чином, родинного. З приходом у дитячий садок перед ними вперше постає необхідність змінити сформований поведінковий стереотип, що пов'язано зі змінами звичних умов життя та встановленням нових соціальних зв'язків.

З метою пом'якшення адаптаційного перебігу, створення емоційного комфорту, корекції емоційних станів, збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку ми передбачаємо, максимально використавши адаптаційні можливості провідного виду діяльності в дошкільному дитинстві – гри, розробити та апробувати таку соціально-педагогічну технологію, яку можна ефективно застосовувати в умовах дошкільного навчального закладу та родини.

#### Література:

1. Захарова Н.М. Адаптація дітей до дитячого садка / Н.М. Захарова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 4. – С. 8-11.
2. Кононко О.Л. Простір „Я”: реальність та життєва проблема / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 4. – С. 3-7.
3. Науменко Т.І. У дитячий садок прийшли новенькі (Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку) / Т.І. Науменко. – Запоріжжя : ЛПС, 2002. – 72 с.
4. Щербакова К.Й. Гра – модель життя / К.Й. Щербакова // Дошкільне виховання. – 1998. – № 3. – С. 15-16.

**Оксана Григорович,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ОЗНАЙОМЛЕННЯ З РІДНИМ МІСТОМ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В сучасних умовах в нашій країні зростають вимоги до виховання і навчання молодого покоління. Так, однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля [6]. Згідно Концепції дошкільного виховання передбачається розвиток у дітей національної культури, яка є внеском у загальнолюдські надбання демократичності, гуманізму, совісті, честі, гідності, громадянськості; виховання дітей на історичному минулому, яке формує у них патріотизм та інтернаціоналізм. Державний стандарт дошкільної освіти та Базовий компонент дошкільної освіти передбачають формування у дітей життєвої компетентності, до змісту якої входить компетенції «бути громадянином своєї країни, патріотом свого народу».

Науковці вказують на важливість і значущість патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Даній проблематиці присвячені фундаментальні праці вчених-філософів В.Бичка, О.Забужка, І.Надольного, І.Стогнія, В.Шинкарука тощо. Психологічну складову патріотизму досліджують у своїх наукових працях сучасні психологи: І.Бех, А.Богущ, М.Боришевський, В.Котирло. У роботах Т.Доронової досить виразно простежується ідея патріотичного виховання, в дослідженні С.Николаєвої патріотичне виховання розглядається в руслі екологічного виховання; Т.Комарова, Т.Ротанова, В.Логінова, Т.Бабаєва, Н.Ноткіна, О.Князева, М.Маханєва, Е.Пчелінцева, Л.Ніконова, Е.Корнеєва роблять акцент на залученні дітей до культурної спадщини народу. Дослідники С.Козлова і Т.Кулікова пропонують одним з рішень проблеми виховання патріотизму дітей-дошкільників пізнання ними Батьківщини.

У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє [4, 9]. Патріотичне виховання виступає складовою системи гармонійного розвитку дошкільника. Саме тому робота з патріотичного виховання охоплює цілий комплекс завдань, серед яких пріоритетними є: виховання в дитини любові й почуття причетності до своєї сім'ї, дому, дитячого садка, вулиці, міста; ознайомлення дітей із символами держави (гімн, герб, прапор); формування бережного ставлення до природи рідного краю; формування толерантності, почуття поваги до інших народів, їхніх традицій [4].

Дошкільний вік науковці розглядають як період в якому закладаються основи патріотичного виховання, формується патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність особистості [9]. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі; формування першооснов національної самосвідомості (етнізація), які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки. А також цей вік є сприятливим періодом для розвитку патріотичних почуттів (любові до рідної оселі, міста, в якому народилися, рідної землі, шанобливому ставленні до культури своєї родини, мови).

Концепція дошкільного виховання в Україні, сповідуючи історичний підхід до патріотичного виховання дітей дошкільного віку, актуалізує його народознавчі, українознавчі та краєзнавчі напрями. На це орієнтують і різноманітні програми дошкільного виховання. Вже у молодшій групі діти мають знати назву рідного міста (села), а в середній повинні мати певні уявлення про Батьківщину ("Батьківщина – це місце, де людина народилась і живе, де народились і живуть її батьки. Вона така ж рідна для людини, як її батьки, тому й називається Батьківщиною. Наша Батьківщина – Україна"). Діти повинні знати, що люди, які мають спільну батьківщину, – це народ, а ті, що народилися і живуть в Україні – український народ. У народі з роду в рід передаються мова, пісні, повага до старших, любов до дітей і рідного дому. Дитина старшого дошкільного віку може і повинна знати, як називається країна, в якій вона живе, її головне місто, столицю, своє рідне місто чи село, які в ньому є найголовніші визначні місця, яка природа рідного краю та країни, де дитина живе, які люди за національністю, за особистими якостями населяють її країну, чим прославили вони рідну країну і увесь світ, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї її країни. Отже, програма передбачає формування у дітей уявлень про історію рідного міста (села), походження його назви і назв вулиць, географічні та історичні пам'ятки рідного краю.

Успішний розвиток дошкільнят при ознайомленні з рідним містом можливий лише за умови їх активної взаємодії з оточуючим світом емоційно-практичним шляхом, тобто через гру, предметну діяльність, спілкування, працю, навчання, різні види діяльності, властиві дошкільному віку. Реалізація патріотичного виховання старших дошкільників в процесі ознайомлення з рідним містом відбувається через формування особистісного ставлення до фактів, подій, явищ у житті міста (селища), створення умов для активного залучення дітей до соціальної дійсності, підвищення особистісної значущості для них того, що відбувається навкруги; через розвиток музейної педагогіки, що надає можливість дитині налагодити діалог з культурним надбанням минувшини та сьогодення рідного міста (села); через

залучення дітей до участі в міських святах з метою доручення їх до атмосфери загальної радості та піднесеного настрою; через ознайомлення із жителями рідного міста (селища) – носіями соціокультурних традицій в народних ремеслах, танцях, піснях.

Ознайомлення дошкільнят із рідним містом може стати тією основою, навколо якої інтегруються всі види дитячої діяльності. Одним із варіантів реалізації принципу інтеграції в роботі з дошкільнятами є організація педагогічного процесу на основі тематичного планування. Такий підхід дає можливість бачити різні аспекти явищ: соціальні, морально-етичні, природні, художньо-етичні та ін.

Наведемо приклад тематичних блоків, які можуть використовувати вихователі в процесі ознайомлення дітей з рідним містом (селищем):

1. Історія міста (селища). Назва. Чому тут виникло поселення людей?
2. Найбільша площа. Моя вулиця. На якій вулиці розташований мій дитячий садок? Вулиці нашого міста (селища).
3. Визначні місця нашого міста (селища). Пам'ятники, будівлі, музей.
4. Праця дорослих. Підприємства нашого міста (селища).
5. Герб міста (селища). Які символи на ньому зображені. Як вони пов'язані з історією та працею людей в нашому місті.
6. Видатні люди рідного міста (селища). Чиїми іменами названі вулиці, школи, підприємства. Чому? Які люди прославили наш край?
7. Природа рідного міста (селища). Які дерева, квіти прикрашають вулиці міста (селища). Яких рослин найбільше. Як називається ріка, на березі якої розташоване місто. Які корисні копалини є в нашому краї, місті.
8. Культура рідного міста (селища). Навчальні заклади, школи, дитячі садки.
9. Культура поведінки в рідному місті (селі).
10. Де люблять відпочивати жителі рідного міста (селища). Які є традиції, свята. День міста (селища).
11. Захисники нашого міста (селища). Хто слідкує за спокоєм, добробутом людей у місті. Хто допомагає людям в надзвичайних ситуаціях. Хто такі ветерани. Як в нашому місті святкують День Перемоги.

Тематичні блоки можуть інтегруватися з будь-яким етапом пізнання дитиною рідного міста (селища). Крім того, “занурення” в ту або іншу тему, яку одночасно вивчають діти різного віку, дозволяє об'єднати їх однаковими почуттями, переживаннями при проведенні спільних свят, вечорів відпочинку, виставок. При цьому старші можуть поділитися з меншими досвідом, підготувати матеріали, необхідні для власної діяльності та для малят, зробити подарунки малятам.

Дуже ефективною формою може стати і такий вид діяльності як дитячі “погостини”, коли старші діти готують концерт, виставу і запрошують менших до себе в гості. Малята також можуть готувати невеликий концерт для старших і відвідувати їх в групі. Вихователі можуть організовувати спільні ігри дітей різного віку, таким чином сприяючи формуванню дитячого співтовариства.

Ефективність патріотичного виховання досягається тоді, коли діяльність педагогічного колективу характеризується цілісністю і включає відбір краєзнавчого змісту в відповідності з метою розвитку дитини, її віковим особливостям та інтересам; збагачення розвивального середовища матеріалами про рідне місто (дидактичні ігри, посібники, предмети мистецтва, продукти дитячої творчості та інше), узгодженість тематики занять по ознайомленню з рідним містом з тематикою інших занять, з іграми дітей. Створення умов для самостійної та спільної з дорослими роботи з краєзнавчим матеріалом; забезпечення соціально-емоційного благополуччя дитини, діагностика змін в її розвитку.

#### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / АПН України. - К. : Ред. журналу “Дошкільне виховання”, 1999. - 62 с.
2. Закон України “Про дошкільну освіту” // Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упоряд. : К.Л. Крутій, Н.В. Погрібняк. - 4-те вид., доп. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ПТД, 2005. – 336 с.

3. Кисельова О. Ми маленькі українці // Дитячий садок. - 2007. - № 20. – С. 36-37.
4. Козакова І. В. Особливості патріотичного виховання дошкільнят / І. В. Козакова // Обруч. - 2003. - № 6. - С. 8-12.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Дошкільнє виховання. – 2003. – № 2. – С. 3-8.
6. Комратова Н. Г. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет / Н. Г. Комратова, Л. Ф. Грибова. - М. : Вече, 2007. - 115 с.
7. Мошнина О. Патріотичне виховання дошкільнят: проект “Салют Перемоги” / О. Мошнина // Дошкільнє виховання. - 2011. - № 4. - С. 80-82.
8. Матвієнко П. Живодайні джерела патріотизму / П. Матвієнко // Дошкільнє виховання. - 2001. - № 8. - С. 8-9.
9. Ясєв Н.Ю. Виховання основ патріотичних почуттів дошкільнят / Н.Ю. Ясєв. – Могильов, 2000. - 59 с.

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

### **ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Компетентність дошкільника в розумовій діяльності засвідчується його здатністю розмірковувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, на основі власного сенсорного досвіду. Саме тому в основному Базовому компоненті дошкільної освіти особливу увагу приділено сенсорному розвитку дитини. Так, освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачає «сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Показником сформованості цих уявлень є здатність дитини застосовувати отримані знання у практичній діяльності (ігрова, трудова, сенсорно-пізнавальна, математична тощо), оволодіння способами пізнання дійсності, розвиток у неї наочно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного мислення. Сенсорно-пізнавальна освітня лінія спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях» [1, 9].

Основа пізнавального розвитку дитини – сенсорний розвиток. Адже пізнання починається із сприймання предметів і явищ, а далі формується на основі образів сприймання, стає результатом їх перетворення. Як зауважував О. Запорожець, певні системи, тобто закономірно побудовані ряди форм, кольорів, величин та інших якостей речей, отримують певне мовне позначення. Оволодіваючи цими системами, індивід отримує своєрідний набір еталонів, з якими він може зіставити будь-яку сприйняту річ, охарактеризувати її, знайти їй місце серед інших. Чуттєве пізнання має особливо важливе значення у дошкільному дитинстві, оскільки цей період найсприятливіший для формування і вдосконалення діяльності органів чуття, нагромадження уявлень про світ. Це налаштовує на серйозну увагу до сенсорного розвитку дитини у дошкільний період.

Сенсорний розвиток дитини – розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо). Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. Формування, спрямування і коригування цих умінь окреслює проблематику сенсорного виховання.

Т.І.Поніманська трактує сенсорне виховання як «систему педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань» [2, 204].

До головних завдань сенсорного виховання належать: формування у дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій; формування системи сенсорних еталонів; розвиток умінь самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

М.Монтессорі вбачала у сенсорному вихованні неабиякі можливості щодо підготовки дитини до повноцінного життя у природному і соціальному середовищах. Формування повноцінної особистості, на її погляд, неможливе без належного розвитку органів чуття, оскільки чуттєве сприймання є основою розумового і морального буття. У процесі сенсорного виховання важливо організувати, за словами М.Монтессорі, педагогічне «підготовче середовище», яке є передумовою реалізації дитиною можливостей власного розвитку через самостійну діяльність. Одним із головних чинників цього середовища є дидактичний матеріал, розроблений М.Монтессорі, зорієнтований на розвиток окремих сфер відчуттів, вироблення умінь слухати тишу і звуки, розрізняти кольори, форму, вагу тощо. Цей матеріал не лише розвиває органи чуття дитини, а й спонукає до розумової дії, вчить розрізняти, впорядковувати враження, забезпечує дитині змогу повторити посильні для її віку вправи. Такі вправи з дидактичним матеріалом сприяють самовихованню, оскільки передбачають контроль можливих помилок. Вправляючись, дитина швидко починає помічати свої помилки, а намагаючись їх виправити, досягає правильного вирішення поставленого завдання, вчиться надалі уникати неправильних рішень і дій. Під час такої роботи дитина виховує в собі чіткість, акуратність і цілеспрямованість. Робота зі спеціальними матеріалами в сенсорній зоні є важливим підготовчим етапом до математичного розвитку – попрацювавши із сенсорним матеріалом, навчившись логічно й точно мислити, малюк без жодних труднощів переводить у математичні терміни вже добре відомі йому поняття [3].

Саме тому система сенсорного виховання має бути спрямована на формування сенсорної культури – культури сприйняття зовнішнього світу. Дитина, яка оволоділа сенсорною культурою, не тільки звертатиме увагу, виокремлюватиме якості предметів та явищ навколишнього світу, а й самостійно набуватиме знань, відкриватиме свій внутрішній світ, що значно важливіше для неї, ніж готові повідомлення дорослих.

Сучасна педагогічна наука на основі даних психології і педагогіки окреслює зміст сенсорного виховання, яке має здійснюватися за принципом формування, збагачення і поглиблення орієнтування дітей (починаючи з раннього віку) у навколишньому світі. Ознайомлення з кольором, формою, розміром предметів повинно відбуватися одночасно з удосконаленням звукового аналізу мови, формуванням музичного слуху, розвитком м'язово-суглобової чутливості та ін. Ці вміння є важливими для музичної, образотворчої, трудової діяльності, мовленнєвого спілкування. Опанування дитиною сенсорних дій поєднується з різноманітною діяльністю, що забезпечує життєву придатність сенсорних знань і вмінь. Сенсорне виховання передбачає і спеціальну роботу щодо ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, спеціальними способами зіставлення якостей предметів із засвоєними зразками, тобто із способами обстеження предметів.

На кожному етапі дошкільного дитинства завдання і зміст сенсорного виховання конкретизують його загальну мету. Останні наукові дані свідчать про можливості формування у дітей протягом перших років життя тонких диференціювань предметів різних форм, розмірів, кольорів та їх відтінків. Для розвитку тактильної, нюхової та смакової чутливості у процесі сенсорного виховання вдаються до спеціальних вправ на порівняння, а також використовують досвід повсякденного життя дітей. Важливо вміло включати завдання сенсорного виховання у діяльність дітей.

Процес сенсорного виховання у дошкільному віці поділяють на такі етапи:

1) підготовчий етап (перші три роки життя). На першому році життя головний зміст сенсорного виховання полягає у забезпеченні дитині різноманітних зовнішніх вражень. З розвитком хапальних рухів слід допомогти пристосувати їх до форми, розмірів і місцезнаходження предмета. Поступово для дитини ці якості набувають певного значення (маленьке береться однією рукою, велике – двома).

На другому і третьому роках життя дитину необхідно ознайомити з властивостями предметів: формами, кольорами, розмірами та ін. Дії з предметами слід організувати так, щоб для досягнення результату доводилося зіставляти предмети за формою, розміром, установлювати

їх схожість або відмінність. Виконуючи продуктивні дії, дитина на 3-му році життя вже знає, що форма, розмір, колір – постійні ознаки предметів, як користуватися цими предметами;

2) систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури. Після трьох років слід переходити до систематичного ознайомлення із сенсорними еталонами та способами їх використання.

Ознайомлення з еталонами форми (геометричними фігурами) у сенсорному вихованні відрізняється від їх вивчення у процесі формування елементарних математичних уявлень. Його метою є пізнавання відповідної форми, вміння діяти з нею, а не аналізувати її.

Уявлення про розмір ускладнюються у процесі переходу від порівняння двох-трьох предметів до багатьох, що утворюють ряд величин, які зменшуються або збільшуються. Пізніше дітей ознайомлюють з відтінками кольору, варіантами геометричних фігур, відношеннями за розміром, що виникають між елементами ряду, який складається з більшої кількості предметів. Одночасно їм розкривають способи обстеження предметів: групування за кольором і формою на основі зразків-еталонів, послідовний огляд і опис форми, виконання дій окоміру. І, нарешті, слід розвивати аналітичне сприймання – вміння орієнтуватись у поєднанні кольорів, виділяти окремі виміри величин, розрізняти форму предметів.

Дитина пізнає навколишній світ, а також явища природи, події громадського життя, доступні спостереженню. У процесі всієї життєдіяльності дітей відбувається накопичення ними сенсорного досвіду, збагачення їхнього світовідчуття, підвищення тону, активізація позитивних знань, пов'язаних зі сприйняттям явищ навколишнього світу, пробудження інтересів, формування потреб.

З метою здійснення сенсорного виховання дітей молодшого дошкільного віку ми пропонуємо використовувати такі ігри: «Збери те, що я назву», «Шорсткі картки», «Склади хустинку», «Попелюшка», «Перекладання м'ячиків», «Пересипання крупи з посудини в посудину», «Визнач на дотик», «Гарний букет», «Чарівний мішечок» та інші. Наприклад,

#### *Гра «Чарівний мішечок»*

Мета: вчити дітей на дотик визначати геометричну фігуру, розвивати органи чуття (дотик).

Хід гри.

Запропонувати дітям занурити руку в мішечок і визначити на дотик геометричну фігуру, що лежить в ньому.

#### *Гра «Гладенький – шорсткий»*

Мета: вправляти дітей в умінні за допомогою тактильних відчуттів встановлювати відмінності текстильних виробів, розвивати уміння розповідати про свої чуттєві враження.

Хід гри.

Дітям пропонується панно з різними видами тканин. Дитина тактильним шляхом повинен встановити відмінності текстильних виробів і розповісти про свої чуттєві враження.

#### *Гра «Кольорові колекції»*

Мета: розвивати зорове сприйняття, кольори, відтінки, розвивати дрібну моторику рук.

Хід гри.

*1 варіант гри:* Вихователь перемишує іграшки різних кольорів і пропонує розкласти їх у мішечки відповідного кольору.

*2 варіант гри:* Дитина виймає з мішечка іграшку або навпаки, розкладає іграшки (як у варіанті №1), і називає їх: - Зелений зайчик, синя кулька, червоний кубик і т.д.

Отже, сенсорний розвиток дитини, з одного боку, має самостійне значення – отримання виразних понять про оточуючий світ, з іншого боку – складає фундамент загального розумового розвитку, що неможливо без опори на повноцінне сприйняття.

#### **Література:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). – К., 2012. – 64 с. // Режим доступу: [http://lozdnz9.myl.ru/bazovij\\_komponent\\_doshkilnoji\\_osviti\\_ukrajini-nova.pdf](http://lozdnz9.myl.ru/bazovij_komponent_doshkilnoji_osviti_ukrajini-nova.pdf)
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів /Т.І.Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
3. Хилтунен Елена. Практическая Монтессори-педагогика / Елена Хилтунен – М. : Альта-Принт, 2005. – 328 с.

**Тетяна Дмитренко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **КОНЦЕПЦІЯ С.Ф.РУСОВОЇ ЩОДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВНИХ ІДЕЙ МИНУЛОГО ТА СУЧАСНОСТІ**

У процесі сучасних соціальних перетворень особливо актуально стоїть питання виховання патріотизму. Це важливо не тільки для системи освіти, але й для держави в цілому. Саме зараз ми повертаємося до споконвічних цінностей: утвердження первинності любові до Батьківщини і людей, духовності, моральності, бережного ставлення до природних скарбів і національних надбань нашого народу. Патріотизм як інтегруюча основа відродження духовних цінностей суспільства є стабілізуючим чинником національної та громадянської злагоди у незалежній українській державі.

Значущість виховання свідомого громадянина, патріота своєї країни, зумовила посилену увагу до вивчення цієї проблеми видатними педагогами (Г.Ващенко Т.Лубенець, І.Огієнко, С.Русова, В.Сухомлинський та ін.). У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях більшість авторів (А.Богущ, Н.Гавриш, О.Кононко, Н.Лисенко, М.Машовець та ін.) вказують на важливість патріотичного виховання дітей дошкільного віку, але не пропонують цілісної системи роботи в даному напрямі. Характерною особливістю досліджень, пов'язаних з вихованням патріотизму дітей дошкільного віку, є звернення до окремих аспектів проблеми. Так, в роботах Т.Доронової досить виразно простежується ідея патріотичного виховання, але поняття «виховання патріотизму» не використовується; в дослідженні С.Николаєвої патріотичне виховання розглядається в руслі екологічного виховання; Л.Ніконова, Е.Корнеєва роблять акцент на залучення дітей до культурної спадщини народу. Дослідники С.Козлова і Т.Кулікова пропонують одним з рішень проблеми виховання патріотизму дітей-дошкільників пізнання ними Батьківщини.

Актуальність проблеми патріотичного виховання обумовлена нашим тривожним сьогоденням. В основі його вирішення є відродження національної культури, фундаментом якої являються уставлені народні традиції та звичаї, що вироблені народом впродовж усього історико-культурного розвитку. Так, однією з найважливіших педагогічних задач, визначених у Базовому компоненті дошкільної освіти, є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля [1].

Кожне нове покоління людей живе і розвивається у певному національному середовищі, життя якого залежить від особливостей державного устрою країни. Дитина від народження перебуває під впливом як соціально-економічних умов, так і національної специфіки: побутового життя, культури, народних звичаїв, традицій. Вона переймає від дорослих багатство рідної мови, відчуття прихильності та симпатії до духовності свого народу, поступово при звичається до усталених морально-правових норм. Усе це веде до появи у неї особливих рис національної психології – ментальності, які стають підґрунтям для виховання громадянина-патріота. Формувати справжнього патріота власним прикладом, органічно поєднуючи історичні факти, літературні надбання, аналізуючи, обговорюючи, навчаючи ненав'язливо і з любов'ю, – головний критерій співпраці з дітьми.

Поняття «патріотизм» в різні періоди розвитку соціуму трактувалося неоднозначно. Так, радянська педагогічна наука, скута догмами марксистсько-ленінської ідеології, так і не змогла виробити єдиного підходу до розуміння суті патріотичного виховання. На думку вченого М.Савина, патріотизм – це почуття, І. Харламов вважав його моральною якістю особистості, О.Здравомислов – моральною цінністю [5, 37-38].



Сучасне розуміння патріотизму характеризується різноманітністю і неоднозначністю. Багато в чому воно пояснюється складною природою даного явища, багатим його змістом і розмаїттям форм прояву. Особливістю сьогоднішнього дня є військові події в країні. Крім того, проблема патріотизму розглядається різними дослідниками в різних історичних, соціально-економічних і політичних умовах, залежно від особистої позиції, відношення до своєї Вітчизни, від використання різних сфер знань та інше. Майже повністю розкритий зміст даного поняття в монографії І. Кравцова: «Патріотизм – це любов до своєї Вітчизни; до рідних місць, до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежність» [3, 69].

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму:

1) Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо.

2) Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3) Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [5, 41].

Таким чином, патріотичні почуття українського народу є етнопсихологічним уявленням, емоційним аспектом національного державницького світогляду, що включає почуття належності до України, її історії, віру в майбутнє своєї держави.

Сучасна педагогіка базується на відродженні духовності українського народу, його менталітету. Тому дошкільне виховання має ґрунтуватися на засадах родинного виховання, надбаннях народної педагогіки, народної творчості, фольклору.

Сьогодні ми відроджуємо те найдорожче, що свого часу ледь не втратили: рідну мову, культуру українського народу, почуття національної гідності. Педагоги вкладають у душі дітей гуманність, доброту, чистоту помислів, тобто все те, щоб людина в майбутньому здійснила на землі свою творчу, а не руйнівну місію.

«Найдорожчий скарб кожного народу – його діти, його молодь і що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою воно ставиться до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя» – давно, на початку ХХ століття висловила думку Софія Русова [4, 16]. Її активна діяльність припадає на той час, коли стрижневими ідеями її філософсько-освітніх поглядів стали гуманізм, демократизм, відродження і утвердження високих духовних цінностей українського народу. На основі аналізу історичного досвіду різних країн С. Русовою сформульовані наукові положення про значення національної системи виховання та навчання, доведено, що міцною є та нація, яка краще за інших використовує глибокі національні скарби.

Спираючись на праці С.Русової, можна констатувати той факт, що починати виховувати у дітей патріотизм потрібно з дошкільного віку, оскільки період дошкільного віку за своїми психологічними характеристиками є найбільш сприятливий для виховання патріотизму, так як дошкільник відповідає довірою дорослому, йому притаманне копіювання, сугестивність, емоційна чуйність, щирість почуттів. Знання, враження, пережиті в дитинстві залишаються з людиною на все життя [2, 194].

Педагог вважала, що національна самосвідомість закладається в людині з перших років життя, тому не випадково значну увагу у національно-патріотичному вихованні С.Русова, відводила родині, бо перші уяви і моральні почуття у дитини викликають її батьки, що підходять до колиски, бавлять, пестують дитину, граються з нею. Приклад батьків, старших членів сім'ї стає для дитини тим джерелом, з якого виростає поступово почуття любові до людей, до свого рідного краю, народу, своєї Батьківщини. Через естетичне сприймання природи поглиблюються і збагачується почуття патріотизму, любові до рідного краю.

Таким чином, перші основи національно-патріотичного виховання закладаються в родині, а їх продовження, безумовно, має відбуватися в дошкільних установах, а потім у

школі. С.Русова наголошувала, що в кожному навчально-виховному закладі України має бути добре продумана система національного виховання, щоб «свідомо розвивати кожну дитину як бажаного майбутнього громадянина своєї країни, свого народу» [4, 17].

Патріотичне виховання, за переконанням вченої, є вирішальним і найважливішим ґрунтом у справі зміцнення моральних, духовних, естетичних і національних сил народу, відродження його духовності, утвердження серед інших народів світу, бо, як показує історичний досвід: «мусимо виховувати дітей в повній національній свідомості, відданості до свого народу, бо хто не вміє кохати рідний край, той не зможе стати щирим горожанином усесвіту. І не так потрібні ці космополіти, як бажано виховувати чуло-гуманних дітей, які з пошаною і симпатією ставляться до всіх народів, працюють над визволенням свого і чужого народу» [2, 194].

Таким чином, С.Русова проголосила ідею народності виховання, яка є ядром її педагогічної системи. Ця ідея пронизує практично всі педагогічні твори вченої, яка вважала, що всі ступені освіти, все виховання має будуватися у відповідності з особливостями і потребами свого народу, на основі його історичного минулого, культури, побуту, мови, звичаїв, традицій, обрядів, психології.

Софія Федорівна виділяє основні «добродії» які потрібно розвивати у дітей: це розум, воля, хоробрість, справедливість. Розум дає освіту, без освіти не може бути демократичного ладу. Освіта дає змогу виявитися особливим здібностям. Розум викликає активну думку, шукання істини [2, 195]. Отже, сучасна освіта повинна звертати велику увагу на формування розуму, та вироблення активної думки. Слідом за розумом соціальне виховання потребує від дитини розвитку хоробрості. Смілива думка просуває людське суспільство. Щоб промовити активне слово, потрібна хоробрість, яка спирається на міцну незалежність активного духа. Саме цю незалежність потрібно виховати в дітях.

У ХХІ столітті, у контексті процесу глобалізації, філософсько-освітні погляди С.Русової є надзвичайно актуальними, адже суспільство потребує національної єдності, національного згуртування, встановлення тісніших контактів між народами. І лише та нація, та держава, яка згуртує народ, яка на найвищому рівні усвідомить свої національні інтереси і в співпраці, в конкуренції з іншими державами забезпечить реалізацію цих національних інтересів, зможе створити кращі умови для життя громадян тої чи іншої держави.

Отже, педагогічні ідеї Софії Федорівни – це історія української педагогічної думки, всебічний в історичному, національному, педагогічному, психологічному плані науковий аналіз специфіки українського дитячого садка. Характерною рисою педагогічних праць С.Русової є глибокий соціально-педагогічний підхід до проблем реформування освіти. Як педагог і освітній діяч Софія Русова доклала всіх зусиль, щоб в Україні утверджувалися висока національна свідомість, пошана до духовних цінностей свого народу. Таким чином, можна з упевненістю сказати, що праці С.Русової – наша культурна спадщина і водночас ті джерела, де ми шукаємо і знаходимо відповіді на численні питання, що постають перед нами сьогодні.

#### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А.М. Богуш. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Богуш А. А. Використання спадщини С.Русової в духовному вихованні дітей дошкільного віку / А. А. Богуш // Виховання молодого покоління на принципах християнської моралі : збірник наукових праць. – Острогоз, 1998 – С. 191-196.
3. Кравцов І. Е. Патріотичне виховання дітей та молоді : монографія / І. Е. Кравцов. – К. : Слово, 2009. – 112 с.
4. Проскура О. С. С.Ф.Русова й концепція українського дитячого садка / О. С. Проскура // Дошкільне виховання. – 2014. – № 7. – С. 16–18.
5. Хорламова О. Л. Виховання у дітей в сім'ї патріотизму як життєвої цінності / О. Л. Хорламова, М. В. Савин // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах : матер. звітної наук.-практич. конф. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 34–57.

## **ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ 6-ТИ РІЧНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

Проблема готовності дитини до школи була актуальною завжди. В даний час актуальність проблеми обумовлюється багатьма факторами. Сучасні дослідження показують, що 30-40% дітей приходять у перший клас масово неготовими до навчання, тобто у них недостатньо сформовані такі компоненти готовності: соціальний, психологічний, емоційно-вольовий. Успішне вирішення завдань розвитку особистості дитини, підвищення ефективності навчання, сприятливе професійне становлення багато в чому визначаються тим, наскільки вірно враховується рівень підготовленості дітей до шкільного навчання.

На сьогоднішній день загальновизнано, що готовність до шкільного навчання – багатокомпонентне утворення, що вимагає комплексних психологічних досліджень. Питання психологічної готовності до навчання в школі вивчають педагоги, психологи, дефектологи: Л.І.Божович, Л.А.Венгер, Л.С.Виготський, А.В.Запорожець, В.С.Мухіна, Є.О.Смирнова та багато інших. Л.І.Божович ще в 60-і роки вказувала, що готовність до навчання в школі складається з визначеного рівня розвитку уявної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності [1, 7]. Аналогічні погляди розвивав А.В.Запорожець, відзначаючи, що готовність до навчання в школі являє собою цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції [3, 250].

Велика увага проблемі готовності до шкільного навчання приділяється за кордоном. При вирішенні цього питання поєднуються теоретичні побудови, з однієї сторони, практичний досвід, з другої, і дані експериментальних наукових досліджень. Вирішенням даної проблеми займаються не тільки педагоги і психологи, але також і лікарі і антропологи. Найбільша кількість досліджень присвячена встановленню взаємозв'язків між різними фізичними і психічними показниками, а також між цими показниками і успішністю навчання в школі.

Виходячи з аналізу всього вищесказаного можна зробити висновок, що проблема психологічної готовності до школи знайшла широке відображення в психолого-педагогічній літературі. При різноманітності теоретичних підходів до її вирішення в дослідженнях мало звертається увага на їх практичну реалізацію в роботі шкільної психологічної служби. А саме ця сторона роботи є важливою на сучасному етапі розвитку системи освіти.

Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи є:

1. Мотиваційна готовність до навчання у школі. Виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мислительних операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку.

2. Емоційно-вольова готовність до навчання в школі. Засвідчує здатність дитини регулювати свою поведінку в різноманітних ситуаціях спілкування і спільної навчальної діяльності, виявляється у самостійності, зосередженості, готовності й умінні здійснювати необхідні вольові зусилля.

3. Розумова готовність дитини до навчання в школі. Виявляється у загальному рівні її розумового розвитку, володінні вміннями і навичками, які допоможуть вивчати передбачені програмою предмети.

4. Психологічна готовність до спілкування та спільної діяльності. Це важливе новоутворення обумовлене зміною провідних типів діяльності, переходом від сюжетно-рольової гри до навчальної діяльності [2, 37].

Загалом, готовність до школи є цілісним станом психіки дитини, що забезпечує успішне прийняття нею системи вимог школи і вчителя, успішне оволодіння новою для неї діяльністю та новими соціальними ролями

Для визначення різних видів готовностей педагогами, психологами та методистами було розроблено велику кількість тестів, методик, завдань для дітей різного віку. Часто для діагностики знань дітей, що готуються йти в перший клас, використовують тест **Керна-Ірасека**. Цей тест дозволяє батькам зрозуміти чи готова їх дитина до школи. Орієнтаційний тест шкільної зрілості Я. Ірасека, що є модифікацією тесту А.Керна, складається з трьох завдань: наслідування письмовим буквам, змальовування групи точок, малювання чоловічої фігури за уявленням. Результат оцінюють за п'ятибальною системою, а потім обчислюють сумарний підсумок усіх трьох завдань.

Ця методика дозволяє визначити рівень розвитку дрібної моторики, схильність до оволодіння навичками письма, рівень розвитку координації рухів руки і просторової орієнтації. Також використовують **графічний диктант, розроблений Д.Б.Ельконіним**. Він розроблений для виявлення вміння уважно слухати, точно виконувати вказівки дорослого, орієнтуватися на аркуші паперу, самостійно діяти за завданням дорослого.

Для проведення потрібний аркуш паперу в клітинку (із зошита) з намальованими на ньому чотирма крапками, розташованими одна під одною. Відстань між крапками по вертикалі приблизно 8 клітин.

Перший візерунок – тренувальний, він не оцінюється, перевіряється, як дитина зрозуміла завдання. Учитель каже: "Постав олівець на першу крапку. Малюй, не відриваючи олівець від паперу: одна клітина вниз, одна клітина направо, одна клітина вгору, одна клітина направо, одна клітина вниз, далі продовжуй малювати такий же візерунок сам." Під час диктування потрібно робити паузи, щоб дитина встигла закінчити попереднє завдання. Візерунок не обов'язково продовжувати на всю ширину сторінки. "Малюємо наступний візерунок. Знайди наступну крапку, постав на неї олівець. Одна клітина вгору, одна клітина направо, одна клітина вгору, одна клітина направо, одна клітина вниз, одна клітина направо, одна клітина вниз, одна клітина направо. А тепер сам продовж малювати той же візерунок." завдання вважається виконаним добре, якщо є точне відтворення (нерівність ліній, "тремтяча" лінія, "бруд" не знижують оцінку);

#### **Диктант:**

- якщо при відтворенні допущені 1-2 помилки – середній рівень;
- низька оцінка, якщо при відтворенні є лише подібність окремих елементів або схожість взагалі відсутня.

#### **Продовження візерунку:**

- якщо дитина змогла самостійно продовжити візерунок, без додаткових питань – завдання виконано добре;
- невпевненість дитини, допущені нею помилки при продовженні візерунка – середній рівень;
- якщо дитина відмовився продовжувати візерунок або не зміг намалювати жодної правильної лінії – низький рівень виконання.

Подібні диктанти можна перетворити в розвиваючу гру, з їх допомогою у дитини розвивається мислення, увага, вміння слухати вказівки, логіка.

Психологами часто використовується тест **"Складання розповіді за малюнками"** для виявлення рівня розвитку мовлення, логічного мислення. Потрібно підібрати малюнки із серії "історії-комікси", розрізати їх. Для старшого дошкільного віку досить 4-5 малюнків, об'єднаних одним сюжетом. Малюнки перемішуються і пропонуються дитині: "Якщо розташувати ці малюнки по порядку, вийде історія, а щоб правильно розкласти, потрібно здогадатися, що було на початку, що в кінці, а що-в середині." Нагадайте, що розкладати потрібно зліва направо, по порядку, поруч, в довгу смужку. Високий рівень виконання завдання: дитина правильно склала малюнки, змогла скласти по них розповідь, використовуючи розповсюджені речення.

Високі вимоги життя до організації виховання і навчання змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, націлені на приведення методів навчання у відповідність вимогам життя. У цьому плані проблема готовності дошкільників до навчання в школі набуває особливого значення. З її вирішенням зв'язане визначення цілей і принципів

організації навчання і виховання в дошкільних установах. У той же час від її рішення залежить успішність наступного навчання дітей у школі.

Підготовка дітей до школи – проблема комплексна, багатогранна, що охоплює всі сфери життя дитини. Готовність до школи – цілісне утворення. Відставання в розвитку одного компонента рано чи пізно спричиняє відставання, перекичування в розвитку інших. Комплексні відхилення спостерігаються й у тих випадках, коли вихідна психологічна готовність до шкільного навчання може бути досить високою, але в силу деяких особистісних особливостей діти зазнають значних труднощів у навчанні.

Отже психологічна готовність дитини до школи – складне, багатостороннє новоутворення, в якому центральною ланкою є мотиваційна готовність до школи.

#### Література:

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
2. Венгер Л. А. Психологичні питання підготовки дітей до навчання в школі / Л.А. Венгер // Дошкільне виховання. – К. : Дошкільне виховання, 1990. – 289 с.
3. Запорожець А. В. Підготовка дітей до школи. Основи дошкільної педагогіки / А.В. Запорожець ; За редакцією А.В. Запорожця, Г.А. Маркової. - М., 1990. - С. 250-257

Алла Каменчук,

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### ПРОВЕДЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі удосконалення системи фізичного виховання підростаючого покоління відбувається шляхом комплексного розв'язання педагогічних, медичних і соціальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей дитини в різні вікові періоди. Дослідження вчених (Е.Вільчковський, О.Дубогай, А.Єфімов, О.Курок, А.Тучак тощо) підтверджують, що проблема росту і розвитку дітей, їхнього оздоровлення, створення умов для раціонального режиму дня, правильного співвідношення фізичних і розумових навантажень ефективно здійснюється на основі ігрового, особистісно-орієнтованого підходу у вихованні дітей дошкільного віку.

Саме сюжетні заняття спрямовані на: формування рухових вмінь і навичок; розвиток особистісних рухових якостей; формування інтелектуального розвитку через отримання певної системи знань; формування емоційної сфери. Підготовка до сюжетного заняття з фізичної культури починається з визначення теми і мети заняття [1, 68]. Цікаву для дошкільників тематику занять пропонує вчений М.Єфименко – автор власної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку «Театр фізичного виховання дошкільників» – це «Африка, Африка», «Цирк запалює вогні!», «У світі казок і пригод», «У джунглях Амазонки», «Альпіністи», «Кругосвітня подорож» [4, 28]. Сюжетна лінія може бути запланована на одне чи кілька занять. Заняття М.Єфименко розглядає як спектакль, педагог – режисер, план-конспект – сценарій, діти – актори; вправи – ролі; мова – діалоги; тренажери – декорації; іграшки – глядачі. Кожне заняття педагог орієнтує на головну мету – формування та розвиток особистості. Вихователь повинен згідно з темою і метою занять визначити зміст, структуру і хід заняття; методику і організацію; чіткі і конкретні завдання; підкріпити кожне завдання необхідними, найбільш ефективними і доступними для дітей фізичними вправами [3, 53].

Створення сюжетних занять базується на специфічних принципах (Л.Глазиріна, В.Овсянкін). Так, принцип *фасцінації* (зачарованість) – спеціально організований вербальний вплив, який передбачає зменшення витрати значущої інформації для сприйняття дітьми, управління процесом занять та досягнення результативності у всіх сферах реалізації оздоровчої, виховної та освітньої програми. Кожна дитина насолоджується предметом дій, самою дією,

діями оточуючих. Принцип *синкретичності* (з'єднання) спрямований на встановлення в руховій сфері синкретичних зв'язків, за допомогою яких дитина осягає правдиве значення фізичних вправ. На заняттях здійснюється об'єднання знань про явища природи, про взаємодію природи з людиною. Для таких занять характерною є повна відсутність механічної системи виконання рухів і рухових дій, присутня висока емоційність, отримання великого обсягу знань. Принцип *творчої спрямованості* – це створення дитиною нових рухів, які засновані на використанні її рухового досвіду і наявності мотиву, який спонукає до творчої діяльності [1, 84].

*Сюжетні фізкультурні заняття* з уведенням фольклорних елементів проводять у вигляді «рухливої» розповіді або казки. Також доцільно з дітьми проводити *рухово-творчі заняття*, які ґрунтуються на одному з видів усної народної творчості – забавлянках, загадках, казках. Наприклад, для рухливої гри можна використати забавлянку: «Ой ти, коте Опанасе, не спіймаєш нас ні разу. То лови ж нас безупинно, не знімаючи хустину!». Під час виконання загальноорозвивальних вправ дітям пропонують промовляти слова знайомих забавлянок. Відгадавши загадку про зайця, діти охоче виконують стрибки на двох ногах; про білку – стрибають на одній нозі з просуванням уперед. Під час вивчення та відпрацювання основних рухів можна використовувати уривки зі знайомих казок, наприклад, «Колобок», «Гуси-лебеді» тощо. Так, на одному занятті можна використати 10-15 забавлянок або загадок для виконання рухів, задіяти сюжет однієї або двох казок.

Наведемо приклади інших занять на фольклорному матеріалі. *Театралізовані фізкультурні заняття* проводять з використанням імітаційних, мімічних та пантомімічних вправ-інсценізацій, ігор-драматизацій. Різноманітні імітації при цьому мають бути емоційно насиченими: «легенько стрибають птахи», «весело, легко стрибає заєць», «високо підіймаючи ноги, крокує півник» тощо. Діти можуть передати рухами горе зайчика (казка «Зайчикова хатка»); виконують різні ролі в інсценівках, наслідують дії людини, тварин, птахів, природні явища. *Музично-ритмічні фізкультурні заняття* будуть на народних танцях, іграх та хороводах з використанням народних пісень і мелодій. Так, під час ходьби на носках можна використовувати українські народні пісні: «Ой на горі два дубки», «Ой на горі калина». *Ігрові фізкультурні заняття* проводять на основі українських народних рухливих ігор: «Квач», «Подоланочка», «Мак» тощо [2, 53-55].

Сучасні освітні навчальні заклади характеризуються системними змінами в структурі та змісті освітньо-виховного процесу, що зумовлює необхідність підготовки педагога нової формації як професіонала й людини культури, здатного до розширення рухового досвіду дітей, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь, виховання бережливого ставлення дитини до свого здоров'я. Тому в результаті дослідно-експериментальної роботи нами було з'ясовано критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів ДНЗ до організації фізичного виховання дітей на фольклорному матеріалі та на засадах народних традицій зокрема (табл. 1). В експерименті взяли участь 78 студентів ВДПУ імені Михайла Коцюбинського 2-4 курсів.

Таблиця 1

**Критерії та показники готовності майбутніх вихователів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми на засадах народних традицій**

Критерії	Показники
теоретичної грамотності студентів	знання особливостей організації сюжетних занять; знання теоретичних засад проведення фізкультурних хвилинки та фізкультпауз на фольклорному матеріалі; знання особливостей планування та проведення рухливих народних ігор у режимі дня дітей дошкільного віку; знання особливостей проведення свят, розваг, пішохідних переходів народознавчого спрямування.
особистісно-технологічний	наявність інтересу реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у процесі організації фізкультурно-оздоровчих заходів з використанням народних традицій; наявність умінь реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у фізкультурно-оздоровчій діяльності дитини.
педагогічно-інструментований	уміння використовувати ефективні засоби заохочення рухової діяльності дітей; уміння застосовувати адекватні прийоми активізації фізкультурно-оздоровчої діяльності дошкільників.

На підставі аналізу визначених критеріїв та показників було встановлено рівні підготовки майбутніх вихователів до досліджуваної діяльності: формальний (низький, 53,8%); виконавчий (середній 38,4%); операційно-творчий (високий, 7,8%).

Отже, діагностичне обстеження майбутніх вихователів дозволило зробити висновок про доцільність використання активних методів та прийомів навчання з метою підготовки студентів до використання народних традицій у фізичному вихованні дошкільників, адже урізноманітнення змісту сюжетних занять із фізичної культури дає можливість педагогові цілеспрямовано керувати процесом оволодіння дітьми фізичними та особистісними якостями.

#### Література:

1. Глазырина Л.Д. Нетрадиционные занятия по физической культуре для самых маленьких / Л.Д. Глазырина. – Минск : Беспринт, 1997. – 126 с. : ил.
2. Дубогай О.Д. Интеграция познавательной и руховой деятельности в системе обучения и воспитания : навч. посіб. / О.Д. Дубогай [та ін.]. – К. : Оріяни, 2001. – 152 с.
3. Москаленко Н.В. Дошкільне фізичне виховання дітей : метод. посіб. / Н.В. Москаленко, З.В. Анастасьєва, В.М. Решетилова. – Дніпропетровськ, 2009. – 96 с.
4. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: авторський стиль роботи : методичні рекомендації / авт.-укл. М.М. Єфименко. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.

**Марія Ковальчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Пріоритетним напрямком у вихованні та навчанні молодого покоління на сучасному етапі є мовленнєвий розвиток. Важливість такого акценту є незаперечною, адже з розвитком мовленнєвої сфери тісно пов'язаний розвиток всіх психічних процесів і розумових здібностей людини, її самоусвідомлення в суспільстві.

На рівні дошкільних навчальних закладів та початкової школи мовленнєва компетенція здійснюється через реалізацію завдань, спрямованих на розвиток у дітей умінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо), монологічного й діалогічного вияву, засвоєння найважливіших норм культури спілкування. У процесі навчання і в позаурочний час учні повинні оволодіти певним колом умінь, навичок та звичок, які стосуються етики мовленнєвої поведінки.

І хоча проблема мовленнєвого спілкування та навчання мовленнєвому етикету не нова, вона виникла ще в античній риторичі; можливість і перспективність навчання дітей культури мовленнєвого спілкування визнавалися представниками як зарубіжної, так і вітчизняної педагогіки (Я.Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі та ін.), у практиці навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку об'єктом особливої уваги вона стала тільки у кінці 80-х років минулого століття. Саме тоді у зв'язку зі створенням нових програм і підручників для чотирирічної початкової школи вперше в них було введено розділ «Мова і мовлення» та передбачено формування культури мовленнєвого етикету на уроках рідної мови.

Доведено, що вже в дошкільному віці необхідно цілеспрямовано формувати в дітей позитивний досвід спілкування з оточуючими, вміння встановлювати контакти як з однолітками, так і з дорослими (Я.Коломинський, С.Козлова, Г.Люблінська, Т.Симоненко та ін.). У початковій школі важливо надати цій роботі систематичного й комплексного характеру.

Щоб виховання культури поведінки й спілкування здійснювалось успішно, передусім, на нашу думку, потрібно збудити у дітей прагнення до виконання норм і правил етикету, до

постійного їх дотримання у повсякденному житті. І справа, як зазначав К.Ушинський, не стільки в кількості повторюваності дій, скільки в схильності до неї. Особливого значення у зв'язку з цим набуває створення позитивної мотивації оволодіння моральними звичками. Психологи й педагоги називають так основні вимоги до організації поведінкової діяльності дошкільнят та школярів: висунення конкретної мети, яка може бути досягнута дітьми за умови, що їхня участь у діяльності набирає характеру розв'язання конкретного завдання в певній ситуації; привабливість мети і змісту діяльності для дітей; організація діяльності на основі певного морального взірця, що його діти природно й добровільно наслідують; запобігання пасивності, організація активної самостійної позиції кожної дитини; опора на думку колективу [8].

У дітей старшого дошкільного віку, як неодноразово підкреслювалось дослідниками, ще недостатньо розвинута здатність до саморегуляції і самоконтролю поведінки [7]. Саме цим пояснюється імпульсивність, нестриманість, короткочасність вольових проявів у поведінці. Разом з тим, у поведінці учнів 1-4 класів відсутні, як правило, негативні стереотипи поведінки, спілкування, натомість яскраво виражене бажання бути відзначеним у групі ровесників. У ситуаціях сумніву, вибору ліній поведінки головний орієнтир для дітей – думка дорослого. Відчуваючи потребу у спілкуванні з дорослими, діти не тільки цінують їхню оцінку, але й прагнуть досягнути взаєморозуміння, навчитися чинити, як вони. Звідси бажання наслідувати батьків, вихователя, вчителя, старших дітей. У психологів таке явище дістало назву «соціальне наслідування» (С.Рубінштейн, Л.Виготський).

Молодшим школярам, крім наслідування, властиве також підвищене навіювання. Наслідування й підвищене навіювання є опорою для формування культури спілкування, полегшують засвоєння норм і правил поведінки.

Водночас слід підкреслити, що ці властивості справляють як позитивний, так і негативний ефект у засвоєнні норм і правил поведінки, культури спілкування, оскільки у зв'язку з недостатньою самосвідомістю і відсутністю життєвого досвіду, діти інколи починають наслідувати небажані форми поведінки: недисциплінованість, грубість, некоректність тощо. Тому велике значення має особистий приклад дорослого, передусім педагога, його відповідальність за вчинки і слова.

Плануючи роботу з формування культури поведінки, спілкування, педагогові також необхідно знати й постійно враховувати мікроклімат у сім'ї, умови, в яких зростає дитина, стиль взаємин, що склався між батьками, взаємостосунки її з однолітками. Важливо залучати батьків до виховання культури спілкування дітей. Батьки повинні спрямувати свої зусилля на закріпленні набутих дітьми у навчальному закладі етичних умінь і навичок.

Засвоєння правил етикету – достатньо тривалий процес. У своєму моральному розвитку дитина йде від формального засвоєння вимог до певних переконань, від зовнішнього контролю – до внутрішнього, від копіювання інших – до осмисленого вибору дій і лінії поведінки.

Як зазначає О.Леонтьєв, дитячий «моральний реалізм» молодшого шкільного віку проявляється в тому, що діти не вміють розрізняти в поведінці інших внутрішні та зовнішні фактори, відділяти суб'єктивне від об'єктивного, а орієнтуються, як правило, на видимі, зовнішні сторони поведінки [5]. Діти не вміють провести аналіз вчинку і моральних вимог суспільства; їхня поведінка підпорядковується зовнішнім впливам і залежить від того, під контролем чи без контролю дорослих діяла дитина. Причина такого явища в тому, що моральні знання у дітей цього вікового періоду ще формальні; вони засвоєні, але не закріплені.

Моральні вимоги суспільства щодо поведінки для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку спочатку є чимось зовнішнім, і лише в процесі виховання і самовиховання вони переходять у переконання. Щоб засвоєні дітьми моральні принципи не залишалися на рівні формальної обізнаності, а втілювалися у спілкуванні, ставали нормою життя шкільного колективу, треба привчати дітей застосовувати їх на практиці, виробляти в них міцні, стійкі звички культурної поведінки. Перетворення норм, правил і вимог етикету в особисті вимоги дитини пов'язане саме з осмисленням вимог суспільства. Це найбільш відповідальний в педагогічному відношенні етап. Дотримуючись засвоєних правил, дитина за практичними наслідками особисто впевнюється у їх правильності.



Вироблені особисті норми поведінки, засвоєння правил етикету скорочує «програвання способів дій» в думках, підказуючи рішення, що найбільш відповідає правилу, нормі. Здійснений вчинок підлягає самооцінці. Дитина відчуває від свого вчинку або моральне задоволення, або сором, і відповідно діє, повторюючи або виправляючи свою поведінку в подібній ситуації наступного разу. З набуттям досвіду описаний психологічний ланцюжок скорочується. Завдяки повторенню ситуацій дитина запам'ятовує «вдалі дії» (Н.Вітковська); вони стають звичними.

Таким чином, з появою у дитини моральних переконань механізм поведінки значно ускладнюється: вона вже не просто підкоряється чужим вимогам, а здійснює моральний вибір, приймає власне моральне рішення на основі оцінки своїх і чужих вчинків.

Плануючи систему роботи над формуванням етики спілкування, необхідно враховувати, зазначає Я.Коломинський, також статевий показник [2]. Психологами неодноразово підкреслювалося, що в процесі виховання тих чи інших якостей особистості доводиться по-різному підходити до хлопчиків і дівчаток.

Хлопчики, як правило, нехтують зовнішнім боком ввічливості, намагаються триматися як дорослі чоловіки, хоча не рідко не мають власних поглядів на поведінку, моральних переконань. Зовнішня «розпушеність», грубість у спілкуванні асоціюється в їхньому уявленні з незалежністю, сміливістю. А тому в процесі виховної роботи з хлопчиками важливо на перший план висувати переконання, поєднане з вимогою. Вони повинні зрозуміти: естетика поведінки й етика спілкування – важливий і необхідний компонент загальної культури людини; в моральній поведінці нічим не можна нехтувати; зовнішній бік поведінки відображає внутрішній стан духовного світу людини.

Дещо по-іншому цей процес проходить у дівчаток, яких, зазвичай, більше цікавить саме зовнішній бік поведінки. Знаючи, як потрібно тактовно діяти в тому чи іншому випадку дівчатка, у переважній більшості, прагнуть застосувати це правило, а тому досить швидко досягають успіху. Разом з тим, у них значно повільніше і важче відбувається процес виховання культури почуттів, формування моральних переконань. Це найбільш яскраво проявляється на продуктивності формування правил спілкування з хлопчиками в колективі.

Усе сказане вище стосується повною мірою й мовленнєвої поведінки. Дослідження в галузі психології говорять про те, що засвоєння мови дитиною йде в нерозривному зв'язку з її загальним психічним розвитком, формуванням її пізнавального досвіду, з розвитком її мислення [4, 326]. Володіння мовленням необхідне для розвитку мислення дитини і всього її психічного життя. Тому в навчальному закладі важливо враховувати обов'язково «мовленнєвий вік» (А.Маркова), тобто рівень розвитку мовлення. Як відомо, п'яти-шестирічна дитина має словниковий запас, достатній для повсякденного спілкування рідною мовою. Разом з тим, діти не завжди знають точні поняття, позначені словами; слова, які вони використовують, не виступають у тому обсязі значення, яке є у дорослих. Засвоюючи від дорослих готові етикетні формули й оперуючи ними, дитина, як правило, не відразу доходить до усвідомлення їх багато смислового змісту. З другого боку, діти, маючи певний запас уявлень про поведінку в певній ситуації, не завжди відповідно можуть передати їх у словесних етикетних формулах. Труднощі мовленнєвого спілкування породжуються й тим, що дитина ще в недостатній мірі володіє зв'язним мовленням, її словник обмежений і в кількості слів і формул, і в їх різноманітності.

За теорією мовної діяльності, розробленою О.Леонтьєвим, Н.Жинкіним, А.Марковою, іншими вченими, лексичний запас є важливим компонентом, від якого залежить швидкість, правильність і виразність мовного висловлювання. Тому важливо не тільки збагачувати лексичний запас дітей формулами етикету, а й відпрацьовувати вміння використовувати його в конструюванні власних висловлювань.

Численні психолінгвістичні дослідження довели, що мовна діяльність дитини носить активний творчий характер. Це проявляється в пошуку правил побудови висловлювання; у тому, що діти починають свідомо (особливо з приходом до школи) вживати різні форми слова, будувати словосполучення. У дітей високо розвинуте відчуття мови, вони рано починають відчувати порушення мовних закономірностей, вносити корективи у власне

мовлення та мовлення оточуючих. Усе це дає можливість уже з старшого дошкільного віку формувати правильне мовленнєве спілкування, етику поведінки в суспільстві.

Таким чином, в процесі роботи над формуванням культури мовленнєвої поведінки дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку важливо враховувати вікові особливості дітей (рівень розвитку мислення, мовлення, інших психічних процесів); особливості формування навичок поведінки, зокрема етики спілкування.

#### **Література:**

1. Антисуржик: Вчимося ввічливо поводитися і правильно говорити / За ред. Сербенської О. – Львів : Світ, 1994. – 150 с.
2. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 1988. – 190 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.
4. Костюк Г. С. Психологія : Підручник для педагогічних вузів / Г.С. Костюк. – К., 1968. – 562 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – 584 с.
6. Литовченко В.М. Варіативність структур «мовленнєвої поведінки» / В.М. Литовченко // Наук. записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Філологія. – Вінниця, 2001. – Вип. 3. – С. 217-221.
7. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г.О. Люблінська. – К., 1974. – 355 с.
8. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку : Посібник для вчителів / За ред. В. П. Мацулевич. – К., 1988.

**Анастасія Крукова,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **РОЛЬ КАЗКИ ЯК ЛІТЕРАТУРНОГО ЖАНРУ В ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Успішний розвиток суспільства на сучасному етапі значною мірою залежить від творчості та активності людей, тих умов, які створюються для розвитку кожної особистості. Саме тому в проекті державної національної програми «Освіта» відзначається, що головною метою загальноосвітніх навчальних закладів є розвиток і формування соціально зрілої, працелюбної, творчої особистості громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного та економічного потенціалу народу [3, 41]. У зв'язку з цим у дошкільних та середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах повинні створюватися сприятливі умови для розвитку здібностей, творчого мислення дітей, самовираження їх особистості в різних видах діяльності, розкриття нахилів.

У системі літературної освіти неабияке місце відводиться казці. Це один з найдоступніших і найпоширеніших видів художньої творчості, з яким діти ознайомлюються ще задовго до школи. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Літературна творчість дошкільників та молодших школярів у контексті особистісно орієнтованої освітньої моделі виступає як ефективний засіб розвитку їхніх творчих здібностей, формування культури та духовності. Розвиток повноцінної мотивації до зазначеної діяльності формується в результаті цілеспрямованого стимулювання емоцій, почуттів, інтересів.

У казкових оповідях відбився світогляд народу, його морально-етичні та естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання. Значні ідеї у вирішенні цієї проблеми знайшли своє втілення у поглядах українських письменників І.Франка, Л.Українки. Питання казкових мотивів і персонажів розглядали вчені: Л.Брауде, О.Бріцина, Л.Дунаєвська, Т.Леонова, М.Липовецький, Е.Мелетенський, В.Пропп, Дж.Родарі. Літературно-творча діяльність як спеціальний вид художньо-творчої діяльності дітей досліджувалася відомими педагогами та психологами: Л.Виготським, К.Ушинським, В.Сухомлинським і провідними

українськими методистами О.Савченко, С.Дорошенко. Потрібно згадати і про вагомий внесок у розгляд цієї проблеми таких педагогів-новаторів: Н.Гавриш, І.Доменець, Є.Жаленко, Л.Іванової, М.Платової, І.Осадченко, В.Пабат, Л.Стрількової, М.Тулова та ін.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю. Орієнтація в якостях творчої особистості дає змогу своєчасно виявити творчі здібності, зосередити увагу на їх розвитку, застерегти їх від згасання. Майбутній вихователь та учитель початкових класів повинен пам'ятати, що якщо цілеспрямовано, доцільно й методично обґрунтовано використовувати різні види роботи над казкою на заняттях та уроках читання, то можна досягти високого рівня літературної освіти дітей, оскільки вивчення цього важливого жанру літератури сприяє розвитку творчої активності, пізнавального інтересу, логічного мислення та любові до книжки і мови.

Важливим опосередкованим впливом на мотиваційну підготовку дітей до літературної творчості є створення сприятливої атмосфери, заснованої на особисто орієнтованій моделі спілкування дітей і педагога у навчально-виховному процесі. Їхнє ділове співробітництво у конкретних навчально-творчих справах передбачає: визначення педагогом завдань занять через діалог з дітьми; заохочення особистісного ставлення їх до творчої роботи; створення умов для самоствердження, самореалізації та духовного збагачення особистості дитини; створення ситуації успіху та підтримка позитивних емоцій вихованців у процесі виконання творчих завдань; збереження в будь-яких ситуаціях особистої гідності дитини. Таке навчальне спілкування створює розвивально-творче середовище з метою забезпечення умов для розвитку літературно-творчих здібностей дітей з урахуванням нахилів та інтересів кожної дитини.

Кожна здібність людини – це її складна властивість, внутрішня здатність відповідати тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, вона спирається на багато інших властивостей. Для того, щоб розвинути у дітей ці здібності, дорослим необхідно спрямовувати увагу на розвиток цілісності, непересічності, самостійності сприйняття, розвитку творчого мислення, різних видів пам'яті, уяви, фантазії, інтуїції дитини, її комунікативно-творчих здібностей. Великі можливості для формування цих якостей має робота над казкою.

Отже, поставивши собі за мету розвиток творчої уяви дітей, педагог отримує результат, розпочавши цю роботу з простішого – найбільш зрозумілого й близького дитині – казки [1, 46]. Для того, щоб навчитись перетворювати казку, характер її героїв, спосіб їхнього мислення, дії, зовнішність тощо, – потрібно навчитись робити сміливі припущення, абстрагуватись, фантазувати. Знайомлячи дітей із казкою, дорослі мають потурбуватися про те, щоб діти вчилися подумки виконувати разом із героєм ті чи інші завдання, тим самим готуючи свій розум до майбутньої творчої діяльності.

Відомий італійський казкар Джанні Родарі на сторінках «Граматики фантазії. Введення в мистецтво придумування історії» ділиться секретами організації дитячої літературної творчості за мотивами казок [5]. Він пропонує оригінальні прийоми роботи над казкою: «переосмислення казки» – все відбувається за такою схемою: оповідач навмисно допускається помилки, а дитина його виправляє; «розповідь казки навиворіт», тобто «ввернути» її так, щоб, наприклад, добрий герой став злим, а злий – добрим, працьовитим; «стороннє слово» – дітям пропонуються слова із знайомої казки, а потім до них додають ще одне зайве слово і ставиться завдання скласти свою нову казку (наприклад, «дід, баба, внучка, Жучка, кішка, дощ» або «дівчинка, ліс, квіти, вовк, бабуся, вертоліт»); один із найефективніших прийомів «салат із казок» – у дитячій уяві впливають образи улюблених героїв прочитаних казок; «казка-калька» – має на меті лише забезпечити дітей схемою конкретної казки і зразком на створення по цій схемі нового твору.

Складанню дітьми казки передуює велика підготовча робота. Першим періодом цього процесу В.О.Сухомлинський вважав слухання і читання казок; другим – їх інсценізацію; третім – самостійне складання казок. Педагог був впевнений у тому, що кожна дитина талановита, вона і казкар, і поет, важливо тільки відкрити і виплекати цей талант. «Творчість не приходить до дітей так собі, – попереджував Василь Олександрович, – творчості треба вчити» [6, 173].

Слухаючи казку, діти переживають почуття, що сприяють виробленню ідейно-сюжетної оцінки описаних подій, вчинків. Тому доцільно, після розповіді казки, спрямувати

питання не лише на закріплення змісту оцінювання персонажів, а й на те, чим схвильовані учні, що їх обурювало та радувало під час читання казки. В.Сухомлинський приділяв у своїй роботі пильну увагу виразності читання, оскільки вона викликає у слухачів багаті уявлення, пробуджує емоційний відгук на прочитане, відповідні почуття. Саме виразне читання допомагає дітям зафіксувати у пам'яті образи персонажів, збагнути, чому саме цей герой виявився добрим товаришем чи злим ворогом.

Відомо, що діти цікавляться всім новим, прагнуть відтворити почуте або побачене в малюнках, іграх. Тому варто запропонувати дітям зробити малюнки до цієї казки, розказати її від імені головного героя. Такі прийоми, коли діти уявляють себе персонажами, допомагають детально змалювати зовнішність і почуття іншого героя. Аналіз рис характеру дійових осіб твору підсилюють емоційність сприймання казки, роблять її не тільки знайомою, але й улюбленою.

Розвитку емоційно-чуттєвої сфери як необхідної умови літературної творчості становлення дітей сприяють різноманітні види мистецтв. Тому так важливо поєднувати роботу над опрацюванням казки з іншими видами мистецтва. Під впливом музики виникають найрізноманітніші емоції та настрої: радість, захват, сум, смуток, натхнення та загальний душевний підйом. Музика створює сприятливий емоційний фон для виконання літературно-творчих видів завдань, стимулює кольоровість уяви, впливає на всі сфери духовного життя дитини, спонукає до творчої діяльності.

Образотворче мистецтво дає можливість дитині всебічно сприйняти зорові образи. У взаємодії з точним, образним словом вони дають емоційно-образну основу для дитячого мовленнєвого фантазування. Малювання для дитини є найприємнішим відпочинком після розумової праці.

Драматизація своїм образним змістом дає знання життя в доступній для дитини формі, разом з тим пробуджує найрізноманітніші емоції, формуючи не тільки естетичні, а й моральні та інтелектуальні почуття. Цікавою, емоційно привабливою творчою діяльністю для малят на різних заняттях та уроках є драматизація, інсценізація, читання за ролями тощо. Поєднання впливів різних видів мистецтва посутньо збагачує та урізноманітнює чуттєвий досвід дитини.

Над створенням казки потрібно працювати не поспішаючи, дуже ретельно готувати дітей. Спочатку вони навчаються всебічно аналізувати свої улюблені казки, виділяючи в них казковий початок, слова і вирази, казкові повтори, випробовування героїв, варіанти кінцівок. Потім починають орієнтуватися у змісті казок: визначають, про що ці твори, продовжують казкові ситуації, окреслені педагогом, пробують складати казки самостійно, аналізують їх, вчать на кращих зразках. Така робота розвиває фантазію дітей, а разом з тим впливає і на інші процеси: пам'ять, мислення, уява, мовлення, емоції, моральний досвід, практичні уміння.

Під час складання власних казок, переінакшення вже створених удосконалюються аналітико-синтетичні уміння дітей порівнювати, узагальнювати. Вони вчать встановлювати змістові зв'язки між подіями, між назвою твору та його змістом, безпомилково ділити твори цього жанру на відносно завершені частини (зачин, основну частину, кінцівку).

Творчо розвинена людина – це людина з тонким художнім смаком і глибоко розвиненою емоційною сферою: любов'ю до літератури, мистецтва, природи, людей, уміння розуміти і шанувати добре, прекрасне, ненавидіти зло. Такі якості мають бути притаманні педагогу, який буде створювати атмосферу радісної, захоплюючої праці в дошкільному закладі та в школі, не забуваючи і про розвиток творчої особистості дітей. Оскільки казка сприяє розумовій організації дозвілля дітей, тому так важливо частіше використовувати її у роботі з дітьми. На наш погляд, безумовним правилом для педагога тут є одне – самому бути творчою особистістю. Крім того, орієнтувати дітей на небуденне ставлення до навколишньої дійсності, звільняти дитячу свідомість від зайвого прагматизму та корисливості, пробуджувати позитивний емоційний заряд, здатний викликати позитивні стани, які спонукають до активної діяльності.

#### Література:

1. Доменець І.С. Казка в навчальному процесі : передовий досвід / І.С. Доменець // Бібліотечка вчителя початкової школи. – 2004. – січ. (№5) – С. 46-47.
2. Жаленко Є.М. Как дети учатся составлять сказки / Є.М. Жаленко // Начальная школа. – № 6. – 1980. – С. 33-34.

3. Ніколаєнко О.С. Творчість / О.С. Ніколаєнко, Л.А. Оніщук, С.О. Сисосєва // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 41-44.
4. Прокопова О.П. Проблема космогонічного коріння української казки в літературознавчих джерелах / О.П. Прокопова // УЛЗШ. – 2004. – № 1. – С. 39-41.
5. Родари Дж. Грамматика фантазії. Введення в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М., 1978. – 231 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : В 5 т. / В.О. Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 156-185.

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

## **ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Дошкільний вік – це етап психічного розвитку особистості від трьох до шести-семи років, який характеризується у першу чергу тим, що провідною діяльністю дітей є гра. У практиці дошкільних навчальних закладів вихователі часто не знають, як розвивати творчі здібності дитини засобами гри. Вони спираються на свою інтуїцію, власний досвід і часто роблять суттєві помилки. Недостатня розробленість даної проблеми у науковій літературі та особливий інтерес вихователів до розробки практичних аспектів окресленої проблеми обумовлює актуальність теми нашого дослідження.

Дослідники підкреслюють можливість педагогічного керівництва ігровою діяльністю з метою розвитку творчості дитини (Р.Жуковський, Є.Зворигіна, Д.Менджеричька, Я.Пономарьов, та ін.). І хоча проблема креативності в грі отримала розвиток у психолого-педагогічних дослідженнях, вимагає подальшого вивчення питання про особливості педагогічного керівництва грою з метою розвитку творчості. На практичну важливість цього питання вказують багато авторів, констатуючи, що у дошкільному навчальному закладі гра або пускається «на самоті», або неприпустимо регламентується (Т.Маркова, Н. Михайленко та ін.).

Значення гри у формуванні особистості дитини досліджували відомі психологи та педагоги: Е.Аркін, Л.Артемова, К.Грос, Б.Ельконін, Ю.Косенко, Н.Кудикіна, Т.Маркова, П.Рудик, А.Усова та ін. Науковці переконані, що виховний потенціал гри може бути реалізований тільки за умови спрямування її дорослими. У дитячому віці гра є нормою, через гру дорослий формує природу дитини, її пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний, фізичний розвиток і творчі здібності. У грі реалізується потреба пізнавати оточуючий світ і людські взаємини, а відтак міцніє бажання гратися в різноманітні ігри, зростає інтерес до гри як виду діяльності. Гра є не лише фактором настрою, емоцій дитини, а й важливим чинником розвитку головного мозку, серцево-судинної, нервової систем дитячого організму. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів в організмі дитини пов'язаний із задоволенням потреб в активності, у нових враженнях, вияві здорових емоцій. І все це дитині забезпечує участь у грі [2].

Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор:

- Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкторські, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування) тощо.

- Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані).

Окрему групу становлять народні ігри (забави, рухливі, дидактичні, обрядові) [8].

Отже, гра є природним способом розвитку дитини. Тільки у грі дитина радісно і легко розкриває свої творчі здібності, закріплює і засвоює нові навички і знання, розвиває моторику, спостережливість, фантазію, пам'ять, вчиться думати, аналізувати, долати труднощі, одночасно вбираючи в себе неоціненний досвід суспільства. Саме гра як

провідний вид діяльності дитини, допоможе вихователеві розвинути творчу особистість. Діти дошкільного віку малюють і грають, танцюють і грають, конструюють і грають, називають слова, вигадують казки й постійно грають. Грають навіть тоді, коли займаються серйозною справою. Через гру експериментують. У грі дитина робить спроби знайти своє місце у житті.

Природа виникнення та розвитку творчості вже впродовж кількох десятиріч років є предметом досліджень багатьох учених. Відомі психологи та педагоги (Н.Ветлугіна, Л.Виготський, В.Давидов, О.Запорожець, О.Кульчицька, М.Поддьяков, Є.Субботський та ін.) довели, що творчі здібності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання. Добре відомо, що в дітей цього віку психічні процеси (пам'ять, мислення, сприйняття, уява, почуття) перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі. Дитина реалізуючи задум, відчувається вільною, нескучною. А вільний рух думки поза межами відомого допоможе знайти й неочікуваний розв'язок [6, 7].

Для дитячої творчості характерним є непередбачуваність, спонтанність. Творчі процеси найчастіше протікають на несвідому рівні, а свідомість фіксує лише їхній кінцевий результат. Причому не все, що дивує дитину, буде дивувати дорослого, оскільки світ дитини – своєрідний, непізнаний, індивідуальний – є таким, що не завжди піддається дорослому поясненню.

Отже, творчість – це діяльність людини, в якій вона створює нові об'єкти та якості, схеми поведінки й спілкування, нові образи та знання; творчість є вищою формою активності та самодіяльності людини; творчість – це суто людська діяльність; це не лише створення суспільно значущого продукту, творчістю можна назвати всі ті «відкриття», які людина робить особисто для себе; творчими є майже всі психічні процеси, за винятком автоматизованих дій; творчість – це потреба в самоактуалізації, повній і вільній реалізації своїх здібностей та життєвих можливостей. У нашому дослідженні ми опираємося на визначення поняття «творчі здібності» як здатності дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [3].

Щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно накопичити якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності. Пізніше дитина зацікавиться процесом творчості спочатку в тому виді діяльності, який їй сподобається найбільше, а потім – в усіх притаманних дошкільникам видах діяльності (гра, малювання, конструювання, гра на шумових та музичних інструментах, співи й танці, театралізована діяльність, читання та розігрування сюжетів знайомих літературних творів, складання віршів чи казок, праця, ліплення, аплікація, ігри з геометричними фігурами або графічними символами, експериментування тощо). Сформувавши у дитини інтерес до будь-якого (або декількох) видів діяльності, вам вдається захопити вихованця процесом творчості [9].

Для формування творчих здібностей дітей педагогу, у першу чергу, потрібно дати їм знання про оточуючий світ в цілому. Як вже було сказано, ці знання діти отримують під час різних видів діяльності. І в такому випадку на допомогу вихователеві прийде дидактична гра, яка, безперечно, має навчальну мету. Тому основним її компонентом є дидактичне завдання, яке стає новим джерелом формування пізнавальних умінь та навичок дитини. Але вихователю слід пам'ятати: хоча дидактична гра є ефективним методом закріплення знань, вона аж ніяк не повинна перетворюватися на навчальне заняття. Гра захоплюватиме дитину лише у тому разі, якщо даватиме радість та задоволення. Так, діти не гратимуться у пожежників, геологів, моряків, не маючи уявлення про ці професії. Іноді вже розпочата гра гальмується через брак необхідної інформації. Тож, вдаючись до непрямого впливу на гру, вихователь допомагає дітям набути певні знання, надаючи процесові емоційного характеру.

Пропонуємо приклад дидактичної гри, яку можна використовувати у роботі з дітьми старшої групи для ознайомлення дітей з тваринами нашої місцевості, зокрема – їжаком.

«Так чи ні називай, про їжачка розповідай».

*Мета:* розвивати логічне мислення, пам'ять, творчу уяву, мовлення, вміння обґрунтувати свій вибір; виховувати любов до тварин, бажання їх оберігати; розширити

знання дітей про умови життя, зовнішній вигляд та особливості харчування їжачка; викликати бажання дізнатися нові цікаві факти з життя тварин.

*Матеріали:* картинки синього, червоного та жовтого кольору (по три – для кожної дитини); ілюстрації їжачка (у якого на спинці яблуко); гілочка ялини; кактус; каштан у шкарлупі; текст вірша або загадки про їжака.

*Попередня робота:* читання художніх творів, розглядання ілюстрацій, проведення дидактичних ігор «Хто як зиму зустрічає», «Нагодуй тваринку», «На що схожий?», «Обери правильно» (групування живих істот у класи – комахи, тварини, птахи, рослини).

*Вступ:* вихователь привертає увагу дітей до ілюстрацій та предметів, які стоять на столі.

- Діти, погляньте, які цікаві картинки. Що на них зображено? Що спільного між цими рослинами? Чи можна їх погладити? Чому? Що може статися, якщо ми будемо з ними необережними? Розгляньте ці рослини уважно. Поміркуйте, на яку тварину вони схожі? Так, правильного, на їжачка. Кактус має голочки і їжачок їх має, і у ялинки з каштаном теж вони є. Вам подобається їжачок? Чому?

Вихователь, показує ілюстрацію із зображенням їжачка. – Ось, сьогодні їжачок завітав до нас в садок і хоче з вами пограти. Ви хочете погратися з їжачком? Вихователь пояснює правила гри.

*Правила гри:* вихователь роздає дітям по три картки різного кольору та їх призначення: синій колір – НІ, червоний колір – ТАК, жовтий колір – НЕ ЗНАЮ. За допомогою цих карток діти мають відповісти на запитання вихователя про їжачка. Під час гри діти можуть піднімати картки разом та обґрунтовувати свою відповідь, або робити це індивідуально за бажанням. Жовта картка – це сигнал для вихователя, який має коротко сповістити дітям про невідомий факт з життя тварини.

*Хід гри*

Їжачок – це рослина, бо він схожий на кактуса. Так чи ні? - Чому ти вважаєш, Андрійко, що ні? (Їжак відноситься до тварин, бо він рухається, має частини тіла та ін.).

Голки їжачка колючі та слугують йому захистом? При небезпеці їжачок стає на задні лапки? - Наталочко, що їжачок робить при небезпеці? (Згортається у клубочок).

На животу у їжачка теж є голки? - Чому ти, Данилко, обрав синю картку? Який животик у їжачка? Як ти вважаєш, якби у їжака був колючий живіт, це йому б заважало?

Їжачок харчується яблуками та грибами? - Навіщо, Світланка, їжак наколює собі яблечка на голки? Що полюбляє їсти ця тваринка?

Після відповідей дітей, вихователь за потреби доповнює їх. (Їжак харчується дощовими черв'яками, різними жуками, личинками, павуками, хрущами, жабами, кониками, мишами, гадюками).

Їжак знімає яблука зі спини передніми лапками? (Діти підняли жовту картку). Вихователь повідомляє, що це не так. «Яблуко допомагає зняти сама яблуня чи інше дерево. Потреться їжачок спинкою об стовбур і звільниться від несподіваної ноші. Але це йому вдається не завжди. І тоді довгенько доводиться жити з яблужком на спині».

При зустрічі з людиною їжак бурчить і пхикає? (Між собою тварини спілкуються за допомогою свисту).

Чи може їжак жити у нас вдома? Чому ви обрали сині картки?

Їжачок удень спить, а вночі полює на здобич? Їжак, не боїться гадюки? (Їжаки стійкі до дії отрути. Їм не страшні укуси гадюки, бджоли, оси).

Чи є у їжака хвіст? (Так! Він у їжачка дуже маленький. Його довжина – 3 см).

Маленькі їжаки народжуються без голочок? (Після відповідей дітей вихователь доповнює, що кожна голочка їжака росте більше року – 12-18 місяців. У молодого їжака приблизно – 3 тисячі голок, а в дорослого – 5-7тисяч. Вихователь розповідає, чому у деяких їжаків голки можуть бути отруйними).

Чи подобається вам ця тваринка? Чому? (Діти піднімають картку червоного кольору). По завершенні гри підводяться підсумки. Вихователь з'ясовує у дітей, які цікаві, невідомі

факти вони дізналися про тварину. Обов'язково наголошує, чому не можна їжачка забирати з одного місця та переносити в інше, пропонує дітям послухати вірш про тварину.

У другу половину дня вихователь може виконати з дітьми творче завдання «Подаруй їжачку голочки». Діти ліплять із пластиліну тіло їжачка та обирають матеріали для голок (зернята соняха, гілочки, сірники, пластилін, зубочистки, довгий бісер тощо). Після завершення роботи пропонується обіграти образи зліплених тварин, створивши власну казку про їжачка.

На нашу думку, вихователь може використовувати творчі ігри на різних етапах організації навчально-виховної роботи з дітьми. Однак, важливо знати, що ефективність використання творчих ігор зростає, якщо перед їх проведенням діти отримали потрібну інформацію про те, чи інше явище суспільного життя.

Творчі ігри допомагають дитині брати на себе ролі (функції) дорослих. Творчий характер ігрової діяльності виявляється в тому, що дитина немов би перевтілюється у того, кого вона зображує, і, вірячи в правду гри, створює особливе ігрове життя, людей, тварин. Гра, як і казка, вчить дитину перейматися думками та почуттями зображуваних героїв, виходячи за коло повсякденних вражень у широкий світ людських прагнень і героїчних учинків.

Шляхом використання у роботі з дітьми дошкільного віку різних видів творчих ігор вихователі мають закладати у поведінку вихованців творчі начала, які в подальшому житті допоможуть їм пристосуватися до сучасних суспільних потреб. Тому у своїй повсякденній роботі вихователю варто використовувати усі свої «скарби творчості», які допоможуть звичайному заняттю стати справжнім життєвим дійством.

Театралізована діяльність дітей дошкільного віку не менш важлива для формування творчих здібностей вихованців. Переконані, що у творчому розвитку дошкільників необхідно широко практикувати інсценізацію різних видів казок.

Наведемо приклад роботи над казкою «Зайчикова хатка».

*Метою* цього заняття є закріплення отриманих знань дітей та стимулювання їх до творчої діяльності.

Після переказування казки за картинками та обговорення твору за змістом, виникло запитання: Чому розтанула хатинка лисички? Що призвело до її руйнування? Адже взимку вона стояла ціла та неушкоджена? Такі запитання підштовхують малят до пошуку причини, що викликала проблемну ситуацію. І діти роблять висновок, що хатинка розтанула, тому що настала весна, і теплі проміння сонця перетворили її на калюжу. (Тут доцільно провести дослід із льодом). Отже, лисичка залишилася без хатинки: Що вона відчувала в цій ситуації? Які емоції її переполювали? Щоб ви робили на місці лисички? Як потрібно було їй діяти? Розкажіть про свої дії.

Вихователь намагається донести до дітей, що можливо лисичка й не хотіла нічого погано зробити, просто вона не навчена бути чемною, ввічливою та доброзичливою (після таких міркувань варто запропонувати дітям пограти у «Чарівні слова», щоб навчити лисицю бути чемною та чесною по відношенню до інших.

Після такого вияснення виникає інше запитання: Чому для будівництва хатинки був обраний саме такий матеріал? Мабуть бідолашна тваринка не знала про особливості снігу, і вирішила, що швидше буде збудувати будинок із снігу (якого взимку багато), ніж йти до лісу заготовляти потрібний матеріал?

Такими проблемними запитаннями вихователь закликає дітей допомогти тварині. Але спершу потрібно налагодити стосунки з іншими мешканцями лісу, які теж можуть допомогти у вирішенні проблеми. Тут вихователь може запропонувати дітям розіграти ситуацію «Як попросити вибачення», де охочі діти в ролі лисички будуть вибачатися перед героями казки за свої нехороші вчинки. Після імпровізації дітей, вихователь наголошує, що вчинок лисички ніхто не виправдовує, і, звичайно, вона повелася дуже некрасиво, і тим самим навчає дітей знаходити правильні рішення у подібних ситуаціях.

Після вирішення ряду проблемних завдань діти можуть допомогти лисичці збудувати будинок, згадавши при цьому, хто працює на будівництві, які інструменти та матеріали використовує для будівельних робіт.



Такі творчі завдання навчають дітей бути чемними, приязними, добрими, чуйними, стриманими у своїх емоціях; розвивають дивергентне мислення, що є основою, підґрунтям розвитку її творчих здібностей. Розвинене дивергентне мислення допомагає дітям самостійно приймати правильні рішення. Вихователь стимулює таким чином дітей до усвідомлення життєво важливої програми: «Вихід завжди є, і не один. Шукай – і ти його знайдеш».

Творча діяльність захоплює дітей, дає здатність «увійти» в уявні обставини, в умовні ситуації. Діти щиро переживають подію, яка відбувається з ними у процесі ігрової діяльності. Малюки швидко реагують на завдання вихователя, пропонують винахідливі та оригінальні способи дій для розв'язання проблеми. Специфіка впливу гри на розвиток творчих здібностей дітей унікальна, оскільки через гру можна розвивати образотворчі, музичні, художньо-мовленнєві та інші здібності вихованців, які може спрямувати дорослий в руслі виховання особистості, організовуючи спільну діяльність дітей.

Гра для дитини дошкільного віку виконує різноманітні функції, серед яких: соціалізація, навчання спілкуванню, виховання, відпочинок, задоволення, компенсація. У грі започатковується формування навичок управління дитиною власною поведінкою. Вона не здійснює ту діяльність, яка звична для дорослого, але відчуває під час гри приємні відчуття людини, яка може володіти ситуацією. Дитина нездатна здійснювати те, що робить дорослий, але у грі вона схожа на нього у світі, відмінному від дійсності, але у світі, який може реалізувати ті емоції, які поки що не можна відчути в реальності через незрілість фізичну і психологічну, відсутність умінь, навичок та знань.

#### Література:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М. : Современное радио, 1979. – 124 с.
2. Барташнікова І.А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років / І.А. Барташнікова, О.О. Барташнікова. – Тернопіль : Богдан, 1998. – 83 с.
3. Венгер Л.А. Психологія / Л.А. Венгер, В.С. Мухіна. – М. : Просвещение, 1988. – 336 с.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 237 с.
5. Кульчицька Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицька, В.А. Маляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
6. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
7. Николаева Е.Н. Психологія дитячої творчості / Е.Н. Николаева. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
8. Суржанська В.А. Творчі завдання в роботі з дітьми дошкільного віку / В.А. Суржанська. – К. : Знання, 2003. – 34 с.
9. Театр для малюків (початкова школа) / уклад. О.М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 125 с.
10. У світі тварин / Упоряд. Г.Ю. Рогінська. – Харків : Ранок-НТ, 2005. – 192 с.

**Ірина Марчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Однією із складових морального виховання особистості є виховання її культури поведінки, що розглядають як актуальну соціальну, педагогічну і психологічну проблему, від успішного розв'язання якої залежить розвиток у підростаючого покоління високих моральних якостей, справжнього духовного багатства, успішної соціалізації.

У педагогічній науці накопичений значний теоретико-практичний доробок з проблеми формування культури поведінки дітей дошкільного і шкільного віку. Основний інтерес викликають праці науковців, зокрема з таких проблем: морально-етичне виховання дітей (І.Бех, Н.Гавриш, І.Зязюн, В.Мацулевич, Т.Поніманська, Н.Смовська, Г.Тарасенко, М.Фіцула, К.Щербакова); виховання культури поведінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку

(В.Білоусова, Н.Богданова, М. Боришевський, Т.Говорун, І.Зверева, Н.Кисельова, Л.Любчак та ін.); етика взаємин у дитячому колективі (Л.Коваль, О.Матвієнко, О.Опалюк, Л.Павлуткіна).

Багатоаспектність навчально-виховного процесу вимагає постійних резервів щодо застосування нових форм і методів формування культури поведінки дошкільників і молодших школярів у контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Тому виникає потреба звернутися до ретельного вивчення особливостей формування культури поведінки дітей дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного закладу.

Процес формування культури поведінки дуже складний, передбачає свідоме і своєчасне застосування вихователем багатого арсеналу різноманітних методів і прийомів, організаційних форм. Необхідна також „динамічність” засобів виховання, їх постійне коригування [3]. Педагог повинен уважно слідкувати за тим, як кожний із його вихованців відповідає на виховний вплив. Потрібно якомога раніше визначити рівень морального виховання кожного із дітей. Цілеспрямовані спостереження дозволяють виявити у кожній дитини відповідні їй вчинки, стосунки з оточуючими, труднощі у засвоєнні навичок культури поведінки. Це, у свою чергу, є основою для оцінювання динаміки розвитку дитини і коригування майбутнього процесу виховання.

З метою виявлення рівня культури поведінки старших дошкільників у ДНЗ № 2 м.Козятина Вінницької області нами був проведений педагогічний експеримент, у якому брали участь 6 вихователів та 46 вихованців старших груп.

На першому етапі дослідницької роботи ми ознайомилися із набутками передового педагогічного досвіду, провели цілеспрямовані педагогічні спостереження, бесіди з вихователями ДНЗ, їх анкетування щодо актуальності для вихованців проблеми формування культури поведінки. Такий підхід дав можливість об'єктивно прогнозувати відтворення реальної ситуації щодо визначеного предмету дослідження.

Насамперед нас цікавило питання, на якому рівні вихователі проводять виховну роботу з формування культури поведінки; в чому вбачають труднощі при формуванні культури поведінки дітей старшого дошкільного віку; яка система заходів, на їхню думку, забезпечить ефективне формування культури поведінки. Нами було опитано 6 вихователів Козятинського ДНЗ № 2.

Подамо перелік труднощів виховної роботи, зазначених респондентами: різний рівень вихованості дітей, які починають відвідувати дошкільний заклад (52%); відсутність єдності вимог батьків і вихователів до дітей (28%); відсутність можливості звернутися за консультацією до працівників психологічної служби для забезпечення об'єктивності (20%).

Вихователі назвали такі найбільш ефективні, на їхню думку, прийоми формування культури поведінки дітей старшого дошкільного віку: морально-етичні бесіди (26%), сюжетно-рольові ігри (18%), організацію суспільно-корисної праці (16%), проведення родинних свят етичного змісту (14%), активне залучення батьків до організації навчально-виховного процесу у ДНЗ (26%).

Проведене нами опитування вихователів ДНЗ носило діагностичний характер, а його результати окреслили орієнтири щодо побудови системи експериментальної роботи.

Основними критеріями, за якими фахівці рекомендують визначати рівень знань вихованців про культуру поведінки, її моральні основи (когнітивний компонент вихованості), є: повнота і точність; усвідомленість, глибина розуміння; потреба в систематичному поповненні знань; уміння застосовувати здобуті знання у повсякденному житті [2, 11].

Для визначення рівня знань старших дошкільників про культуру поведінки нами були запропоновані завдання про значення ввічливих слів, про чуйність і уважність, ставлення до праці, поважне ставлення до хліба, правила поведінки у громадських місцях, культуру відпочинку, ставлення до батьків.

В експериментальному дослідженні ми також визначили критерії вихованості культури поведінки дітей (діяльнісний компонент вихованості) за методикою В.Білоусової [1, 19]. Розрізняють високий, середній і низький рівні моральної вихованості, які є конкретними одиницями її вимірювання.

Високий рівень – дитина ввічлива, привітна, доброзичлива, готова прийти на допомогу; чуйно, уважно ставиться до старших і менших; своєчасно і точно виконує свої обов'язки, будь-яке доручення, сумлінна; відзначається стабільно позитивною поведінкою, володіє почуттям самоконтролю, демонструє позитивний приклад; відчуває потребу в праці, вміє трудитися, виявляє риси колективізму і взаємодопомоги; виразно, чітко висловлює свої думки, вживає ввічливі слова, вміє уважно слухати співрозмовника; охайна, в одязі й зачісці, зібрана, організована.

Середній рівень – дитина не завжди ввічлива, привітна, може допомогти якщо її попросять; виявляє чуйність, якщо просять про якусь послугу; виконує лише ті доручення, які її цікавлять, поводить себе добре; дисциплінована, але не вимагає цього від інших; виявляє позитивне ставлення до праці, причому воно має вибіркового характер залежно від рівня привабливості; чітко висловлює свої думки, але не вміє слухати співрозмовника, перебиває його; охайна в одязі і зачісці, але не завжди зібрана.

Низький рівень – дитина ввічлива, але інколи грубо поводить себе; допомагає лише за підказкою вихователя або товариша; поведінка задовільна, не завжди виявляє дисциплінованість, на зауваження реагує позитивно; працює лише під контролем вихователя, слабо виявляються трудові навички; власне судження висловлює плутано, не вміє слухати співрозмовника; слід періодично нагадувати про культуру зовнішнього вигляду, чистоту одягу, зачіски.

Інтегровані результати опитування та спостереження за вихованцями старших груп подамо у таблиці.

Таблиця 1

***Результати визначення рівня вихованості старших дошкільників***

Група	Всього вихованців	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Дослідники (ЕГ)	21	19%	46%	35%
Дзвіночки (КГ)	23	17%	44%	39%

Дані таблиці засвідчують те, що високий рівень мають 19% експериментальної і 17% контрольної групи, середній – відповідно 46% та 44% і низький – 35% і 39%. Як бачимо, у вихованні дітей експериментальної та контрольної групи майже не існує істотної відмінності. Крім того, подані результати вказують на те, що переважають діти з низьким та середнім рівнем вихованості, а з високим – лише незначна частина.

Результати проведеного педагогічного експерименту дозволили зробити наступні висновки:

- не всі старші дошкільники обізнані з найуживанішими правилами поведінки, застосовують їх у спілкуванні з меншими і старшими;
- вихователі не завжди використовують ефективні засоби формування культури поведінки вихованців ДНЗ з урахуванням вікових особливостей старших дошкільників.

Ми переконані, що з метою посилення ефективності виховного процесу доцільно формування культури поведінки зробити системним і змістовним. Тому вихователів ДНЗ, батьків вихованців ми ознайомили зі створеною експериментальною системою виховного впливу.

Із старшими дошкільниками нами було проведено вступне мовленнєве заняття „Чарівні слова”. У процесі підготовки і проведення цього виховного заходу комплексно розв'язувалися такі пізнавальні й емоційно-оцінні виховні завдання: розширити, поглибити, систематизувати уявлення дітей про основні правила ввічливого звертання до однолітків і дорослих; навчити дітей ввічливого звертання; дати дітям можливість відчути „чарівну” силу коректної поведінки; сприяти формуванню доброти, делікатності, чуйності.

Готуючись до проведення заходу, ми спостерігали за дошкільниками: як вони звертаються один до одного, якщо просять про послугу, чи вміють ввічливо подякувати, чи немає проявів грубості.

На занятті ми прочитали й обговорили з дітьми казку „Пригоди в лісі”. З метою виявлення розуміння змісту казки дошкільникам було поставлено ряд запитань: - Яких звичок було багато у хлопчика? Якої звички йому не вистачало? Що приснилось хлопчику? Яке рішення він прийняв, коли прокинувся? Чого вчить ця казка?

Діти зробили висновок, що слід завжди бути добрим і ввічливим.

Під час заняття вони уявно подорожували за маршрутами: вулиця Привітних, Уважних, площа Дружних ігор. Діти зустрічалися у призначеному „збірному пункті”, відмічали свої досягнення й намічали нові маршрути (які правила засвоїли, яких недоліків ще слід позбутися).

Заняття „Гість – радість у домі” продовжило виховання хороших манер. Комплексні цілі виховного впливу заняття можна сформулювати таким чином: створити уявлення про культуру взаємин гостя і хазяїна; викликати в дітей бажання бути гостинними, турботливими, ввічливими господарями і культурними, делікатними гостями; формувати практичні вміння приймати й розважати гостей; розвивати такі якості особистості, як урівноваженість, доброзичливість, уважність до людей, піклування про них.

На початку заняття ми поставили дошкільникам питання: - Для чого люди ходять у гості?

Малята давали відповіді, що в гості ходять, щоб разом погратися, поговорити, поділитися чимось хорошим.

Вихователька акцентувала увагу дітей на поведінці господаря і гостей. Разом визначили основні риси, які повинні бути притаманні господарю, а саме: бути привітним, гостинно зустрічати; бути уважним – приділяти кожному увагу; бути щедрими – не шкодувати іграшок, книжок, частування, щоб добре прийняти гостя; бути безкорисним – не вимагати подяки за те, що добре прийняли і не розраховувати на прийом у відповідь.

Потім з'ясували обов'язки культурного гостя, норми його поведінки. Вихователька наголосила на зовнішній охайності, на додержанні правил ввічливості при вітанні, знайомстві та розвагах, на уважному ставленні до дівчаток.

Закріплення набутих уявлень ми організували у формі сюжетно-рольової гри „Ми йдемо на гостини”. Першу половину гри частина дітей була господарями, а друга частина – гостями. Потім малята обмінялися ролями.

Усвідомлення дітьми своєї поведінки – неодмінна умова корисних звичок. У роботі зі старшими дошкільниками, на наше переконання, потрібна конкретність кожної вимоги, розповіді, ілюстрації того чи іншого правила. Добре зарекомендували себе такі форми роботи над правилами поведінки, як етична бесіда, читання книжок, перегляд мультфільмів, пояснення і показ вихователя, як слід поводитися в тих чи інших конкретних ситуаціях, розбір уявних чи реальних ситуацій з життя.

Наступним етапом експериментальної роботи були бесіди, мета яких полягала в ознайомленні дітей із загальними моральними нормами, відповідно до яких їм належить поводитися в конкретній ситуації, оцінювати свою поведінку і поведінку друзів.

Тематика бесід була різноманітною, наприклад: „Вчитися бережливості”, „Праця прикрашає людину”, „Культура поведінки в громадських місцях” та ін. Атмосфера бесід була невимушеною, настроювала малят на вільне висловлювання власних думок: помилкові думки обговорювались, не засуджуючи за помилку, а підводячи до правильного висновку.

Якщо діти не могли зробити самостійних висновків, вихователька допомагала їм на конкретних, зрозумілих прикладах сформулювати конкретне моральне правило.

Про ефективність проведеної роботи свідчило те, наскільки добре оволоділи діти ввічливими манерами спілкування, наскільки міцні в них набуті звички; чи вміють вони бути ввічливими в незвичайних ситуаціях і без постійного контролю дорослих, наскільки непримиренні до виявлення грубості, неввічливості.

Результати дослідження дали можливість сформулювати вихователям ДНЗ та батькам старших дошкільників такі методичні поради:

- максимально використовувати потенціал тематичних занять;
- урізноманітнювати методи і форми виховання моральних основ культури поведінки, зокрема використовувати сюжетно-рольові ігри, інсценізації, етичні бесіди, обговорення прослуханих оповідань, переглянутих мультфільмів;
- підтримувати систематичний тісний контакт з батьками вихованців (бесіди, індивідуальні консультації, батьківські збори);

- доцільно ввести у практику роботи по формуванню культури поведінки створення етичної скарбнички;
- систематично використовувати виховні можливості народної педагогіки;
- дотримуватись єдиних вимог до вихованців щодо формування культури поведінки.

#### **Література:**

1. Білоусова В.О., Говорун Г.В. Виховання культури поведінки / В.О. Білоусова, Г.В. Говорун, Н.Й. Кисельова. – К. : Рад. школа, 1986. – 146 с.
2. Зверева І.Д., Коваль Л.Г. Діагностика моральної вихованості школярів : навчальний посібник / І.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролов. – К. : ІСДО, 1995. – 196 с.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т.І. Поніманська. – К. : „Академвидав”, 2006. – 456 с.

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

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО СЕБЕ**

Сучасні динамічні перетворення у соціально-економічній сфері держави, зміни в освітніх пріоритетах посилюють увагу до особистості як активного суб'єкта життєтворення, до демократизації й гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закон України “Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні проголошують освітнім пріоритетом морально-духовний розвиток особистості. У цьому зв'язку суспільна актуальність дослідження гуманного ставлення до себе, до оточуючого світу, до інших людей обумовлюється існуванням суперечностей між проголошеним дитиноцентризмом освіти та домінуванням традиційної навчально-дисциплінарної моделі, між теоретично визнаною позицією толерантності у міжособистісних взаєминах та практичним поширенням конкурентно-індивідуалістичної спрямованості особистості. Інтерес до процесу становлення ціннісної сфери дитини пояснюється й визнанням дошкільного дитинства періодом фактичного становлення особистості, коли закладаються основи її моральної спрямованості.

Проблема ціннісної сфери особистості у науковій літературі розглядається переважно у таких аспектах: роль спілкування в особистісному становленні дошкільника (Д.Ельконін, О.Кононко, В.Кузьменко, М.Лісіна, Є.Суботський); особливості становлення у дошкільному віці ціннісного ставлення до однолітків (В.Павленчик, Т.Поніманська, Ю.Приходько, Т.Репіна); вплив соціальних емоцій на взаємодію дітей дошкільного віку (О.Запорожець, В.Котирло, Я.Неверович, Л.Стрелкова); специфіка прояву гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (Л.Артемова, В.Котирло, О.Смирнова); статеві диференціації та міжособистісні взаємини в ранньому онтогенезі (В.Абраменкова, Я.Коломинський, Т.Репіна, Т.Титаренко); роль художньої літератури у становленні гуманістичної спрямованості (Н.Карпінська, Л.Стрелкова, Н.Химич).

Не дивлячись на те, що сучасними науковцями, педагогами-практиками все більше усвідомлюється потреба у побудові педагогічних систем, що забезпечують цілеспрямований процес виховання ціннісної сфери особистості, у науковій та методичній літературі проблема виховання ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку висвітлена не достатньо ґрунтовно.

Аналіз психолого-педагогічних джерел показав, що гуманізм як світоглядна позиція означає визнання пріоритетної цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток. Гуманізація є відображенням тенденцій сучасного суспільства: сприяння виявленню та розвитку

здібностей особистості, її самовизначенню, забезпечення поваги й довіри до неї, прийняття її особистісних цілей та запитів. Основними вимірами особистості на етапі дошкільного дитинства є мотиваційний, пізнавальний, результативний та емоційно-почуттєвий (Д.Ельконін, О.Запорожець, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн). На думку Т.Антонової, Я.Неверовича дошкільник як активний суб'єкт життєдіяльності оволодіває вмінням планувати та організовувати діяльність, самореалізовуватися, усвідомлювати навколишній світ та самого себе. Дитина дошкільного віку здатна до більш-менш свідомої поведінки, у неї розвивається відчуття реальності, вона здатна до початкового самопізнання. В основі ціннісних ставлень дошкільника лежить оцінка особистісно значущого, що відповідає його потребам, ідеалам, культурі. Рівень сформованості ставлень є показником особистісного розвитку та становлення ціннісних орієнтацій особистості.

Найновітнішою концепцією, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, є цілісна сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання, розроблена І.Бехом. Це нова освітня гуманістична філософія, яка є альтернативою директивній авторитарній педагогіці. Її автор обґрунтував психолого-педагогічні умови, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. В першу чергу – це формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість, культивування у вихованні цінності іншої людини, культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення [1].

Вивчення і аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив, що відображенням ціннісного ставлення дитини до себе є честь і гідність. Гідність – це моральне ставлення до самого себе, внутрішнє визнання, самоповага. Гідністю в етиці прийнято позначати об'єктивну цінність особистості, її соціальну значимість як відповідну, адекватну з людською сутністю, тобто ту якість, за якої людина чинить так, як належність її сутності і призначенню, як повинна чинити саме людина. У широкому сенсі гідність означає цінність людини для інших людей, для суспільства незалежно від її соціального стану, професії, національності. Гідність у вузькому сенсі – це оцінка людиною себе як моральної особистості, що значима для оточення, для суспільства. У даному випадку ми маємо справу з позитивним оціночно-емоційним ставленням до себе у формі свідомості і почуття власної гідності. Повага до самого себе, чи почуття власної гідності – це те, що більш за все підносить людину.

Почуття гідності успішно розвивається і функціонує на основі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків і прав людини і громадянина. Це почуття укріплюється, якщо індивід усвідомлює і переживає те, що вільно і повно може виявити свої здібності і можливості, реалізувати свою активність і творчість. Тобто почуття власної гідності виступає у вигляді синтетичної самооцінки моральних якостей в їх системній єдності [3, 254].

Поняттям “честь” визначається ставлення людини до самої себе, а також ставлення до неї суспільства як до представника певної людності, групи. Поняття “честь” вказує на визнання належності особи до певної верстви, спільноти, риси якої притаманні окремій людині як представникові окремого кола людей. Така належність зумовлює дотримання особою певних зразків поведінки для підтримання своєї репутації та поваги до неї тієї спільноти, до якої вона себе відносить. Отже, усвідомлення честі виконує функцію самозбереження певної спільноти як певного якісного утворення. Невідповідність дій людини певним зразкам групової поведінки усвідомлюється як втрата нею честі, що часто призводить до відмежовування, відторгнення групою такої особи [2, 18].

Поняттям “совість” визначається почуття й усвідомлення людиною (людністю) відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством. Ця риса допомагає людині контролювати виконання своїх обов'язків перед суспільством і самою собою, що суспільством визнається як показник досконалості та самодостатності. Самооцінний характер совісті виявляється у почутті морального задоволення своїми вчинками або почутті сорому за них. Наявність феномену совісті засвідчує певний рівень інтелектуальної досконалості особистості, бо здатність перейматися думками та почуттями інших людей – це те, що існує лише як духовне, а не матеріальне [2, 26].

Ми вважаємо, що честь та гідність є основними проявами гуманістично-ціннісного ставлення старшого дошкільника до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми. У ньому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційно-мотиваційні і вольові процеси ( усвідомлення цінності людського життя, кожної людської особистості; розпізнавання прекрасного в оточенні і в самій людині; здійснення самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції; наявність вольових рис особистості).

В процесі теоретичного аналізу нами було виділено наступні структурні компоненти гуманістично-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до себе: – когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий, що дало можливість виокремити критерії діагностики означеного особистісного утворення та відповідні показники: гуманістично-ціннісна обізнаність (усвідомлення особистістю своєї цінності як Людини; система уявлень про гідну і негідну поведінку; ціннісно-сміслові утворення, пов'язані з образом Я); емоційно-ціннісні установки у ставленнєвих взаємодіях(переживання особистістю своєї цінності; емоційне відношення до ситуацій, що затверджують гідність, шанобливе ставлення до товаришів; адекватність самооцінки); наявність стійкої гуманної життєвої позиції (прагнення особистості до розвитку; регуляція поведінки відповідно до ціннісного ставлення до себе та інших).

Для дослідження дійсного стану сформованості ціннісного ставлення дошкільників до себе ми використали опитувальник “Я – Людина!”, методику незакінчених речень, проектну методику А.Прихожана та З.Василюскайте (виконання трьох малюнків: “Поганий хлопчик / дівчинка”, “Гарний хлопчик / дівчинка“, “Я”), методика “Прийняття себе”, діагностичні бесіди, спостереження за дітьми в різних видах діяльності.

Узагальнення кількісних та якісних результатів усіх діагностичних процедур показали, що високий рівень сформованості гуманістично-ціннісного ставлення до себе наявний лише у 9,1% респондентів, середній – у 36,4% респондентів, низький – у 34,5% респондентів.

На основі проведеного теоретичного дослідження та результатів діагностики нами було визначено педагогічні умови виховання гуманістично-ціннісного ставлення старших дошкільників до себе:

- створення і постійна підтримка в дошкільному навчальному закладі і сім'ї гуманного виховного середовища, окультурення взаємин індивідів;
- побудова освітньо-виховного процесу на основі прийняття індивідуальності особистості;
- виховання потреби дитини у морально-ціннісних взаєминах;
- організація взаємодії учасників виховного процесу на засадах правильного трактування дитячих бажань, ставлення до дитини як до розумного партнера, опікування збагаченням світу позитивних емоцій дитини.

Таким чином, виховання ціннісного ставлення до себе у дітей старшого дошкільного віку стане значно ефективніше, якщо у ДНЗ і сім'ї буде створено гуманне середовище та організована гуманістична взаємодія у підсистемах “дитина-дитина”, “вихователь-дитина”, “вихователь-вихователь”, “вихователь-батьки”, “батьки-дитина”, пріоритетом якої виступає дитиноцентризм. Це передбачає активну позицію вихователів і батьків щодо продуманого, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості дітей, керівництва процесами розвитку самосвідомості у дітей та формування у них самоповаги; розуміння і врахування тих суперечностей, які складаються під час розвитку дітей того чи іншого вікового періоду і визначають специфіку процесів самоставлення; потреби надання допомоги дітям у процесах накопичення ними позитивних уявлень про себе, активізації процесів рефлексії, апробації власних сил у різних царинах життя та діяльності; віри в те, що під силу зацікавленим дорослим створити належні умови для розвитку у дошкільників ціннісного ставлення до себе.

#### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.- метод. Посібник / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Дятленко Н. Самоповага дітей / Н.Дятленко. – К.: Шкільний світ, 2007. – 120 с.
3. Психологія особистості: Словник-довідник // За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

**Олена Олійник,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У сучасній педагогічній освіті виокремилось широке коло гендерних питань у підготовці фахівців, зокрема проблема підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до реалізації гендерного підходу в організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Досить важливим є збагачення гендерною проблематикою вищих закладів педагогічної освіти, оскільки саме вища освіта як один із найважливіших соціальних інститутів, що виконує функції підготовки фахівців із передання й поширення людських цінностей, норм, здобутків культури та науки від одного покоління до іншого, спроможна закласти основи для досягнення гендерної рівності в суспільстві [2, 3].

Питання статево-рольового виховання в історичному аспекті висвітлювали класики педагогічної думки: Я.Коменський, Й.Песталоцці, Е.Роттердамський, Ж-Ж.Руссо, В.Фельтре та ін. Серед вітчизняних педагогів – Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Ушинський та ін. На сучасному етапі з'являється новий категоріальний апарат, що містить низку термінів з ключовим словом «гендер». Гендер як одна з базових характеристик особистості зумовлює психологічний і соціальний розвиток людини. Гендерні відмінності мають місце в різних видах діяльності в дошкільному віці (ігрова, образотворча, фізкультурно-оздоровча тощо), їх наявність зумовлює необхідність реалізації гендерного підходу до організації різних видів діяльності в ДНЗ [1, 68].

Упродовж останнього часу в Україні значно активізувалися наукові пошуки, що спрямовані на дослідження гендерних стосунків, зокрема, у системі вищої професійної освіти: проблема теорії та методології гендеру (Н.Андреєва, Т.Голованова, О.Вороніна, С.Демченко, Г.Петрученя, В.Хор'яков та ін.); упровадження принципів гендерної рівності і демократії у сферу освітнього простору ВНЗ (Т.Говорун, О.Здравосмілова, Л.Ковальчук, І.Лисова, Т.Мельник, А.Фурман та ін.); гендерна психологія та педагогіка (Т.Говорун, О.Кікінежді, І.Кльоцина, В.Кравець та ін.); інтеграція гендерного підходу в систему вищої професійної освіти (О.Булатова, І.Іванова, І.Луценко, І.Мунтян, О.Остапчук, О.Петренко, О.Цокур та ін.).

Під час професійної діяльності педагогів виникає низка проблем з організацією фізкультурно-оздоровчої діяльності. Аналіз результатів спостережень та анкетувань майбутніх вихователів ВДПУ ім. М.Коцюбинського свідчить, що педагоги недостатньо інформовані щодо проблеми реалізації гендерного підходу до організації різних видів діяльності, зокрема і фізкультурно-оздоровчої. Існуючі протиріччя між об'єктивною потребою реалізації гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку та практикою статево-рольового підходу в організації освітнього процесу ДНЗ; між необхідністю гендерного виховання, починаючи з молодшого дошкільного віку, і недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов його реалізації; між вимогами практики та рівнем фахової підготовки майбутніх вихователів ще раз доводять актуальність досліджуваної проблеми. Під фаховою підготовкою майбутнього вихователя слід розуміти процес його особистісного розвитку й професійного становлення, формування професійно значущих якостей і контекстного засвоєння фундаментальних знань, умінь та навичок, що забезпечуватимуть компетентне вирішення професійних завдань.

У сучасних умовах підготовка педагогів зазнала зміщення акцентів з гностичного підходу на особистісно-діяльнісний, який передбачає розвиток особистості сучасного педагога, формування у нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А.Бойко, І.Бех, О.Вербицький, В.Загвязинський, А.Коржуєв, В.Кремень, З.Курлянд, А.Новиков, Н.Платонова, В.Попков, О.Савченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Г.Тарасенко, Г.Троцько та ін.). У контексті нашого дослідження ми визначили психолого-педагогічні



умови підготовки майбутніх вихователів до досліджуваної діяльності: усвідомлення майбутніми вихователями ДНЗ необхідності урахування гендерних особливостей у вихованні та навчанні дітей; опанування студентами основ гендерного підходу до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дошкільників; використання системи специфічних завдань та педагогічних ситуацій у процесі засвоєння майбутніми вихователями методики керівництва оздоровчою діяльністю дошкільників.

Реалізація визначених психолого-педагогічних умов здійснювалась у три етапи: підготовчий, основний та заключний. На підготовчому етапі пріоритетною умовою для нашого дослідження було визначено усвідомлення майбутніми вихователями необхідності урахування гендерних особливостей у вихованні дітей. Наведемо приклади засобів реалізації визначеної педагогічної умови:

- Складання бібліографічних каталогів (студенти мають можливість переконатись в тому, що останнім часом (в період з 90-х років) актуалізовано питання гендеру в різних галузях, зокрема і в дошкільній освіті; однак, бракує методичної літератури для вихователів та батьків, спрямованої на реалізацію гендерного підходу в різних видах діяльності дошкільника (ігровій, мовленнєвій, фізкультурно-оздоровчій тощо).
- Цитування першоджерел з філософії та педагогіки (опрацьовуючи роботи філософів, зарубіжних та вітчизняних педагогів-класиків, майбутні вихователі мають змогу переконатись, що проблема гендеру не вигадана сучасними науковцями, а існує протягом століть.
- Опрацювання статей. У наш час існує багато періодичних видань, у яких щодня з'являються нові погляди психологів, педагогів та філософів на існуючі проблеми дошкільної освіти. Зокрема, студенти мають змогу ознайомитися з актуальними проблемами дошкільця та проаналізувати сучасний стан проблеми гендерного виховання.
- Перегляд та аналіз відеозаписів фізичних занять. Дошкільна освіта знаходиться на стадії реформування та детального аналізування усіх аспектів, зокрема гендерного виховання. Основною формою організації дітей в дитячому садку є заняття. Переглядаючи відеозаписи занять, майбутні вихователі можуть побачити та проаналізувати позитивні та негативні сторони реалізації гендерного підходу в роботі досвідчених вихователів.
- Складання порівняльних характеристик перебігу різних видів ігрової діяльності тощо. Безумовним є той факт, що гра – найважливіший вид діяльності дітей дошкільного віку. Саме під час ігор максимально виявляються відмінності між хлопчиками і дівчатами. Результати досліджень показали, що в дошкільному віці саме гра дає можливість дитині виконати ролі чоловічої та жіночої статі.

Мета другого етапу експериментальної роботи полягала в збагаченні знань студентів та допомогу в опануванні основами гендерного підходу до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дошкільників. Робота на даному етапі передбачала аналіз занять фізичної культури з урахуванням гендерних особливостей дітей (студенти мали змогу проаналізувати відмінність вправ та навантаження, інвентарю окремо для хлопчиків та дівчаток); розв'язання проблемних ситуацій, зміст яких включав питання гендеру та урахування гендерних особливостей при організації різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності тощо. Студенти змогли побачити, які труднощі можуть виникати в ДНЗ, якщо буде недостатньо реалізовуватися гендерний підхід. Зміст лекційного матеріалу з навчальної дисципліни «Методика фізичного виховання та валеологічної освіти» для студентів на пряму підготовки «Дошкільна освіта» було доповнено наступними питаннями: «Гендерні особливості в контексті фізкультурно-оздоровчої діяльності», «Окремі аспекти гендерного виховання дошкільників», «Організація рухливої діяльності хлопчиків та дівчаток» тощо.

На останньому етапі експериментальної роботи пріоритетним напрямком було використання системи специфічних завдань та педагогічних ситуацій у процесі засвоєння майбутніми вихователями методики керівництва фізкультурно-оздоровчою діяльністю дошкільників. Нами було розроблено систему завдань, змістом яких була організація різних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності. Під час реалізації цього завдання студенти мали можливість самостійно розробити заняття з фізичної культури, підбирати рухливі вправи та

ігри, організовували свята, розв'язували педагогічні ситуації, урахувавши гендерні особливості дітей. Наведемо приклади завдань:

1. Розробити та змодельовати фрагменти занять для дітей старшого дошкільного віку з фізкультури окремо для хлопчиків та дівчаток. Під час занять студенти намагалися підбирати вправи, які б відповідали статті та інтересам дітей, враховували психо-фізіологічні особливості дітей, як-от: «Гнучкі індіанки» (заняття з дівчатками старшої групи); «Завзяті індіанці» (заняття з хлопчиками старшої групи) тощо.

2. Розробити та змодельовати фрагменти спільних занять для дітей старшого дошкільного віку з фізкультури, враховуючи гендерні особливості.

3. Підібрати рухливі ігри та вправи з урахуванням гендерних особливостей.

4. Проаналізувати та розв'язати педагогічні ситуації.

5. Розробити рекомендації для батьків на запропоновані теми типу «Хлопчики і дівчатка – дві різні фізкультури» тощо.

Отже, проблема реалізації гендерного підходу до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей залишається актуальною і вимагає методичного супроводу. Позитивна динаміка готовності майбутніх вихователів до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності з урахуванням гендерного підходу свідчить про доцільність визначених нами педагогічних умов.

#### Література:

1. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
2. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І.С. Мунтян ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 20 с.

**Віта Оперчук,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДНЗ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Проблема екологічного виховання дошкільника відноситься до числа важливих проблем теорії виховання і має першорядне значення для виховної роботи. Об'єктивною умовою актуалізації проблеми є посилення техногенного навантаження на навколишнє середовище, невід'ємною частиною якого є людина. Таким чином, означена проблема пов'язана як із збереженням навколишнього середовища від забруднення та інших негативних впливів господарської діяльності людини на Землі, так із запобіганням стихійного впливу людей на природу. Одним з показників якості екологічної освіти є екологічна компетентність її суб'єктів.

Численні дослідження доводять, що основи екологічної компетентності людини закладаються в дошкільному віці як періоді активного формування її свідомості, основ культури, активної життєвої позиції. Дитина-дошкільник засвоює певну систему знань про природне довкілля, взаємозв'язки і залежності в ньому, опановує моделі поведінки у природі, у неї формується ставлення до неї. Цілком очевидно, що сформована в дошкільному дитинстві система уявлень про природу та взаємини людини із нею визначатиме позицію дитини щодо природного довкілля протягом усього подальшого її життя.

Реалізації завдань екологічної освіти дошкільника в умовах дошкільного навчального закладу якнайліпше сприяє створення відповідного еколого-розвивального середовища, яке максимально забезпечує “занурення” дитини в процес емоційно-чуттєвого сприймання,

активно-дієвого пізнання та оцінки природних об'єктів, процесів, явищ. На переконання дослідників, воно допомагає у формуванні в дітей цілісного сприйняття природного довкілля, інтересу до нього; оволодінні елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи, взаємозв'язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванні навичок екологічно доцільної поведінки [1, 300].

Проблема формування в дітей екологічної компетентності нині активно досліджується науковцями і педагогами-практиками. Її теоретичні основи презентовані працями С.Алексєєва, С.Глазачева, А.Захлебного, Н.Казакова та ін. У розрізі дошкільної освіти її вивчають Г.Беленька, С.Бондар, О.Каплуновська, Н.Лисенко, В.Маршицька, С.Ніколаєва, З.Плохій, Г.Тарасенко, С.Шмалей та ін. Проблемі створення розвивального середовища як засобу становлення та розвитку особистості дошкільника присвячені дослідження Н.Бібік, Н.Гавриш, Н.Коваль, О.Кононко, К.Крутій, Л.Лохвицької та ін.

Таким чином, актуальність проблеми формування в дошкільників екологічної компетентності є цілком очевидною. Перспективи її дослідження стосуються розробки діагностики означеної якості.

У науковій літературі не існує уніфікованого визначення поняття “*екологічна компетентність*”, кожен з авторів розглядає її під своїм кутом зору.

Так, на думку С.Шмалей, екологічна компетентність – це головна мета і результат екологічної освіти, інтегральний особистісний розвиток, який забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування [7, 10].

Л.Титаренко визначає екологічну компетентність як здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб наносити довіллю якомога меншої шкоди; здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної діяльності [6, 21].

В.Маршицька екологічну компетентність розуміє як здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в уміння приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля [4, 20].

Отже, екологічна компетентність – це здатність особистості розуміти екологічні проблеми, її вміння застосовувати знання про природу як цілісний організм, про взаємозв'язки і залежності в ній у безпосередній практичній діяльності, усвідомлювати наслідки власних дій для довкілля.

У структурі екологічної компетентності науковці виокремлюють низку компонентів. Так, Н.Пустовіт, досліджуючи екологічну компетентність молодшого школяра, пропонує трактувати її як єдність чотирьох компонентів: нормативного, когнітивного, емоційно-мотиваційного і практичного [5, 24]. *Когнітивний компонент* акумулює у собі знання про структуру, енергетику та функціонування біосфери як цілісної системи, єдність людини і суспільства з природою, екологічні проблеми і шляхи їх розв'язання, сучасні завдання охорони природи. *Емоційно-мотиваційний* – це розуміння цінності природи, усвідомлення наслідків впливу, якого вона зазнає зі сторони людини, знання шляхів їх подолання. *Нормативний компонент* змісту екологічної компетентності містить систему норм, правил, принципів і заборон щодо взаємодії людини з природним довкіллям. *Практичний компонент* включає у себе сукупність різних видів і способів діяльності особистості, її пізнавальних і практичних умінь і навичок екологічного спрямування, вольових якостей, наявність потреб і вмінь виявляти активну позицію при вирішенні екологічних проблем. У подальшому нашому дослідженні ми спиралися на виокремлені науковцем компоненти.

Аналіз Базового компонента дошкільної освіти в Україні, зокрема, освітньої лінії “Дитина в природному довкіллі” [2], дозволив виокремити зміст еколого-природничої компетенції дошкільника і співвіднести його із зазначеними компонентами. У процесі аналізу було

з'ясовано, що стрижень компетенції складають екологічні знання (про природне середовище планети Земля та Всесвіт як цілісний організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди, Сонце, Місяць тощо; про їх значення для діяльності людини, для себе та ін.); вони сприяють формуванню свідомого ставлення до природного довкілля та закладають основи екологічної свідомості особистості дошкільника. Емоційно-ціннісний компонент еколого-природничої компетенції презентований усвідомленим ставленням дитини до природи як цінності, розумінням наслідків впливу людської діяльності (позитивного і негативного) на стан природи. Нормативний компонент передбачає наявність знань про необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого використання природних багатств, використання води, електричної та теплової енергії в побуті; а також умінь зі збереження, догляду та захисту природного довкілля. Практичний компонент характеризується бажанням дитини оберігати природу, примножувати її багатства, здатністю докладати домірних зусиль щодо природоохоронних дій.

Відповідно до структури екологічної компетентності нами були виокремлені критерії діагностики зазначеної якості:

- ✓ екологічні знання та вміння (про тварин, про рослин, про об'єкти та явища неживої природи);
- ✓ знання дитиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого використання природних багатств.
- ✓ ставлення до природного довкілля;
- ✓ рівень сформованості екологодоцільної, природоохоронної діяльності в природі.

З метою вивчення рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку екологічної компетентності нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяв участь 21 вихованець дошкільного навчального закладу № 11 м. Вінниці. Провідними методами у процесі дослідження стали включене спостереження (за діяльністю дітей у природі); аналіз результатів виконання дітьми практичних завдань, дидактичних ігор; бесіда.

Задля вивчення рівня сформованості екологічних знань, а також знань основних правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого використання природних багатств нами було відібрано низку практичних завдань та дидактичних ігор, як-от:

- ✓ “Цікавий світ тварин” (мета – виявити рівень знань дитини про тваринний світ, уміння класифікувати тварин за умовами їх існування);
- ✓ “Цікавий світ рослин” (мета – визначити рівень обізнаності дитини з рослинним світом);
- ✓ гра “Жива – нежива природа” (для виявлення рівня сформованості в дітей уявлень про об'єкти живої і неживої природи, а також взаємозв'язки між ними);
- ✓ гра “Вгадай, яка пора року?” (мета – виявити обізнаність дітей з різними порами року, їхніми ознаками, з'ясувати здатність співвідносити пори року із певними погодними умовами, діяльністю людей у природі);
- ✓ гра “Можна – не можна” (з метою виявлення рівня сформованості у дітей знань основних правил поведінки у природничому довкіллі)

Ставлення до природного довкілля вивчалось під час індивідуальної бесіди “Чому я люблю природу?”. Включене спостереження за діяльністю дітей дало змогу зробити висновки про налаштованість дітей на природоохоронну діяльність, а також про безпосередню участь у ній.

За підсумками діагностичного обстеження дітей за кожним із вище зазначених критеріїв нами були отримані наступні результати (рис.1).

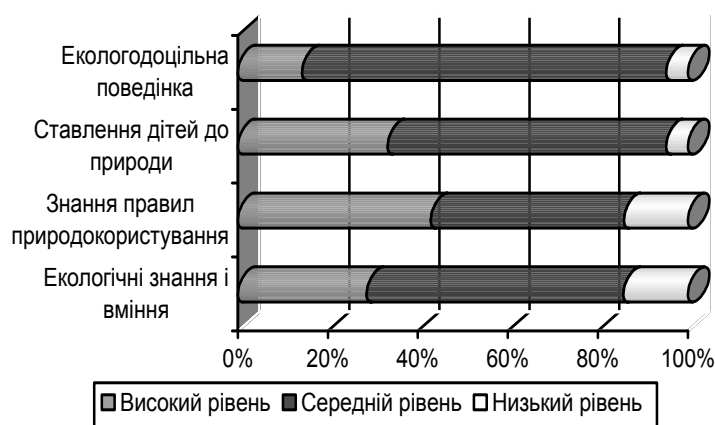


Рис. 1. Результати діагностичного обстеження дітей за критеріями вивчення рівня сформованості екологічної компетентності

Узагальнення результатів діагностики, при якому кожному опитуваному відповідно до виявленого ним рівня сформованості досліджуваної якості за всіма чотирма критеріями було присвоєно стандартизовані бали й обраховано їх суму, дозволили зробити загальний висновок про рівні сформованості екологічної компетентності (високий – 10-12 балів; середній – 6-9 балів; низький – 1-5 балів).

**Високий рівень** екологічної компетентності виявили 23,8% дошкільників. Ці діти мають сформовані на рівні вимог Базового компонента дошкільної освіти знання про тваринний і рослинний світ, світ неживої природи, розуміють причинність зміни пір року, орієнтуються в основних їхніх ознаках, усвідомлюють залежність й обумовленість природних процесів і явищ. Дошкільники знають правила природокористування та дотримуються їх у власній діяльності в природі. Такі діти вирізняються усвідомленим ставленням до світу природи, розуміють потребу у її збереженні. Вони беруть активну участь у природоохоронній діяльності.

**Середній рівень** екологічної компетентності притаманний 61,9% респондентів. У цих дітей знання про природу є дещо фрагментарними; під час відповідей вони допускали незначні помилки в описі особливостей життєдіяльності тварин чи рослин, не завжди правильно відносили їх до тієї чи іншої класифікаційної групи, співвіднесення певної пори року та її ознаки у них викликало деякі труднощі. У цілому діти, яких віднесено до цієї групи, знають правила природокористування, однак, як показало спостереження за їхньою поведінкою, дотримуються їх при нагадуванні вихователя. У них домінує зацікавлене ставлення до природи, вони усвідомлюють необхідність її збереження, утім не докладають до цього спеціальних зусиль.

**Низький рівень** екологічної компетентності (його продемонстрували 14,3% опитуваних) визначається тим, що у дитини є значні прогалини у знаннях про тварин та рослин, вона не може відповісти на поставлені запитання вихователя щодо їх класифікації та визначити їхні характерні ознаки. Дитина не орієнтується у світі неживої природи. Вона називає пори року, проте не може чітко описати погодні умови, що притаманні тій чи іншій порі. Такі діти плутаються у правилах природокористування, не виявляють зацікавленості щодо природоохоронних заходів. У них домінує утилітарне або ж байдуже ставлення до природи, що виражається і в їхній поведінці.

Таким чином, отримані результати засвідчили перевагу середнього рівня сформованості у дошкільників екологічної компетентності. Попри те, що, як правило, дітям притаманні зацікавлено-позитивне ставлення до природи, прагнення її оберігати і примножувати її багатства, у дошкільників є прогалини в екологічних знаннях, їхні дії у природі потребують корекції й педагогічного патронату.

Отже, проведене дослідження підтверджує необхідність досконалого вивчення проблеми формування екологічної компетентності дітей дошкільного віку, визначення педагогічних умов та засобів, які б сприяли ефективному формуванню означеної якості. До таких, зокрема, ми відносимо й використання еколого-розвивального середовища ДНЗ як засобу, що забезпечує

природне, ненав'язливе ознайомлення дитини з природним довкіллям, розвиток основ її екологічного мислення, формування емоційно-ціннісного ставлення до природи.

#### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-те вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
3. Каплуновська О. Організація екологічної освіти в дошкільному навчальному закладі / О. Каплуновська, О. Самсонова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 7. – С. 9-13.
4. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / В. В. Маршицька // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20-24.
5. Пустовіт Н. А. 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.
6. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна. – К., 2007. – 318 с.
7. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Шмалей Світлана Вікторівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 44 с.

**Наталія Пацюра,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ З МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасність вимагає інтеграції сімейного і суспільного дошкільного виховання, активізації участі батьків у навчально-виховному процесі, особливо в моральному вихованні старших дошкільників, оскільки сім'я та дошкільний заклад слугують дітям першим соціальним орієнтиром, зразком форм людських взаємин. Забезпечити високий рівень реалізації потенціалу сім'ї щодо морального виховання старшого дошкільника здатна тільки нова генерація педагогічних кадрів. Це є особливо актуальним у прагматичному ХХІ столітті, коли нищівно руйнуються моральні цінності, ідеали. Відтак, виникає проблема готовності майбутнього вихователя до окресленого аспекту діяльності відповідно до сучасних запитів професійно-педагогічної діяльності в Україні.

Стан розробленості проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками розкрили велети педагогічної думки – А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський та сучасні дослідники – А.Марушкевич, В.Постовий, М.Стельмахович, І.Трубавіна та інші. Сучасними підходами до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти опікуються Л.Артемова, Г.Беленька, Л.Загородня, М. Машовець та інші. Аналіз сучасної наукової літератури та теоретико-експериментальних праць свідчить, що сьогодні накопичений певний досвід підготовки вчителя-вихователя до роботи з батьками на предмет морального виховання дітей старшого дошкільного віку, та все ж залишається актуальною проблема діагностики такої готовності майбутніх вихователів для виявлення її стану на сучасному етапі та передбачення шляхів покращення якості їх фахової підготовки [1].

Метою статті є розкриття методики виявлення рівня готовності студентів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку та представлення результатів емпіричного дослідження [3, 128].

*Критеріями* готовності студентів виступали *знання* майбутніх вихователів щодо роботи з батьками з морального виховання старших дошкільників та їхні педагогічні *уміння* з вищезазначеної діяльності. Керуючись науковими доробками вчених з питань теоретико-методичних, методологічних, психолого-педагогічних знань щодо ролі та функції сім'ї у

суспільстві, професійної етики роботи педагога з сім'єю, основи спілкування педагога з батьками, теорії конфлікту, взаємодії сім'ї і дошкільного навчального закладу, морального виховання старших дошкільників, знань методики проведення просвітницької роботи з батьками, ми мали можливість виокремити знання й уміння, необхідні майбутньому вихователю до зазначеного виду діяльності. Зазначені критерії знань та умінь покладено в основу виокремлення чотирьох рівнів готовності майбутнього вихователя до означеної проблеми дослідження: творчий, продуктивний, репродуктивний, недостатній.

Якість знань, необхідних майбутньому вихователю в роботі з батьками з морального виховання старших дошкільників, ми характеризуємо такими *показниками*: обсяг знань; усвідомленість знань; інтерес до педагогічної теорії. Якість умінь охарактеризовано за такими *показниками*: послідовність дій, їхня доцільність; якість виконання дій; час, витрачений на виконання практичного завдання.

Виявлення стану знань майбутніх вихователів щодо роботи з батьками з морального виховання старших дошкільників проводилося за допомогою таких методів дослідження: тестування, контрольна робота, понятійний диктант [2]. Знання майбутніх вихователів щодо роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку оцінювали за п'ятибальною шкалою. Бал 5 означав – володіння оптимальними знаннями; бал 4 – високими; бал 3 – достатніми; бал 2 – недостатніми; бал 1 – елементарними. Оцінку тестування проводили таким чином: 90%–100% правильних відповідей – „5” балів; 70%–89% – „4” бали; 50%–69% – „3” бали; 30%–49% – „2” бали, нижче 30% – правильних відповідей „1” бал.

Для виконання завдань *понятійного диктанту* студенти мали надати визначення через виділення істотних ознак низки педагогічних понять та основних категорій, пов'язаних з моральним вихованням дітей, сформулювати правила педагогічного спілкування вихователя з батьками, назвати типи взаємин батьків і дітей у сім'ї тощо.

Також студентам було запропоновано виконати *контрольну роботу* для виявлення глибини, міцності та усвідомленості знань теоретичних і методичних основ морального виховання старших дошкільників у сім'ї, особливостей сімейного виховання, співробітництва дошкільного закладу і сім'ї. Нами було розроблено три варіанти контрольних завдань, складовою частиною яких були педагогічні задачі.

*Тестування* дозволило нам відслідкувати процес передачі знань, динаміку засвоєння і розвитку здатності вільного володіння та оперування теоретичною і методичною інформацією. У нашому педагогічному дослідженні ми використали тести успішності, призначення яких полягало в оцінці вже наявних знань у студентів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку.

Результати перевірки понятійного диктанту, контрольної роботи, тестування уможливили визначення рівні сформованості знань у майбутніх вихователів, необхідних для здійснення роботи з батьками з морального виховання старших дошкільників (таблиця 1).

Таблиця 1

Рівні знань студентів на етапі констатувального експерименту

Завдання	Рівні							
	Творчий		Продуктивний		Репродуктивний		Недостатній	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Понятійний диктант	3	7,9	7	18,4	15	39,5	13	34,2
Контрольна робота	2	5,3	10	26,3	18	47,4	8	21,0
Тести	0	0	10	26,3	16	42,1	12	32,6

Другим завданням констатувального експерименту було виявлення рівня педагогічних умінь у студентів, необхідних для роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку. З метою вивчення рівня педагогічних умінь у студентів ми користувалися методом самооцінки та експертної оцінки. Студентам було запропоновано дати самооцінку своїх педагогічних умінь за п'ятибальною шкалою. Бал 5 означав – досконале володіння педагогічними уміньми; бал 4 – відносно досконале; бал 3 – уміння діяти за готовою інструкцією; бал 2 – обмежене; бал 1 – елементарне. Паралельно уміння студентів за вищезначеною шкалою

оцінювали експерти – викладачі. Отримані бали (самооцінка та експертна оцінка) додавалися і за рівень сформованості умінь студента бралось середнє арифметичне.

Результати обстеження умінь студентів у процесі констатувального етапу експерименту представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні умінь студентів на етапі констатувального експерименту

Уміння	Рівні							
	Творчий		Продуктивний		Репродуктивний		Недостатній	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Гностичні	0	0	10	26,3	20	52,7	8	21,0
Проектувальні	0	0	11	28,9	14	36,9	13	34,2
Конструктивні	3	7,9	8	21,0	16	42,2	11	28,9
Комунікативні	0	0	10	26,3	13	34,2	15	39,5
Організаторські	0	0	9	23,6	16	42,2	13	34,2

Рівень розвитку кожного з п'яти видів умінь був зафіксований у кожного студента за п'ятибальною школою. Максимум балів, які міг набрати студент за розвиненість необхідних умінь – 25, мінімум – 5. Творчого рівня опанування уміннями щодо здійснення роботи з батьками дошкільників з морального виховання (23-25 балів) не досяг ні один з обстежених студентів. На продуктивному рівні (19-22 бали) виявилось 9 студентів (23,7%), на репродуктивному (15-18 балів) – 18 студентів (47,4%). Недостатні знання (до 15 балів) виявлено в 11 майбутніх вихователів (28,9%). Вищезазначене дає змогу зробити висновок, що сформовані уміння у студентів переважно знаходились на репродуктивному рівні.

На підставі здійснення констатувального обстеження студентів, ми виявили низку труднощів, які виникають у роботі майбутніх вихователів з батьками щодо морального виховання старших дошкільників [4, 180]:

1) відсутність спільної роботи, єдиних вимог педагогів і батьків до морального виховання старшого дошкільника, контактів з сім'єю;

2) недостатність знань про форми роботи з батьками та проведення просвітницької роботи з вищезазначеної проблеми, невміння залучати батьків до активної участі в моральному вихованні старшого дошкільника;

3) невміння здійснювати цілеспрямоване планування роботи з батьками з досліджуваної проблеми;

4) недостатність знань про потенційні можливості сім'ї в моральному вихованні старшого дошкільника;

5) недостатня розробленість досліджуваної проблеми в педагогічній літературі.

Експериментальні дані дають підстави констатувати необхідність удосконалення процесу підготовки, який забезпечив би усунення вищезазначених проблем у роботі майбутніх вихователів з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку. Отже, необхідно підняти рівень підготовки майбутніх вихователів до означеної діяльності на якісно вищій.

#### Література:

- Беленька Г. В. Актуальні проблеми підготовки фахівців до роботи з дітьми в умовах освітнього комплексу „Школа – дитячий садок”/ Г. В. Беленька // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ : СДПУ, 2007. – С.16-23.
- Куриленко Т. М. Завдання і вправи з дошкільної педагогіки / Т. М. Куриленко, Г. Г. Петрученко – К. : Вища шк., 1973. – 213 с.
- Машовець М. А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку : [навч.-метод. посіб.] / Машовець М. А. ; Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2000. – 128 с.
- Шанскова Т. І. Аналіз сформованості знань та умінь випускників щодо соціально-педагогічної роботи з батьками учнів / Т. І. Шанскова // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя : зб. наук. праць. – Київ-Житомир : ІЗМН-ЖДПІ, 1999. – С. 179-182.



**Ганна Прокопчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ**

Дошкільний вік є періодом активного формування світобачення дитини. Проблема формування екологічного світобачення дітей старшого дошкільного віку набула актуальності відтоді, як до суспільної свідомості ввійшло розуміння взаємозв'язку людини й природи, взаємозалежності та взаємозумовленості їхнього існування.

Формування екологічного світогляду досліджували такі педагоги, як А.Волкова, Н.Горопаха, О.Захлебний, І.Зверев, Н.Кот, О.Кудрявцева, Н.Лисенко, В.Маршицька, С.Ніколаєва, З.Плохій, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, Н.Рижова, І.Суравегіна, психологи – С.Дерябо, В.Ясвін та ін.

Основи світогляду особистості закладаються в дошкільному дитинстві. Тож ознайомлення дітей з природою та виховання відповідального ставлення до неї саме в дошкільному віці має величезне значення і є основою для формування екологічного світобачення [2, 12]. Старший дошкільний вік відіграє особливу роль у особистісному розвитку дитини: в цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки, які забезпечують набуття дошкільником природничої компетентності: формується стійка структура мотивів, виникають нові соціальні потреби (бажання виконувати важливі для інших «дорослі» справи), певна система цінностей, моральних норм і правил поведінки в довіллі; з'являються зачатки рефлексії, виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях, почуттях, з'являється здатність управляти своєю поведінкою [3, 115].

Однією з визначальних умов формування екологічного світобачення є наявність екологічних знань, завдяки яким дитина може усвідомлювати єдність та взаємозумовленість всіх компонентів природи, здатність уже в дошкільному віці передбачати деякі близькі, а потім віддалені у часі наслідки тієї чи іншої поведінки людини в природному довіллі. За даними дитячих психологів, розвиток екологічних понять відбувається у результаті поетапного засвоєння екологічних знань. Діти дошкільного віку спроможні вирізняти та обстежувати окремі об'єкти і явища природи, здобувати фактичні знання про них: назва, зовнішні ознаки, місце знаходження, специфіка вияву, росту та розвитку, сезонні зміни живих істот, цікаві особливості поведінки тварин. Наявність фактичних знань сприяє розвитку пізнавальних інтересів дитини, запобігає інтелектуальній пасивності. Пізнавальна активність не є вродженою, а формується завдячуючи соціальному середовищу, яка за цілеспрямованого педагогічного впливу перетворюється з потенційної здатності до пізнання навколишнього світу і себе на реальну дійсність [6, 67].

Екологічне світобачення – це внутрішній погляд дитини на навколишній світ у його цілісності, різноманітності, взаємозв'язках і взаємозалежностях; усвідомлення значення природи у своєму житті; здатність побачити в ньому головне, відчувати, роздивитися, відкрити для себе всі його основні «сюжети», збагатити свої життєві уявлення, враження, досвід; зрозуміти суть і цінність світу, значення самого себе для оточуючих людей, щоб правильно в ньому орієнтуватися, конструктивно вирішити проблеми, «не заблукати в житті» [6, 16].

Сьогодні існує ряд засобів, які могли б допомогти дітям у формуванні екологічного світобачення. До них ми можемо віднести експериментальну діяльність, моделювання, спостереження, інноваційні технології.

Експериментування зароджується у процесі маніпулювання з предметами. Усвідомлюючи значення цього новоутворення для розвитку дитини, слід акцентувати увагу на розвитку експериментальної діяльності як засобу пізнання об'єктів і явищ природного довілля. Перші експерименти мають бути нескладними. Спостерігаючи, наприклад, за домашньою твариною, дітям слід пропонувати самим дізнатися, чим вона живиться. З цією метою перед кішкою (куркою, кролем тощо) поставити різний корм і спостерігати за їх поведінкою. Під час експериментування

діти дізнаються про предмети, які тонуть у воді, а які залишаються на поверхні; які речовини розчиняються у воді; з якого піску можна ліпити; звідки дме вітер; які предмети тримаються у повітрі тощо. Експериментування наочно ілюструє властивості та якості об'єктів, сутність природних явищ, що є значно ефективніше інформації дорослого про них.

У ході навчально-виховного процесу слід застосовувати моделювання як засіб пізнання і узагальнення набутих дитиною знань. Перший вид моделей має складатися з окремих частин рослин (стовбур, корінь, гілля, квітки, плоди) або тварин (тулуб, голова, хвіст, ноги), з яких діти будуть складати певний вид об'єктів природи, пояснювати свої дії. Другий вид включає матеріал, який дає змогу змоделювати пристосованість живих істот до середовища існування: будову органів пересування (лапи, плавники, крила), живлення (форми і розмір дзьоба, рота), маскування (забарвлення зовнішніх органів). Дітям можна запропонувати з наявного ілюстративного матеріалу змоделювати живу істоту та природне середовище, в якому вона існує, висловити свої судження з приводу доцільності будови органів живлення та пересування, забарвлення зовнішніх органів (тулуба, крил, листя тощо). Третій вид моделювання сприяє узагальненню знань про взаємозалежності у світі Природи. Діти можуть моделювати екосистеми, обираючи зображення об'єктів, які існують в них (ліс, водойма, лука), пояснювати свої дії та залежності між об'єктами природи [6, 70].

Одним із ефективних шляхів формування екологічного світобачення є інноваційні технології. Науковці інноваційні педагогічні технології розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Вони забезпечують умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку, мають гуманістичну спрямованість у системі освіти, [5, 54].

Використання інноваційних технологій на заняттях з природознавства у ДНЗ можливе за використання наступних принципів:

- *принцип спільних проєктів* – допомога дітям відчувати життєву потребу в знаннях, як умову їхньої життєдіяльності. Можна запропонувати різні природничі теми («Пори року», «Дари осені», «Птахи нашого краю» тощо), які діти будуть опрацювати разом з батьками, зокрема це може бути виготовлення лепбуків (саморобної папки або книжки-розкладки).

- *принцип партнерства* – не «над», а «разом». Головне завдання вихователя не «вкладати в голови», а навчати дітей на основі діалогічного спілкування, партнерських стосунків та допомоги їм опановувати способи інтелектуальних та інших дій.

- *принцип активної участі кожного у спільній справі*. Задовольняючись загальним позитивним результатом, педагоги подекуди ігнорують той факт, що досягається цей результат завдяки активності малої частки групи дітей. Інші – пасивно спостерігають. Потрібно так організувати навчальний процес, щоб кожній дитині знайшлося посилене завдання і щоб успіх залежав від усіх. Дітям можна запропонувати працю на клумбі на городі в ДНЗ, де кожна дитина зможе прийняти активну участь у спільній справі.

- *принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу в дошкільному закладі*. Педагогічна культура значної кількості батьків залишається ще неналежному рівні. Активно залучаючи батьків до участі в навчальному процесі, вихователі мають змогу в толерантній формі надати їм рекомендації щодо навчання та виховання дітей у родині. Формами такого залучення можуть бути: «дні відкритих дверей», родинні свята, вікторини, конкурси, виставки та розваги. А також невеличкі «домашні завдання», виконуючи які діти за допомогою батьків знаходять цікаву інформація про життя тварин на Півночі, Антарктики, Австралії тощо. На занятті діти обмінюються інформацією, яку вихователь систематизує та доповнює.

Цікавою, на наш погляд, може бути застосування інтерактивної вправи «Чарівна скриня», у якості якої використовують телевізор. Серед телепередач, які можуть транслюватися будуть «Погода», «У світі тварин (рослин)», «Дитяча казка» тощо. Також однією з модифікацій цієї вправи може бути використання сюжетних картинок (погода, явища природи), предметні картинки з назвами овочів, фруктів, тварин тощо. Дитина може вибрати картинку, яка їй подобається, та вставити в телевізор як слайд. Вихователь

повідомляє про те, що телевізор зламався – зображення є, а слова чути нечітко, просить дитину за слайдами розповісти про те, що на них зображено, які події відбуваються. Таким чином діти можуть систематизувати свої природничі знання і уявлення.

Отже, розвиток і формування екологічного світобачення старших дошкільників є важливим і необхідним компонентом їх всебічного виховання, який сприяє накопиченню екологічних знань, вихованню любові до природи, прагнення берегти, примножувати її, формуванню вмінь та навичок діяльності в природі. Також екологічне світобачення узгоджується з високими цивільними і моральними якостями: умінням слідувати принципу ощадливості і економії природних багатств, дотриманням моральних і правових норм по відношенню до природи, турбота про своє здоров'я і здоров'я оточуючих людей. Забезпеченню ефективності процесу формування екологічного світобачення у дошкільників будуть нетрадиційні засоби виховання, а саме моделювання, експериментування та інноваційні технології.

#### **Література:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні : закони і законодавчі акти / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К. : Дошкільне виховання, 1999. – 69 с.
2. Взаємодія дитячого садка і сім'ї з питань екологічного виховання // Дитячий садок. – 2004. – № 25. – С. 26.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Досвід екологічного виховання в ДНЗ // Бібліотека вихователя дитячого садка. - 2005. - № 1-2.
5. Кот Н. М. Про нові аспекти змісту екологічного виховання дошкільників / Н. М.Кот // Бердянський державний педагогічний університет ; Збірник наукових праць. - № 2. Педагогічні науки. – Бердянськ, 2005. – С. 54-59.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку Українське дошкільля / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013 – 245 с.
7. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в : Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. – К. : «Імекс - ЛТД». – 260 с

**Аліна Руда,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ПРИРОДИ В КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

Термін «естетичне ставлення» означає духовний зв'язок суб'єкта з об'єктом, що заснований на неупередженому інтересі до останнього та супроводжується почуттям глибокої духовної насолоди від взаємодії з ним.

Філософсько-педагогічний аналіз дослідження питання розвитку в особистості естетичного ставлення дітей до природи дав змогу відзначити, що, починаючи з VI століття до н. е., античні філософи створювали цілісні теорії прекрасного у природі, вони занурювалися у почуттєву сферу, у безпосередність сприймання довкілля, у споглядання існуючого, вбачали красу в струнності і злагодженості фізичного світу та захоплювалися нею. Матеріалістичне бачення світу філософів античності виявлялося одночасно його естетичним відкриттям, адже естетичне сприймання природи передбачало глибокий зміст і давало відчуття радості життя [1, 216]. Подальший аналіз досліджень дав змогу узагальнити, що Арістотелю належить оформлення естетичного знання античної епохи у певну систему, формулювання нормативного поняття краси, базисом якого була природа самих речей. Він наголошував на об'єктивності прекрасного як природного явища, незважаючи на різноманітність естетичного сприймання краси природи людиною, адже одним подобається одне, а другим – зовсім інше [4, 574]. У зв'язку з цим, видатний філософ виділив ознаки, за якими слід розрізняти прекрасне в природі: правильність з'єднання всіх частин, симетрія та ритм, злагодженість протилежностей (теплого і холодного у кольорах, високого та

низького у звуках і т. д.), а також доцільність органічної єдності змісту та форми предметів природи, тобто повну підпорядкованість будови предмета його сутності.

Глибоко проникли у таємниці краси в природі Геракліт і Піфагор. Великий філософ стародавності Геракліт розумів універсальний рух світу як саморух матерії. Природу він тлумачив як арену зіткнень різних природних сил, неосяжне поле боротьби протилежностей, а красу вбачав саме у єдності протилежностей. На його думку, загальним законом краси є гармонія, яка включає в себе єдність розходжень, узгодженість різноголосого, сходження розбіжного, зв'язаність усього з усім. Геракліт додав поняттю краси глибину, стверджуючи, що краса світу не поза світом, не над ним, не привноситься в нього, а перебуває в ньому самому. Своїм вченням мислитель підняв естетику на вершину філософського знання, яке стало естетичною константою всього античного світогляду [5, 487].

Як Піфагор, так і його учні, розвиваючи вчення про естетику, вважали Всесвіт космосом, маючи на увазі «лад», «гармонію», «красу». Піфагорійці вважали, що без внутрішнього зв'язку всіх речей, без руху суперечностей і примирення протилежностей, без гармонії, світ не міг би існувати [5, 318]. За визначенням філософів цієї школи, гармонія, що перемагає хаос, є постійним і необхідним чинником, що приводить усе до єдності та виступає у ролі всеохоплюючого фундаментального закону неосяжного космосу.

Отже, антична естетика не відокремлювала світ природи від внутрішнього світу людини, адже вона розробила поняття катарсису, що означало естетичне переживання особистістю всього прекрасного, у тому числі і прекрасного в природі, та визначалося як стан очищення й звеличення людського духу [3, 82]. Визначення цього поняття стало підґрунтям вчення про афекти душі, у якому поширеною була думка про те, що людина здатна сприймати гармонію тому, що сама душа її складається з гармонії; струни душі дзвенять у такт музиці життя, у неї такий самий порядок, лад, ритм і душа, подібно до космосу, є музичним інструментом. Аристотель погоджувався з піфагорійцями, вважаючи, що в гармонії і ритміці існує спорідненість з душею, тому деякі філософи стверджували, що гармонія є сама душа, а інші говорили, що душа носить гармонію в собі.

Ідея спорідненості гармонії душі з музичною і космічною гармонією вперше пояснювала природу суб'єктивної людської здатності насолоджуватися прекрасним, доводила, що гармонійні дані людини складаються в результаті всього досвіду людства у сприйманні мистецтва і навколишнього світу; естетична радість відбувається тому, що об'єктивна гармонія пробуджує та рухає внутрішню гармонію, змушує душу тріпотіти, звучати найсолідшою музикою і морально перетворюватися. Цінними є думки піфагорійців про гармонію душі, яку вони вважали настільки ж складною, безмежною і музичною, як космос; у цих судженнях істинність зумовлена тим, що краса є могутньою силою зовнішнього світу, що проникає в душу і наповнює її високим змістом (людина, подібно до рослини, що в міру руху сонця повертається до нього, вбираючи його світло і тепло, вбирає в себе красу світу). Звідси виникала віра в чудодійне значення краси – космічної і художньої, здатної духовно переродити, виправити і підняти людину. Піфагорійці вважали, що краса благотворно впливає на здоров'я і її потрібно використовувати в духовному і тілесному лікуванні, рекомендуючи хворим прослуховування невеликих музичних творів для полегшення недуг і страждань. Широко використовувалося споглядання природи, стверджувалося, що людина може і повинна жити в гармонії з природою, яка є її союзником, помічником, порадиником, тому треба вносити у своє життя природну гармонію [3, 92].

Античним мислителям належить досить цінне твердження, що прототипом краси і гармонії є велика природа. Важливо навчитися бачити, розуміти і відчувати красу Всесвіту, вбирати її в себе, щоб потім реалізувати у думках і вчинках. Світова гармонія здатна спонукати кожну людину до активних дій з власного удосконалення, боротьби проти млявості, з упорядкування власного буття, досягаючи такої ж гармонії і порядку, як і в космосі.

Відповідно до естетичних ідей про те, що споглядальна здатність людини є її діяльністю, краса в душі – джерелом енергії і волі, а віра у світову гармонію усуває можливість віри в безладдя людського життя, зміцнює дух і спонукає до дії, піфагорійці розробили систему виховання та самовиховання, метою якої було досягнення досконалості і

щастя. Це філософське вчення має значення не лише для побудови педагогічної системи, а й для розвитку суспільних наук, що мають ґрунтуватися на філософських твердженнях.

Таким чином, антична свідомість естетично диференціювала природу, встановивши градацію її естетичних властивостей, але переважав у ній позитивний естетичний початок, який є її фундаментом і визначальною стихією: природа «...вводить нас у життя і у всесвіт як на якесь свято... щоб ми були глядачами і шанобливими її ревнителями» [5, 21].

Отже, давньогрецька естетика була переважно естетикою природи, тобто сформувалася як система законів, головним чином, на матеріалі природи. Це переконує нас у тому, що античне вчення про естетичне ставлення до природи стало першоосною естетичного пізнання та шанування природи людиною, охопивши всі прояви зовнішньої краси навколишнього світу. Його актуальність та значущість цілком очевидна, адже почуття дбайливого ставлення до природи, що актуалізується у нашому суспільстві у зв'язку з кризовою екологічною ситуацією та набуває глобального масштабу можна сформувати лише завдяки емоційному пізнанню світу, чуттєвому сприйманню природи.

#### Література:

1. Античная эстетика: Пер. с польск. Владислав Татаркевич. - М. : Искусство, 1977. - 327 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук / Отв. ред. Е. П. Ситковский. - М. : Мысль, 1975. - Т. 2. Философия природы. - 695 с.
3. История эстетики : в 5-ти т. / Ред. коллегия: М. Овсянников (глав. ред.) и др. - Т. 1. Античность. Средние века. Возрождение. - М. : Изд-во Акад. худож. СССР, 1962. - 682 с.
4. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика / А.Ф.Лосев. - М. : Искусство, 1975. - 776 с.
5. Философия природы в античности и в средние века / Т. Ю. Бородай, В. П. Визгин, В. П. Гайденко и др. ; Общ. ред., сост., введ. В. В. Петрова. - М. : Прогресс-Традиция, 2000. - 608 с.

**Наталія Слободянюк,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ У ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ**

В наш час актуальним стало питання формування творчої особистості та розвиток творчої уяви дітей дошкільного віку. Вирішення її науковці і практики вбачають у посиленні ролі сучасних технологій та методик виховання і навчання, а перед усім – у теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) та її підгалузі – розвитку творчої уяви (РТУ).

Останні десятиліття показали, що адаптовані до дошкільного дитинства розумові інструменти ТРВЗ та методи РТУ набувають все більшої популярності як серед багатьох педагогів, захоплених ідеєю розвитку творчих здібностей дитини, так і серед батьків. В основі ТРВЗ лежить перехід від методу проб і помилок в творчості до цілеспрямованого застосування різних прийомів аналізу і розв'язку задач. Основи цієї технології розроблені інженером і письменником-фантастом Г.Альтшуллером. Його послідовником і продовжувачем М.Шустерманом ТРВЗ було впроваджено спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів [6, 16].

Роботи Г.Альтшуллера «Алгоритм винаходу» та «Творчість як точна наука» стали основою для становлення педагогіки творчості. Згодом з'явилися спеціальні дослідження (В.Бухвалова, Б.Злотіна, С.Ладошкіної, А.Нестеренко, Т.Сидорчук, М.Шустермана та ін.), в яких було розроблено систему роботи з упровадження ТРВЗ в освітній процес навчальних закладів різного типу. А.Страунінг та О.Нікашин адаптували основні положення ТРВЗ для роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

ТРВЗ застосовують і для виховання і для розвитку творчої уяви. Як відомо, творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій

знань породжує нове. Виявляється вона на різних рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їх застосування, на іншому – створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або галузь знань.

Саме дошкільний вік життя людини найбільш чутливий період для розвитку творчої уяви та фантазії. «Уява, – зазначає психолог О.Дьяченко, – це ніби той чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває можливості самовиразу, вимагає від дитини знаходження і виконання власних задумів і бажань» [2]. Дослідження психологів показують, що уява дитини розвивається поступово, з накопиченням нею певного досвіду. Всі образи уяви, якими б чудернацькими вони не були, засновані на тих уявленнях і враженнях, які дитина отримує в реальному житті. ТРВЗ створює принцип, який допоможе знайти вихід з будь-якої ситуації, а реалізація творчих здібностей ґрунтується на використанні різних методів творчого мислення.

Оперуючи образами на засадах ідей Г.Альтшуллера, педагоги вчать разом з дошкільниками бачити красу, відчувати її, реагувати на красиве емоціями, вести дитину шляхом оволодіння культурою споглядання, взаємин з природою, людиною, мистецтвом, рукотворною красою. І тому зображувальна діяльність дає великі можливості для креативного і творчого розвитку дитини. Впроваджуючи нетрадиційні техніки ТРВЗ / РТУ, які гарантують малюкам досягнення успіху, додають дитині впевненості у власних силах, допомагають перебороти страхи, дають не лише радість від створення образів, а й докорінно змінюють самооцінку, стосунки з однолітками, самопочуття та стають своєрідним пусковим механізмом для розвитку творчої особистості [4, 6].

Розвиток творчої уяви є найважливішою методичною знахідкою, яка розвиває здібності дитини до аналізу, нетрадиційних рішень, привчає її самостійно мислити, творити, фантазувати. Саме з розвитку уяви розпочинається навчання дошкільнят методу ТРВЗ. Підгалузь ТРВЗ – розвиток творчої уяви (РТУ) допомагає дітям і дорослим вивільнитися від шаблонів, розмірковувати, шукати, самостійно розв'язувати свої проблеми. У дитини зникає страх діяти з будь-яким предметом, з'являються уявлення про те, як використовувати його не тільки за прямим призначенням. Предмети і явища стають багато функціональними, що відразу вирішує безліч проблем у грі, побуті, спілкуванні [5, 102].

Виявлено, що ТРВЗ у дошкільному навчальному закладі має кілька напрямків: а) естетична діяльність; б) образотворче мистецтво; в) складання казок; г) розв'язування казкових завдань.

Основною ідеєю Г.Альтшуллера є творчість в усьому – у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки. Головне у розвивальному навчанні – дати змогу висловитись, не перебивати, навіть якщо відповідь неправильна. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення і творчості.

Зазначимо, що робота з ТРВЗ у дитячому садку проходить у п'ять етапів і визначається окремими послідовними завданнями. Так, на I-му етапі необхідно навчити дитину знаходити і розв'язувати суперечності, не боятися негативного в об'єкті та явищі; навчити системному підходу, тобто бачити світ у взаємозв'язку його компонентів; формувати вміння бачити і використовувати навколишні ресурси.

На II-му етапі потрібно вчити дошкільників винаходити (наприклад, на заняттях з конструювання можна запропонувати придумати новий стілець). На цьому етапі навчання діти за допомогою ТРВЗ «оживляють» предмети та явища, приписують одним об'єктам якості інших і навпаки, а також відкидають непотрібні і знаходять найкращі варіанти.

III етап – вирішення казкових завдань і придумування казок. Треба навчити кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих.

IV етап – використовувати нестандартні оригінальні рішення, спираючись на набуті знання та інтуїцію, що привчатиме дитину знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

V етап – це проведення бесід з вихованцями на історичну тему. Дітям варто пропонувати прослідковувати історію виникнення книги, олівця, стола, вчити логічно обґрунтовувати свої вигадки.

Предмет і навіть явище усвідомлюються дитиною багатофункціональним, таким, що знімає масу проблем у грі, побуті, спілкуванні. Уява може творчо перетворювати дійсність, її образи гнучкі, рухливі, а їх комбінації дозволяють досягати нових і несподіваних результатів. Розвиток цієї психічної функції є основою для вдосконалення творчих здібностей дошкільнят. Адже в житті дитини дошкільного віку уява виконує іншу функцію, ніж у житті дорослого. З її допомогою діти пізнають навколишній світ і самих себе. Як і будь-який психічний процес уява піддається цілеспрямованому управлінню [1, 5].

Основними методами розвитку творчої уяви є:

- метод мозкового штурму МШ;
- метод морфологічного аналізу МА;
- метод каталогу МК;
- метод фокальних об'єктів МФО;
- метод моделювання маленьких чоловічків;
- функціонально-вартісний аналіз;
- метод аналогій (синектики).

Метод аналогій передбачає поєднання різнорідних несумісних елементів, застосування 4-х прийомів, які ґрунтуються на аналогіях: прямій, особистій (емпатія), символічній, фантастичній. При цьому в роботі з дітьми дошкільного віку розрізняють такі види прямої аналогії:

- 1) аналогія за формою;
- 2) компонентна аналогія;
- 3) функціональна аналогія;
- 4) аналогія за кольором;
- 5) аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів;
- 6) аналогія за властивостями;
- 7) комплексна і пряма аналогія.

Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести у казку, використати чарівництво, тобто уявити, яким чином вирішили б цю проблему казкові персонажі.

Дошкільнята висловлюють незвичайні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють:

- казковий дитсадок;
- казкове заняття, прогулянку, обід;
- фантастичний вихідний, вечір, свято.

У таких описах діти інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання.

В основу навчання дітей дошкільного віку має бути покладено головні принципи методики ТРВЗ / РТУ, сформульовані Г.Альтшуллером:

- 1) розв'язання суперечностей;
- 2) системний підхід (вміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх його елементів);
- 3) вміння віднайти необхідний у даній ситуації резерв.

Помічено, що навчання дітей нової справи або закріплення певних навичок відбувається більш продуктивно, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

Отже, використання ідей Г.Альтшуллера в процесі розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку дозволяє розвивати здібності дитини до аналізу, нетрадиційних рішень, самостійно мислити, творити, фантазувати. Завдяки розвитку уяви дитина пізнає навколишній світ. Систематичне застосування окреслених методів у навчально-виховному процесі ДНЗ сприяє розвитку здатності дітей до творчості, прояву та формуванню рис, що відзначають творчу особистість: ініціативність, самостійність суджень, нестандартність мислення, схильність до фантазування, пошуку різних варіантів розв'язання задач тощо.

#### Література:

1. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті / А.Бурова // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 5-6.
2. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко – М. : Знание, 1986. – 96 с.

3. Зусман А.В. Теория и практика решения изобретательских задач: методические рекомендации / А.В. Зусман, Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин. – Кишинев : Картя молдовеняскэ, 1989. – 376 с.
4. Методика ТРВЗ в практиці роботи сучасного ДНЗ // Дошкільний навчальний заклад. – 2008. – № 3. – С. 2-19.
5. Синько В.В. Використання методів ТРВЗ в ігровій діяльності дошкільнят / В.В.Синько // Таврійський вісник освіти – 2013. – №2(42) – С. 102-107.
6. Шустик Г. Творчість без обмежень: нестандарт. підходи до творч. розв. дітей / Г. Шустик // Дошкільне виховання : наук.-метод. журн. МОН Укр. для пед. і батьків. – 2002. – № 12. – С. 16-17.
7. Юхимець Т.О. Метод ТРВЗ в системі формування життєвої компетентності дошкільника : навчально-методичний збірник / Т.О. Юхимець. – Полтава : ПОІППО, 2012. – 108 с.

**Анастасія Совик,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГОР У ВСЕБІЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У дитячі роки гра є основним видом діяльності людини. За її допомогою діти пізнають світ, перевіряють свою силу і спритність, у них виникають бажання фантазувати, відкривати таємниці і прагнути чогось прекрасного. Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще вона спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші діти. За вмілого використання різних видів ігор у формуванні всебічно розвиненої особистості гра може стати не замінимим помічником педагога. А.С.Макаренко стверджував, що гра має важливе значення в житті дитини. Педагог був переконаний, якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі.

Проблемі використання гри у навчально-виховному процесі ДНЗ присвячено ряд наукових праць Ельконіна Д.Б. («Психологічні питання дошкільної гри»), Пономаренка Т.Л. («Гра як провідна діяльність дошкільника»), Ніколенко Д.Ю. («Психологія ігрової діяльності дітей дошкільного віку»), Зебзеева В.А. («Про комплексне використання ігор в екологічній освіті дошкільнят») тощо. Особливості організації творчих ігор у роботі з дітьми дошкільного віку вивчали Ельконін Д.Б., Нікітін Б.П., Ушинський К.Д., Пономаренко Т.Л. та ін.

У грі формується ряд особливостей особистості дитини. Часто гру називають своєрідною школою підготовки дитини до праці. Гра – це школа спілкування дитини. Вона тільки здається легкою, а насправді потребує, щоб дитина, яка грається, віддавала грі максимум своєї енергії, розуму, витримки, самостійності. Гра постійно стає напруженою працею і через прикладенні дитиною зусилля веде до задоволення. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй в навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює раніше набутий досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляється індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра – це своєрідна творчість дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і навіть підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.



Вихователю слід пам'ятати, що гра – одна з найважливіших сфер у життєдіяльності дитини, разом з працею, навчанням, мистецтвом, спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для всебічного гармонійного розвитку особистості. Для педагога вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати вікові особливості дітей і підлітків, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку. Видатний педагог Василь Олександрович Сухомлинський промовив фразу, яка стала основою всього того, що містить у собі гра. Він ніби закликав: «Навчайте граючись, а граючи навчайте» [4, 110].

Яскравим прикладом ігрової позиції педагога є діяльність А.С.Макаренка, який писав: «Є ще один важливий метод – гра... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки... Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній...» [2, 367].

У процесі гри дитина навчається долати труднощі, пізнає навколишнє середовище, шукає виходу зі складних ситуацій. Такі ігри виховують дітей-організаторів, які вміють наполегливо іти до мети і вести за собою інших, організовувати їх. Проведення їх ставить за мету: граючи – розважати, граючи – розвивати, граючи – навчати. Серед найрізноманітніших ігор, спрямованих насамперед на активізацію пізнавальної діяльності та розвиток мислення дітей, домінуючою була і залишається гра зі словами.

Творчі ігри становлять найбільш насичену типову групу ігор дошкільнят. Творчими їх називають тому, що діти самі визначають мету, зміст і правила гри, відображаючи здебільшого навколишнє життя, діяльність людини та відносини між людьми. Значна частина творчих ігор – це сюжетно-рольові ігри «в когось» або «в щось». Діти зображають людей, тварин, роботу лікаря, будівельника тощо. Усвідомлюючи, що гра – не справжнє життя, малюки тим часом по-справжньому переживають свої ролі, відверто виявляють своє ставлення до життя, свої думки та почуття, сприймають гру як важливу справу. Насичена яскравими емоційними переживаннями, сюжетно-рольова гра залишає в свідомості дитини глибокий слід, який позначається на її ставленні до людей, їхньої праці, взагалі до життя. До сюжетно-рольових ігор належать також ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності.

Творча гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії, як зазначає Д.Ельконін. Моральні якості, сформовані в грі, впливають на поведінку дітей у повсякденному житті. Водночас моральні норми і правила, засвоєні в процесі спілкування дітей один з одним і з дорослими, набувають подальшого закріплення в грі. Моральне виховання в творчій грі обумовлюється її змістом, тобто відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі. У процесі розгортання сюжету дошкільники можуть засвоювати різні типи взаємин і деякі форми поведінки.

Незважаючи на те, що сюжет може відображати позитивні явища навколишньої дійсності, моральна цінність деяких ігор виявляється вкрай низькою, якщо увага гравців сконцентрована лише на виконанні ігрових дій, і вони не виявляють інтересу до людських стосунків. Адже головне в грі – своєрідне моделювання соціальних взаємин між людьми.

В іграх діти відтворюють взаємини, пов'язані з роллю, з позиції власного досвіду, який може бути і негативним, або ж ухиляються від небажаних для себе дій чи виконують їх, керуючись егоїстичними інтересами. Все це цілком можливо у творчій грі, оскільки вона є самостійною діяльністю, і дитина має право на власний розсуд втілювати свій ігровий задум. І в тому, і в іншому випадку потрібна допомога дорослого [3, 33].

Різновид творчої ігрової діяльності – театралізована діяльність. Вона пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва та відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів. Ключові поняття театралізованої діяльності: сюжет, сценарій, гра за сюжетом літературного твору, театралізація, казка-переказ. Л. Артемова поділяє театралізовані ігри залежно від їх виду та специфічного сюжетно-рольового змісту на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації.

У режисерській грі дитина як режисер і водночас «голос за кадром» організовує театральну-ігрову поле, акторами і виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку акторами, сценаристами, режисерами виступають самі діти, які під час гри домовляються про те, хто яку роль виконуватиме, що робитиме.

Ігри-драматизації створюються за готовим сюжетом з літературного твору або театральної вистави. План гри та послідовність дій визначають заздалегідь. Така гра важча для дітей, ніж наслідування того, що вони бачать у житті, оскільки треба добре зрозуміти й відчути образи героїв, їхню поведінку, пам'ятати текст твору (послідовність розгортання дій, реплік персонажів). У цьому й полягає особливе значення ігор-драматизацій – вони допомагають дітям глибше зрозуміти ідею твору, відчути його художню цілісність, сприяють розвитку виразності мови і рухів.

Ще один вид творчих ігор – конструкторські ігри (у літературі їх інколи помилково називають конструктивними). Ці ігри спрямовують увагу дитини на різні види будівництва, сприяють набуттю конструкторських навичок організації та зближенню дітей, залученню їх до трудової діяльності. У конструкторських іграх яскраво проявляється інтерес дітей до властивостей предмета і бажання навчитися з ним працювати. Матеріалом для цих ігор можуть бути конструктори різних видів та розмірів, природний матеріал (пісок, глина, шишки тощо), з якого діти створюють різні речі за власним задумом або за завданням вихователя. Важливо, щоб педагог допомагав вихованцям здійснити перехід від безцільного нагромадження матеріалу до створення продуманої будівлі.

При всій різноманітності творчих ігор вони мають спільні риси: діти самі або за допомогою дорослого (особливо в іграх-драматизаціях) обирають тему гри, розвивають її сюжет, розподіляють між собою ролі, добирають потрібні іграшки. Усе це має відбуватися в умовах тактовного керівництва дорослого, спрямованого на активізацію ініціативи дітей, розвиток їхньої творчої фантазії. Моральні якості, сформовані в грі, впливають на поведінку дітей у повсякденному житті. Водночас моральні норми і правила, засвоєні в процесі спілкування дітей один з одним і з дорослими, набувають подальшого закріплення в грі. Моральне виховання в творчій грі обумовлюється її змістом, тобто відображенням у ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі. У процесі розгортання сюжету дошкільники можуть засвоювати різні типи взаємин і деякі форми поведінки.

#### Література:

1. Артемова Л. В. Вчися граючись / Л.В. Артемова . – К. : Томіріс, 1990. – 170 с.
2. Макаренко А.С. Гра / А.С. Макаренко // Твори : в 7 т. – К., 1954. — Т.4. – С. 367-368.
3. 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.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В.О. Сухомлинський. – М., 1979. – 396 с.

**Юлія Федорова,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти головною метою освіти в Україні є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави [4, 4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми творчого мислення дозволяє констатувати, що розробка діагностичного інструментарію на кожному його етапі відображала та була пов'язана із завданнями освіти у певний період часу. Діагностика творчого мислення – одна з найменш розроблених галузей науки, що пов'язано зі складністю досліджуваного феномена. У процесі створення діагностичних матеріалів науковці прагнули отримати моделі творчих процесів, що відображають їх природну складність. Початок розробки методів діагностики креативності пов'язується сучасною наукою із працями Дж.Гілфорда. Однак, як зазначає Ф.Баррон, перші дослідження в даній галузі належать ще Ф.Гальтону [1]. В його роботах було закладене розуміння творчості як загального прояву. Інший аспект дитячої творчості як процесу виділяє О.Белова, яка пропонує порівнювати результати самостійної творчості дитини (наприклад, при складанні казок) і при розвивальній допомозі з боку дорослого [2]; вчені А.Матюшкіна, І.Аверіна, Н.Шумакова, О.Щебланова, Н.Щербо, які адаптували для вітчизняної вибірки, у тому числі і для старших дошкільників, тест невербальної креативності П.Торренса, діагностують творче мислення з позицій розумових здібностей [5]. Їх праці мають величезне значення в контексті розвитку вітчизняної діагностики творчого мислення. Але разом з тим визнається недостатність застосування одних лише стандартизованих тестів і необхідність використання, поряд з ними, методик якісного характеру по типу функціональних проб, а також спостережень, опитувань та аналізу робіт.

Л.Виготський, досліджуючи проблеми творчості, відзначав, що в дошкільному віці розвивається здатність йти від однієї думки до дії, що робить можливою творчу діяльність: “Одне з найважливіших питань дитячої психології та педагогіки – це питання про розвиток цієї творчості і значення творчої роботи для загального розвитку і змужніння дитини... Уміння з елементів створювати ціле, комбінувати старе у нові поєднання і становить основу творчості” [3, 7].

На наш погляд, теоретичне переосмислення сучасних діагностичних методик та адаптація існуючих для виявлення рівнів сформованості творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі навчально-виховної роботи є проблемою, яка вирішена поверхово та однобічно. Більшість методик діагностують творче мислення або як процес, або як продукт, як здібність чи рису особистості. Основним завданням нашого дослідження в питанні діагностики є створення комплексної методики, яка б дозволила продіагностувати необхідні компоненти та рівні сформованості творчого мислення старших дошкільників в умовах навчально-виховної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати вибір діагностичного апарату та вивчити стан сформованості творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах навчально-виховної діяльності.

Проаналізувавши вищезазначені методики діагностування, ми зробили висновок про те, що стан діагностики творчого мислення та рівень його розробленості на сучасному етапі розвитку являє собою процес досить складний та організаційно довготривалий. Найбільш вигідними в цьому плані є методики діагностування П.Торренса та О.Туніка. Вони найбільш відповідають основним вимогам, що ставляться до діагностичних методик – надійність, валідність, репрезентативність тощо та не вимагають довготривалих часових затрат на процес діагностування дітей та обробку результатів. На наш погляд, діагностичні методики повинні мати високу оперативність, інформативну місткість і змістовність в одержанні даних про рівень розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників, можливість застосування їх безпосередньо на заняттях, не порушуючи природного перебігу навчально-виховного процесу, а також повинні, крім діагностичного навантаження, виконувати розвивальну та навчальну функції. Під оперативністю ми розуміємо достатню швидкість і своєчасність досліджень. Інформативна місткість і змістовність досягаються завдяки виявленню не тільки вихідного рівня, але й індивідуальних особливостей інтелектуальної сфери, виражених окремими компонентами розумових та креативних здібностей. Також методи діагностики повинні відповідати умовам, в яких можливо забезпечити максимально індивідуальний підхід в дослідженні розвитку творчого мислення: необмежений час виконання завдань; індивідуальний підхід в оцінці результатів; мінімальний

вплив змагальності при проведенні діагностики; гуманістична спрямованість процедури тестування: створення доброзичливої й спокійної атмосфери теплоти, затишку, довіри, заохочення уваги й допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей. Тестування має проходити у вигляді захоплюючої гри.

Для виявлення рівнів сформованості творчого мислення дітей старшого дошкільного віку було розроблено систему показників, які відображають основні компоненти пізнавальної діяльності дитини:

- наявність чи відсутність інтересу до виконання відповідних завдань;
- потреба в творчій діяльності та бажання займатися нею;
- наявність творчих мотивів виконання завдань та емоційна активність;
- ступінь усвідомленості та оволодіння операціями та прийомами мисленнєвої діяльності;
- вміння виділити пізнавальну задачу;
- здатність здійснювати перенесення знань, умінь та навичок у творчу діяльність;
- ініціативність у вирішенні творчих завдань;
- ступінь виявлення якостей розуму: самостійності (повна або часткова), швидкості (різноманітність ідей, асоціацій, можливість включення предмета зображення у велику кількість зв'язків, категорій), послідовності;
- рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль);
- прагнення до лідерства (мотивація досягнення) або схвалення (мотивація відношення);
- продуктивність та ступінь розвитку "почуття новизни": шаблонність, стереотипність мислення чи гнучкість, оригінальність.

Ці показники зумовили визначення рівнів сформованості творчого мислення старших дошкільників:

1. Адаптивний (репродуктивно-пасивний) рівень. Мотивація дітей відрізняється невизначеністю, їх приваблюють більше зовнішні атрибути творчої діяльності (діяльність заради самого процесу, для одержання негайного заохочення). Слабкий прояв пізнавального інтересу (короткочасний та ситуативний). Довільність поведінки недостатня, діти підкоряються власним бажанням, недостатньо усвідомлюють свої дії, не можуть виділити пізнавальну задачу, знання мінімальні, безсистемні, відсутність певного художнього кругозору. Розумові операції сформовані недостатньо. Опора в основному відбувається на пам'ять: діти згадують, як виконували подібні завдання раніше, але при цьому не здатні врахувати нові умови виконання діяльності. Роботи (малюнки, музичні імпровізації) цих дітей однотипні, примітивні, повторюють зразки або роботи інших дітей. Слабка концентрація уваги, темп діяльності низький, відсутня будь-яка ініціатива з боку вихованця, потребують додаткових вказівок у процесі творчої діяльності. Не мають прагнення до самостійної оцінки своєї роботи та роботи інших дітей. По ходу виконання творчої роботи не помічають власних помилок.

2. Репродуктивний (репродуктивно-активний) рівень. Вихованці, віднесені до цього рівня характеризуються нестабільним творчим спрямуванням. Діти частіше із захопленням виконують ті завдання, які їм емоційно подобаються або для яких потрібно включення додаткових мотивів, насамперед мотивації змагання, досягнення. Пізнавальний інтерес вибіркового, проявляється при емоційно яскравих враженнях. У своїй діяльності керуються як зовнішніми (оцінка педагога, схвалення батьків), так і внутрішніми мотивами (власне задоволення, потреба у створенні творчих продуктів). Заняття творчою діяльністю приваблюють дітей, однак вони не мають стійких художньо-творчих переваг. Роботи цих дітей дещо шаблонні, але за умови стимуляції з боку педагога вони охоче створюють оригінальні продукти. Проявляється усвідомленість своїх дій та елементи програмування діяльності. Стійкість уваги та темп виконання діяльності залежать від емоційного забарвлення, з яким виконується завдання. Ініціативу проявляють після стимулювання вихователем. За допомогою педагога можуть оцінювати продукти своєї діяльності та виправляти помилки.

3. Креативний (потенційно-творчий) рівень. Характерний для дітей з яскраво вираженим творчим спрямуванням. Ці діти з інтересом розв'язують творчі завдання, бо вони є для них привабливими самі по собі. Досвід творчої діяльності підкріплюють стійким інтересом до різних

видів художньо-творчої діяльності. Творча діяльність цих дітей емоційно насичена. Вони активні у пізнанні, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію, здатні до створення власного художньо-творчого образу, пізнавальний інтерес проявляють цілеспрямовано. Високий рівень сформованості розумових операцій, вміння здійснювати перенесення операцій і прийомів мислення в інші ситуації з іншими предметами. Роботи цих дітей оригінальні, відрізняються від загальноприйнятих. У творчій діяльності висувають нестандартні та різноманітні ідеї. Ці діти із стійким потягом до самостійного вирішення завдань та оцінки своєї діяльності.

Для визначення початкового рівня сформованості творчого мислення на кожному з 4 підетапів констатувального етапу експерименту з дошкільниками проводилась діагностика рівня розвитку кожного з компонентів творчого мислення (пізнавально-мотиваційної сфери, оригінальності, гнучкості мислення, творчої уяви). Також з метою отримання більш точних та докладних результатів було проведено інтерв'ювання та анкетування батьків цих дітей.

Результати проведення діагностики дали змогу зробити певні висновки щодо рівня сформованості компонентів творчого мислення дітей старшого дошкільного віку. Близько половини дошкільників, що взяли участь в експерименті, проявляють схильність до творчості (60%). Пізнавальний інтерес до творчої діяльності, за результатами тестування, виявився таким: схильність до репродуктивної творчої діяльності (музичної, образотворчої, ігрової) виявилась домінуючою (50%).

Творчі завдання викликали у вихованців жвавий інтерес, бо їх насамперед зацікавила форма подання навчального матеріалу. Результати тестування показали, що майже половина дітей (40%) знаходиться на репродуктивно-пасивному рівні розвитку показника творчого мислення – оригінальності. Низький рівень розвитку цього компонента творчого мислення пов'язаний, насамперед, на нашу думку, з рівнем пізнавальної активності дошкільників та розвитком їх світогляду. В процесі виконання творчих завдань діти потребували постійного контролю з боку вихователя (стимулювання пізнавальної діяльності), що відображає низький ступінь пізнавального мотиву та способів самостійної поведінки.

Результати виконання творчих завдань показали також низький рівень розвитку у старших дошкільників показника гнучкості, що відповідає адаптивному рівню (43,3%). Розвиток цього показника творчого мислення свідчить про високий ступінь сформованості операційних структур мислення, пов'язаних із творчою продуктивністю, про здатність дитини швидко змінювати свою поведінку, вносити корективи в свою діяльність залежно від обставин, об'єднувати в своїй діяльності знання та вміння із різноманітних галузей життя. На наш погляд, низькі показники сформованості гнучкості свідчать про можливу ригідність мислення старших дошкільників, недостатній рівень їх естетичного досвіду, стереотипність мислення, що обумовлюється використанням у навчальній роботі з дітьми здебільшого репродуктивних методів навчання. Результати діагностики компонентів творчого мислення дітей подано на рис. 1.

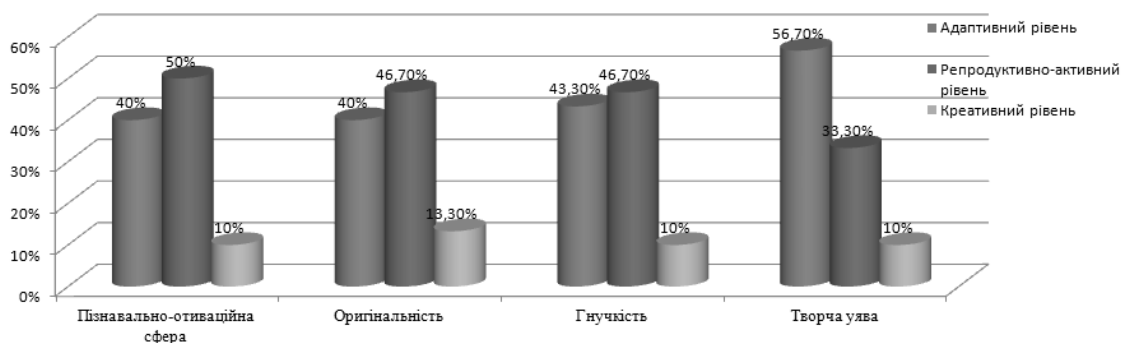
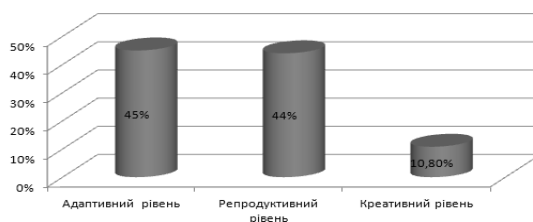


Рис. 1. Діагностика компонентів творчого мислення

Аналіз та узагальнення результатів усіх проведених діагностичних методик дозволив нам зробити висновок, що 45% вихованців мають репродуктивно-пасивний рівень розвитку творчого мислення, 44,2% – репродуктивний і лише 10,8% - креативний рівень (рис.2).



*Рис. 2. Рівні сформованості творчого мислення дітей старшого дошкільного віку*

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, а також результати констатувального експерименту дозволили виокремити нами педагогічні умови для розвитку творчого мислення старших дошкільників:

1. Наявність творчих здібностей у вихователів, прагнення до творчого розвитку своїх вихованців.
2. Реалізація вихователями проблемності навчання.
3. Систематичне залучення дітей до творчої діяльності на заняттях та прогулянках.
4. Конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для пошуку творчого рішення
5. Відмова від порівняння і протиставлення результатів індивідуально-творчої роботи дітей.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту, спостереження за роботою вихователів і власний педагогічний досвід дають змогу припустити, що причинами незадовільного розвитку творчого мислення дітей старшого дошкільного віку є брак цілісного розуміння педагогами стратегії розвитку творчого мислення, обмеженість методів і прийомів, які вони використовують, брак методичної літератури, недостатній інтерес батьків до розвитку своїх дітей та їх навчання, відсутність у дітей стійкої позитивної мотивації творчої діяльності.

#### **Література:**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. - СПб. : Питер, 7-е издание, 2007. - 688 с.
2. Белова Е. С. Одаренность малыша: Раскрыть, понять, поддержать / С. Е. Белова. - М., Флинта, 1998. - 144 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психолог. Очерк : Книга для учителя / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1991. - 94 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. - 2001. – 18 лип. (№ 29). – С. 4-6.
5. Шумакова Н.Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П.Торренса у младших школьников при специальном обучении / Н. Б. Шумакова, Е. И. Щербланова, Н. П. Щербо // Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С. 13-17.

**Олена Черешнюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВИКОРИСТАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ** *(на матеріалах реалізації міжнародної програми «Афлатот»)*

Модернізація соціальної сфери є джерелом нових людей. Нові механізми економіки Європи, бізнесу, підприємництва неминуче визначають людині нові параметри особистих якостей, особистої економічної культури. Елементи початкової економічної освіти дітей в умовах сьогодення слід розглядати як мікрофактор їхньої соціалізації, що має значний вплив на становлення особистості дитини, формує її ставлення до матеріальних і духовних цінностей суспільства.

Тому в сучасній науково-педагогічній літературі приділяється значна увага проблемі економічної грамотності, тайм-менеджменту в дошкільному віці, коли закладаються основи

економічного виховання, і дітьми набувається первинний досвід елементарних ринкових відносин; формується відповідальне ставлення до економіки. Знання та досвід, отримані при знайомстві з основами економіки у цей період, допомагають дітям дошкільного віку краще зрозуміти та адаптуватися в соціальному середовищі євроінтеграційних умов.

У сучасній вітчизняній літературі процесу формування основ тайм-менеджменту присвячені дослідження В.І.Лукашенко, В.Є.Пилипенка, А.С.Нісімчука та О.С.Падалка. Економічне виховання шестирічних дітей розглядає Н.Б.Кривошея, Н.Г.Грама, Г.І.Григоренко, Р.П.Жадан.

Для нас актуальною є думка В.І.Лукашенко [2], що проблема тайм-менеджменту особистості дошкільника – це не тільки економічно-фінансова грамотність, але й психологічні якості, завдяки яким дитина здатна організуватися, правильно діяти в певному соціально-економічному просторі. Це можна висловити формулою «Мати – робити – бути», «Мати» – це мета, якої прагне людина (створити капітал, заробити гроші). Щоб мати, необхідно не тільки працювати, а ще й уміти працювати. Потрібно «бути» – володіти певними особистісними якостями.

Дослідники виокремлюють декілька рівнів економічної культури, які регулюють економічну поведінку індивіда. Перший рівень – це рівень сприйняття економічного життя пересічним громадянином, який приймає рішення вибору сфери праці, інвестування грошей.

Другий рівень економічної культури – це рівень осіб, які розробляють проблеми економіки, дослідники, спеціалісти з економіки, педагоги.

Економічні знання, вміння та навички, фінансова культура, що формуються в дошкільному віці, будуть фундаментом для майбутньої успішної економічної діяльності.

Серед інших авторів, що розглядали питання економічного менеджменту, можна назвати таких: А.С.Бура, Т.Й.Захарова, Г.В.Товканець, Н.О.Пасічник та ін.

Англомовні джерела свідчать, що за кордоном досліджуваній темі приділяється значно більше уваги, і серед зарубіжних вчених тут можна виділити таких: Ф.Т.Вілхелмс, Ф.Еберле, М.Уоттс, С.Шумен та ін.

Отже, економічна свідомість є ендогенним фактором, а економічна освіта і виховання – екзогенними факторами, що формують фінансову культуру особистості.

Як свідчать сучасні методичні розробки в психолого-педагогічній літературі (Лукашенко В.І., Хоменко С.В.), у житті сучасних дітей є такі проблеми, які вимагають обов'язкового розв'язання:

- нерозуміння своїх життєвих цілей і невміння організуватися на їх досягненні;
- невміння спланувати час на виконання певної кількості завдань, та нездатність визначитися з їх пріоритетами;
- незнання дитини способів боротьби з тим, що заважає їй все це зробити, чи то зовнішні причини, чи власна лінь.

Між іншим, всі ці проблеми достатньо ефективно вирішуються за допомогою тайм-менеджменту – технології, яка дозволяє використати неповторний час життя людини в узгодженості з її цілями та цінностями.

Отже, успішною є та дитина, яка вміє ставити мету та організувати себе заради її досягнення.

Ще видатний психолог Л.С.Виготський [1] визначив «зону найближчого розвитку дитини», зазначаючи, що коло справ, які дитина починає виконувати самостійно, збільшується завдяки діям, які вона навчилася виконувати разом з батьками або іншими дорослими. Як наголошує вчений, дитина більшість справ може виконати самостійно або тільки разом з батьками, або взагалі не може зробити.

Як зазначають сучасні вчені-методисти, дошкільники старшого віку можуть застелити ліжко, віднести тарілку на мийку, допомогти загрузити пральну машину, зібрати іграшки, витерти пил, допомогти помити підлогу, приготувати їжу, погодувати домашніх тварин. Педагоги-практики рекомендують скласти малюнкові рекомендації до дій малюків. Справ не повинно бути більше 7. Склавши перелік справ для дітей, потрібно синхронізувати всі дії з

діями дорослих. Старші дошкільники можуть проявити самостійність і виконувати справи не під батьківським наглядом. Методисти рекомендують хвалити дошкільників за виконання завдань і словом, і ділом. Для цього поряд малюється ще один малюнок із виконаною справою, або наклейка, визначається винагорода.

Навіть методисти з економічного навчання рекомендують давати якісь гроші, залежно від складнощів виконання роботи дитиною, попередньо озвучити суму грошей. Деякі батьки дарують скарбничку дитині, і вона збирає гроші на свою мрію.

Як зазначено у Міжнародній програмі «Афлатот», список справ – це інструмент дорослішання дошкільника, розвиток позитивних якостей і навичок, тому не можна силою заставити його виконувати ту чи іншу справу без бажання, не можна кричати за невиконання, потрібно хвалити за успіхи, придумувати діяльнішу мотивацію [3].

Алгоритм виконання пропонується проводити в наступній послідовності:

1. Скласти перелік дій, з якими дитина відмінно самостійно може впоратися.
2. Вибрати 2-3 справи, які ви б хотіли, щоб дитина навчилася сама робити.
3. Продумати систему заохочень.

У методичних джерелах зазначається, що тайм-менеджмент – це не тільки хронометраж, чіткий графік і складання переліку справ, це, в першу чергу, – необхідні кожній людині навички самоорганізації, які вчать її жити осмисленим і продуктивним життям. Головна відмінність успішних людей – уміння управляти своїм часом, особливо, якщо ця якість привита у ранньому дитинстві.

Основними принципами тайм-менеджменту для дітей дошкільного віку є:

1. *Використання гри.* Навчити дошкільника планувати час можливо у формі цікавої гри з таймером, виконання дій відбувається у раніше домовленій послідовності.

2. *Показати особистий приклад.* Якщо дитина звикла спостерігати за батьками, які планують свої справи, звіряють їх із переліком завдань і дотримуються режиму дня, вона буде із задоволенням їх копіювати.

3. *Залучення дошкільника до планування.* Найпростіший спосіб – озвучити порядок дій, які заплановані. Це можна зробити на сімейній раді, під час планування відпочинку у вихідні дні, у звичних повсякденних справах. Таке планування допоможе батькам залучити дитину до домашньої роботи, а це дасть стимул рідним швидко виконати домашні справи та перейти до відпочинку.

4. *Визначення пріоритетів.* В житті кожної людини є справи важливі та справи термінові. Вибираючи важливі справи, ми покращуємо якість свого життя. Термінові справи вимагають від нас швидкої реакції. Тому кожен раз ми робимо вибір на користь задач, які мають для нас більший пріоритет. Дітей потрібно вчити цьому. Достатньо пояснити, що ми робимо і навіщо, довіряти їм у власному виборі.

5. *Бути послідовними.* Більшість дошкільників дотримується режиму дня. Його порушення може викликати хвилювання і тривогу, тому, говорячи про свої плани дитині, чи плануючи щось разом з ним, необхідно бути послідовним і дотримуватись того, що намітили. Можуть бути і альтернативні варіанти, тому необхідно продумати хід сумісних форс-мажорних дій [2].

Якщо ми визначаємося з тайм-менеджментом для дитини, то повинні, по-перше, враховувати її реакцію – послідовність обставин; по-друге, її активність – самостійне формування цих обставин. Завдання вихователя і батьків – підказати, підтримати, підстрахувати від можливої небезпеки. Тому, як наголошують вчені-методисти, важливо з раннього дитинства знайомити дітей із сучасними професіями. Існує безліч довідників, телепередач, Інтернет-ресурсів, які розповідають про різні професії, розроблені профорієнтаційні методики, різні тести про вибір майбутньої професії.

Деякі дослідники дошкільня рекомендують рідним запитувати у дитини не «Як у тебе справи», а «Як пройшов день», «Давай поговоримо, яка визначна подія відбулася у тебе сьогодні».

Це важливо з ряду чинників:



- завжди будете знати, що відбувається у житті дитини;
- навчите дітей виділяти головне та другорядне;
- у дитини сформуються власні життєві цінності.

У тайм-менеджменті ця технологія називається «Мемуарник», який складається з таких розділів: день неділі, головна подія, цінності, підсумок неділі. Можливе складання сімейного «мемуарника» та визначення головних подій родини.

Вчені-психологи рекомендують використовувати кольоротерапію, розфарбовувати різними кольорами клітинки календаря. Веселий, радісний день – жовтим, кольором сонця. Сумний день – сірим кольором, як хмарини. Познайомився з новим другом – червоним, навчився новим буквам – зеленим і т.п. Використання дитиною чорного кольору викликатиме насторогу у батьків і вихователів.

Тому необхідно найчастіше використовувати ще одну технологію тайм-менеджменту – «Перелік досягнень».

Для цього методисти-координатори пропонують обговорювати з дитиною, якими життєвими успіхами, перемогами і досягненнями вона пишається. Чому це важливо для дошкільника? Які почуття виникають, коли пригадуєш свої досягнення? Разом з батьками записуються в зошит всі досягнення:

- справи, якими я пишаюся;
- що зробив, чого досягнув;
- що вдалося; чому так важливо для мене;
- чого хочу досягти в житті;
- чому так важливо для мене стати успішним [3].

Тайм-менеджмент допомагає дошкільникам стати успішними, самостійними, раціонально відноситися до часу, допомагати рідним у домашніх справах, поважати працю дорослих, бути економними та ощадливими.

Міжнародна програма «Афлатот» в цілому допомагає вихователям і батькам створити необхідні умови для економічного виховання дошкільників, зацікавити власних дітей жити у країні ринкових відносин і соціалізуватися до них, бути господарями своєї країни.

#### Література:

1. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с, ил.
2. Лукашенко М. Тайм-менеджмент для детей : Книга продвинутых родителей / Марианна Лукашенко. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 297 с.
3. Пособие по программе «Афлатин» : версия на русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.aflatoun.org/resources\\_ru/curriculum](http://www.aflatoun.org/resources_ru/curriculum).

**Наталія Шкрєбєта,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

В умовах екологічної кризи, яка набула нині глобальних масштабів, існує необхідність у пошуку шляхів, які б суттєво звузили її межі, допомогли подолати нагальні екологічні проблеми. Не випадково, що такий пошук учені насамперед здійснюють у педагогічній площині, усвідомлюючи, що саме процес навчання і виховання формує суспільство майбутнього, його свідомість, переконання, а відтак, поведінку. У цьому процесі дошкільна ланка посідає чи не найважливіше місце. Еколого-природнича освіта дітей дошкільного віку – це перший крок до формування гуманної особистості, громадянина, здатного будувати свої

взаємини з природою за законами добропорядності й милосердя, постулюючи бережливе ставлення до природи як основу цих взаємин.

Дослідники стверджують, що, знайомлячи дітей з природою, педагог повинен не тільки повідомляти їм конкретні знання, а й викликати в душі кожної дитини емоційний відгук, пробуджувати естетичні почуття. Кожен об'єкт природи – яскравий або скромний, великий або маленький – по-своєму привабливий. Описуючи його, дитина вчиться виявляти своє ставлення до природи, передавати його в розповідях, малюнках і т. д. Такі емоційні зустрічі з природою збуджують фантазію дитини, сприяють розвитку мовленнєвої, образотворчої, ігрової творчості. Таким чином, знайомлячи дітей із природою, вихователь формує у них моральне й естетичне ставлення до дійсності. Тому, на наш погляд, дієвим засобом у формуванні таких уявлень про природу є художня література.

Художня природознавча література – могутній педагогічний засіб, який сприяє розширенню кругозору дітей, знайомить із подіями та явищами, які не можна спостерігати у даний момент, розкриває таємниці природного довкілля, встановлює взаємозв'язки й відносини у природі та між природою і людиною, формує в дитини емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Використання художньої літератури у процесі ознайомлення дітей з природою широко підтримувалося й пропагувалося відомими педагогами й методистами минулого. Зокрема, значну увагу цьому питанню приділяв К.Ушинський, пропонуючи дітям для читання оповідання і казки про природу. Укладені ним читанки “Рідне слово” і “Дитячий світ” до цього часу не втратили своєї актуальності. Високу оцінку надавав виховному значенню художньої літератури, зокрема казки, яка доносить до серця й розуму дитини могутній творчий дух народу, погляди на життя, ідеали, прагнення, виховує любов до рідної землі, В.Сухомлинський. Ідею звернення до художньої літератури як засобу пізнання дитиною світу природи втілювали в практику виховання дітей дошкільного віку С.Русова, Є.Тихеева, Л.Шлегер та ін. Активно досліджувалися науковцями і психологічні аспекти означеної проблеми. Так, особливостям сприймання дошкільниками змісту художніх творів були присвячені праці Л.Виготського, Д.Ельконіна, О.Запорожця, С.Рубінштейна та ін.

Сучасна педагогічна наука і практика, спираючись на ідеї попередників, здійснює пошук альтернативних шляхів використання художньої літератури в ознайомленні дошкільників з природним довкіллям. Зокрема, заслуговує на увагу розроблена Г.Беленькою та Т.Науменко технологія формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами екологічної казки. Цінною, на наш погляд, є пропонована Г.Тарасенко авторська технологія естетико-екологічного виховання дітей, яка передбачає широке використання художніх творів про природу. На особливому значенні художньої літератури в екологічній освіті та вихованні дошкільників наголошують Н.Гавриш, Н.Лисенко, С.Ніколаєва, З.Плохій, Н.Яришева та ін. Ці ідеї, без сумніву, є прогресивними для сучасної теорії і практики дошкільної освіти. Однак, за свідченням самих науковців, їх витоки сягають минулого і знаходяться в спадщині відомих корифеїв педагогічної науки.

Ознайомлення дошкільників з природою в дошкільному навчальному закладі забезпечується різними методами та засобами, з-поміж яких використання художньої літератури посідає чільне місце. Дослідники стверджують, що звернення до художнього слова розширює коло знань дітей про природу, знайомить з тими явищами і об'єктами, які діти інколи не можуть безпосередньо спостерігати [2, 119].

Сприймання художньої літератури – це складний інтелектуальний та емоційний процес. Юний читач у процесі читання проникає у внутрішній світ героїв твору, в обставини їхнього життя і діяльності, їхню поведінку і сферу стосунків між собою. Сприймання та розуміння дітьми художніх творів спирається на безпосереднє емоційне ставлення до подій і героїв, вони не мають яскраво вираженого інтелектуального характеру і не послуговуються розмірковуваннями. Ці процеси супроводжуються активним співпереживанням героям творів.

У дошкільному навчальному закладі ознайомлення дітей з природою засобами художньої літератури здійснюється шляхом використання жанрів пізнавальної казки, реалістичного оповідання і поетичних творів. Під час добору літератури про природу слід

враховувати такі вимоги: відомості, які подаються у художньому творі, мають бути правильними, реалістичними (це стосується і пізнавальних казок, і реалістичних оповідань); зв'язки і залежності повинні розкриватися у доступній для дітей формі; художні твори мають бути цікавими, привабливими для дітей; мова творів повинна бути виразною, поетичною; у художніх творах, що використовуються для ознайомлення дітей з природою, має домінувати ідея розумного, дбайливого ставлення до природи.

Цим вимогам відповідають твори письменників-класиків і більшість творів сучасних письменників, що пишуть природознавчі книжки для дітей.

З письменників-класиків широко використовуються в роботі з ознайомлення з природою твори К.Ушинського “Чотири бажання”, “Білка”, “Васька”, “Діти у гаю”, “Історія однієї яблуньки”, “Як сорочка у полі виросла” та ін., в яких доступно, поетично змальовуються явища природи, праця людей у природі. Золотим фондом увійшли у коло дитячого читання твори Л.Толстого “Кошеня”, “Лев і собачка”, “Пожежні собаки”, “Стрибок”, “Акула” та інші. Твори В.Біанкі, написані як у жанрі пізнавальної казки (“Перше полювання”, “Хвости”, “Пригоди муравлика”, “Чий ніс кращий”, “Лісові хатинки”), так й у жанрі реалістичних оповідань; вони сприяють формуванню у дітей наукових уявлень про спосіб життя комах, птахів, звірів, їхні зв'язки з умовами існування. Використовуються у дитячому читанні сповнені глибоких почуттів любові до рідної природи твори М.Пришвіна “Золотий луг”, “Старий гриб” та ін. Імпонують дітям дошкільного віку твори Є.Чарушина, сповнені теплих, добрих почуттів до тварин. Велику симпатію у дітей викликають малюнки автора, якими ілюстровані всі його книжки. Серед українських письменників (сучасних і минулих років), чії твори користуються популярністю у процесі ознайомлення дошкільників з природою, варто згадати Ю.Будяка, Г.Григоренка, Б.Грінченка, О.Іваненко, П.Короля, О.Олеся, Л.Письменної, Михайла та Ярослава Стельмахів, В.Сухомлинського, Ю.Федьковича, М.Черемшини, Ю.Ярмиша, Є.Ярошинської та ін.

Поряд з прозовими творами широке використання в ознайомленні з природою знаходять поетичні твори українських поетів Г.Бойка, М.Вінграновського, П.Воронька, Н.Забіли, Р.Завадовича, Т.Коломієць, О.Копиленка, П.Короля, Л.Костенко, А.Костецького, В.Ладизця, В.Лучука, А.М'ястківського, Д.Павличка, К.Перелісної, М.Підгірянки, М.Познанської, О.Пчілки, Л.Українки, І.Франка, Т.Шевченка та ін., а також російських поетів О.Пушкіна, Ф.Тютчева, О.Фета, С.Єсеніна та ін.

З метою вивчення рівнів сформованості у старших дошкільників уявлень про природу та з'ясування місця художньої літератури у формуванні цих уявлень нами було проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 35 дітей старшого дошкільного віку ДНЗ № 27 “Дзвіночок” м. Вінниці. У процесі діагностики були використані методи включеного спостереження, аналізу виконання дітьми практичних завдань та результатів ігрової діяльності, проєктивні методики. Критеріями оцінки досліджуваного параметру слугували цілісність і структурованість природничих уявлень, їх осмисленість та узагальненість, вибірковість та емоційність сприймання змісту художнього твору на природничу тематику, здатність дітей до апперцептивного використання набутого досвіду спілкування з природою. Аналіз результатів експерименту дав змогу розподілити дітей за рівнями сформованості у них природничих уявлень.

До першої групи (високий рівень), віднесено 11 дітей, що становить 31,4% від усієї кількості опитуваних. Дітям цього рівня притаманне усвідомлене розуміння природи, знання її об'єктів та процесів. Вони здатні охопити зміст художнього твору, виокремити об'єкти, про які йдеться в ньому, розповісти про них. Дошкільники чітко і точно давали відповіді на запитання в ході бесіди; проявляли позитивні емоції: радість, захоплення, здивування за допомогою міміки обличчя, жестів та мовних висловів; намагалися привернути увагу до об'єкта чи явища природи; виконували чітко і структуровано поставлені перед ними завдання.

Другу групу (середній рівень) складають 16 дітей (45,7% від загальної кількості респондентів). Дошкільникам цього рівня притаманна деяка фрагментарність у знаннях про природу, їхні уявлення не є цілісними: часто їх захоплюють найбільш яскраві ознаки об'єкта

чи явища, а решту з них залишаються поза увагою. Їм властиве недостатнє осмислення змісту художнього твору; діти епізодично емоційно реагували на явища природи; з труднощами відповідали на запитання; не завжди проявляли позитивні емоції: радість, захоплення, здивування за допомогою міміки обличчя, жестів та мовних висловів; у деяких випадках намагалися привернути увагу до об'єкта чи явища природи; труднощі виникали й під час виконання поставлених перед ними завдань.

До третьої групи (низький рівень) віднесено 8 дітей, (це становить 22,9% від загальної кількості опитуваних). Діти цього рівня мають досить фрагментарні знання про природне довкілля, часто не можуть описати об'єкт чи явище, розповісти про нього. Вони вирізняються низьким рівнем сприйняття і засвоєння змісту художнього твору; дають відповіді на запитання в ході бесіди лише при допомозі дорослого; не проявляють позитивних емоцій, не намагаються привернути увагу до об'єкта чи явища природи; у виконанні поставлених перед ними завдань існують суттєві труднощі.

Узагальнені результати діагностики рівня сформованості у старших дошкільників природничих уявлень представлені на рисунку 1.

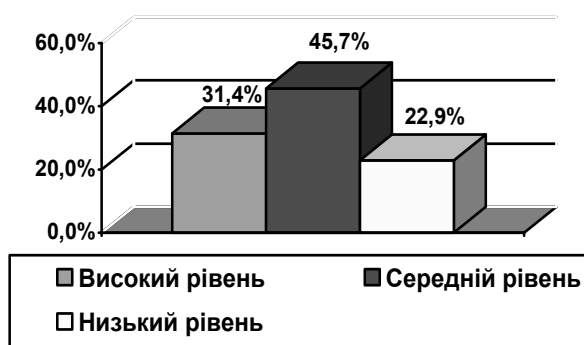


Рис.1. Рівні сформованості у старших дошкільників природничих уявлень

Таким чином, результати експерименту свідчать, що уявлення в старших дошкільників про природу, її об'єкти і явища потребують корекції. Значно покращує роботу із формування природничих уявлень дітей використання художньої літератури. Саме воно здатне привернути увагу дитини до певного об'єкта, на художньо-емоційному рівні викликати цікавість до нього, намагання його відчутти, побачити, співпереживати йому.

Обдумуючи шляхи корекції ставлення дітей до природи, можемо стверджувати, що важливе значення у формування природничих уявлень має розвиток уяви, що реалізується у творчій діяльності. Цікавим прийомом виступає самостійна творчість дітей, у якій вони відкривають нове для себе. Ця творчість виявляється у самотворчості: складанні казок, оповідань, віршів і малих фольклорних жанрів.

Отже, художня природознавча література для старших дошкільників – універсальний засіб формування первинних уявлень про природу. Слухання художніх творів пов'язане з активною діяльністю відтворюючої уяви. Цей процес буде тим дієвішим, чим повніше будуть сформовані образи у дітей про навколишню природу.

#### Література:

1. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч та ін. – 3-є вид., доопрац. та доповн. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Електронний посібник з “Методики ознайомлення дітей з природою” [Електронний ресурс] / уклад. В. В. Приступ, Л. Ю. Штефан. – Режим доступу : [http://krempeddoshk.at.ua/\\_ld/1/122\\_99s.pdf](http://krempeddoshk.at.ua/_ld/1/122_99s.pdf)
3. Методичні рекомендації до Програми виховання та навчання дітей від двох до семи років “Дитина” / Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білокаленко, О. Л. Богініч [та ін.]. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
4. Науменко Т. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Науменко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 19 с.

## **ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ПІДВИЩЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Виховання здорового покоління із всебічним гармонійним розвитком – одне з головних завдань суспільства. Дефіцит рухової активності серйозно погіршує здоров'я підростаючого організму, послаблює захисні сили, не забезпечує повноцінний фізичний розвиток. Значення фізичної культури в дошкільному віці полягає в зміцненні здоров'я, створенні основи для всебічного фізичного розвитку, формування рухових умінь і навичок.

О.Навакатікян доводить, що працездатністю варто вважати такий рівень ефективної праці, коли наявним є максимальний її прояв, що не завдає шкоди здоров'ю [4, 36]. В.Кальніш розглядає працездатність як «потенційну здатність людини задовільно виконувати максимальну кількість роботи за постійно сприятливого функціонального стану її організму» [3, 15]. Водночас В.Кальніш наводить інше визначення працездатності: «Під працездатністю варто розуміти такий максимальний прояв функціональних можливостей організму людини, які формуються за участі комплексу системоутворювальних факторів (професійно важливих якостей, здоров'я, віку, функціонального стану тощо), взаємодія компонентів яких спрямована на досягнення позитивного результату діяльності при компромісній збалансованості дії цих компонентів» [3, 20].

У дошкільних навчальних закладах фізичне виховання здійснюється на підставі програмно-нормативних вимог, затверджених Міністерством освіти і поданих у навчальних програмах. Програми виховання і навчання визначають конкретні завдання і зміст роботи з фізичного виховання дітей кожної вікової групи. Наприклад, в програмі «Дитина» сформульовані такі головні завдання фізичного виховання:

- зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток, загартування, удосконалення функцій організму, підвищення фізичної та розумової працездатності дітей;
- розвиток рухових якостей (спритності, швидкості, сили, гнучкості, загальної витривалості);
- сприяння набуттю доступних уявлень і знань про користь занять фізичною культурою, іграми, про основні гігієнічні вимоги і правила;
- формування ігрових дій;
- сприяння формуванню правильної постави, профілактика плоскостопості;
- виховання інтересу до активної рухової діяльності та формування потреби у систематичних заняттях фізичними вправами;
- виховання позитивних моральних і вольових рис характеру дитини [2, 41].

Рухова діяльність у процесі фізичного виховання готує дитину до інших видів діяльності. На заняттях з фізичної культури, під час ранкової гімнастики виховується дисциплінованість, у дітей виробляється наполегливість, прагнення досягти успіху. Завдяки успішній руховій діяльності у дошкільників розвивається емоційно-почуттєва сфера, радість співучасті в рухливих іграх, самоаналіз якості виконання вправ.

Фізично розвинена, здорова дитина вірить у свої сили, життєрадісна, бадьора, уважна до інших людей. У здорової дитини швидше формуються життєво необхідні уміння і навички, вона краще пристосовується до різноманітних дій зовнішнього середовища. Але розвиток, що стимулюється рухом, стосується не тільки рухового апарату, а й позитивно впливає на психоемоційну, інтелектуальну сферу та працездатність дитини [5, 37].

В.Горіневський, О.Крестовников, О.Запорожець, В.Фарфель, В.Бальсевич, В.Пугач та інші наголошують на доцільності використання в дошкільному віці різноманітних рухових дій для збагачення рухового фонду, адже освоєння рухових дій є своєрідним фундаментом

для оволодіння складнішими рухами в старшому віці, стимулює розвиток рухових здібностей, позитивно впливає на нервово-психічний розвиток і здоров'я дітей.

Якщо працездатність дитини не підтримувати належним чином, дуже часто вже в дошкільному віці перевтома призводить до порушень здоров'я та втрати спроможності до постійної продуктивної діяльності в подальшому житті. Сприяє підтримці високої працездатності дітей дотримання правильного розподілу життєдіяльності протягом дня, тобто раціональне чергування різних видів діяльності і відпочинку. Режим дня забезпечує засвоєння корисних звичок: привчає раціонально використовувати час на працю і відпочинок, дитина вчиться цінити та правильно розподіляти свій час. При порушенні режиму дошкільники швидко перевтомлюються, що може проявлятися невротами, головним болем, безсонням, роздратованістю, зниженням імунітету, частими гострими та хронічними хворобами, відставанням у фізичному і розумовому розвитку. Підвищення працездатності організму та запобігання втомі можна досягнути систематично виконуючи вправи і тренування. Ефект тренування проявляється, коли результат повторної роботи після завершених відновних процесів вищий, ніж був раніше.

Наукові дослідження (Г.Краков'як, А.Чаговадзе та ін.) показали, що еластичність м'язів гомілки і зв'язковосуглобного апарата стопи в дошкільному віці можуть призвести в дітей до негативного явища – сплюснення стопи. Порушення розвитку стопи, сплюснення шкідливо впливає на опорну здатність кінцівок, на поставу. У таких дітей хода незграбна, напружена. Внаслідок швидко настає втома, порушуються самопочуття та працездатність. Оптимальний розвиток фізичних якостей сприяє покращанню будови тіла, формуванню правильної постави, легкості ходьби та бігу, чіткості виконання основних рухів. Правильна постава не лише естетична, але й створює умови для роботи серцево-судинної, дихальної та травної систем, позитивно впливає на самопочуття дитини. За дослідженнями науковців (М.Куслик, П.Ніколаєв та ін.), плоскостопість у дорослих виникає через відсутність профілактики і своєчасного лікування у дитячому віці. Рухи – біологічна потреба людини, вони служать обов'язковою умовою формування всіх систем і функцій організму. Саме тому рухи розглядаються як основна ознака життя та є критерієм здатності до високої працездатності. Особливо потрібно приділяти увагу рухам в період інтенсивного зростання і розвитку організму.

Загальнорозвивальні вправи є найбільш поширеним засобом розвитку витривалості в дошкільників. Такі вправи спрямовані на зміцнення здоров'я, на загальний розвиток, загартування та підвищення працездатності організму. Загальнорозвивальні вправи забезпечують формування й удосконалення рухових навичок, а також уміння доцільно застосовувати набуті навички в практичній діяльності. Однак під час використання даних вправ необхідно дотримуватися оптимальних інтервалів для відпочинку між їх виконанням. У процесі фізичного виховання дітей регулярне проведення ігор також сприяє формуванню основних рухових навичок, поліпшує діяльність організму, збільшує працездатність і зміцнює здоров'я. Фізична працездатність буде значно вища, якщо навантаження пропонується в ігровій формі, руховий акт знайомий дитині та дошкільник ним володіє, м'язова діяльність не вимагає надмірної нервової напруги в дітей. Дослідження Г. Юрко підтверджують суттєвий вплив різних форм роботи на підвищення фізичної працездатності [6, 87].

За умови правильної оцінки всіх взаємопов'язаних чинників, можна поступово збільшувати різні види м'язових навантажень, що сприятиме фізичному розвитку дитини. Необхідно враховувати наявний рівень фізичної працездатності, що має важливе значення для подальшого виховання витривалості. У дослідженнях Е.Вавилової з розвитку витривалості у дітей підкреслюється необхідність більш широкого використання ходьби, бігу, лазіння. Рухи, що вимагають участі великої кількості м'язових груп, сприяють ефективному розвитку рухових якостей [1, 13]. М.Амосов розробив комплекс коригувальних вправ оздоровчої спрямованості. Весь комплекс необхідно виконувати повністю та диференційовано дозувати кожну вправу залежно від віку та рівня фізичної підготовленості дітей (від 5-7 до 15-20 разів). Наведемо приклад вправ за М.Амосовим:

1. В. п. – лежачи на спині, руки вздовж тулуба, схопитися за опору. Закидання ніг за голову, торкаючись колінами лоба.

2. В. п. – стоячи, ноги нарізно. Колові рухи руками уперед-назад. Одночасні рухи головою в сторони, вперед-назад.

3. В. п. – стоячи, руки вгору долонями вперед, дивитися вгору. Згинання рук за головою перехресно, торкнутися долонями протилежних лопаток, нахил голови вперед-униз, підборіддям торкнутися грудної клітки.

4. В. п. – ноги нарізно, руки спереду в замок, долонями назовні. Поворот тулуба праворуч, голову – ліворуч, підборіддям торкнутися лівого плеча. Те саме в протилежний бік.

5. В. п. – о.с. Нахили уперед, кистями рук (долонями) торкатися підлоги, ноги в колінах не згинати.

6. В. п. – о.с., руки донизу, пальці – в кулак. Нахил праворуч, правим кулаком торкнутися правого коліна по бічній поверхні. Те саме ліворуч.

7. В. п. – о.с. Присідання.

8. В. п. – о.с. Притягування по черзі правого, лівого стегон до грудей обхватом під колінами.

9. В. п. – сидячи на стільці, ноги в обхваті ніжок стільця. Опущання-піднімання тулуба.

Таким чином, рухова діяльність позитивно впливає на зміцнення здоров'я, поліпшення працездатності організму, сприяє розвитку витривалості в дошкільників. Серед оздоровчих засобів рухова активність дітей набуває виняткового значення. Вона формує організм, зміцнює здоров'я, попереджує захворювання та є найважливішим компонентом здорового способу життя.

#### Література:

1. Вавилова Е.Н. Развивайте у дошкольников силу, ловкость, выносливость : пособие для воспитателя дет. сада / Е.Н. Вавилова. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.
2. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / [авт. кол.: Г.В. Беленька, Е.В. Белкіна, О.Л. Богініч та ін.] ; наук. кер. проекту: О.В. Огнев'юк, К.І. Волинець, наук. кер. програмою: О.В. Проскура, Л.П. Кочина, В.У. Кузьменко, Н.В. Кудикіна]. – 3-те вид., доопрац. та доп.. – К. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 492 с.
3. Кальниш В. В. К вопросу об определении понятий «работоспособность» и «трудоспособность» // Оригінальні статті. – 2009. – № 1 (17). – С. 13-22.
4. Навакатилян А. О. Здоровье и работоспособность при умственном труде / А. О. Навакатилян, А. И. Ковалева. – К. : Здоров'я, 1989. – 88 с.
5. Подшибякин А.К. Закаливание человека / А.К. Подшибякин. – К. : Здоров'я, 1986. – 76 с.
6. Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста / Г.П. Юрко, В.П. Спирина, Р.Г. Сорочек, З.С. Уварова. – М. : Просвещение, 1978. – 110 с.

**Тетяна Яценко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ЕКОЛОГІЧНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Рівень екологічної культури сучасного суспільства спричинив зростання негативного впливу на біосферу, чим обумовив близький до кризового стан природного середовища. Нова стратегія розвитку людства має відповідати об'єктивним законам Всесвіту, забезпечувати діалектичну єдність людини й природи, створювати передумови для гармонійного розвитку всіх форм життя та ґрунтуватися на усвідомленні цілісності природи. Це передбачає сприйняття її як матеріальної живої впорядкованої системи, компоненти якої

знаходяться у зв'язках між собою та утворюють певну єдність. Дані узагальнення відображені у працях В.І.Вернадського, Е.Геккеля, Ю.Одума, Н.Ф.Реймерса та інших.

Екологічна освіта розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові й соціальні групи населення, передбачає рух від елементарних екологічних знань, уявлень дитини до усвідомлення і практичної реалізації природозберігаючих технологій дорослою людиною [3]. За Концепцією екологічної освіти України, дошкільна ланка освіти має забезпечувати початковий рівень екологічної зрілості, сприяти формуванню елементів природоцінного світогляду, усвідомленню цілісної природничо-наукової картини світу.

Аналіз літератури свідчить, що проблема екологічної освіти і виховання підростаючого покоління традиційно входить до кола актуальних питань педагогіки. Зокрема, цінні думки щодо залучення дітей до безпосереднього сприймання об'єктів природи, сприймання її складових у зв'язках та за участі різних аналізаторів розглядалися Й.Ф.Гербартом, Я.А.Коменським, Й.Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.О.Сухомлинським та ін. Нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять нині перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством.

Для сучасних досліджень проблем екологічного виховання характерний гуманістичний підхід, згідно якого екологічні проблеми розглядаються не як проблеми навколишнього середовища чи здоров'я людини, а як проблеми особистості, її внутрішнього світу. Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблені в дослідженнях А.Н.Захлебного, І.Д.Зверева, І.Т.Суравегіної, які визначили мету, принципи, завдання і зміст екологічної освіти та виховання. Концептуальні положення екологічного напрямку педагогіки стосовно окремих навчальних предметів, позанавчальної діяльності та інших специфічних факторів уточнювались Л.В.Іщенко, Д.І.Мельник, Л.М.Різник, Н.А.Пустовіт, Г.П.Пустовітом, Г.С.Тарасенко, Д.І.Струнніковою, Л.В.Шаповал та багатьма іншими вченими.

Психологічний аспект досліджуваної проблеми відображений у працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.К.Вілюнаса, О.В.Запорожця, О.М.Леонтєва, В.М.М'ясищева. У наукових працях З.П.Плохій, Г.С.Тарасенко, Н.Ф.Яришевої підкреслюється особлива чутливість дітей дошкільного віку до впливів довкілля, різноманітних емоційно-образних стимулів, їх емоційна реакція на безпосередні враження.

Дошкільний вік сприятливий для екологічного виховання, адже саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Діти дошкільного віку здатні розуміти й усвідомлювати елементарні зв'язки навколишнього світу, у них виникають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою, необхідні передумови до формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Зміст екологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає формування цілісного уявлення про світ природи, осмислення екологічних явищ, вміння робити висновки відносно стану природи; формування естетичних, моральних почуттів, обов'язку і відповідальності за збереження навколишнього середовища; формування навичок природоохоронної діяльності. Реалізація завдань екологічної освіти і виховання здійснюється під час проведення занять, на прогулянках, вдома. Тому вихователь має чітко визначати місце, призначення та перспективу кожного заняття, його зв'язок з іншими заняттями. Організуючи процес ознайомлення дітей з навколишнім середовищем, світом природи і людини, педагог має дібрати адекватні методи і форми, які стимулюватимуть пізнавальну діяльність, робитимуть її творчою, бажаною і цікавою для кожної дитини. Інструментом для залучення дітей до пізнавальної діяльності є завдання-запитання, вправи, проекти, ігри, творчі завдання, загадки екологічного змісту. Значну роль в екологічній освіті дошкільників відіграють екскурсії, свята на екологічну тематику.

Використання дитячої літератури у формуванні екологічних уявлень дітей старшого дошкільного віку прямо пов'язане з тим, яким чином дитина сприймає художній твір. Ставлення до навколишньої дійсності формується у сфері почуттів. У процесі чуттєвого сприймання об'єктів природи відбувається "переживання" знань, їх інтеріоризація та



усвідомлення. Дитина схильна любити, захищати, пізнавати, насамперед, те, що їй подобається, те, що вона сприймає як красиве. Розвиток естетичних почуттів, розуміння краси природи, її унікальності та неповторності активізує мислення, образну пам'ять, спостережливість та творчу уяву дитини. Естетичні почуття породжують емоційний відгук, співчуття до природних об'єктів, сприяють формуванню гуманного ставлення до світу природи, до самого себе та інших людей. Моральний, інтелектуальний, естетичний розвиток, і в кінці кінців екологічний розвиток дітей прямо пов'язані з одержуванним ними духовним хлібом. Вхідження дитини в книжковий всесвіт відбувається в першу чергу за допомогою літератури, спеціально створеної для дітей. Саме дитяча література живить розум і уяву дитини, відкриваючи їй нові світи, образи й моделі поведінки, будучи потужним засобом духовного розвитку особистості. Більшість творів екологічної спрямованості відрізняються повчальністю, їхні форми і жанри не завжди здатні зацікавити дитину. Якщо твір підібраний не правильно, то й мови не може бути про те, що екологічне виховання буде ефективним. Необхідно враховувати й ті зміни, які сьогодні відбуваються в сфері читацького інтересу молодших школярів. У цілому, можна констатувати, що казки, оповідання, легенди, вірші, підібрані по відповідних темах, покликані підвести до екологічних понять. Сюжет, що розвертається, вводить проблемну ситуацію для рослини, тварини, людини. Зацікавлено очікують діти розв'язки, виходу зі сформованої ситуації, у якій і розкривається суть явищ, "налагоджуються" перші подання про взаємозв'язки в природі. Через образ, почуття, через переживання вихователь приводить дітей до основ знання та ціннісних орієнтацій.

Процес пізнання природи і її законів нелегкий. Він здійснюється поступово, шляхом спостережень відкриттів. Головна роль у цьому процесі належить педагогові. Вихователь формує уміння приймати екологічно правильні рішення, виховувати почуття любові й бережного ставлення до природи, вчить застосовувати набуті знання в повсякденному житті.

Виховання – процес творчий. О.Вишневський мав рацію, порівнюючи процес виховання з роботою художника, який малює всю картину одночасно – спочатку весь сюжет штрихами, а відтак через деталізацію домагається очікуваного результату. Зусилля вихователя завжди зорієнтовані на всю систему цінностей. Можливо, саме тому, спрямовуючи їх на систему екологічних цінностей, ми автоматично впливаємо на моральні пріоритети учнів. Одним із загальних методів виховання є визначення цінностей. Серед кодексу цінностей сучасного українського виховання ми не знайдемо окремо екологічних, але, якщо добре поміркувати, екологічність в широкому розумінні цього слова є в будь-якій цінності сучасного виховання.

Сюжети екологічної казки досить широко представлено авторських творах В.Біанкі, Н.Забіли, Л.Єрдакова. Також відомо багато екологічних казок, створених Б.Заходером. Можуть бути корисними і деякі російські та українські народні казки, якщо в них є ланцюг перетворень: яйце – в гусеницю, гусениця – в лялечку, та – в метелика. В деяких казках у цікавій формі подаються ілюстрації фрагментів ланцюгів живлення, елементи складних природних взаємодій типу "хижак – жертва". Узавши ц міркування до уваги, Л.Н.Єрдаков вигадав екологічні сюжети про пригоди Еколобка. Екологічний Колобок – цікавий персонаж. Він зроблений з тіста очевидно не несе ніяких екологічних властивостей і спеціалізацій. Такому персонажу можна приписувати різні особливості і поміщати його в різні екологічні ситуації. Еколобок стає членом багатьох біоценозів і вступає у взаємостосунки з живою та неживою природою. На нього впливає середовище, а він, у свою чергу, якимось його змінює. Пригоди Еколобка це своєрідний підручник по екології. За казковим сюжетом криються чіткі правила екології.

Таким чином, екологічна казка допоможе дітям засвоїти деякі екологічні поняття, більше дізнатися про взаємозалежність компонентів природи. Творчі завдання та ігри спрямовані на формування в дітей дбайливого ставлення до природи, навичок екологічно-моральної поведінки у природному середовищі. Чимало творчих завдань можна виконати з дітьми під час екскурсій, прогулянок на природі з батьками або на дачі. Саме спостереження за явищами природи та її мешканцями допомагають дітям відчутти красу рідної землі й полюбити її, але звичайно, діти побачать не тільки красу. Вони неминуче зіткнуться з недбалістю і згубним ставленням людини до природи. У цьому випадку і педагогам, і батькам

дуже важливо навчити дітей міркувати і співпереживати, аналізувати й розуміти, до чого призводить таке ставлення. Багато творчих завдань пропонують дітям самим скласти казки про різноманітні явища природи. Якщо дитина складає такі казки, вона поєднує себе з навколишнім світом і вчиться жити в ньому за законами любові.

#### **Література:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. : Навч.-метод. пос. / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы / А.Н. Захлебный. – М. : Педагогика, 1981. – 184 с.
3. Пустовіт Г.П. Формування суб'єктивного ставлення молодших школярів до природи / Г.П. Пустовіт // Освіта Донбасу. – 2003. - № 5-6 (100-101). – С. 70-76.
4. Савченко О.Я. Екологія дитинства: В.О.Сухомлинський і сучасна початкова школа / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2000. - № 11. – С. 1-4.
5. Сухомлинська О. В. Свіжий вітер казки / О.В. Сухомлинська // Початкова шк. - 1990. - № 9.
6. Тарасенко Г.С. Художня екологія – школярам, або як формувати ціннісні орієнтації на природу засобами мистецтва / Г.С. Тарасенко // Мистецтво та освіта. - 1997. - № 4. - С. 28-41.
7. Ясінська Н. Екологічна культура і освіта / Н. Ясінська // Рідна школа. – 2001. - № 5. – С. 24-25.

### **Розділ 3. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР**

**Вікторія Імбер,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

#### **РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ЛІНІЇ «КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТА» В НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ДНЗ**

Нині сучасний комп'ютер увійшов в усі галузі життєдіяльності людини, став своєрідним показником освіченості в сучасному інформаційному суспільстві. Людина не зможе жити в інформаційному суспільстві майбутнього, не володіючи комп'ютерною грамотністю, тобто умінням користуватися комп'ютером, вести з ним інформаційний діалог, використовувати його як засіб у своїй повсякденній побутовій та професійній діяльності.

Дослідження, проведені у зарубіжних країнах, показали, що комп'ютер доступний розумінню дитини приблизно з 5 років. Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у цьому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в інформаційному суспільстві.

Проблеми навчання і виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей та гуманістичну складову впровадження інформаційних технологій висвітлюють у своїх працях Г.Грачов, І.Девтеров, В.Зуєва, І.Кадієвська, Г.Лаврентьєва, О.Лисеєнко, Т.Малих, Н.Переломова, В.Тернопільська, М.Федорець, А.Шабунова та ін.

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 за комп'ютером.

Реалізація освітньої лінії «комп'ютерна грамота» ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій у ДНЗ; створення сучасних програмних продуктів навчання і виховання, повне забезпечення ними дошкільних навчальних закладів; професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інформаційного суспільства.

Раннє спілкування з комп'ютером, відзначають дослідники, має багато позитивних сторін, воно відкриває дитині світ величезних можливостей. Барвисте оформлення програм, анімація активізують увагу дитини, розвивають асоціативне мислення. Уміло підібрані завдання, що враховують можливості дошкільників, створюють позитивну психологічну атмосферу співробітництва, виробляють позитивні емоції від почуття досягнутого успіху. Комп'ютер стає улюбленою іграшкою, співрозмовником, засобом пізнання навколишнього світу і розвитку дитини.

Використовувати комп'ютер і мережеві технології для навчання і розвитку дітей дошкільного віку можна у таких аспектах:

- як наочність до заняття.

- як основне джерело одержання інформації (відеофрагмент, слайд шоу тощо);
- як навчально-ігрове середовище.

З позиції технічного забезпечення, на заняттях можна використовувати один комп'ютер з проектуванням на плазмовий екран, комп'ютерний клас обладнаний згідно санітарно-ергономічних вимог, інтерактивну дошку SMART Board. Усі технічні пристрої повинні бути підключені до мережі Internet.

Можливості, що надаються мережевими електронними ресурсами, дозволяють одержувати додаткову інформацію, якої немає в друкованому виданні; різноманітний ілюстративний матеріал, як статичний (картинки, фото, пейзажі...), так і динамічний (анімації, відеоматеріали, мультфільми...); ігрові програми навчально-розвивального характеру, які оформлені якісно графічно, з хорошим звуковим супроводом, але з досить простим сюжетом (дотримання морально-естетичних вимог), простим ігровим процесом, управлінням та, що визначається санітарними нормами, недовготривалі.

Дослідження фізіологів, гігієністів та лікарів (Е.Глушкова, Л.Леонова, З.Сазанюк, М.Степанова) показали, що для дітей 5-6 років оптимальна тривалість гри за комп'ютером становить по 10 хвилин не більше двох разів на тиждень. Кращий час для ігор з комп'ютером – ранкові години або друга половина дня після денного сну. Оптимальні дні тижня для занять за комп'ютером – вівторок, середа, четвер, в інші дні стомлюваність дітей вища.

Однак, щоб одержати максимальну користь від комп'ютера в дитячому садку, необхідно спеціальне програмне забезпечення, а саме – навчальні ігрові програми, що дозволять підготувати дошкільника до подальшого навчання в школі. На даний момент створено досить багато подібних програмних продуктів, але при більш детальному ознайомленні з деякими з них можна знайти недоліки, що у сукупності роблять недоцільним їхнє використання для підготовки дітей до школи. Ці недоліки констатував у своєму виступі І.Бех: «... наразі більшість комп'ютерних ігор та програм для дітей створені без підтримки методистів, психологів та педагогів. Тож не враховують особливостей дитячого сприймання та засвоєння інформації» [2, 22]. Він підкреслює, що не слід пропонувати дітям ігри з нереалістичними умовами (персонаж помирає і оживає), надмірною кількістю об'єктів (дошкільник сприймає в середньому до 5 одиниць), агресивними діями.

О.Андрусич пропонує використовувати можливості програмного комплексу «Сходінки до інформатики», розробленого для набуття інформаційної компетенції дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, він пропонує використовувати у роботі зі старшими дошкільниками такі програми: «Стрільці по яблуках», «Лісова галявина», «Мильні бульки», «Магазин» тощо [2, 22].

Нині питання добору комп'ютерних ігрових продуктів для розвитку дошкільників залишається відкритим. Необхідно виробити основні критерії, дидактичні вимоги до створення та відбору продуктів, що є важливою практично-методичною умовою їх ефективного застосування.

Деякі загальні дидактичні вимоги до змісту й структури електронних продуктів описуються у праці [1]: науковість змісту і його відповідність діючій програмі; наявність інформації, що стимулює пізнавальний інтерес користувача; дотримання принципу поетапності формування знань, умінь і навичок суб'єкта навчання; індивідуалізація навчання, формування мотиваційного аспекту навчальної діяльності; креативність подачі й пояснення наукової інформації; мобільність і оперативність користування інформацією. Але вони не забезпечують тим комплексом вимог, який має бути висунутий до розробників комп'ютерних продуктів для дітей дошкільного віку.

Перший документально зафіксований досвід застосування комп'ютера в дитячому садочку на теренах Радянського Союзу (1986) пов'язаний з дитсадком № 37 м. Шяуляя (Литва). Тут у підготовчих групах був обладнаний комп'ютерний клас. Діти займалися два рази на тиждень по 10-15 хвилин. Спеціально для дошкільнят були розроблені навчальні програми, спрямовані на закріплення і уточнення знань з математики і навчання грамоти.

За результатами цього досвіду педагоги дійшли висновку, що в порівнянні з традиційними формами навчання дошкільнят комп'ютер має низку переваг:

- представлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес;
- несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільнятам;
- анімація, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини;
- проблемні завдання, заохочення дитини комп'ютером при їх правильному вирішенні є стимулом пізнавальної активності;
- надає можливість індивідуалізації навчання;
- дитина сама регулює темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань;
- дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті (політ ракети, повінь, несподівані і незвичайні ефекти).

Психологи відзначають, що у ході ігрової діяльності дошкільника, збагаченої комп'ютерними засобами, виникають психічні новоутворення (теоретичне мислення, розвинена уява, здатність до прогнозування результату дії, проектні якості мислення та ін), які ведуть до різкого підвищення творчих здібностей дітей.

Але поряд із позитивними сторонами виникають і небезпеки, пов'язані з методично неграмотним введенням інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дошкільнятами: перетворення комп'ютера із засобу розвитку дитини на загрозу для її самостійного творчого мислення та сприйняття світу, формування комп'ютерної залежності, виникнення хибної мотивації до занять.

Способом забезпечення психологічного комфорту дитини під час використання комп'ютера є відповідно організоване комп'ютерно-ігрове середовище, спроектоване і сплановане згідно із системою ергономічних вимог. Якщо під час занять на комп'ютері не будуть реалізовані вимоги щодо обладнання приміщення, тривалості роботи за комп'ютером, кількості дітей, це може зашкодити психічному і фізичному здоров'ю дітей. Педагогу важливо враховувати не тільки педагогічний результат, але й якою фізіологічною ціною цей результат дитині дістається. Недопустимо досягати результат надто високою напругою функціональних систем, перевтомою, це приведе до зворотного — зниження продуктивності, виникнення відхилення в стані здоров'я [3, 30].

Багато дітей дошкільного віку починають своє перше знайомство з комп'ютером дома — стихійно, неконтрольовано; використовують його в основному як цікаву іграшку, що призводить до негативних наслідків. У співпраці із вихователем батьки неабияку увагу мають приділяти організації роботи дітей за комп'ютером: правильно підготувати робоче місце, контролювати час перебування дитини біля екрану монітора (тривалість неперервної роботи за комп'ютером для дітей дошкільного віку має бути не більше 10 хвилин), розумним чином обмежити його в контенті Інтернету, формувати культуру пошуку інформації. Оскільки, особливості сприйняття інформації у дитячому віці, коли значне місце займає безпосередній інтерес до теми, її емоційне забарвлення, домінування ірраціонального мислення у багатьох випадках не дозволяють дітям реально оцінити безпечність одержаної інформації і самостійно оцінити її вагомість.

Батьки та педагоги мають знати основні загрози інформаційного середовища та методи боротьби з ними; володіти знаннями нормативних, законодавчих, етичних, моральних, правових норм роботи в сфері інформаційних технологій та додержуватися їх принципів на практиці; навчати дітей безпечної роботи з комп'ютером та Інтернетом.

#### Література:

1. Волинський В. Дидактичне призначення та характеристики електронних навчальних посібників і підручників / В. Волинський // Біологія і хімія в школі. — 2006. - № 2. — С. 36-38.
2. Комп'ютерно-ігрове середовище у дитсадку: використати можливості, усунути небезпеки // Дошкільне виховання. — 2013. - № 6. — С. 22.
3. Лаврентьєва Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці / Г. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2013. — Том 35, № 3. - С. 22-35.

**Галина Кіт,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*(з досвіду заслуженого вчителя України Ю.М.Олійник)*

Входження України в європейський простір вимагає трансформації всієї системи освіти, її орієнтації на формування творчої ініціативної особистості. Учителі, уже починаючи із школи I ступеня, мають широко застосовувати особистісно зорієнтовані методи навчання, залучати учнів до активної навчально-пошукової роботи на уроках, виховувати у них самостійність мислення, привчати аналізувати факти і явища навколишньої дійсності, робити висновки та узагальнення. Саме ці завдання успішно розв'язує вчитель початкових класів ЗОШ № 35 Вінницької міської ради, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист, Заслужений вчитель України Олійник Юлія Миколаївна.

Працюючи над проблемою „Шляхи впровадження пізнавальної діяльності через дослідження та спостереження”, вчитель розробила практичну систему роботи з проблеми – алгоритм проведення дослідницької діяльності на уроках природознавства. На основі багаторічного досвіду педагог теоретично обґрунтовує та практично доводить, що реалізуючи методи дослідницького навчання, формуючи в учнів молодшого шкільного віку навички пошукової діяльності, розвиваючи у дітей пізнавальний інтерес до оточуючого світу та опираючись на життєвий досвід та особистісні інтереси дитини, можна успішно закладати основи екологічної свідомості та культури молодших школярів, навчати учнів ставити перед собою та ефективно розв'язувати завдання дослідницького характеру.

В основу роботи Олійник Ю.М. взято пріоритетну мету нової філософії освіти, яка передбачає формування загальнолюдських цінностей через запровадження принципів 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.

Для досягнення цієї мети обов'язковим стає впровадження нової моделі освіти, яка ґрунтується на компетентнісному підході. Його застосування акцентує увагу на результативній складовій початкової освіти, а не на нарощуванні обсягу змісту.

Вчитель забезпечує комплексний підхід до формування в учнів певного рівня знань, умінь, навичок, цінностей та ставлень, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини у відповідності до потреб початкової школи в контексті впровадження нового змісту Державного стандарту початкової загальної освіти.

Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти [1]. Тому в усіх освітніх галузях відбулися суттєві зміни як у змісті самого матеріалу, так і у підходах до його вивчення.

Освітня галузь „Природознавство” має за мету формування природознавчої компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу, способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у різних сферах життєдіяльності та природоохоронної практики.

Для досягнення зазначеної мети вчителем передбачається виконання таких завдань:

- виховання соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до різних елементів природного середовища, здатна мислити, бережливо ставиться до природи, людей і самого себе;

- формування на доступному рівні цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, яка відображає закони і закономірності природи та місце в ній людини;

- розвиток розумових здібностей учнів, їх емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування;
- забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття природи з практичною природоохоронною діяльністю;
- засвоєння традицій українського народу у відносинах людини з природою;
- формування дослідницьких умінь і здатності учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої та неживої природи.

Навчальний предмет „Природознавство” у початковій школі має велике значення для розвитку особистості молодшого школяра. Знання про природу розвивають ерудицію, світогляд, мислення, мовлення, волю, почуття, уяву, творчі та дослідницькі здібності, спостережливість, екологічну культуру, позитивні моральні якості, навички навчальної праці, різноманітні теоретичні й практичні способи діяльності, зокрема способи пізнавальної діяльності, сприяють успішній адаптації у навколишньому середовищі.

Програма першого класу побудована Олійник Ю.М. на *дослідницькому принципі*. Вона починається з теми „Як вивчають природу”, в ході вивчення якої діти ознайомлюються зі способами пізнання природи. У наступних темах, наприклад, „Світ, у якому ти живеш”, „Світ неживої природи”, „Світ живої природи”, активно використовується дослідницький підхід.

Вивчення матеріалу у 1-му класі завершується розділом „Запитання до природи”, який має узагальнюючий характер. Дидактичне завдання цього розділу – формувати вміння використовувати узагальнені знання для розв'язання визначеної проблеми, узагальнений підхід до застосування методів пізнання природи (спостереження, дослідження), уміння працювати з різними джерелами інформації. Учитель може змінювати тематику завдань (ускладнюючи чи спрощуючи), зважаючи на індивідуальні можливості учнів класу.

Така організація навчального процесу сприяє цілісному засвоєнню навчального матеріалу у межах як теми, так і предмету загалом, що є першою сходинкою до формування у дітей природничо-наукової картини світу, орієнтує школярів на пошукову діяльність.

У процесі засвоєння природничих знань, визначених програмою, учитель ознайомлює дітей з методами дослідження природи. До методів дослідження, з якими школярі ознайомлюються вже у 1-му класі, належить дослід.

Досліди є більш складною формою вивчення природи, оскільки передбачають: визначення у штучних умовах особливостей об'єктів; створення спеціально підготовлених умов для їх проведення; формування вміння зіставляти явища і процеси, за якими спостерігають під час дослідів, з тим, що відбувається у природних умовах, робити висновки і узагальнення.

На перших етапах навчання першокласники не володіють достатньою мірою знаннями про об'єкти природи та навичками дослідницької роботи з ними. Тому вчитель проводить демонстраційні дослідів, показує, як треба працювати з предметами природи під час виконання дослідів, вказує, як і для чого слід проводити спостереження, на що варто звернути особливу увагу, куди і як записати результати роботи, як фіксувати послідовність етапів проведення дослідів, як робити висновки. Обов'язково надає учням інструкцію, у якій пропонується план дій і певний спосіб фіксації результатів.

Важливою вимогою до демонстрації дослідів є підготовка необхідного обладнання, його встановлення, щоб кожен учень міг спостерігати за діями вчителя. Під час демонстрації дослідів доцільно використовувати запитання практичного характеру. Для повторення і закріплення набутих знань – ставити дітям запитання, відповіді на які потрібно довести дослідом. Наприклад: „Як довести, що у ґрунті є повітря?”, „Куди зникає вода з калюжі?”, „Як економно використовувати воду? ”, „Як зберігати природні ресурси води на планеті?”, „За що нам вдячні рослини?”.

Метод дослідження використовується також при проведенні екскурсій, спостережень, практичних робіт.

Неодмінною умовою виконання навчальної програми є проведення шкільних екскурсій. Необхідність використання такої форми навчання, як екскурсії, пояснюється тим, що під час

їх проведення об'єкти і явища природи спостерігаються (досліджуються) не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими об'єктами.

У процесі виконання дослідницького практикуму учні 1-го класу набувають перших навичок дослідницької діяльності. У цьому віці учням складно виконувати роботу самостійно. Основним помічником є вчитель. До роботи він часто залучає зацікавлених батьків. Вони можуть допомогти дітям дібрати необхідну літературу, забезпечити місце для виконання роботи (піти з ними у парк, ліс, на річку), оформити роботу, а у деяких випадках можуть бути науковими керівниками.

Таким чином, вивчення природознавства у початковій школі сприяє розвитку логічного мислення учнів молодшого шкільного віку, уміння викладати свої думки, пояснювати різноманітні явища науковою мовою, розподіляти суттєві та несуттєві властивості речей, розкривати таємниці життя рослин і тварин, розуміти зв'язки і взаємовідносини в природі, помічати вплив природи на практичну діяльність людей. А також збагачує словниковий запас та життєвий досвід дитини, допомагає здійснити перехід від простої розповіді про зовнішні ознаки предмета до складних розумових процесів узагальнення. А це стає можливим тільки тоді, коли дитина не просто спостерігає за навколишнім, а й вчиться досліджувати, порівнювати, аналізувати.

Для учнів першого класу пропонується простий алгоритм проведення дослідження.

**Крок 1.** Визначаємо об'єкт дослідження.

**Крок 2.** Формулюємо мету дослідження.

**Крок 3.** Висуваємо гіпотезу (припущення, власну думку).

**Крок 4.** Проводимо дослідження (спостереження, досліди).

**Крок 5.** Підводимо підсумок (аналіз та узагальнення отриманих результатів у ході спостереження та дослідів, висновок – підтвердження або спростування висловленої гіпотези).

Зауважимо, що дослідження, як і спостереження, є способом отримання нових знань. Дослідження включає в себе спостереження та передбачає проведення дослідів та узагальнення отриманих результатів.

Існує три рівні дослідницького навчання.

Перший – низький, характеризується тим, що вчитель сам ставить проблему та обирає методи її розв'язання.

Другий – середній, коли ініціатива вчителя виявляється на етапі постановки проблеми, тоді як методи розв'язання її учні шукають самостійно.

Третій – високий, визначається самостійністю учнів і на етапі постановки проблеми, і в процесі пошуку методів її розв'язання.

Олійник Ю.М. пропонує свою орієнтовну модель дослідницько-пошукової взаємодії у системі вчитель-учень:

1. *Запрошення, мотивація учня до діяльності (просте й цікаве завдання).*
2. *Осмилення проблеми (чому це проблема для мене).*
3. *Висування цілей (чого я хочу досягти).*
4. *Складання плану дій (мінімум витрат, максимальний результат).*
5. *Реалізація плану.*
6. *Перевірка результатів, оцінка.*
7. *Плани на майбутнє.*

У програмі з природознавства для 1-го класу, складеної відповідно до нового Державного стандарту, визначені особливості організації вивчення програмового матеріалу з природознавства. Програмою рекомендується базувати навчально-пізнавальний процес на компетентісно орієнтованих завданнях із використанням сучасних освітніх технологій, а також підкреслюється важливість розвитку у дітей емоційно-естетичного сприйняття природи і формування навичок практичної діяльності з охорони природи.

Для виконання цих завдань програми Олійник Ю.М. пропонує наступну модель реалізації дослідницького навчання „**ТЕХНОЛОГІЮ** „3Д” (креативна ідея – проф.Тарасенко Г.С.), яка передбачає наступний алгоритм дій:

**Крок 1. Досліджую (знаннєвий компонент)**



На цьому етапі проводиться робота з першоджерелами, бесіди, дидактичні ігри, групова робота за методом проектів, екскурсії у природу, населеним пунктом, у краєзнавчий або природничий музей, планетарій, станцію юних натуралістів, використовується місцевий природознавчий та краєзнавчий матеріал.

### **Крок 2. Дивуюся (емоційно-чуттєвий компонент)**

Організовується безпосередній емоційно-чуттєвий контакт дитини з природою (уроки милування природою) та розвиток художньо-образного мислення на матеріалі відтворення природи у мистецтві (уроки художнього пізнання). Важливе значення на цьому етапі мають спостереження за доквіллям, уроки, проведені у формі усного журналу, репортажу з місця подій, проведення свят екологічного календаря.

**Уроки милування природою** мають наступні характеристики.

**Мета:** надати дітям емоційно-образну інформацію про природу.

**Стратегічний напрям:** постійне звернення вчителя як до інтелектуальної, так і до емоційно-чуттєвої сфери дитини.

**Активні форми:** ігри, змагання, конкурси, трудові справи, музичні та пластичні імпрровізації, словотворчість, робота з природним матеріалом.

**Циклічність проведення:** раз на місяць.

**Тривалість:** 1 клас – від 10 хв; 2-4 класи – до 30 хв.

**Технологія проведення:**

Крок 1. Визначити об'єкти милування і осмислити їх естетичну виразність.

Крок 2. Дібрати запитання оціночного характеру, творчі завдання, відповідний художній матеріал.

Якщо уроки милування природою проводяться учителем під час екскурсій через безпосередній контакт дитини з природою, то **уроки художнього пізнання** природи інтегруються у будь-який навчальний предмет.

**Мета:** сприяти пізнанню світу засобами мистецтва; формувати уявлення дитини про природу та про свою роль у ній, що і обумовлює розвиток екологічно цінних особистісних орієнтацій.

**Стратегічний напрям:** вплив на сферу особистісно творчого образного мислення (яскравість відтворення природи у будь-якому виді народного чи професійного мистецтва).

**Активні форми:** театралізовані свята, ігри-подорожі, вікторини, творчі хвилинки („хвилинки-перлинки”).

**Циклічність проведення:** інтеграція у будь-які навчальні заняття художньо-естетичного циклу, самостійна форма позаурочної виховної роботи.

### **Крок 3. Допомагаю (практично-діяльнісний компонент)**

На цьому етапі проводяться практичні проекти та екологічні акції.

Навчально-дослідницькі завдання і, отже, зумовлений ними навчальний процес повинні бути підпорядковані гарантованому досягненню результатів. Найважливішою умовою технологічної побудови навчального процесу є постійна і послідовна орієнтація на чітко визначену мету: забезпечення взаємозв'язку між цінностями та поведінкою особистості; мотивація до діяльності у відповідному напрямі; єдність змісту навчання із повсякденним життям учнів; розвиток в учнів навичок критичного мислення, екологічної свідомості та культури.

Технологія дослідницького навчання Ю.М.Олійник презентована в авторському методичному посібнику „Дослідницьке навчання в 1 класі” [2], де узагальнено досвід роботи вчителя, зокрема, подано власні вірші для дітей, цікаві розробки уроків, позакласних заходів, родинних свят, екологічні ігри, акції, турніри, вікторини, конкурси, що сприяють розвитку інтересу маленьких громадян до екологічних проблем України, реалізації основних завдань формування екологічної свідомості, екологічної культури, активізації пошукової та дослідницької діяльності дітей молодшого шкільного віку. Посібник, як і в цілому досвід Ю.М.Олійник, широко використовується вчителями початкових класів загальноосвітніх шкіл, керівниками гуртків екологічного напрямку, вихователями груп продовженого дня для активізації навчально-

пізнавальної діяльності учнів, організації позакласної роботи екологічного характеру із залученням батьків.

#### Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462).
2. Олійник Ю. М. Дослідницьке навчання в 1 класі: Методичний посібник з навчального курсу „Природознавство” для вчителів початкових класів / Ю. М. Олійник. – Вінниця : ММК, 2014. – 84 с.

**Надія Комарівська,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У національному відродженні нашого народу, розбудові й зміцненні України як суверенної держави, в розвої самобутньої української культури, складовою якої є рідна мова, багато важить рівень мовленнєвого спілкування, зокрема культури усного і писемного мовлення [3]. Адже культурне мовлення не тільки основа духовного життя нації, а й честь її та гідність. Однак мовленнєва культура не є вродженою властивістю людини, її потрібно повсякчасно формувати й розвивати.

Мовленнєвий розвиток дитини є одним з основних чинників становлення особистості в дошкільному віці. Ступінь розвитку цієї сфери визначає рівень сформованості пізнавальних і соціальних мотивів дитини, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок, які є базисом особистісної культури.

Загальні методичні рекомендації по опрацюванню мовленнєвого етикету знаходимо у В.Сухомлинського, Ш.Амонашвілі, О.Кириченко, А.Богущ, В.Киричка, К.Крутий, А.Каніщенко, Л.Соловец, М.Стельмаховича. Детально розглянуто методику формування культури мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку в дисертаційному дослідженні С.Хаджирадаєвої. Переважна більшість публікацій присвячена власне лінгвістичній і соціолінгвістичній проблематиці одиниць українського мовленнєвого етикету (С.Богдан, О.Бобир, С.Бикова, В.Литовченко, Н.Лукашенко, О.Миронюк, Н.Неровня, Є.Чак та ін.). Серед методичних праць переважають розробки уроків із формування етики мовленнєвого спілкування (В.Бутрім, П.Волошин, Г.Іваниця, Є.Івашина, Л.Іващенко, Л.Павленко, Н.Попович, М.Романова, О.Селянська, Л.Ткачук, В.Явір). Окремі прийоми формування етикетних умінь і навичок розглядають Н.Вітковська, В.Гребенюк, О.Дейч, Л.Каранушка, Н.Сивачук, Л.Толкачова, Т.Трунова, О.Федоришин, С.Фесенко тощо.

Завдання вихователя дошкільного закладу допомогти дітям усвідомити їхню мовленнєву практику, щоб на цій основі підвищити мовленнєву культуру, вміння спілкуватися. «Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності й різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії» [1, 4]. Вербальна взаємодія здійснюється за допомогою мовленнєвих комунікативних умінь, які, в сою чергу, виробляються і вдосконалюються в мовленнєвій діяльності.

Набуття комунікативних умінь як правил мовленнєвого спілкування включає в себе оволодіння формулами мовленнєвого етикету.

Особливе місце на заняттях в дошкільних закладах освіти відводиться грі, яка сприяє активізації етикетних формул у мовленнєвій діяльності дошкільників.

Дитина, спостерігаючи за діяльністю дорослих, переносить її в гру. Спочатку вона грається з реальними оточуючими її предметами, а потім з уявними, які для неї фізично недоступні. Граючись, дитина приймає на себе соціальну функцію дорослого і відтворює її в своїх діях. Ігри дітей найчастіше відображають професійну діяльність дорослих. У таких іграх діти вступають в різні відносини: співпраці, взаємоконтролю, підлеглості тощо. Норми людських взаємовідносин через гру стають джерелом розвитку моралі самої дитини, діти мають можливість для становлення як особистості в цілому, так і окремих психічних процесів.

Вихователь уводить формули мовленнєвого етикету в словник дитини залежно від мовленнєвих ситуацій. На думку А.М.Богущ та Н.І.Луцан, «ігрова мовленнєва ситуація – це штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, знайомий текст тощо), що стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення» [1, 77]. Учені в своїй праці «Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників» подають тематичний словник формул мовленнєвого етикету, мовленнєвих штампів, реплік та рекомендують створювати такі мовленнєві ігрові ситуації: привітання; прощання; звертання, привертання уваги; прохання; подяки; втішання, співчуття; компліменту; вибачення; згоди, дозволу, відмови, заборони; поздоровлення, побажання, вручення подарунків.

Працюючи над формуванням комунікативних умінь дошкільників під час вивчення етикетних формул, можна рекомендувати використання мовних ігор: «Знайомство», «Пробачте, будь ласка», «Зустріч на вулиці», «Телефонна розмова» тощо.

Навчання етикетним формулам – це один із важливих засобів виховання цілісності особистості, головним стрижнем якої є моральність. Для того, щоб навчання дітей мовленнєвого етикету було ефективним, вихователю необхідно створити умови для морального розвитку дітей, слідкувати за чистотою мовлення, використовувати в навчанні сюжетно-рольові ігри з метою створення реальної мовленнєвої ситуації, яка сприяє створенню усвідомленої мовленнєвої поведінки і вибору найбільш вдалих формул мовленнєвого етикету.

Необхідно звертати увагу дошкільників на правила вступу в мовленнєвий контакт, без якого спілкування неможливе, і навчати дітей ведення етикетного діалогу в його більш вузькому розумінні, щоб вони змогли використати отримані знання й в інших ситуаціях, зробивши будь-який діалог етикетним в широкому розумінні. Допомагаючи дітям засвоїти й вміти використати мовленнєві навички, вихователь вирішує завдання морального виховання.

Таким чином, навчання етикетним формулам передбачає придбання дошкільниками правильної мовленнєвої поведінки в цілому, закладаючи міцний фундамент позитивних якостей в свідомості на довгі роки.

Риси духовного світу дитини найбільш інтенсивно формуються в молодшому шкільному віці, що доведено багатьма вченими-психологами (Л.Виготський, А.Запорожець, Н.Лойтес, М.Босов, Г.Гуменний та ін.). Саме в цей період життя формується фундамент характеру дитини, її світогляду, моральних переконань, правил поведінки, в т.ч. і мовленнєвої, у суспільстві (Н.Ветлугіна, Р.Вільчинська, М.Верб). Основною функцією початкової школи є формування не тільки інтелектуальних, ділових, але й комунікативних властивостей учнів, здатності їх до активно-діяльної взаємодії з оточуючим світом з урахуванням вимог шляхетності, моралі, ввічливості. Тому цілеспрямовану педагогічну роботу з формування культури мовленнєвого спілкування потрібно починати саме на цьому віковому етапі розвитку особистості.

Формування етично-мовленнєвої культури поведінки особистості є однією з нагальних проблем сьогодення. Для її успішного розв'язання необхідно звернутися до накопиченого педагогічного досвіду, цінних практичних порад щодо всебічного мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку, вироблення в них навичок культури мовлення і культури спілкування.

На особливу увагу заслуговує досвід В.Сухомлинського. Роботу над формуванням і розвитком в учнів уміння ввічливо поводитися, доречно і правильно вживати у мовленні так звані ввічливі слова видатний вчений і практик вважав дуже важливою, необхідною і радив починати її уже з молодшими школярами. Василь Олександрович рекомендував проводити з дітьми спеціальні бесіди, присвячені окремим ввічливим словам і тим почуттям, які по крихітці вкладав у них наш народ протягом багатьох століть. Він зазначав: «Тонка грань людських взаємин захована в словах, «Здравствуйте», «Добрий день», «Дякую», «Пробачте»... Я спеціально проводжу з дітьми бесіди... Мені здається дуже важливим, щоб ці слова в устах дитини звучали як тонка музика людських почуттів, поривань, бажань, прагнень» [7, 193]. У праці «Як виховувати справжню людину» Сухомлинський писав: «Ми говоримо один одному: *зрастуйте, доброго вам здоров'я*. У цих словах криється глибокий моральний зміст, у них – сама сутність доторкання душі до душі. Ми говоримо один одному: *дякую, спасибі*. У словах подяки... виражається наше побажання, щоб добрій людині завжди було супутником добро. Справа не тільки в тому, щоб уміти сказати ці слова в потрібний момент, скільки в сердечній чуйності, в умінні відповідати на добро порухом своєї душі» [7, 190].

Останнім часом у періодичних виданнях з'явилося чимало публікацій, у яких вчителі-практики діляться накопиченим досвідом у формуванні мовленнєвої культури, зокрема мовленнєвого етикету. Є.Івашина, Л.Ткачук зазначають, що вже в початковій ланці необхідно навчити школярів мислити та спілкуватися, дотримуючись мовленнєвого етикету [40]. З цією метою вони пропонують розробки занять з культури спілкування, що включають різноманітні вправи на аудіювання, складання діалогів, знайомства з правилами етикету.

М.Челішвілі проводить уроки під девізом «Вчись правильно розмовляти», «Школа співбесідників». Вона зазначає, що головним правилом учителя повинно стати – допомогти дитині збагнути істину: «Чини з іншими так, як хочеш, щоб чинили з тобою» [8].

І.Матюша організовує спеціальні вправи-інсценівки в ігровій формі, вправи-ситуації, у ході яких виробляються необхідні якості та вміння ввічливої поведінки. Значне місце у вихованні ввічливості, як зазначає вчителька, має профілактика випадків неетичної поведінки, що доповнюється практичними вправами. Спільно з дітьми розробляються шляхи запобігання випадкам брутальності та лихослів'я, накреслюються засоби виправлення негідних моральних вчинків однокласників [5].

Учитель-методист А.Медина [6] велике значення надає емоційному забарвленню дидактичного матеріалу до теми. На уроках і позакласних заняттях вона широко використовує ситуації, дидактичні ігри, пропонує учням жарти, ребуси, кросворди тощо. Розв'язання цих цікавих завдань сприяє кращому засвоєнню норм культурної поведінки, у т.ч. й мовленнєвої.

В.Явір, Н.Каневська [9] подають методичні поради, лінгводидактичні матеріали, систему творчих вправ і завдань з опрацювання мовленнєвої культури і поведінки відповідно до вимог нової програми.

Розробки уроків формування мовленнєвого етикету пропонують учителі-практики П.Волошин, Л.Павленко, Н.Попович, М.Романова, О.Селянська. У якості засобів урізноманітнення роботи з формування культури мовленнєвої поведінки вони розглядають бесіди, усні журнали, уявні подорожі, турніри, вікторини, конкурси; дієвим засобом є також казка.

Заслужений учитель України Н.Вітковська разом з науковцями Д.Джолою й А.Щербо теоретично і практично обґрунтували широкі можливості виховання культури поведінки, в т.ч. і мовленнєвої, в навчально-виховному процесі [2]. На конкретному матеріалі проаналізувала потенціал різних навчальних предметів з точки зору використання їх у формуванні основ культури спілкування і мовленнєвої поведінки. Запропоновані різні форми позакласної роботи з учнями (організація клубів моральної орієнтації, ігри з Культуріно та іншими казковими героями, ранки, свята, турніри тощо).

Проректор з науково-методичної роботи комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти» Г.Іваниця, працюючи в ЗОШ № 3 м.Хмільника, розробила систему, неодмінною складовою якої є робота по вихованню «співпереживання»

[4]: знайомство дітей із зовнішнім проявом добрих почуттів у вчинках, діях, манерах, мовленні, жестах, міміці, оволодіння учнями правилами й нормами поведінки.

Г.Іваниця розробила серію спеціальних уроків Доброти – уроків-ігор з етики, завдання яких – донести до учнів морально-етичну інформацію, сформувати в дітей культуру поведінки, у т.ч. і мовленнєвої.

Таким чином, щоб сформувати свідомо мовну й культурну особистість потрібно дати їй не тільки мовні знання, а й знання закономірностей функціонування мовних явищ, соціальних, ситуативних і контекстуальних правил, яких дотримуються носії мови. У цьому руслі важливим є оволодіння українським мовленнєвим етикетом – системою характерних для українського етносу правил мовленнєвої поведінки, що реалізуються в системі стійких формул і висловів.

#### Література:

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи : Навчально-методичний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – К. : «Слово», 2008 – 256 с.
2. Витковская Н.С. Формирование культуры поведения младших школьников / Н.С. Витковская, Д.Н. Джола, А.Б. Щербо. – К. : Рад. школа, 1988. – 144 с.
3. Єрмоленко С.Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько // Поч. школа. – 1995. – № 1. – С. 33-34.
4. Іваниця Г. А. Якщо добрий ти : Уроки з етики / Г.А. Іваниця // Б-ка вчителя початкової школи. – 2002. – № 1 (січень). – С. 1-69.
5. Матюша І.К. Виховувати ввічливими / І.К. Матюша // Поч. школа. – 1993. – № 5-6. – С. 32-34.
6. Медина А.Г. Я зичу тобі доброго дня / А.Г. Медина // Поч. школа. – 1995. – № 5. – С. 21-22.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
8. Челішвілі М.Є. Етика спілкування учнів і вчителя / М.Є. Челішвілі // Поч. школа. – 1995. – № 9. – С. 21-23.
9. Явір В. В. Формування основ етики у 1 класі / В.В. Явір, Н.Г. Каневська // Поч. школа. – 1988. – № 2. – С. 16-21.

**Наталя Мозгальова,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ У ВИМІРАХ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Професія вчителя музики вважається однією з найскладніших для музиканта. Ідеали цієї професії змінюються з розвитком суспільства, залежать від його ідеології і культури, і разом з тим її основою завжди була і залишається гуманістична спрямованість і нерозривний зв'язок з музичним мистецтвом. Але не менш складним завданням є поєднання загальнопедагогічної, методичної і мистецької підготовки вчителя початкових класів і музики, який отримує право її викладання в школі першого ступеня.

Непересічна роль учителя початкових класів і музики у формуванні мистецького світогляду, естетичного кругозору, особистісних якостей молодших школярів визначена багатьма науковцями. Адже тільки підготовлений музикант, володіючий художньою культурою і виконавськими навичками на професійному рівні спроможний захопити дітей музикою, викликати інтерес та любов до неї. Влучно та виважено визначив роль викладача музики в школі Д.Кабалевський: «Учитель музики повинен бути музично освіченим педагогом. Йому не достатньо знати свій предмет, тобто музику. Він повинен любити її як живе мистецтво, що дарує йому радість, він повинен ставитись до музики з хвилюванням і ніколи не забувати – не можна пробудити в дітях любов до музики, якщо її сам не любиш» [3, 10]. Водночас, дослідниками визначено чимало загально педагогічних якостей, які входять до професійної характеристики педагога-музиканта. Серед основних, в першу чергу, необхідно відзначити: доброзичливість та інтелігентність, чесність і тактовність, дисциплінованість та працьовитість, а також наявність психолого-педагогічних та методичних знань. У комплексі

професійних якостей учителя музики загальноосвітньої школи дослідники (А.Козир, К.Завалко, І.Зайцева, І.Барановська та ін..) виділяють усвідомлену і аргументовану мотивацію успіху, прагнення до творчої самореалізації та досягнення найвищих результатів, тобто ті якості, що характеризують вчителя як успішну особистість.

Окреслюючи змістове наповнення проблеми формування успішної особистості вчителя почтакових класів і музики, ми звернулися до наукового доробку відомого радянського педагога і методиста О.Апраксіної, де кваліфіковано проаналізовано питання спрямованості та змісту підготовки вчителя-музиканта для загальноосвітньої школи.

Так, у роботах «Музичне виховання в загальноосвітній школі» та «Сучасні вимоги до вчителя» вчена наголошує на тому, що від майбутніх учителів музики, яких готують вищі навчальні заклади, необхідно вимагати вміння досконалого володіння інструментом, аналізувати та оцінювати музичні твори та спілкуватися з різною аудиторією. Останнє набуває особливого значення в процесі сприймання музичного твору, коли необхідно пояснити засоби музичної виразності, характер, визначити настрій, звернути увагу дітей на ті контрасти, що з'являються в п'єсі: поява нової теми, перехід до наступної частини та ін.

Зважаючи на те, що якісне виконання музичних творів справляє на дітей сильне, яскраве враження, пробуджує бажання власної творчої діяльності науковці (В.Шацька, Н.Гродзенська, М.Румер) пов'язують успішність професійної діяльності майбутнього вчителя музики з рівнем його виконавської майстерності і пропонують різноманітні напрями її удосконалення. Один з них, запропонований В.Шацькою, полягає у необхідності взаємопов'язаного виховання художнього смаку і технічної досконалості майбутнього вчителя в процесі оволодіння виконавським мистецтвом, а також здатності естетичного переживання, судження і оцінки, яка органічно пов'язана із здатністю переконано і виразно виявити себе у виконанні музики. Інший – передбачає використання естетично насичених методів навчання при опануванні комплексу виконавських навичок та вмінь. Третій пов'язаний із створенням умов для безперервного процесу музично-естетичного розвитку особистості [2].

Виходячи зі специфіки, можливостей і завдань інструментально-виконавської підготовки, більшість дослідників визначають провідну роль викладача у становленні вчителя музики як успішного професіонала. Адже він повинен не тільки направляти виконавський розвиток студента, спираючись на його музично-історичні та теоретичні знання, але і здійснювати загальнохудожнє і загальнокультурне виховання майбутнього вчителя, формувати у нього почуття відповідальності, дисципліни, волі, самокритичності та інші професійні якості. Педагог повинен прагнути до того, щоб музичний матеріал, який вивчається, піднімав студента на новий професійний рівень, вчив «мислити категоріями майбутньої професійної діяльності» [5, 85-86].

Крім того, концертна творчість і виконавське життя педагогів породжують захопленість виконавським мистецтвом у студентів. Включення концертних виступів в практику підготовки вчителя музики в системі «школа-вуз-школа» дозволяє сформувати у студентів комплекс виконавських, музикознавчих, методичних навичок, необхідних в учительській професії. Тому викладачам необхідно прагнути до того, щоб робота в класі основного музичного інструменту отримала завершення в їх концертно-виконавській практиці, яка включає три види:

- перший безпосередньо пов'язаний з навчальною роботою (академконцерти, звітні концерти, участь в конкурсах);
- другий, передбачає виконавську діяльність студентів в школі для дітей;
- третій вид виконавської практики пов'язаний з суспільно-просвітницькою роботою студентів [5, 90].

Варто наголосити, що поряд з прищепленням любові до виконавської діяльності така практика сприяє вихованню культури мови і поведінки, бажанню працювати серйозніше і наполегливіше над створенням інтерпретацій, котрі б точно відповідали і підтверджували кваліфіковані пояснення викладача. Адже саме особливість дитячого сприймання вимагає від вчителя – виконавця підкреслено-виразного виконання, спрямованого на осмислення ідейного змісту твору, особливостей його художньої мови. Крім того, «використання фортепіано в

позакласній роботі дає вчителю ще один сильний виховний засіб, завдяки якому додатково учням відкривається цілий світ музичних образів, музичних вражень» [6, 35].

У даному контексті слухним є зауваження Е.Скрипкиної: «підготовка вчителя-музиканта для загальноосвітньої школи без визначення і спеціального розвитку виконавських якостей не може бути повноцінною» [4, 4]. Проаналізувавши погляди і досвід відомих музикантів (Ф.Бузоні, І.Гофмана, Л.Баренбойма, Г.Нейгауза, С.Савшинського, С.Фейнберга та ін.), дослідниця визначила комплекс виконавських характеристик, необхідних, з точки зору спеціалістів, для успішної професійної діяльності. До основних виконавських характеристик успішної особистості вчителя музики Е.Скрипкина відносить:

- ерудицію, високий рівень загальної і музичної культури, мислення;
- швидкість реакції, спостережливість;
- творчість, привнесення у виконання самобутнього, незвичного;
- емоційність у в поєднанні з розумом – яскравість почуттів при багатстві асоціацій;
- артистизм - свобода, краса, одухотвореність виконання;
- виконавська воля – бажання і вміння ярко, впевнено передати свою інтерпретацію слухачам, вміння «захопити і повести за собою»;
- технічність - вільне володіння виконавськими прийомами.

Успішність педагогічної діяльності забезпечується також умінням учителя встановлювати логічні зв'язки на уроках музики, які значною мірою обумовлені змістом програми, темою уроку, музичним матеріалом, дією основних методів музичного навчання, методикою вивчення музичних творів. Слід підкреслити, що перераховані якості є достатньо об'ємними за своїм внутрішнім змістом. Вони утворюють логічний ланцюг і знаходяться в діалектичній єдності, взаємно впливають і доповнюють одна одну, збагачуючи особистість майбутнього вчителя [4, 4-8].

Багаторічний досвід, аналіз та узагальнення навчальних програм, теоретичних праць, поглядів широкого загалу вчених, дозволило відомому досліднику в галузі мистецької освіти О.Щолоковій констатувати, що успіх або поразка професійної діяльності в школі визначається і рівнем акомпаніаторських якостей вчителя. Тому в системі інструментально-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів необхідно більше уваги приділяти їх розвитку. Це передбачає вивчення значної кількості шкільного пісенного репертуару, роботи над акомпанементом, який в процесі виконання відіграє важливу смислову роль. З метою успішного набуття концертмейстерських навичок, на основі аналізу пісень, рекомендованих програмами з музики для загальноосвітньої школи, дослідниця виділяє чотири основні структурні групи акомпанементу, оволодіння якими значно підвищить виконавську майстерність майбутнього вчителя. Разом з тим, різнобічна підготовка студентів в інструментальному класі крім вміння акомпанувати співу учнів передбачає розвиток інтересу до вокальної та камерно-інструментальної музики, здатності творчо її осмислювати та виразно виконувати. Адже, якщо вчитель володіє високим виконавським потенціалом він може оперувати всіма своїми знаннями, вміннями і навичками в дуже широкому діапазоні, а також має можливість надати дітям знання, вміння навички з усіх музичних дисциплін в комплексі. В цьому і полягає успіх роботи педагога-музиканта в загальноосвітній школі [7, 49].

Разом з тим, фахівці відзначають, що успіх навчальної діяльності вчителя музики і оволодіння виконавською майстерністю визначаються професійно-педагогічною спрямованістю його особистості. Під професійно-педагогічною спрямованістю ми розуміємо сукупність домінуючих цілей, мотивів, установок, потреб, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики, що визначають вибір педагогічної професії, прагнення до фахового розвитку та формування мотивів досягнення навчального і професійного успіху. Вона впливає як на якість знань, так і на потребу їх набуття та оновлення. В зв'язку з тим, що довузівська підготовка вчителя музики не завжди відповідає різноплановості його професійної діяльності, «мотиви підвищення кваліфікації та самовдосконалення іноді залежать не від професійно-педагогічної спрямованості, а переважно від інтересу до вузькоспеціальних знань і від того успіху, який

досягається саме в цій області. Тому, розвиток виконавських якостей окремо від педагогічних не може розглядатися як позитивне явище» [1, 50-52].

Зміст і спрямованість професійної діяльності вчителя початкових класів і музики вимагають виокремлення найбільш характерних якостей і вмінь, що суттєво впливають на її успішність, а саме:

- вчитель повинен мобільно орієнтуватися в педагогічній ситуації;
- вміти розставляти психолого-педагогічні акценти в поясненні, повторенні і закріпленні навчального матеріалу, у виконанні учнями музичних творів, коментуванні музики;
- швидко орієнтуючись в проблемній ситуації, вміти перебудувати спрямованість завдань і переорієнтувати їх зміст залежно від ступеня активності сприйняття і засвоєння навчального матеріалу учнями;
- музично-виконавські вміння і навички (володіння інструментом, коментування музики та її аналіз та ін.) повинні проявлятися в діяльності вчителя в глибокому внутрішньому у взаємозв'язку і взаємовпливі, органічно доповнюючи один одного;
- вчитель повинен володіти широким спектром творчих умінь і навичок, що відносяться безпосередньо до сфери музичного мистецтва: елементарною композицією, виконавством, варіюванням, підбором на слух, трансформацією музичного матеріалу, що включає фактурні, жанрові, темброві трансформації, художньо вираженим коментарем музичних творів, артистизмом.

Отже, свідоме і творче трансформування набутих у вузі узагальнених прийомів навчальної і виконавської діяльності в музично-педагогічні вміння в кінцевому рахунку визначає успішність професійної діяльності вчителя початкових класів і музики. Його фахова майстерність виявляється перш за все в умінні визначити та успішно вирішити педагогічну задачу, а набуті виконавські навички повинні слугувати формуванню музичної культури школярів як в процесі навчальних занять так і при проведенні різного роду концертно-виховних заходів.

#### Література:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
2. Из истории советского музыкального воспитания / под ред. О.А. Апраксиной. – М. : Музыка, 1999. – 176 с.
3. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – СПб., 2000. – 210 с.
4. Скрипкина Е.А. Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования / Е.А. Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы. – М. : МГПИ, 1978. – Вып.1. – С. 3-13.
5. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры / Р.А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 157 с.
7. Хлебникова Л.М. Позакласна робота з музики та співів у школі / Л.М. Хлебникова. – К. : «Радянська школа», 1961. – 89 с.
8. Щолокова О.П. Вивчення шкільного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки вчителя музики в школі / О.П. Щолокова – К., 1983. – № 9. – С. 48-51.

**Богдан Нестерович,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### МУЗИКА І ВИХОВАННЯ: АСПЕКТ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

Музичне мистецтво (*від грец.  $\mu\upsilon\sigma\iota\kappa\acute{\eta}$  – мистецтво муз*) є однією з форм суспільної свідомості, складовою духовної культури людства, специфічним родом практично-духовного освоєння світу, результатом якого стає відображення дійсності у художньо-звукових образах. Музика є мистецтвом організації музичних звуків, передовсім у часовому, звуковисотному, тембральному та інших співвідношеннях.



До основних елементів і виражальних засобів музики традиційно відносять мелодію, гармонію, лад, ритм, темп, тембр тощо. Музика є мистецтвом інтонованого смислу (Б.Асаф'єв). При цьому інтонація є найважливішим базовим елементом в музиці, що зв'язує всі параметри музичної тканини – темп, звуковисотність, динаміку, фразування, ритм, тембр і т. д.

Зміст музики складають художньо-інтонаційні образи, тобто відбиті в усвідомлених звучаннях результати відображення, перетворення та естетичної оцінки людиною об'єктивної реальності. Згідно сучасних уявлень, такі образи певним чином, як і будь-яка інша інформація, кодуються і зберігаються на нейродинамічному носії в мозку людини. Оскільки, як відомо, сприйняття конкретних образів і сигналів зовнішнього світу є більшою мірою функцією правої півкулі головного мозку, то, вважається, що саме права півкуля більшою мірою відповідальна за музичну діяльність. Матеріальним втіленням змісту музики, способом його існування є музична форма. Зміст і форму умовно вважають ідеальною та матеріальною сторонами музичного твору.

Музичне мистецтво як специфічне суспільне явище являє собою складну систему якостей, структура якої характеризується поєднанням пізнавальної, оцінної, творчої (духовної і матеріальної), знаково-комунікативної підсистем. Завдяки цьому воно може бути як джерелом естетичної насолоди, так і засобом спілкування людей, знаряддям їхньої освіти, фактором збагачення їхніх уявлень про світ та про самих себе.

Таким чином, музиці притаманні різні соціокультурні функції, зокрема:

- Гедоністична функція – обумовлюється здатністю музики приносити слухачам насолоду.
- Експресивна функція – стимулюється природною потребою людини в зовнішньому (наприклад, жестикуляційному, мімічному, звуковому) вираженні сильних емоцій та почуттів).
- Комунікативна функція – базується на знаковому використанні звукових форм, що дає підстави вважати музику “особливою мовою”.
- Пізнавальна функція – пов'язана із природним потягом людини до нової інформації, нового досвіду, формує стійкі мотиви пізнавальної діяльності.
- Духовно-катарсична функція – ґрунтується на можливості викликати могутні емоційні потрясіння, які обумовлюють ефект духовного очищення.

Втім чи не найголовнішим призначенням музики можна вважати її здатність до потужного емоційно-психологічного впливу на людину за допомогою осмислених і особливим чином організованих звукових комплексів, що врешті коригує систему ціннісних орієнтацій та згодом гармонізує поведінкові програми. Саме це робить музику незамінним засобом виховання дітей на основі високих художніх цінностей.

Отже, широке функціональне поле музичного мистецтва своєрідно детермінує його активну участь у вихованні молодих поколінь. Детермінізм (лат. *determinatio* – обмеження, визначення) – концепція, згідно якої фізичні, поведінкові і ментальні події не є випадковими, а, скоріше, обумовлені дією специфічних причинних чинників. У даному контексті йдеться про обумовленість людської діяльності системою внутрішніх і зовнішніх, матеріальних і ідеальних, об'єктивних і суб'єктивних чинників, а саме про детермінацію людської діяльності мистецькими чинниками. Врешті решт людська діяльність і поведінка детермінована як об'єктивними, так і суб'єктивними умовами. Мистецтво якраз і є дієвою детермінантою суб'єктивної сфери індивіда.

Детермінантні зв'язки музики і виховання набувають величезного значення на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти. Сьогодні виховання, як ніколи, повинно мати яскраво виражений ціннісний характер. Тобто виховання повинно стати транслятором гуманістичних цінностей, які визначатимуть поведінкові програми молодих поколінь. Тому на музичне мистецтво як на форму суспільної свідомості, в якій людство карбує найкращі ціннісні орієнтації, лягає важливе аксіологічне навантаження.

Художні образи, які народжує музика, є специфічними, адже сформовані за допомогою звукових комплексів. Це позбавляє музичні образи смислової конкретності слова, а також не відтворює видимих картин світу, як живопис. На думку музикознавців (В.Медушевського, Є.Назайкінського, В.Остроменського, В.Петрушина, В.Ражнікова, А.Сохора, Г.Ципіна, Б.Яворського та ін.), музичний образ має здатність витончено і безпомилково виражати всі

відтінки людських почуттів, точно передає психічний стан людини і тому має здатність сильного емоційного впливу на глибинний світ думок, оцінок, смаків людини.

Музика красномовніше за всі інші мистецтва відповідає на питання: “як?”, “яке?”, “яким чином?”, але з великими обмеженнями відповідає на питання “що?”. Причина полягає в тому, що можна назвати основною естетичною суперечністю музики: між безмежним діапазоном емоційної виразності та неясністю наочно-понятійної семантики.

Кожний вид мистецтва передбачає власний тип співпереживання – візуальне в пластичних мистецтвах, сюжетно-понятійне в літературі. Інтонаційне співпереживання музики відрізняється особливою безпосередністю і сугестивністю. Завдяки неперевершеній силі сугестії музика постійно залучається до сфери праці і побуту, конкретний сенс чого обумовлений прикладною функцією.

Утім найбільше музика затребувана в сфері освіти й виховання, які покликані повноцінно використати цінні властивості музики – інтуїтивність осягнення невербального змісту, силу і безпосередність емоційної дії, стрункість архітектоники, що спирається на об’єктивні математичні співвідношення і благотворно впливає на суб’єкт виховання. Музика не повідомляє слухача про емоційні стани, а безпосередньо заражає ними, так само як дозволяє відчутти процес роздумів та переживань, просторово-тимчасові уявлення і види руху. Ця незамінна властивість музики завжди вражала людей. Музикознавці неодноразово підкреслювали, що саме музика найближче стоїть до внутрішнього світу людини, розкриває його таємниці, віддзеркалює биття самого життя (Б.Асаф’єв).

У той же час музика активно тяжіє до інших мистецтв, художні засоби яких здатні конкретизувати або уточнити семантику музики. Будучи “рідною сестрою в союзі муз” (О.Єрєв), музика займає серед них центральне положення, концентрує в собі найважливіші закономірності художнього віддзеркалення дійсності.

Майбутній учитель повинен адекватно розуміти і оцінювати виховний потенціал музичного мистецтва. Логізування, прямолінійні аналогії та однозначні сентенції неминуче спрощують художньо-естетичну реакцію, примітивізують художньо-виховний вплив учителя на вихованців. Майбутні вчителі в процесі фахової підготовки повинні усвідомити виховний сенс і, в той же час, неоднозначність музичних образів. Відмінність музики полягає не в тому, що вона говорить про “несказане”, а в тому, що робить це явно, відверто і безпосередньо. Тому саме на прикладі музики легше пояснити дитині, що твір мистецтва завжди повідомляє про щось таке, що не можна трансформувати остаточно у вербально-раціональний план, хоча це і є в нашому цілісному духовному досвіді (О.Мелік-Пашаєв).

Готуючи себе до педагогічної професії, варто вчасно зрозуміти, що виховний вплив музики залежить не лише від того, яка це музика, але й від того, яка дитина її сприймає. Одна й та сама музика по-різному впливає на учнів з різним життєвим досвідом, різним темпераментом, різним рівнем емоційного та загальнокультурного розвитку. І все ж таки, виходячи з об’єктивних властивостей музики, вихователь має виокремлювати форми впливу музики на дитину.

По-перше, потрібно враховувати суто *фізіологічний* вплив музики на учнів. Вона впливає на дихання, кровообіг, змінює стан голосового апарату, активізує рефлексорно-м’язову реакцію, розслаблює чи збуджує нервову систему. Такий вплив музики сьогодні успішно використовують з метою релаксації (розслаблення і відпочинку), а також у сучасній медицині. Можна прослідкувати суто фізіологічний вплив музики на молодь, наприклад, у дискотеках. Тут фізіологізм сприйняття музики панує над її духовно-естетичним сприйняттям.

По-друге, музика завжди була і є могутнім джерелом вищих почуттів. Її найбільш поширеною функцією є *емоційно-естетичний* вплив на особистість. Музика входить у життя дитини змалечку у вигляді трьох найпопулярніших жанрів – пісні, танцю, маршу (Д.Кабалевський). Діти з раннього віку прагнуть підсилити свій емоційний стан і безпомилково звертаються за допомогою саме до музики. Психологи невипадково підкреслюють емоційну природу музики, яка здатна народжувати у дитини складний світ переживань і почуттів (Л.Виготський). Музика, на їхню думку, розширює та поглиблює почуття, творчо їх перебудовує

– і саме це складає психологічну основу музичного мистецтва. Дослідники відводять музичному мистецтву особливе місце, вважаючи його найбільш сильним за емоційним впливом на людину. Існує думка, що психології мистецтва без музики не існує (Б.Ананьєв). Цю царину художньої діяльності вважають найбільш керованою, хоча механізм управління є надзвичайно складним.

По-третє, вихованці досить часто прагнуть суто естетичного ефекту від музики, тобто шукають насолоди від спілкування з музичним мистецтвом. Таку форму впливу музики на особистість вважають *гедоністичною*. Джерело насолоди – це не обов'язково зміст музичних образів. Не завжди музика відтворює щось надзвичайно гарне чи прекрасне. Об'єктом відтворення можуть стати будь-які явища життя. Але насолоду вихованці (за умов грамотного педагогічного керівництва) повинні отримати від сприйняття музичної форми, від розуміння майстерності її створення композитором.

Найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є *світоглядна*. Сприймаючи музику, вихованці переймаються не тільки емоцією та шукають насолоду. Учень привласнює позицію автора, стає співрозмовником, учасником естетичного діалогу з автором. Відбувається корекція ціннісних орієнтацій школярів – музика впливає на емоційно-вольову сферу, тобто примушує по-іншому ставитись до звичних речей. Музика активно впливає на моральність дитини, виховує культуру почуттів. Від прекрасного до доброго – саме такий шлях поєднання завдань естетичного і морального виховання задекларований ще з часів Аристотеля (принцип калокагатії). У такому аспекті музика сильно і влучно впливає на погляди та оцінки, формує смаки та ідеали. І це надзвичайно високо піднімає статус музики, адже ставить її вище розважальної функції мистецтва. Існують теорії, які підкреслюють роль музики навіть в управлінні суспільними процесами (К.Сельчонок).

Розуміння різноаспектності виховного впливу музичного мистецтва та різноманітності його функцій допоможе майбутньому вчителю початкових класів точно вибудувати стратегію навчально-виховної роботи з молодшими школярами як на уроках, так і в позаурочний час. Сьогодні як ніколи виразно звучить думка про те, що мистецтво повинно наскрізно проїняти всю освітню роботу в початковій школі. В освітньому процесі потрібно гармонійно зреалізовувати всі функції музики. В розумних межах тут повинен враховуватись і фізіологічний, і гедоністичний вплив музики на вихованців. Проте пріоритетними функціями для вчителя мають стати художньо-естетична і світоглядна. Творчо зреалізовуючи ці функції у процесі виховання, вчитель отримує реальні можливості застосування особистісно зорієнтованих технологій у навчально-виховній роботі з молодшими школярами.

**Тетяна Білик,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА МАТЕРІАЛАХ МАТЕМАТИКИ**

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному житті України постала проблема перебудови у сфері виховання, мета якої формувати всебічно й гармонійно розвинену, творчу та активну людину. Завдання школи сьогодні – забезпечити всебічний розвиток особистості кожного учня, створивши необхідні для цього умови. Реалізація цієї мети покладена на педагогічний колектив сучасної школи, однак, більшою мірою, на класного керівника, який повинен володіти, задля цього, певними уміньми та навичками з теорії та методики виховання, методами, прийомами, технологіями організації виховного процесу, безпосереднього здійснення виховної роботи.

На думку, А.Захарової «Сучасна освіта – це освіта для людини. Її стрижнем є розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання здатності до самоосвіти і саморозвитку

особистості, яка вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя» [3, 22]. Людство завжди прагнуло і прагне до гармонії. І сучасна система освіти націлена на виховання гармонійно розвинутої людини, на створення високоморального інтелектуалу.

Роль учителя є вирішальною у процесах формування мислення, гартування характеру й виховання моральних якостей учня. Він генератор і джерело ідей, якими керується другий суб'єкт педагогічного процесу – учень. Від педагогічної майстерності вчителя залежить націлювання учнів на належний навчальний лад. Тоді цілі вчителя стають і цілями учнів – у них одна мета. Природно, що прагнення обох до єдиної мети прискорює її досягнення. Щоб керувати процесом формування і розвитку здібностей учнів, треба знати актуальні і потенціальні їх рівні.

Життєва дорога підростаючого покоління прокладається в рамках загальноосвітньої школи – життєвого простору дитини, в якому вона не лише готується до життя, а й живе. Тому позакласна виховна робота на матеріалах математики планується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства демократичного діалогу між поколіннями. Важливу роль у цьому відіграє виховна робота.

Одним із засобів зацікавлення учнів математикою є добре продумана робота, яка має бути спрямована на реалізацію таких навчальних та виховних цілей: пробудження і розвиток стійкого інтересу учнів до математики; розширення і поглиблення знань учнів з програмового матеріалу; розвиток математичних здібностей в учнів; вироблення в учнів певних навичок науково-дослідницького характеру; формування математичної культури учнів; виховання високої культури математичного мислення; розвиток в учнів уміння самостійно і творчо працювати з навчальною і науково-популярною літературою; розширення і поглиблення уявлень учнів про практичне значення математики в техніці і практиці; розширення і поглиблення уявлень учнів про культурно-історичну цінність математики, про ведучу роль математичної школи у світовій науці; пропаганда математичних знань серед учнів.

Особливе значення в реалізації даних цілей слід надавати відомостям з історії математики. Завдяки історичному матеріалу в учнів формується уявлення про математику як невід'ємну частину загальнолюдської культури, виникає стимул до наукової творчості, з'являється можливість краще зрозуміти сучасний стан науки.

Позакласна виховна робота на матеріалах математики складає нерозривну частину навчально – виховного процесу навчання математики, складного процесу впливу на свідомість і поведінку школярів, поглиблення і розширення їх знань і навиків таких факторів, як зміст самого навчального предмета – математики, всієї діяльності вчителя в сполученні з різносторонньою діяльністю учнів.

Відомий математик Б.Паскаль говорив: «Об'єкт математики настільки серйозний, що слід не пропускати нагоди зробити його трохи цікавішим» [5, 26].

Головне завдання позакласної виховної роботи на матеріалах математики – виховувати інтерес до математики, стимулювати учнів до вивчення математики. Різноманітні види цієї роботи в їх сукупності сприяє розвитку пізнавальної діяльності учнів: сприйняття, подання, увагу, пам'ять, мислення, мову, уявлення. «Жоден наставник не повинен забувати, – говорив К.Ушинський, – що його найголовніший обов'язок складається з того, щоб привчити вихованців до розумової праці і що цей обов'язок найбільш важливий, ніж передача самого предмету» [5, 25]. Вона допомагає формуванню творчих здібностей учнів, елементи яких проявляються в процесі вибору рішення задач, в математичній чи логічній смиславці, при проведенні на позакласних заняттях відповідних ігор, в конструкції різних геометричних фігур, в організації колективу своїх друзів, щоб з найбільшою ефективністю виконати будь-яку роботу чи провести пізнавальну гру і т. д.

Позакласна виховна робота з математики включає в себе заняття, які проводяться в позаурочний час, ґрунтуються на принципі добровільної участі, мають на меті підвищення рівня

математичного розвитку учнів і цікавості до предмета за рахунок поглиблення і розширення базового змісту програми. Позакласні заняття можна будувати як на матеріалі, лише посередньо пов'язаному зі шкільною програмою, так і на матеріалі, який безпосередньо межує з темами обов'язкової програми, але не дублює цю роботу, а поглиблює і дещо розширює її учнів.

Питання доцільності використання історичного матеріалу у позакласній роботі з учнями початкових класів неодноразово висвітлювалося в публікаціях. Зокрема, Шумигай С., зосереджувала увагу на доцільності використання математичного матеріалу саме в позакласній виховній роботі з молодшими школярами. У процесі виховної роботи з математики на її думку, цікаво і в доступній формі можна розповісти учням про видатних вітчизняних і зарубіжних математиків, розглянути історичні матеріали, розв'язувати цікаві історичні задачі тощо, оскільки на уроці вчитель не завжди має змогу виділити для цього достатньо часу [5, 28]. Вона виділяла такі форми позакласної роботи: позакласну роботу в школі; позашкільну роботу в дитячих будинках творчості, в літніх таборах тощо; роботу різних рівнів заочних математичних шкіл; математичний гурток; тиждень або місячник математики; клуби веселих і кмітливих математиків; математичні вікторини, конкурси, турніри; математичні екскурсії; математичні вечори, математичні ранки для учнів; шкільні наукові конференції; шкільні олімпіади. Такі форми позакласної роботи часто перетинаються, і тому їх важко чітко розмежувати.

За своїм змістом позакласна виховна робота не регламентована державною навчальною програмою. Однак на позакласних заняттях математичний матеріал пропонується відповідно до знань та вмінь учнів. Це означає, що при відборі завдань з математики для позакласних занять бажаним є безпосередній зв'язок з поточним програмовим матеріалом, але не обов'язковим. Треба виходити тільки з загального рівня знань та вмінь учнів з математики. Це означає також, що самі завдання з математики за формою не обов'язково повинні бути точно такими ж, які зустрічаються на уроках (розв'язання прикладів, задач тощо).

Організація даної роботи здійснюється з урахуванням побажань батьків, інтересів і нахилів учнів на принципах добровільності, самостійності вибору виду діяльності, взаємоповаги і співробітництва. Особливістю її є також те, що їй властиве багатство і різноманітність форм. Пояснюється це не тільки характером завдань, які вона виконує, а й складом учасників. Для такої роботи характерне і те, що дитина не боїться отримати погану оцінку.

Позакласна виховна робота на матеріалах математики у початкових класах у значній мірі і виховує здатність до навчання та виховання, і визначає рівень знань, і формує й закріплює навички та вміння, і виховує вміння розумової праці у школярів, і розвиває інтерес до математики. Поряд з уроками кожен вчитель повинен використовувати як позакласну роботу, так і виховну роботу з математики для сильних, слабких та середніх учнів. Адже вона сприяє глибокому і міцному оволодінню матеріалом, підвищенню математичної культури, виробленню навичок самостійної роботи, розвиває мислення, здатність здійснювати розумові операції, закріплює і не дає втратити дитині інтерес до вивчення математики, розвиває творчі здібності дитини. Позакласна робота на матеріалах математики має важливе виховне значення. Особливо велика цінність позакласної роботи у вихованні моральних якостей дитини: волі, наполегливості в подоланні труднощів, доведенні до кінця розпочатої роботи, критичного ставлення до себе. Участь у позакласній роботі дає можливість оцінити красу думки чи способу розв'язку, а отже розвиває естетичні почуття. Тому позакласна робота з математики у початкових класах є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і повинна займати вагоме місце у педагогічній роботі кожного вчителя початкових класів.

#### Література:

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 352 с.
2. Добровольський С. Формування інтересу до математики в учнів початкових класів допоміжної школи / С. Добровольський // Дефектологія. - 2000. - № 1. - С. 36-38.
3. Захарова А.М. Розвивальне навчання математики в початковій школі / А.М. Захарова // Педагогіка і психологія. - 2000. - № 1. - С. 21-27.

4. Ізюмова А. Математична скарбничка / А. Ізюмова // Математика. - 2001. - № 14-15.
5. Шумигай С. Історія науки як засіб стимулювання пізнавального інтересу учнів на уроках математики /С. Шумигай // Математика в школі : науково-методичний журнал ; Міністерство освіти і науки України ; Академія педагогічних наук України. - К. : Педагогічна преса, 1997. - С. 24-30.

**Катерина Колеснік,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ПРОБЛЕМА ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ**

На сучасному етапі оновлення національної системи освіти в Україні головним пріоритетом є розвиток особистості, здатної до сприймання, розуміння і творення матеріальних і духовних цінностей. Як зазначено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Система освіти має забезпечувати всебічний розвиток дітей і молоді, їхню підтримку і формування навичок самоосвіти і самореалізації.

Процес навчання за сучасних умов не можливий тільки з використанням традиційних технологій. Необхідні кардинальні зміни ефективності, активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати власну точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів. Одним із перспективних напрямків успішного розв'язання цієї проблеми може виступити вдосконалення навчального процесу із використанням технології організації групової навчальної діяльності учнів. Саме групове навчання може стати не лише важливим резервом підвищення ефективності навчання, а й сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Однак його широке впровадження гальмується нерозробленістю методичного забезпечення, що ґрунтувалося б на результатах наукових досліджень.

Організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком. За первіснообщинного ладу навчання було практично-догматичним. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної праці та повсякденного спілкування з дорослими. Навчальна робота з ними була індивідуальною, потім індивідуально-груповою.

Питаннями форм організації навчальної діяльності передусім займалися такі науковці, як О.Вашуленко, В.Дяченко, І.Гудзик, В.Науменко, І.Чередов, О.Ярошенко. На думку О.Вашуленко, групова форма організації навчання передбачає роботу вчителя з групою учнів у той час, коли інша група працює самостійно. Відомо, що першокласники ще не володіють навичкою самостійної роботи, тому з перших уроків особливу увагу слід приділяти формуванню цих навичок.

Н.Мойсеюк та Ю.Мальований займалися вивченням усіх існуючих форм навчання, а С.Кульневич, Л.Опеньок, Н.Островерхова, Т.Сидоренко, В.Чайка, І.Чередов та інші зосередили увагу саме на нетрадиційних формах навчання, вивчали їх особливості, місце у сучасному педагогічному процесі. На думку І.Чередова, групова форма навчання – це співпраця в малих групах на принципах самоуправління із менш суворим контролем вчителя (ланкові, бригадні, кооперовано-групові, диференційовано-групові) [3, 95-96].

Теоретично обґрунтував й широко поширив групову форму навчання Я.Коменський. У XVIII ст. ідея Яна Амоса Коменського про можливість залучення кращих учнів до навчання інших була поширена у Західній Європі. Її було названо белл-ланкастерською системою взаємного навчання від прізвищ англійського священика Ендрю Белла і вчителя Джозефа Ланкастера, які одночасно застосували її в Англії та Індії. Сутність її в тому, що через гостру нестачу вчителів один учитель навчав 200-300 учнів різного віку. До обіду він займався з групою старших учнів, після обіду кращі учні займалися із молодшими, передаючи їм одержані знання.

Замість підручників застосовувались унаочнення, здебільшого саморобні таблиці. Свого часу цю систему подекуди запроваджували у вітчизняній школі: вона виправдовувала себе там, де не вистачало вчителів, але значного поширення не набула, оскільки не забезпечувала необхідної теоретичної підготовки дітей. Здебільшого застосовувалася в сільських малокомплектних школах, де вчитель навчав два-три класи одночасно.

В основі групової форми навчальної діяльності, що виникла як альтернатива традиційним формам навчання покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці, Дж. Дьюї. Й.Песталоцці стверджував, що вмiле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їхня активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку .

Різні форми роботи в парах (діалоги, самостійна робота, виступи учнів) на початку 20-х років ХХ ст. широко застосовував О.Ривін, який на особистому педагогічному досвіді показав, що учень засвоює швидко і якісно лише те, що одразу після отримання нової інформації застосовує на ділі чи передає іншим.

В другій половині 20-х років ХХ ст. дещо змінений дальтон-план (як варіант індивідуалізованого навчання) був використаний в організації бригадно-лабораторної форми навчання, яка поєднувала колективну роботу бригади (частини класу) з індивідуальною роботою учнів. Розподілені на невеликі групи-бригади (по 5-7 осіб), учні вчилися за спеціальними підручниками («робочими книгами»), виконували спеціально визначені вчителем денні, тижневі, місячні «робочі завдання» з кожного навчального предмета.

Ця система себе не виправдала, оскільки знижувала роль учителя, не давала міцних знань, породжувала безвідповідальне ставлення до навчання. Але окремі її елементи виявились ефективними: групові завдання при виконанні лабораторних і практичних робіт, самостійне опрацювання підручника, довідкової та допоміжної літератури.

В ХХ ст. у США виникла форма навчання «план Трампа», розрахована на максимальну індивідуалізацію навчального процесу на основі використання технічних засобів, поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів. На думку її автора – американського педагога Д.Ллойда Трампа, у процесі навчання потрібно поєднувати масову, групову та індивідуальну його форми.

У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи в класі (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Лернер, Х.Лійметс). Групова форма роботи компенсує всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи.

Найгрунтовніше проблеми групового навчання опрацьовані психологами й дидактами. Психологічні аспекти діяльності груп, їх види і структуру, функції та способи формування визначено у працях Ю.Бабанського, М.Виноградової, Є.Головахи, Я.Коломінського, Р.Немова, І.Первіна, А.Петровського. Так, Ю.Бабанський, розглядаючи форми навчання індивідуальну, групову і парну, включає сюди ще і колективний спосіб навчання.

Психологи відмічають, що значення групової роботи визначається тим, що вона, при відповідній організації, дає можливість більшості учням класу висловити свої думки з приводу обговорюваної теми і бути почутими. Така робота допомагає учням усвідомити необхідність орієнтувати свої слова на співрозмовника, намагатися бути зрозумілими і переконливими – для досягнення загального успіху. Адже, як відомо, мова молодших школярів в значній мірі егоцентрична. Вони не можуть розділити те, що побачили, про що прочитали.

У своїх дидактичних дослідженнях Я.Бартецький, М.Виноградов, В.Котов, В.Оконь, І.Чередов та інші групову діяльність розглядають лише як форму організації навчання та як фактор підвищення навчальної діяльності. На їх думку, групова навчальна діяльність — це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями.

Проблемі практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін, присвячено наукові дослідження таких науковців та методистів, як

А.Гарницької, В.Дяченко, О.Ярошенко. О.Пометун та Л.Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій.

О.Ярошенко трактує групову навчальну діяльність як самостійний вид пізнавальної діяльності, структурними елементами якого є: об'єкт, груповий суб'єкт, активність суб'єкта, результат. Вона визначає групову навчальну діяльність, як сукупну навчальну діяльність у групах малочисельного складу, що створюються і діють у межах одного класу тривалий час.

Отже, *форму навчання* потрібно розуміти як конструкцію ланок, циклів процесу навчання, що реалізуються в поєднанні керівної діяльності вчителя і керованої діяльності учнів, спрямованої на засвоєння певного змісту навчального матеріалу і способів діяльності, сприяє підвищенню успішності учнів, вирішує багато виховних і розвивальних завдань. Зокрема, це успішне та швидке занурення дитини у навчальну діяльність, формування самооцінки, уміння пристосовуватися до роботи у групі, формування в учнів позитивного ставлення до навчання, підготовка їх до спілкування.

#### Література:

1. Дяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В.К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 197 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. - 192 с.
3. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе : Кн. для учителя / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
4. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика / О. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 193 с.

**Тетяна Сіваш,**

м. Вінниця, Україна

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасна формація в освіті має на меті виховання людини, здібної до культурного споглядання, до продуктивного діалогу з природою, соціумом, культурою. Цінністю освіти виступають «живі знання», які нерозривно пов'язані з культурним досвідом і практичною діяльністю, індивідуальними здібностями людини. Заохочуються інтуїція, фантазія, прояв почуттів, накопичені життєві враження. Актуальною для нашого часу є проблеми переходу від суто раціонального, вузькопредметного – до творчого, культурно-особистісного, міжпредметної інтеграції. Актуалізовані спроби поєднання наукового пізнання з категоріями краси, уяви, образності, художнього сприйняття, розуміння, цілісного пізнання світу та людини багато в чому представлені великими мислителями різних країн та епох. І.В. Гете вірив, що людина може бути справжнім творцем лише в тому випадку, якщо в ній поєднуються раціональне та чуттєве, емоційне.

Визначенню сутності, структури і соціальної ролі творчості присвячено низку праць (В.І.Андреев, Г.С.Батищев, М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Ю.М.Борев, І.С.Волощук, С.О.Грузенберг, П.К.Енгельмейер, Е.В.Ільєнков, М.С.Каган, О.М.Коршунов, Б.М.Неменський, В.І.Шинкарук, Л.В.Яценко та ін.), більшість з них пов'язана з тлумаченням творчості як особливої за характером, змістом, засобами дій діяльності. У філософських словниках поняття «творчість» дефініціюється як «діяльність, що породжує дещо якісно нове, те, чого раніше ніколи не було» [2, 642]. Низка вчених (Л.С.Виготський, В.Т.Кудрявцев, О.М.Леонт'єв, М.М.Поддьяков, С.Л.Рубінштейн та ін.) вбачає творчість як здатність, притаманну виключно людині; дехто з науковців та митців оцінює її як надзвичайний стан душі та несвідомого (Ф.Бекон, М.О.Бердяєв, Т.Гоббс, Д.Локк, З.Фрейд та ін.). Більшість зарубіжних дослідників розглядають творчий процес у широкому значенні як форму активності у проблемному пошуку, свідому й цілеспрямовану спробу розширити межі



знань, усунути будь-які існуючі обмеження (Ф.Баррон, Дж.Гілфорд, Х.Трубер, Є.Торренс, Р.Стернберг та ін.).

Отже, творча діяльність – людська активність, яка виявляється у двох аспектах: по-перше, у творенні людиною соціокультурного середовища, по-друге, – самої особистості у цьому середовищі. Визнання багатоаспектності даного феномену дозволяє виокремити численні грані, з-поміж яких: творчість як специфічна діяльність, творчість – людська властивість, творчість к особливий вид енергії.

Творчість – складне соціальне, культурне, естетичне, психологічне явище не існує поза певним культурно-історичним соціумом і залежить від численних внутрішніх (особистісних) та зовнішніх умов. Відповідно до галузі людської діяльності П.К.Енгельмейер виділяє такі види творчості, як творчість у мистецтві (художня творчість), технічна творчість, наукова та творчість у релігії [1, 14].

Вивчаючи феномен «художня творчість», зазначимо, що б багатьох науковців поняття «художне» і «естетичне» тісно перетинаються або ж поєднуються. У словнику з естетики «художня творчість» дефініціюється у широкому її значенні як «творить за законами краси», й у вузькому, концентрованому вигляді – як діяльність, що знаходить вираження у створенні чи творчому виконанні творів мистецтва» [3, 344]. Науковці (О.О.Беляєв, Ю.М.Борєв, Х.-Г.Гадамер, С.О.Грузенберг, М.С.Даніель, М.І.Киященко, Н.Л.Лейзеров, Л.Т.Левчук, О.О.Мелік-Пашаєв, Б.М.Неменський, Л.М.Столович та ін.) наполягають на спорідненості цих категорій, проте, на думку вітчизняних і зарубіжних дослідників естетики (О.О.Беляєв, Д.Ю.Кучерук, В.В.Левін, Л.Т.Левчук, В.І.Панченко та ін.), естетична діяльність історично випереджає художню, в художній творчості закріплюються найкращі досягнення і тенденції естетичної.

Художньо-творча діяльність відноситься до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва. Всі вони адресовані людині, яка може їх сприймати, якщо розуміє мову того чи іншого виду мистецтва, та оцінювати. Людина може творити за законами краси в будь-якій галузі мистецтва тільки тоді, коли має здатність до певного виду діяльності. Так, щоб творити прекрасну музику (а також її виконувати та слухати), необхідно мати здатність до сприймання музичного твору, а саме: відчуття висоти звуку, ритму, ладу, тембру, динаміки звуку, гармонії тощо.

Однак, спеціальні здібності є недостатніми для творчості, художньо-творча діяльність спирається на здатність, яка забезпечує процес сприймання та оцінки. У процесі такої діяльності відбуваються співставлення отриманих результатів із загальним напрямком – відбувається сприймання та оцінка дій не тільки по завершенню роботи, але й у її ході, що викликає різні за силою та глибиною відчуття, стимулює та направляє саму діяльність. Здатність творити не можлива без творчої уяви. Завдяки їй утворюється художній ідеал – спочатку як мрія, а потім як узагальнене уявлення. Такий ідеал виступає метою всієї художньої діяльності особистості, спрямовує її. Рівень здатності до художньої творчості визначає готовність людини до художньо-творчої діяльності. Розрізняють два типи художньої діяльності:

- простий, репродуктивний, де мета представлена готовим образом, проектом, а людина повторює, робить копію того художнього явища, яке вже відтворене іншим;
- високий, активний тип художньо-творчої діяльності пов'язаний зі створенням нового, оригінального. Саме такий тип художньої діяльності передбачає моделювання нової реальності на ґрунті творчих здібностей та засвоєння суспільного досвіду.

У прикладному відношенні людина в пошуках корисного спочатку оцінює предмет щоб потім його використати (тут головним є отримання особистої або суспільної користі, а відчуття задоволення при цьому виступає як супутник). В художньо-естетичному ж відношенні, де оцінка і використання співпадають і по суті, і в часі, відчуття задоволення від удосконалених форм, насолода – ось єдина отримана «вигода». Людина відтворює світ за законами краси безкорисно заради духовної насолоди.

На основі аналізу робіт відомих авторів, зокрема, Дж.Сміта, Б.Н.Нікітіна, Л.Керрола, можна виділити умови для успішної організації творчої діяльності:

- надання свободи в обранні виду, способів та засобів діяльності, де інтерес, емоційний підйом слугуватимуть гарантією того, що напруга розуму не призведе до перевтоми, і піде на користь;
- комфортне психологічне середовище, доброзичлива атмосфера в колективі;
- постійна стимуляція процесу творчості, терпляче ставлення навіть до дивних ідей, невластивих у реальному житті, виключення зауважень і засуджень.

Процес художньої творчості незалежно від її виду або індивідуальних особливостей роботи включає в себе кілька етапів. На думку психологів, найважливішим у творчості є вирішення чотирьох питань: хто створює, як створює, що створюється, як створюється (П.Енгельмейер). Дослідники (П.Якобсон) вважають, що процес художньої творчості складається з наступних етапів:

- 1) виникнення задуму;
- 2) його розробка;
- 3) активізація досвіду життєвих вражень;
- 4) пошуки форм втілення задуманого твору;
- 5) реалізація задуму;
- 6) доробка твору.

Весь процес праці особистості над твором можна схематично поділити на чотири етапи:

- 1) загальне пізнання й спостереження навколишньої дійсності;
- 2) виникнення задуму твору;
- 3) вибіркове пізнання й спостереження навколишньої дійсності;
- 4) безпосередня реалізація художнього задуму в мистецький твір.

Таким чином, організація художньо-творчої діяльності розширює життєвий та художній світогляд особистості, сприяє збагаченню її культури, підвищує рівень емоційного сприйняття, розвиває здатність до оцінювання естетичних явищ, активізує здатність до художньо-творчої діяльності, має значний потенціал для формування навичок творчої співпраці у колективі, інтенсифікує розвиток комунікативності, спричиняє збудження в особистості відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також певною мірою забезпечує потребу у психологічній розрядці та відпочинку.

#### Література:

1. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н.В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : СЭС, 1989. – 968 с.
3. Эстетика : словарь / Под ред. А.А. Беляева и др. – М. : Политиздат, 1989. – 447с.

**Світлана Багінська,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

Відродження і розвиток рідної школи, національної системи освіти й педагогічної культури можливі лише в умовах вільної України. Розбудова незалежної української держави в свою чергу потребує відповідного національно-патріотичного виховання. Головним шляхом розбудови школи і освіти, який підтверджений історією розвитку усіх народів світу, багатовіковим вітчизняним досвідом, є цілеспрямоване і систематичне виховання підрастаючого покоління на культурно-історичних традиціях рідного народу з творчим використанням елементів національних систем виховання інших народів.

Пріоритетними стають ідеї прав людини, свободи, загальнолюдських цінностей, національної самосвідомості і гідності, громадянськості, творчого розвитку тощо. Саме на їх реалізацію орієнтують педагогів “Закон про освіту”, Державна національна програма “Освіта”, концепції національної школи України (республіканська і регіональні). Саме в Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначено основні пріоритетні напрями реформування системи виховання, серед яких чільне місце займає формування національної свідомості, любові до рідної землі, бажання працювати задля розвитку держави, готовності її захищати.

Національно-патріотичне виховання молодших школярів у системі навчально-виховної роботи є надзвичайно своєчасним і необхідним. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи формування громадянина-патріота України. І те, чи виростуть із наших школярів свідомі громадяни, залежить, у першу чергу, від добре продуманого і організованого національно-патріотичного виховання, виховання у душі національної самосвідомості, любові до рідного краю, народу, його мови, традицій, обрядів, звичаїв, морального становлення.

Значна кількість педагогів та психологів вивчають питання національно-патріотичного виховання сучасної молоді в умовах суверенної держави. З'явилося ряд концепцій, які стосуються виховання підростаючого покоління нашої держави. Зокрема, С.У.Гончаренком разом з іншими педагогами було створено “Концепцію позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи”, в якій авторами визначені основні напрямки виховання підростаючого покоління. Основою виховання учнів у даній концепції є національний ґрунт. У “Концепції виховання підростаючих поколінь суверенної України” О.В.Киричука чітко визначено місце і роль педагога у вихованні національно свідомої молоді на певних вікових етапах. Особливого значення у контексті нашої проблеми набувають праці М.Г.Стельмаховича, в яких автор особливу увагу приділяє українському національному вихованню саме учнів початкової школи [5].

О. Вишневський у своїх публікаціях звертає увагу на сучасне українське виховання, дає поетапну характеристику процесу формування національної свідомості підростаючого покоління [1]. Розробки Дем'янюк Т.Д. та ін. стосуються організації і проведення народознавчої роботи в сучасній школі [2]. Велика кількість публікацій в основному стосується виховної роботи на уроках народознавства і в позаурочний час.

Переважна більшість науковців визначають національне виховання як “...створену упродовж віків самим народом систему поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати її соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [3, 19]. Згідно даного визначення головною метою національного виховання є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України. Система національного виховання передбачає такі напрями роботи, які покликані формувати: національну свідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту [3].

У концепції національного виховання визначено десять напрямів національно-патріотичного виховання: героїко-патріотичне виховання, яке покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота; формування мовної культури, світогляду (система поглядів на світ і своє місце в ньому); утвердження принципів загальнолюдської моралі: справедливості, правди, доброти, інших добродісностей; формування громадянських рис; трудова активність, сформованість творчої працелюбної особистості; фізична культура як елемент загальної культури особистості; виховання у дітей і молоді поваги до Конституції, законів України, національної символіки, що становить правову культуру особистості; формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи; розвиток індивідуальних здібностей і таланту молоді, забезпечення умов їх самореалізації.

Діти молодшого шкільного віку виховного впливу зазнають не тільки на уроках, а й у процесі позакласної виховної роботи. Предмети мовного циклу, зокрема класне та позакласне читання є досить сприятливими для формування мовної культури підростаючого покоління, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу, високих патріотичних почуттів, національної гідності тощо. Я.А.Коменський назвав початкове навчання школою рідної мови, де учні з перших днів навчання знають, що їх рідна мова – національна, державна мова великого і європейського народу, яка є рідною для більш як сорока мільйонів людей. Видатний педагог називає мову засобом єднання нації та рекомендує спочатку вивчати рідну мову, і тільки після цього приступати до вивчення іноземних мов [4, 37].

Завдання позакласної та позашкільної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання. Її зміст визначається загальним змістом виховання учнів, який передбачає у першу чергу національно-патріотичне виховання.

Позакласна виховна робота з національно-патріотичного виховання молодших школярів має бути тісно пов'язана з вихованням патріотичних почуттів учнів на уроках, у першу чергу мовного циклу.

З метою виховання любові до української мови та бажання нею розмовляти у процесі позакласної виховної роботи з молодшими школярами можна організовувати: перекази легенд про історію виникнення української мови; конкурси читців віршів про мову (“Рідна мова”, “Не цурайтесь мови”, “Він українець?”, “Весь Всесвіт – в мові”, “Найвеличніша, рідна, проста” тощо); свято української пісні (“Прекрасні звертання”, “Мова у серці народу”, “Чарівні слова”, “Мово рідна моя, не мовчи!”); засідання клубу знавців прислів'їв (“Слово не горобець, випустиш, не спіймаєш”, “Добре слово краще, ніж гроші”, “Від солодких слів буває гірко” тощо); словесні ігри (“Хто більше знає слів”, “Що означає слово?”, “Придумай слово”, “Назви, який...” тощо); свято українських народних казок, легенд, оповідань, байок тощо; усні журнали про українських письменників та поетів, митців рідного краю тощо.

В організації позакласної виховної роботи у школі I ступеня педагогу варто використовувати народний календар, який дає широкі можливості здійснювати патріотичне виховання учнів. Народний календар – це система історично обумовлених дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які в певній послідовності відзначаються протягом року. Народний календар – це енциклопедія знань про життя людей, їхній побут, виховну мудрість, природні явища.

На думку М.Стельмаховича, народний календар виховує дітей і молодь шляхом залучення їх до сезонних робіт, звичаїв, символів, свят та обрядів українського народу. Він зберігає багатотисячолітню історію України, її невичерпні традиції, які віддзеркалили в собі характерний для українського народу взаємозв'язок працьовитості та духовності [5]. Виховні можливості народного календаря благотворно впливають на формування особистості та всебічний розвиток школярів. Найкращі умови для виховання повноцінної людини за будь-яких умов дає поєднання родинних, а також загальнонаціональних традицій, регіональних звичаїв, які підтримуються батьками і продовжуються дітьми.

У процесі цілеспрямованої роботи вчителя з патріотичного виховання молодших школярів ми пропонуємо у різних формах знайомити учнів з наступними святами й урочистостями: ідейно-патріотичними (День Конституції України, День Незалежності України, День Соборності України, Свято Козацької Слави тощо); загальнонаціональними (День Матері, День Батька, День Родини тощо); релігійними (Свято Миколая, Різдво, Коляда, Водохреща, Стрітєння, Великдень, Свята Трійця, Івана Купала, Маковія, Спаса, Покрови Матері Божої тощо); родинними, як складовою частиною народного календаря (дні

народження членів сім'ї, річниці весілля, День пам'яті (проводити) тощо).

Найефективнішими формами організації позакласної роботи з патріотичного виховання є: свята (сімейні, народні, релігійні, державні), екскурсії та походи (краєзнавчі, на підприємства, по історичних місцях, у природу тощо), бесіди, зустрічі з відомими людьми (героями війни та праці, народними умільцями, державними діячами тощо), виставки, конкурси, вікторини, створення музейних експозицій, догляд за могилами, надання допомоги членам родин, ветеранам, людям похилого віку, дітям-сиротам тощо. Доцільними для використання у роботі вчителя початкових класів є такі форми: виготовлення "Родинного альбому", карт "Пам'ятні куточки міста", календаря "Видатні дати міста, країни"; туристсько-краєзнавча експедиція "Моя Батьківщина – Україна"; конкурси на кращого знавця народної пісні "Пісня – душа народу"; проведення інформаційних хвилин "Життя Батьківщини" тощо.

Узагальнюючи результати досліджень з даної проблеми та досвід учителів-практиків, ми дійшли висновку, що виховати патріотичні почуття у молодших школярів можливо, якщо:

- розробити технологію патріотичного виховання з використанням різноманітних форм і методів;
- систематично впроваджувати програму з патріотичного виховання молодших школярів у позакласній роботі;
- широко залучати родини учнів до участі у виховній роботі школи, класу з даного напрямку;
- задіяти громадськість, ветеранів війни та праці, народних умільців, діячів культури до проведення виховних заходів;
- систематично використовувати елементи народної педагогіки, традиції національного виховання;
- створити банк творчих робіт, музеї чи куточки історії школи (села, селища, міста) як результат проведеної роботи з патріотичного виховання.

#### Література:

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання / О.Вишневський. – Львів, 1996. – 230 с.
2. Дем'янюк Т.Д. Зміст та методи народознавчої роботи в сучасній школі / Т.Д. Дем'янюк. – К. : ІСДО, 1996. – 108 с.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1996. – № 6. – С. 18-26.
4. Коменский Я.А. Педагогическое наследие / Я.А.Коменский. – М., 1988. – 348 с.
5. Стельмахович М.Г. Українське національне виховання / М.Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1993. – № 8. – С. 3-6.

**Катерина Бантюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ**

Одним із важливих завдань сучасного освітнього простору в Україні є виховання творчої особистості, бо вона значно краще й легше пристосовується до побутових соціальних і виробничих умов, ефективніше їх 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. Адже ще В.Сухомлинський зазначав, що «...без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні взаємовідносини» [2, 89]. Саме творчість стимулює розвиток мислення, інтересів, дослідницьку діяльність.

Необхідність розвитку творчих здібностей на основі особистісно-зорієнтованого підходу, що передбачає тісну взаємодію вчителя з учнями продиктована сучасними суспільними пріоритетами, які відповідають основним положенням закону України «Про освіту» (1991 р.), закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.).

Освіта XXI століття ставить за мету виховати креативну, незалежну, ініціативну особистість. І тому велика увага приділяється розвитку творчих здібностей. Адже творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [1, 326].

Розвиток творчих здібностей є важливою умовою культурного процесу суспільства і виховання людини. Творчість учнів сприяє формуванню їхніх морально-естетичних і вольових якостей, оскільки в процесі розв'язання творчих завдань учні виробляють уміння критично ставитись до тривіального, вчать дискутувати, відстоювати власну думку тощо. Творча діяльність школярів позитивно позначається на їхньому фізичному та естетичному розвитку. Особливо тісним є зв'язок між розвитком творчих здібностей особистості та її когнітивним розвитком. Тому на всіх шаблях загальноосвітньої школи слід звертати особливу увагу на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованість творчих пошуків, наполегливість під час виконання творчих завдань. Адже розвиток творчих здібностей учнів сприяє, врешті, реалізації одного із основних аспектів гуманітарного принципу організації освіти – створенню умов для отримання індивідом дійсної свободи через творчість.

Орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей особистості має давні традиції в педагогіці, починаючи ще з античної (грецької, спартанської, римської) системи виховання. Пильну увагу приділяли їй А.Макаренко, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський тощо.

Тенденції особистісної орієнтації розвитку системи освіти підтверджені результатами досліджень сучасних вітчизняних і російських психологів (Г.Балл, Л.Виготський, Г.Костюк, В.Моляко, Я.Пономарьов тощо) і педагогів (І.Бех, О.Савченко, І.Зязюн тощо). На сучасному етапі проблемою розвитку творчих здібностей особистості займаються І.Волощук, В.Клименко, О.Машталер, Г.Тарасенко, О.Філіпчук тощо. Дослідники аналізують різні аспекти проблеми творчих здібностей їх природи, компонентного складу, критеріїв та показників розвитку, методів і прийомів формування. Більшість окреслених питань досі залишаються дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність природи цього феномена.

В.Сухомлинський наголошує на тому, що вчитель у жодному разі не повинен подавати учням знання в готовому вигляді тому, що це призводить до інертності, лінощів думки. Для добування думок треба докладати зусилля [6, 301].

Видатний педагог також радить здійснювати учіння з утрудненням. Вчитися важко повинно бути насамперед тому, що тільки в подоланні труднощів розвиваються розумові сили та можливості учнів. Лише напружуючи думку, зосереджуючи увагу з метою пізнання невідомого, діти досягнуть певного успіху. З цього приводу В.Сухомлинський зазначав: «Дбаймо, шановні колеги, щоб дитина в початковій школі була передусім думаючою, ефективним здобувачем знань, допитливим шукачем істини, мандрівником у світі пізнання» [5, 428].

В.Сухомлинський вказує на безпосередній зв'язок між творчим мисленням та мовленням дітей: «Коли ви хочете, щоб знання не перетворилися на мертвий, непорушний вантаж, який унеможлиблює дальший рух по сходинках пізнання, зробіть слово одним з інструментів дитячої творчості» [5, 367]. Він писав про те, що слово для дітей у початковій школі стає найважливішим елементом знань. Педагог наголошував, що на першому місці в розумовій праці школяра мають стояти думка, жива творчість, пізнання навколишнього світу за допомогою слова. Якщо ж слово не живе в душі дитини як засіб творчості, якщо вона засвоює чужі думки і не творить своїх думок, не виражає їх словом, можна говорити про байдужість, нечутливість до слова, згасання вогника жадоби знань. Тому В. Сухомлинський переконує нас в тому, що джерелом для дитячої творчості стають думки педагога, його живе

і трепетне слово, які необхідно вкласти в свідомість дитини. Потрібно вчити дітей не переказувати почуте, а допомогти їм трансформувати думки наставника, запропонувати школярам спробувати розповісти про те, що вони бачать, відчувають [5, 367–368].

Великий педагог у багатьох своїх працях постійно підкреслює, що здібності учня початкової школи нерозривно пов'язані з його почуттями, переживаннями. Вчений переконує нас, що без емоційного підйому неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку [4, 45]. Емоційне забарвлення думки, інтелектуальні переживання, пізнавальні інтереси, сама розумова праця виступають для дитини стимулами бажання вчитися. Щоб не згас вогник допитливості, жадоби знань, дитина має бачити успіхи в своїй праці, адже успіх породжує інтерес, а інтерес веде до успіху. «Педагогічна мудрість вихователя, – на думку В. Сухомлинського, – є в тому, щоб дитина ніколи не втратила віри в свої сили, ніколи не відчувала, що в неї нічого не виходить» [4, 77]. Педагог закликає і вчителів обов'язково вірити в талант та творчі здібності кожного вихованця, навчати дітей «творити красу і радість для людей і знаходити в цьому творенні щастя...» [4, 102].

Особливої уваги заслуговує мовленнєва творчість дітей – засіб та умови їх всебічного гармонійного розвитку, виявлення власного розуміння навколишнього світу, ставлення до нього.

На початку XXI століття внаслідок стрімкого посилення глобалізаційних процесів в суспільстві досить помітним в педагогічній науці став інтерес до початкової школи та розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Євгенівська загальноосвітня школа I-III ступенів Снігурівської районної ради Миколаївської області уже два роки є опорною з вивчення питання «Реалізації ідей В. Сухомлинського у формуванні творчих здібностей молодших школярів в процесі вивчення рідної мови». У початковій ланці школи втілюються такі ідеї педагога-гуманіста: визнання унікальності й неповторності кожної дитини; встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків з дітьми; вивчення нахилів, здібностей кожної дитини та проектування їх розвитку; проведення «уроків мислення серед природи», система письмових творчих робіт. Робота з обдарованими учнями найчастіше здійснюється за чотирма етапами: виявлення обдарованих учнів, поурочна робота, індивідуальне оцінювання творчого потенціалу і психологічних особливостей кожної дитини, позаурочна робота.

Учителі школи творчо поєднують дидактичну систему В. Сухомлинського з вимогами сучасності та нетрадиційними підходами в організації та проведенні сучасного уроку. Вони схиляються до думки, що сучасний урок має бути радісним, цікавим, бажаним, а головне – ефективним; це урок, який відрізняється стилем, формами, засобами навчання, який забезпечує мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, дає відчуття потреби в самоосвіті, зрештою, сприяє розвитку творчої особистості.

Працюючи з обдарованими учнями, педагоги орієнтують їх на науково-дослідницьку діяльність, яка забезпечує формування основних компетенцій учнів. В основі цієї роботи лежить розвиток пізнавальної та творчої діяльності учня, вміння конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Велика увага в школі приділяється творчому та естетичному вихованню. Працюють гуртки «Чарівний клубочок», «Джерельце», «Смерічка». Робота Драгуновської Ольги, члена гуртка «Чарівний клубочок» за результатами районного конкурсу «Український сувенір» посіла I місце в номінації «Народна лялька».

Загальновідомо, що творцем, як й інтелектуалом не народжуються. Усе залежить від того, які можливості надає оточення для реалізації того потенціалу. Кожен учитель мріє і намагається робити все, що від нього залежить, щоб його учні наполегливо працювали, здобуваючи знання, самостійно шукаючи відповіді на запитання, що ставить перед ними життя [3].

Отже, як ніколи раніше актуальними стали ідеї, що початкова школа повинна навчати учнів вчитися, здобувати знання на основі вже наявних, ставити перед собою завдання й цілі та творчо, гнучко розв'язувати їх. Саме мовленнєва творчість допомагає найповніше

розкрити внутрішній світ, особливості сприймання, уявлення, інтересів і здібностей дитини. Важливим у цьому процесі є початковий період навчання, а уроки рідної мови та літературного читання мають широкі можливості для творчого зростання школярів.

#### Література:

1. Вельямінова Т. Розвиток пізнавальних здібностей на уроках української мови / Т. Вельямінова // Початкова освіта. – 2000. – № 3. – С. 7.
2. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. В. Гавриш. – Донецьк : ТОВ «Лебідь». – 2001. – 218 с.
3. Кореновська Г. С. Розвиток творчої особистості в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://yevhenivka-scool.edukit.mk.ua>
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
5. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 426–436.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 310 с.
7. Сухомлинський В. О. Урок і знання / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 366–371.

**Антоніна Гавенко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї**

У молодшому шкільному віці необхідно прищепити дітям прості норми моральності. Без таких рис, як працелюбність, добросовісне ставлення до своїх обов'язків, повага і чуйність до оточуючих, чесність, скромність, ввічливість не може бути й мови про вироблення складніших моральних норм і якостей людини. Учителю початкової школи дуже важливо придивитись до всіх можливих проявів моральних якостей кожної дитини і визначити методи впливу на їх формування. Особливу увагу треба звернути на виховання в дітей любові і шани до своїх батьків, рідних, любові до рідного краю, Батьківщини.

Родина відіграє важливу роль у моральному вихованні дітей молодшого шкільного віку. Саме у сім'ї відбувається формування характеру кожної людини, її особистісних рис і національної свідомості. Саме тут з молоком матері закладаються основи становлення особистості. Оптимальне досягнення реалізації навчальних і освітніх завдань початкової школи прийде через забезпечення гармонії родинно-шкільного виховання молодших школярів.

На думку М.Боришевського, дуже важливим для виховання власної дитини є вміння батьків бачити в її друзях, близьких, знайомих, у зовсім сторонніх людях передусім позитивні сторони. Та, на жаль, дехто вважає за потрібне фіксувати увагу дітей на недоліках людей. “Предметом обговорення в сім'ї надто часто бувають вияви егоїзму, кар'єризму, жорстокості, лицемірства, безвідповідальності. Надмірна фіксація уваги дітей на негативному в людях поступово формує в них думку, що взагалі абсолютна більшість людей – погані, безсердечні, нечесні. У старшому віці у них може виникнути спотворене уявлення про людей та їх взаємини” [1, 4]. На основі такої неправильності і заниженої оцінки в дитини розвивається недовірливе й підозріле ставлення до інших. А це, відповідно, може спричинити грубість, цинізм, презирливе ставлення до людей.

О.Докукіна стверджує, що сім'я є первинним різновіковим колективом, де починається формування якостей колективіста, підготовка дитини до спілкування та співжиття з іншими людьми. Чим краще діти підготовлені до цього, тим менше відбувається їхня соціальна адаптація – виявляються загальноприйняті у суспільстві моральні норми, форми поведінки. “Коли діти є свідками турботливості батьків, їхнього піклування один про одного, допомоги рідним і близьким, то вони наслідують такий приклад” [2, 7].



Звертаючись до батьків, В.Сухомлинський нагадував: “Якщо ви хочете стати неповторною особистістю, якщо ви мрієте залишити після себе глибокий слід на землі – не обов’язково бути видатним письменником або вченим, творцем космічного корабля або відкривачем нового елемента періодичної системи. Ви можете утвердити себе в суспільстві, засяяти красивою зіркою неповторної індивідуальності, виховавши хороших дітей, хороших громадян, хороших трудівників, хорошого сина, хорошу дочку, хороших батьків для своїх дітей. Творення людини – найвище напруження всіх ваших сил. Це і життєва мудрість, і майстерність, і мистецтво. Діти – не тільки і не стільки джерело радості. Діти – це щастя, створене вашою працею [3, 189].

Моральне виховання передбачає формування в дитини високої духовності та чистої моралі і включає в себе формування внутрішнього психічного розвитку дитини – свідомості, почуттів, волі, поведінки. В основі традиційної системи духовно-морального виховання дітей в сім’ї лежить антитеза: добро-зло, правда-брехня, милосердя-жорстокість, честь-ганьба, щедрість-скупість, любов-ненависть, мужність-боягузство, радість-горе тощо. Правильно формують моральну свідомість ті батьки, які дбають, щоб їхні діти знали народну етику, тобто узвичаєні серед нашого народу норми поведінки, моральні заповіді, релігійні заповіді, мовленнєвий етикет. Морально-духовне виховання в родині здійснюється через формування загальнолюдських та національних вартостей: виховання в дитини гуманізму, милосердя, доброзичливості, правдивості, чесності, високої культури поведінки; через засвоєння народної моралі, в основі якої лежать народно-педагогічні традиції народно-родинного виховання: вшанування новонародженої дитини, її батьків, бабусь, хрещених батьків, святкування в сім’ї родинних свят, вшанування пам’яті загиблих чи померлих родичів, відзначення календарних та обрядових свят тощо.

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави. Діти прислухаються до розмов батьків, є свідками їхніх вчинків, радіють їхнім успіхам чи співчувають невдачам [4, 236]. Виховний вплив сім’ї зростає, якщо батьки цікавляться не лише навчанням, а й позанавчальною діяльністю своїх дітей. За таких умов інтереси сім’ї збігаються з інтересами суспільства, формується свідомий громадянин.

Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов’язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання.

Нами було проведено експериментальне дослідження з метою виявлення стану співпраці батьків і дітей в умовах сім’ї задля формування належних моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку. Опитування учнів 3-Б класу засвідчило, що більшість дітей отримують похвалу від своїх рідних за охайно виконане домашнє завдання, за слухняність, за допомогу по господарству, за гарну поведінку. Дане анкетування засвідчило, що майже всі учні мають обов’язки у сім’ї, а саме: доглядати за домашніми улюбленцями, допомагати батькам прибирати квартиру, двір, мити посуд, рано вставати, застилати постіль, ходити до школи, готувати домашні завдання та відповідати на уроці. 75% учнів святкують родинні свята, а саме: Новий Рік, Різдво, Пасху, дні народження.

Провідну роль у сімейному вихованні відіграє мати. Саме вона найсильніше впливає на дітей, особливо в сфері духовно-морального виховання. Діти, які виростають без материнського тепла і ласки, похмурі, як правило, замкнені, злостиві, вперті. Не меншим є й вплив батька, особливо коли йдеться про виховання хлопчиків. Проте виконати свої виховні функції батько і мати можуть лише за умови, що вони є справжнім авторитетом для дітей.

“Ваша власна поведінка, – писав А. Макаренко, звертаючись до батьків, – вирішальна річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, виховує дитину кожний момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає дома. Як ви одягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або сумуєте, як ви поведетеся з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаєте газету, – в тоні дитина бачить або відчуває, всі повороти вашої думки доходять до неї невидимими шляхами, ви їх не

помічаєте. А якщо вдома ви грубі або хвастливі, або ви пиячите, а ще гірше, якщо ви ображаєте матір, вам уже не треба думати про виховання: ви вже виховуєте своїх дітей і виховуєте погано, і ніякі найкращі поради й методи вам не допоможуть” [6, 83].

У своїй праці “Про батьківський авторитет” А.Макаренко наводить приклади таких видів негативного авторитету батьків: “авторитет придушення”, який базується на примусі, залякуванні, і як наслідок – формування у дітей брехливості, жорстокості, агресивності. Справжнім авторитетом користуються батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та позанавчальними справами, поважають їх людську гідність. Важко переоцінити роль дідусів і бабусь у сімейному вихованні. Однак це не означає, що батьки повинні перекладати на них свої батьківські обов'язки. Дитині потрібні ті й ті. Сімейне виховання повноцінне лише за розумного поєднання виховного впливу першовихователів – батьків та багатих на життєвий досвід помічників і порадишників – дідусів і бабусь [6, 86].

Виховання дітей в сім'ї не завжди успішне. Негативний вплив на нього мають об'єктивні (неповна сім'я, погані житлові умови, недостатнє матеріальне забезпечення) та суб'єктивні (слабкість педагогічної позиції батьків) чинники. Найвагомішою серед об'єктивних причин є неповна сім'я, яка з'являється в силу того, що в усіх вікових групах від 20 до 50 років смертність чоловіків більш як утричі вища, ніж жіноча, а у віковій групі 30-34 роки – в чотири рази. Разом з великою кількістю розлучень це призводить до збільшення кількості сімей, у яких мати (рідко – батько) виховує дітей сама. У неповній сім'ї процес виховання ускладнюється, оскільки діти значну частину часу бездоглядні, неконтрольовані, перебувають на вулиці, нерідко контактують з аморальними людьми [2, 83].

Складність морального розвитку полягає в тому, що виховні впливи на учнів здійснює і сім'я, і школа. Педагог не може передбачити ефективності всієї роботи в цьому плані без досконалого знання індивідуальних особливостей школяра, його потреб, інтересів, позицій, мікросередовища.

Можна впевнено стверджувати, що молодший шкільний вік є визначальним у моральному вихованні. Вже в цьому віці є відхилення в моральному розвитку. Дослідження показали, що такі негативні якості, як агресивність, жорстокість, заздрість зароджуються саме в молодшому шкільному віці. І причина їх появи перш за все в тому, що неправильно складаються відносини дитини у школі, сім'ї.

Моральний вплив на молодших школярів виявляє спілкування з прекрасним, яке формує в дітей добрі гуманні почуття, адже одержані враження від прекрасного входять у той духовний фонд, який робить душу дитини чутливішою, ніжнішою, добрішою. Прекрасне завжди здатне пробудити в дитини добре, переплавити грубість у гуманність, жорстокість у чуйність і турботу про інших. В.О.Сухомлинський підкреслював, що виховувати в дітей любов до всього живого – це означає посіяти зерна гуманізму, людяності, моральної краси. Спілкування учнів з мистецтвом дуже допомагає в їх моральному вихованні. Народна педагогіка стверджує: якщо дитина тримає в руках скрипку, вона не здатна на злочин, поганий вчинок. Співпраця вчителя з батьками у цьому напрямку якнайкраще сприяє формуванню у молодших школярів моральних якостей.

Треба виховувати дітей своєю любов'ю, вірити їм, допомагати стати добрими і великодушними. Ні в якому разі не зневажати, не пригнічувати, а, навпаки, підносити власну гідність кожного. Не потрібно боятися бути добрим, ніжним, ласкавим. Часто, не бажаючи поступитися, ми протиставляємо свою волю волі учня і тим самим втрачаємо духовний зв'язок з ним. Багато ситуацій можна вирішити за допомогою ласки, жарту, казки. Без ласкавих слів дитині все одно, що без сонячного світла. А звідси і погані вчинки – “в темряві”. Людське ставлення до дитини – це усвідомлена, цілеспрямована праця, що виключає жорстокість, праця з надією на формування найкращих рис і якостей. Потрібно любити дітей такими, якими вони є, бережно ставитися до кожного, спиратися лише на позитивне і вести боротьбу з недоліками. А головне, щоб діти були завжди далеко від полюса зла і зрозуміли, що любов, доброта, великодушність є сильнішою від усього недоброго, злого.

Вивчення моральної вихованості кожного школяра – постійний і невід’ємний елемент роботи вчителя. Воно повинно бути регулярним і простим. Якраз ця робота дає можливість виявити тенденції морального формування особистості. Раннє виявлення небажаних тенденцій запобігає їх подальший розвиток, а виявлення позитивних – допоможе педагогу зміцнити їх. Для цього можна використати метод анкетування, “недописана теза”, “альтернативна теза”, “недописана розповідь”, ранжирування та ін.

Отже, сім’я дає дитині первинну підготовку до життя, яку школа все-таки не може дати, тому що необхідний безпосередній дотик до світу близьких, які оточують дитину, світом дуже рідним, дуже потрібним, світом, до якого дитина з перших років привикає і з яким рахується. А вже потім народжується невідоме почуття самостійності, яке школа повинна підтримувати.

Виховати дитину здоровою, працелюбною, справжнім громадянином – справа нелегка. Батько і мати несуть відповідальність перед суспільством за виховання дітей, за формування майбутнього громадянина. Процес виховання дітей в сім’ї знаходиться в тісному зв’язку з процесом виховання та навчання підростаючого покоління в школі. Керівна роль, при чому, належить школі, яка повинна функціонувати виховні функції і сім’ї в суспільстві [7, 83].

У сім’ї дитина вперше засвоює норми моралі, навички спільної праці, формуються життєві плани дітей, естетичні ідеали, виховується любов до України. Батьки – найкращі вихователі, а тому, насамперед, вони відповідають перед власною совістю, народом, державою за виховання своїх дітей. Саме в сім’ї складаються і поступово змінюються ті або інші життєві установки особистості, котрі й визначають сутність її духовності, її моральне обличчя.

Потреба в здоровому способі життя, розвинений інтелект і широкий всебічний розвиток, інтелігентність у спілкуванні, естетичне сприйняття світу – ось кінцевий результат спільної виховної діяльності сім’ї і школи. Принципи і підходи, які повинні працювати на кінцевий результат, реалізуються в школі, але необхідно, щоб все життя учня будувалося на єдиній основі і в стінах навчального закладу, і в умовах сім’ї. Протиріччя у виховних підходах сім’ї і школи негативно впливають на ефективність виховного процесу. Результат, на який розраховує школа і якого звичайно, повинні прагнути батьки, можна добитися тільки спільними зусиллями.

#### Література:

1. Боришевський М. Й. Сімейне виховання як гарант морального становлення особистості / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – Червень, № 4. – С. 4-9.
2. Докукіна О. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім’ї / О. Докукіна // Початкова школа. – 1997. – Лютий № 6. – С. 6-12.
3. Сухомлинський В. О. Моральні цінності сім’ї / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1969. – 324 с.
4. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1975. – 416 с.
5. Макаренко А.С. Книга для батьків. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1972. – 427 с
6. Макаренко А.С. Книга для батьків. Про батьківський авторитет / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1972. – 673 с
7. Фіцула М.М. Педагогіка / М. М Фіцула. – Тернопіль, 1997. – С. 37-39.

**Марина Гоменюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ШКОЛИ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування бережливого ставлення молодших школярів до природи є першим кроком до покращення екологічного стану нашої планети, оскільки саме в їхніх долонях знаходиться майбутнє. Саме тому вчителю початкової школи варто особливу увагу приділити

екологічному вихованню дітей у процесі навчальної діяльності та створити своєрідну методику формування бережливого ставлення до природи у молодших школярів.

Як стверджують дослідники, для створення такої методики доцільно виокремити три основних цикли: формування в молодших школярів бережливого ставлення до природи на уроках природничо-математичного циклу, гуманітарно-художнього циклу та організацію еколого-виховної роботи з дітьми у позакласній виховній роботі [1].

Розглянемо більш детально екологічне виховання на уроках природно-математичного циклу. У процесі вивчення курсу «Я і Україна» молодші школярі повинні засвоїти відомості про взаємозв'язок і взаємовплив живої та неживої природи. Ознайомлюючи дітей із будь-яким об'єктом чи явищем природи, педагог повинен розкрити у єдності цінність і доцільність його зовнішнього вигляду та властивостей. На основі цього у молодших школярів виникає уявлення про те, що в природі немає нічого зайвого, непотрібного, що можна було б бездумно знищити. Наприклад, на уроці «Я і Україна» у процесі вивчення теми «Кругообіг води в природі» можна пояснити учням схему кругообігу води та її значення для планети [2].

Також слід підвести дітей до думки, що кожна людина є невід'ємною складовою частиною природи, маленькою частинкою Всесвіту, що вона, вдосконалюючись та задовольняючи свої запити, також впливає на довкілля. Причому, такий вплив може бути як позитивним, так і негативним. Доцільно на уроках навести приклади, що в результаті безвідповідального ставлення до природи знищено ліси на значних територіях, осушено великі площі боліт і, як наслідок, суттєво скоротилася чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, деякі навіть повністю зникли, а деякі, що занесені до Червоної книги, – на межі зникнення. Популяризація знань про Червону книгу України та світу в доступній, цікавій та відповідній віку формі має велике значення під час формування екологічної культури учнів.

Відмінним засобом формування екологічної культури в молодших школярів є екскурсії [6]. Під умілим керівництвом вчителя екскурсії у природу перетворюються на уроки мислення. У парку, лісі, біля річки учні навчаються спостерігати, аналізувати та порівнювати. У них формується вміння розуміти навколишнє середовище, бачити його з усіма притаманними йому властивостями. Та головне – діти усвідомлюють, що нехтування законами взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ у природі може призвести до загибелі життя на Землі, тому обов'язок кожної людини – берегти природу не тільки в ім'я власного благополуччя, а й усіх людей планети.

Для успішного екологічного виховання молодших школярів необхідно визначити екологічний потенціал кожного навчального предмета. Провідна роль належить таким навчальним предметам, як «Ознайомлення з навколишнім світом», «Природознавство» та «Я і Україна». Але якщо екологічну освіту й виховання здійснювати на міжпредметній основі, то неабияку роль відіграють також уроки з математики. Зміст чинної програми дає змогу сформувати в дітей елементарні природничі і природоохоронні уявлення й поняття, виробити окремі природоохоронні вміння й навички, розкрити взаємозв'язки між природою і людиною.

Роль математики в екологічному вихованні полягає в тому, що методом доцільно дібраних задач, функціональних залежностей можна навчити учнів розуміти окремі екологічні поняття, прищеплювати навички раціонального використання природних ресурсів, розкрити роль математики у пізнанні найбільш загальних і фундаментальних законів природи, створити базу для формування наукового світогляду.

З метою формування екологічних знань на уроках математики слід формувати систему задач, яка розкриває питання споживання води, значення рослин у житті людини, скорочення лісових ресурсів та його наслідки, значення тварин у природі та в житті людини тощо [4].

На уроках математики слід також підводити дітей до думки, що людина – невід'ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище.

Початкова математика з її абстрактною лічбою і задачами, здавалося б далека від екології, і за методикою, і за змістом. Та вдумливий учитель, проаналізувавши зміст уроку, завжди знайде місце для повідомлення природничої інформації і одного разу загадає загадку,

іншого – прочитає вірш, ще іншого – повідомить про цікаву рослину чи тварину, про яку йдеться в задачі. А в результаті не тільки розширюються знання дітей, а й створюється особливий емоційний фон, що посилює виховний вплив на учнів.

Що стосується предметів гуманітарно-естетичного циклу (мова, літературне читання, музика, образотворче мистецтво), то вони дозволяють збагачувати запас сенсорно-гармонійних вражень молодших школярів, сприяють розвитку оцінних думок, повноцінному спілкуванню з природою, грамотній поведінці в ній. Загальновідомо, що витвори мистецтва, як і реальна природа в її багатообразних проявах фарб, форм, звуків, ароматів служить важливим засобом пізнання навколишнього світу, джерелом знань про природне оточення і етично-естетичних відчуттів.

Керування діяльністю школярів при формуванні у них екологічної вихованості, під час проведення уроків української мови вчителі можуть здійснювати за допомогою різних педагогічних засобів. Насамперед, за допомогою різних навчальних завдань, інструкцій, питань, вправ, естетичних бесід. Учні пропонують виконати вправи, зміст яких має природничий характер. Екологізувати зміст предмету української мови можна введенням до збірника диктантів текстів з певною природничою інформацією. Щоб активізувати діяльність учнів на уроках рідної мови можна також до структури уроку включити невеликі конкурси, вікторини на краще знання загадок, прислів'їв, приказок про рослини, тварин, взагалі про охорону природи [3, 97].

Виховне значення мистецтва сьогодні як ніколи актуально. Тому уроки музики у вихованні естетичної культури учнів якнайбільше впливають на сферу естетичних, душевних переживань. Адже музика завжди була самим художнім і тонким засобом залучення до добра, краси, людяності. Виховуючи в школярах ставлення до природи, розкриваючи генетичний зв'язок людини з природою, який моделюється в образах мистецтва, необхідно з криниці музичного мистецтва вибрати найбільш вражаючий твір, що відповідає можливостям засвоєння школярами різних вікових груп (П.Чайковський «Який мій садок свіжий і зелений», «Зозуля», «Пролісок» з циклу «Пори року»). Молодші школярі зможуть відчувати, як композитор М.Мусоргський в увертюрі до опери «Хованщина» – «Світанок на Москві-річці» створює картину раннього ранку. У музиці химерно зливається спів півня, знайомий кожній українській людині, і дзвін дзвонів. Ця музика висловлює непереборне прагнення природи до свого повного розкриття, розвитку.

Необхідно на уроках музики використовувати наочність, де зображена природа, бесіди про природу, екологію, захист живого світу, флори і фауни, про чистоту рідного краю. Спів пісень на тему природи сприятливо впливає на ставлення дітей до живого світу. Саме цим ми керувались при проведенні уроку музичного мистецтва на тему «Музика і природа».

Поряд з музичним також важливим є і образотворче мистецтво. Змалку діти дуже люблять малювати. Завдання вчителя зберегти і розвинути дитячу активність, виховати працьовитість. Вчитель повинен навчити дітей працювати за планом, обмірковувати послідовність виконання роботи, логічно мислити, робити висновки на підставі спостережень, доводити почату справу до кінця.

На уроках малювання вивчають предмети навколишньої природи і оточення. Малювання розвиває вміння бачити і передавати на площині аркуша паперу зображення видимого. Вміння «бачити» треба розуміти не як фізичний розвиток, а в широкому розумінні: вміння бачити перспективні зміни форми, красу навколишньої дійсності, різноманітність і чарівність природи. Учитель повинен навчити дітей «бачити» навколишній світ. Звертаючи увагу дітей на красу природи й мистецтва, вчитель пробуджує естетичні почуття [5].

Твори живопису є одним із засобів ознайомлення учнів з життям. Вони допомагають їм краще зрозуміти його. Треба ознайомлювати дітей з картинами художників, звертаючи їх увагу на реалістичність мистецтва, на майстерність художника, який за допомогою пензля і фарб уміло передає найтонші відтінки явищ природи, найглибші переживання людини.

Уроки трудового навчання сприяють розширенню знань про практичне значення природних матеріалів учнів в житті людини, різноманітності його трудової діяльності, про

роль праці в житті людини і суспільства, сприяють формуванню умінь і навиків грамотного спілкування з об'єктами природи, економного використання природних ресурсів.

Не менш важлива ідея про те, що праця людини – умова використання і охорони природних багатств рідного краю. Виховання працьовитості школярів, відповідального відношення до використання і примноження природних багатств може виразитися в наступних діях учнів початкової школи: дотриманні культури поведінки в природі, вивченні і оцінці стану природного оточення, деяких елементах планування по впорядкуванню найближчого природного оточення (озеленення), виконанні посильних трудових операцій по догляду за рослинами, їх захисту.

Отже, цільові установки навчальних предметів початкової школи обумовлюють необхідність сумісного використання їх для виховання молодших школярів у дусі любові і дбайливого відношення до природи. На основі змісту всіх учбових предметів формуються провідні ідеї і поняття, що становлять ядро екологічної освіти і виховання в початковій школі. На основі накопичення фактичних знань, що отримуються з різних предметів, молодші школярі підводяться до думки, що природа – середовище і необхідна умова життя людини: у природі вона відпочиває, насолоджується красою природних об'єктів і явищ, займається спортом, трудиться; з неї вона отримує все необхідне для повноцінного життя.

#### Література:

1. Александрова В.П. Непрерывное экологическое образование / В.П. Александрова // Биология. – 2011. – 16-30 июня. – № 12. – С. 4-7.
2. Білоус С. Уроки екологічного виховання / С.Білоус // Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 70-72.
3. Войтенко О.О. Ігрова проектна діяльність як один з методів екологічної освіти молодших школярів / О.О.Войтенко // Екологія і здоров'я : збірка матеріалів ІІ обласної науково-практичної конференції учнів, студентів і вчителів ( м. Донецьк, 1 березня 2014р.) – Донецьк, 2014. – 220 с.
4. Морозова Е.Е. Психолого-педагогические и методические аспекты экологического образования в начальной школе / Е.Е.Морозова // Начальная школа. –2002. – № 7. – С. 35-38.
5. Волкова Ю. Проблемы экологической культуры в детском творчестве / Ю. Волкова, Е. Касьяненко // Искусство и образование. – 2009. – № 1. – С. 100-109.
6. Прохоренко О.В. Позакласна робота з екологічного виховання / О.В. Прохоренко // Шкільний світ – 2001. – № 18. – С. 4.

**Інна Гончар,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ**

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.).

Інтерес – це вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут виступають в єдності об'єкт інтересу, що має захоплюючі, привабливі сторони, і суб'єкт, для якого ці сторони життєво важливі.

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, 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 вибіркоче спрямованість психічних процесів на об'єкти і явища навколишнього світу (Г.Щукіна).

У філософських словниках («Філософський словник» І.Фролова, «Нова філософська енциклопедія») інтерес (лат. interest – мати значення) трактується як: причина дій індивіда, соціальних спільнот (класу, нації, професійної групи), що визначає їх соціальну поведінку; як активна спрямованість людини на різні об'єкти, освоєння яких оцінюється як благо; а також як потреби, які є мотивацією поведінки індивіда [5, 246].

С.У.Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» зазначає що, інтерес – це форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє її орієнтації, а також ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [2].

Якщо розглянути всі тлумачення, то можна звести їх до того що, своєрідність пізнавального інтересу полягає у прагненні людини заглиблюватися в сутність пізнаваного. З цієї точки зору пізнавальний інтерес складає можливий мотив учіння, який лежить в основі позитивного ставлення учнів до школи, до знань, який зв'язаний з радісними переживаннями від розумової праці, з постійним бажанням заглибитись у вивчення одного або декількох навчальних предметів.

У педагогіці розрізняють чотири якісні етапи розвитку інтересу. Зацікавленість – вважається найелементарнішим інтересом, що за певних ситуацій оволодіває учнями, але при зміні ситуації швидко зникає. Цей етап розвитку інтересу пов'язаний з новизною предмета, яка може й не мати особливого значення для людини. В учнів ще не помічається прагнення до пізнання суті виучуваних предметів, явищ, процесів.

Допитливість – характеризується прагненням проникнути за межі побаченого, розширити свої знання, дістати відповіді на запитання, що виникають під час навчання. На цьому етапі для учнів характерні емоції здивування, почуття радості відкриття. Вони самі прагнуть відповісти на запитання: чому?, прагнуть розширити свої знання.

Пізнавальний інтерес – ще вищий етап, на якому інтерес пов'язаний з намаганням учня самостійно розв'язати проблемне питання. В центрі уваги – проблема, а не готові знання. При цьому учні шукають причину, намагаються проникнути в суть предмету, самостійно встановити закономірність, розкрити причинно-наслідкові зв'язки. Учень напружує думку, вольові зусилля, виявляє емоції.

Теоретичний інтерес – характеризується спрямованістю учнів не лише на глибоке та міцне засвоєння знань, пізнання закономірностей і опанування теоретичних основ, а й на застосування їх на практиці. Теоретичний інтерес виникає в учнів тоді, коли в них формуються наукові погляди, переконання, стійкий світогляд. Усі ці етапи розвитку інтересу змінюються, взаємопроникають, пов'язуються між собою, часом співіснують в єдиному процесі засвоєння знань, пізнанні нового.

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.

На нашу думку, з метою розвитку пізнавального інтересу молодших школярів у процесі вивчення математики необхідно дотримуватись таких педагогічних умов:

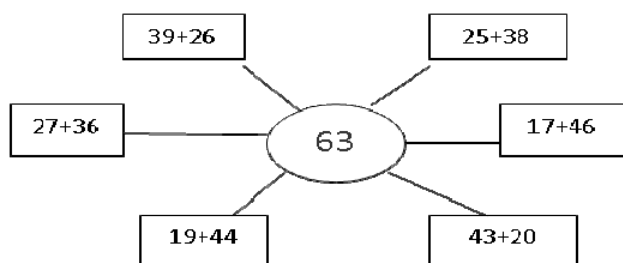
- використання цікавого дидактичного матеріалу на уроках математики з метою збудження стійкого інтересу до вивчення математики;
- активізація пізнавального інтересу молодших школярів у процесі застосування проблемно-пошукових методів навчання;
- здійснення позакласної роботи з математики з метою посилення ціннісного аспекту математичної інформації;
- стимулювання пізнавального інтересу учнів початкових класів засобами нових інформаційних технологій.

Зупинимось детальніше на використанні цікавого дидактичного матеріалу на уроках математики з метою збудження стійкого інтересу до вивчення математики. До цікавого дидактичного матеріалу можна віднести, зокрема, математичні фокуси, задачі-жарти, прийоми усних обчислень, математичні цікавинки, ребуси, магічні квадрати, ігри, головоломки.

В роботі з дітьми можна використовувати такі види ігор.

*Наприклад: Гра «Знайди помилку»*

На дошці можна зробити записи і запропонувати учням знайти в них помилки.



### **Гра «Змагання з комп'ютером (з калькулятором)»**

Вчитель повідомляє школярам, що вони додаватимуть п'ятицифрові числа. Перший учень пише на дошці будь-яке число, потім другий записує під ним своє число, третє число пише вчитель, четверте – учень, п'яте – вчитель, шосте – учень, сьоме вчитель. Кількість доданків може бути різною.

Далі вчитель пропонує дітям знайти суму цих чисел. Деякі учні обчислюють за допомогою калькулятора. Вчитель одразу пише відповідь, набагато швидше від тих учнів, які працюють на калькуляторах.

*Приклад 1*

1 уч.	54302
2 уч.	34896
Вчит.	65103
3 уч.	32781
Вчит.	67218
4уч.	18394
<u>Вчит.</u>	<u>81605</u>
	354299

*Приклад 2*

1 уч.	3471	
2 уч.	2067	} 9999
Вчит.	7932	
3 уч.	2160	} 9999
Вчит.	7839	
4 уч.	5316	} 9999
Вчит.	4683	
5 уч.	3216	} 9999
Вчит.	<u>6783</u>	
	43467	

Виконавши декілька подібних завдань, окремі учні можуть самостійно «відкрити секрет» швидкого додавання. Його проілюстровано на прикладі 2. Вчитель записував щоразу такі числа, в яких кількість одиниць кожного розряду доповнювала до 9 відповідні розряди попереднього числа. Звідси: сума другого-восьмого чисел дорівнює 40000 без 4 одиниць. Цифру 4 пишемо на п'ятому місці справа (на місці десятків тисяч), поряд записуємо перше число зменшене на 4. Отже, відповідь 43467 [3,11-14].



Викликають інтерес у школярів задачі – ломиголовки. Розв'язуючи їх, діти вчаться критично сприймати умову задачі, ілюструвати її. Наприклад, «Десятилітровий бідон наповнили водою. Як за допомогою семилітрового і трілітрового бідонів відлити з нього 5 л води?»

Ще однією з педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу молодших школярів до математики є використання нових інформаційних технологій. 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 кушів, 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 частин 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 фігури різних розмірів, хаотично «розкидані» на екрані, нарешті фігури, «замасковані» на екрані, для знаходження яких необхідно застосувати кмітливість). 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).

Таким чином, якою б складною не була тема уроку, вона стане, цікава школяреві, якщо навчальний матеріал на екрані представлений у фарбах, рухах, звуках та іншими ефектами.

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 перебудовувати 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.

Таким чином, пізнавальний інтерес, що є внутрішньою рушійною силою духовного розвитку дитини, розглядається як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення учня до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до певних видів діяльності, які мають важливе значення для школяра. Формування і розвиток пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання, що полегшує і прискорює розумові реакції.

#### Література:

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. Кривошея Т.М. Розкриймо дітям красу математичних міркувань / Т.М. Кривошея // Початкова школа. – 2000. – № 3. – С. 11-14.
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.
5. Фролов И.Т. Философский словарь / И.Т. Фролов. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

**Людмила Дем'яненко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ДОСВІД ЕКОЛОГО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ Ю.М.ОЛІЙНИК**

Ми живемо в час великих екологічних проблем. Тривалий період людство брало від природи все, що могло, але нічого їй не повертало. А звідси наслідки – катастрофічні. Екологічні проблеми мають глобальний характер і закорінені в тих структурах людського буття, що стосуються світоглядних систем, суспільних норм, міжетнічних та людських взаємин, культури взагалі. Тому визначальним для розв'язання екологічних проблем сучасності є формування екологічної свідомості кожної особистості. Екологічна свідомість – вищий рівень психічного відображення природного середовища, рефлексія стосовно місця і ролі людини в біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція даного відображення. Будучи культурогенною за своїм походженням, екологічна свідомість реалізується через людський світогляд. З іншого боку, культура є плодом свідомості, а також її складовою, невід'ємною сутністю людського досвіду.

Людині слід негайно змінити погляд на саму себе і на природу. І шлях цей має бути гармонійним: в душі добра і краси. В тріаді „природа – людина – суспільство” інтегруючим началом має виступити культура. Людину, наділену екологічною культурою, вирізняє вміння досягти гармонії не тільки із зовнішнім, але й із внутрішнім світом.

Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки при наявності екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись, починаючи з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомства з загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті, дуже часто з вини людини, дадуть можливість кожному відчувати особисту відповідальність за майбутнє природи.

Любов до природи слід виховувати з раннього дитинства. Григорій Ващенко наголошував, що дітей, які ще не вмюють ходити, треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишається в дитячій душі, осяяне почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи.

Василь Сухомлинський стверджував, що сама по собі природа не розвиває і не виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватись, що вона під впливом навколишнього середовища стане розумною, глибоко моральною, непримиренною до зла. Тільки активна взаємодія з природою здатна виховувати найкращі людські якості.

Виховувати школярів у душі любові до рідної природи, охорони навколишнього середовища покликані освітні заклади, насамперед школа. Початковою ланкою формування екологічної культури, екологічного мислення, засвоєння екологічних знань є початкова школа. Дитина приходить до 1 класу. У неї ще не сформовані стійкі погляди, переконання, інтереси. Тому завдання вчителя – сформувати мислення та екологічну культуру кожного учня, навчити молоде покоління жити за законами природи, домогтись, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження природи стали рисами характеру кожної людини.

Навчально-виховний процес екологічного спрямування має бути активним, цікавим, раціональним, максимально наближеним до життя, а у навчальному матеріалі не повинно бути перенасиченості інформацією, яку діти неспроможні належним чином сприйняти.

Велику роль у розв'язанні зазначених проблем має вивчення природознавства у початковій школі, яке сприяє розвитку логічного мислення учнів молодшого шкільного віку, уміння викладати свої думки, пояснювати різноманітні явища природи науковою мовою, розкривати таємниці життя рослин і тварин, розуміти зв'язки і взаємовідносини в природі, помічати вплив природи на практичну діяльність людей, а водночас усвідомлювати її цінність, відчувати відповідальність за збереження і примноження її багатств.

Формуванню активної, зацікавленої позиції учнів по відношенню до природного довкілля сприяє впровадження вчителем початкових класів ЗОШ № 35 Вінницької міської ради, Заслуженим учителем України Олійник Юлією Миколаївною авторської моделі дослідницького навчання, та званої „Технології „3Д”.

Перший етап („Досліджую”) передбачає реалізацію знаннєвого компоненту. Вчитель організовує роботу учнів з першоджерелами, проводить бесіди, дидактичні ігри, групові форми занять за методом проєктів, екскурсії у природу, населеним пунктом, у краєзнавчий або природничий музей, планетарій, станцію юних натуралістів, використовує місцевий природознавчий та краєзнавчий матеріал.

Другий етап („Дивуюся”) забезпечує емоційно-чуттєвий компонент. Відкрити дітям дивовижний і прекрасний світ живої природи допомагають уроки милування природою, методика проведення яких розроблена Г.С.Тарасенко, яка стверджує, що „холодний розум, не опертий на почуття і милосердя, стає страшним і руйнівним по відношенню до навколишнього світу” [3, 4]. Вчителем організовується безпосередній емоційно-чуттєвий контакт дитини з природою (уроки милування природою) та розвиток художньо-образного мислення на матеріалі відтворення природи у мистецтві (уроки художнього пізнання). Важливе значення на цьому етапі мають спостереження за довкіллям, уроки, проведені у формі усного журналу, репортажу з місця подій, проведення свят екологічного календаря.

На третьому етапі („Допомагаю”) реалізується практично-діяльнісний компонент. Проводяться практичні проєкти та екологічні акції, які організовуються з метою залучення дітей до перетворювальної діяльності, стимулювання інтересу до нових знань, розвитку дитини через розв'язання природоохоронних проблем і застосування здобутих знань у конкретній діяльності по збереженню довкілля. В учнів формується уміння організувати себе та свою діяльність, самостійність у прийнятті рішень, відповідальність за справу, критичність в оцінці її результатів.

У роботі Юлії Миколаївни вагоме місце займають ігрові форми роботи з молодшими школярами. Ще В.О.Сухомлинський писав: „В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ” [2, 95].

Представимо перелік цікавих форм роботи вчительки з елементами гри.

1. *Моделювання учнями предметів довкілля.* Свої моделі діти малюють або виготовляють з певних предметів. На їх основі створюється геометрична мозаїка – фігури різної форми та розміру. З одних і тих же фігур діти моделюють різноманітні об'єкти довкілля, що розвиває у них мислення, уяву та спостережливість. Спочатку така мозаїка виготовляється з допомогою батьків, з часом учні навчаються виготовляти її самостійно і після цього створюють колективну роботу – загальну модель довкілля людини. Тому у класі є постійна діюча виставка дитячих моделей і малюнків.

2. *Складання казок.* Ця форма роботи сприяє розвитку мови, уяви дитини. Вчить перетворювати дитячі мрії на реальні речі. До написання казок дітей вчитель підводить поступово. Спочатку складають казку за серією малюнків, продовжують казку за даним початком, складають колективну казку. Пам'ятаючи слова відомого педагога Василя Сухомлинського про виховання в дітей лінощів розуму, якщо в навчанні їм все дається

легко, Юлія Миколаївна намагається пропонувати дітям завдання творчого характеру, підвищеної складності, чим досягається набуття ними пізнавального соціально-морального досвіду як основи для виховання в дитини почуття обов'язку, відповідальності.

3. *Самостійна робота учнів* (виконання завдань „поміркуй”, „намалюй”, „зверни увагу”) спрямовувалась на розвиток творчих здібностей, інтелектуальних вмій, емоційно-чуттєвої сфери дитини.

4. *Робота в групах*. Ця форма займає одне з провідних місць при вивченні природознавства учнями початкової школи, формуванні їх екологічної культури. Вона вчить учнів слухати, розуміти одне одного, аргументувати свої позиції, вести дискусію, взаємодіяти, співпрацювати, допомагати. Діти вчаться вислуховувати та співставляти думки різних груп, розуміти, що погляди можуть бути різними, вчаться визнавати свої помилки. До того ж групи об'єднуються таким чином, щоб серед учнів були сильніші і слабші, таким чином діти вчаться допомагати один одному.

5. *Спостереження та дослідження* (сприяють розвитку уваги, пам'яті, умінню аналізувати явища природи, екологічні проблеми, узагальнювати, робити висновки, прогнозувати, передбачати результати діяльності людини, виховують відповідальність за свої дії у довкіллі).

6. *Читання текстів природничого характеру разом з дорослими* (розвивається увага та слухова пам'ять, включає дорослих у роботу з дітьми, забезпечує взаєморозуміння, співпрацю освітніх закладів з родинами вихованців).

У процесі своєї педагогічної діяльності еколого-виховного характеру вчителька проводить різноманітні нетрадиційні уроки: урок-тренінг, урок – усний журнал, урок-свято, урок-подорож, урок серед природи, урок-дослідження, впроваджує проектні технології. Прикладом проектів, які найбільш широко використовує вчителька, є: міні-проекти „Як облаштувати джерело?”, серед навчальних цілей якого – наводити приклади позитивного та негативного ставлення людини до природи; працювати в групі, висувати та реалізовувати пропозиції щодо розв'язання колективного завдання; „Вода у природі та в житті людини” – метою проекту є формування уявлення учнів про цінність та значення води у житті людини, про шляхи її забруднення та способи охорони від забруднень, про участь школярів в охороні та збереженні води.

В основу роботи Юлії Миколаївни Олійник покладена ідея: навчання й виховання має бути спрямоване на розвиток індивідуальності особистості. Вчителька вдало використовує на уроці методи розвиваючого навчання, ситуацію успіху, проблемні ситуації, методи пошуку нового, алгоритми, опорні схеми, фрагменти діафільмів і музичні уривки, прийом фантазування, складання загадок, віршів.

Варто зазначити, що Юлія Миколаївна сама пише вірші для дітей. Для всіх уроків вчителька ретельно добирає і вміло використовує дидактичний матеріал, спрямований на виховання любові, співчуття, доброчинності, благородства. Через любов до рідної природи, до української мови та нашого народу вчителька виховує у дітей повагу до України. Особливо цінною є система роботи педагога на уроках довкілля, авторські розробки уроків, позакласних заходів, родинних свят.

З метою створення оптимальних умов для особистісного розвитку дитини вчителька впроваджує в навчально-виховний процес інноваційні технології (технологію розв'язування винахідницьких задач, розвитку критичного мислення тощо), які формують творчу, мислячу особистість дитини, розвивають стійкий інтерес до проблем довкілля. Юлія Миколаївна застосовує особистісно орієнтовані методи навчання, залучає учнів до активної навчально-пошукової роботи на уроках, виховує самостійність мислення, привчає аналізувати факти і явища навколишньої дійсності, робити висновки та узагальнення. Використані нею методи та форми навчання тісно пов'язані з віковими особливостями молодших школярів. Таким чином, професійне кредо „Дитина – це не лише школяр, а й людина з багатогранними інтересами, запитамі, прагненнями” вчителька реалізує шляхом застосування

індивідуального підходу до кожного учня, забезпечення навчання на рівні індивідуальних можливостей кожного учня, зв'язку теоретичного матеріалу з практикою життя.

Олійник Юлія Миколаївна щедро ділиться своїм досвідом з колегами. Виступає на засіданнях шкільного методичного об'єднання, на педрадах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів області. Вона закликає педагогів працювати у напрямі виховання в учнів потреби спілкування з природою та безпосередньої участі в її охороні, організовувати змістовне, екологічно грамотне дозвілля школярів, брати участь у тематичних конкурсах, виставках. Адже педагогічним колективам шкіл надалі слід ще активніше працювати над вдосконаленням шкільної системи екологічної освіти та виховання, щоб вона стала міцною базою для формування екологічної культури, здорового способу життя молодих громадян нашої держави, навичок їх екологічно доцільної поведінки та активної громадянської позиції.

Таким чином, подолання екологічної кризи залежить від морального вдосконалення людини, її культури і відносин із природою та іншими людьми, а екологічна освіта і виховання посилюють вплив на її духовну сферу, облагороджують особистість дитини, залучаючи її до справ, що приносять добро людям і довкіллю.

#### Література:

1. Олійник Ю. М. Дослідницьке навчання в 1 класі : Методичний посібник з навчального курсу „Природознавство” для вчителів початкових класів / Ю. М. Олійник. – Вінниця : ММК, 2014. – 84 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 5-279.
3. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи : Порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ДП „ДКФ”, 2008. – 240 с.

**Вікторія Дошч,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ З МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОСТІ ЗНАТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Модернізація освіти в Україні вимагає нових підходів до організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу. Законодавчі і нормативні документи (Закон України «Про Загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті і Державний стандарт початкової і повної середньої освіти) спрямовують педагогів на озброєння учнів не тільки визначеною сумою знань, умінь і навичок, але і комплексом компетенцій у різних галузях життя: соціальній, полікультурній, комунікативній, інформаційній, саморозвитку і самоосвіти, що значно збільшує обсяг інформації, необхідний для засвоєння дітьми. Збагачення знань учнів, формування їхніх умінь і навичок через організацію навчально-виховного процесу як цілісної системи – є основою гуманізації, оскільки сприйняття світу в учнів 6-10 років за своєю суттю є цілісним.

Проблему цілісності знань у своїх роботах розглядають філософи (О.І.Авер'янов, В.Г.Афанасьєв, В.С.Тюхтін та ін.), які розуміють цілісність як систему, що є сукупністю об'єктів, взаємодія яких викликає виникнення нових інтегративних якостей, які не притаманні окремих її компонентам. За визначенням інших науковців (А.Ф.Аббасов, В.В.Казаневська та ін.), цілісність – новий результат, що з'являється завдяки особливим зв'язкам компонентів. Отже, цілісність виявляється у взаємозалежності частин, що виступають не у вигляді лінійного причинного ряду, а у вигляді своєрідного замкнутого кола, (водночас і незавершеного), що має властивості органічно-діалектичного розвитку, в

середині якого кожен елемент зв'язку є умовою і причиною іншого, що дає в результаті нові як інтегральні, так і неінтегральні властивості.

У низці сучасних наукових підходів до забезпечення цілісності знань школярів було виокремлено системність, інтегративність і комплексність.

Системний підхід у педагогіці, на основі принципів наступності, систематичності і послідовності, знаходить висвітлення в організації педагогічного процесу як системи, з одного боку, і формування системи знань учнів, з іншого [6]. Дослідження проблеми організації навчально-виховного процесу як системи впроваджувалося з позицій підпорядкування цілям управлінського, кібернетичного і системно-структурного підходу, які призвели у практиці сучасної школи до таких форм систематизації навчального матеріалу, як технологія укрупнення дидактичних одиниць (Б.П.Ерднієв, П.М.Ерднієв), використання схем-опор (С.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов), розвивального навчання (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Л.В.Занков та ін.).

Одним із проявів системного підходу є комплексний підхід, дослідженню якого в педагогічній науці присвячені роботи вчених (Л.К.Балясіна, Ю.С.Бродський, В.С.Ільїн, В.Д.Семенов та ін.), які розуміють під комплексним підходом використання системи міжпредметних зв'язків, синтез компонентів, цілісний підхід і оптимізацію навчального процесу, де системність і комплексність вживаються як синоніми, хоча, між ними є визначені розходження. Науковці (Е.П.Голубків, Л.С.Пекарський, Б.А.Райсберг) відзначають, що системність характеризує насамперед цілеспрямованість, упорядкованість, організованість, тоді як комплексність здебільшого відображає взаємозв'язок, широту охоплення проблеми. Отже, комплексний підхід не підмінює системний, а є невід'ємною умовою його реалізації.

Комплексні і системні теорії містять у собі компонент процесу інтеграції, який виступив предметом дослідження багатьох учених: філософів (Н.Т.Абрамова, В.Г.Афанасьєв, Р.С.Карпинська, В.В.Казанєвська, Н.В.Садовський.); педагогів (І.Д.Бех, М.М.Іванчук, В.Р.Ільченко, Ю.М.Колягін, П.Г.Кулагін О.Я.Савченко та ін.). Як зазначають учені, інтеграція забезпечує єдність у різноманітті процесів і явищ, що досліджуються різними навчальними предметами; реалізацію принципу системності в навчальному пізнанні; структурування навчального матеріалу різних предметів у світоглядні комплекси знання.

Цілісність знань учнів ми розуміємо як максимально позитивний результат, що відображає об'єктивну реальність, отриманий на основі синтезу інтегративності, системності. Практична реалізація цілісності знань учнів може бути втілена у проектній діяльності.

Метод проектів ґрунтується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки (Б.Боуд, У.Джемс, Д.Дьюї, Дж.Каунтс, У.Кілпатрік, Ч.Пірс та ін.). Основною тезою сучасного розуміння методу проектів Є.Полат називає вислів: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де і як я можу ці знання застосувати» [4]. Метод проектів – це освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Цей метод можна охарактеризувати як «навчання через діяння», коли учень безпосередньо включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи «по цеглинках» щось нове й набуваючи нового навчального й життєвого досвіду.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в процесі реалізації методу проектів вчитель ставить пізнавальне завдання, окреслюючи таким чином плановані результати навчання й вихідні дані; учні мають визначити проміжні завдання, дібрати необхідний матеріал, порівняти отримане з тим, що вимагалось, скоригувати власну навчально-пошукову діяльність. Таким чином, «проектна діяльність поєднує два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактичну категорію (сукупність прийомів і дій з оволодіння певними практичними вміннями й теоретичними знаннями) і спосіб практичного застосування засвоєних знань і вмінь для розв'язання конкретних проблем реального життя під час спільної діяльності» [1].

Здійснення проектної діяльності може бути реалізоване з використанням різних підходів. Першим із них передбачено виконання завдань навчального проекту та здійснення презентації кінцевого інтелектуального (матеріального) продукту безпосередньо на уроці або під час проведення серії уроків з певної теми. Іншим варіантом передбачено проведення проектної діяльності в позаурочний час та презентацію кінцевих результатів безпосередньо на уроці [2].

Метод проектів дозволяє розвивати пізнавальні інтереси учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Він завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову) протягом визначеного часу. Вирішення проблеми цілісності знань методом проектів передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних засобів навчання, а з іншого, необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути відчутними: теоретична проблема вимагає конкретного її вирішення, практична – конкретного результату, готового для впровадження. Тому метод проектів сприяє створенню соціально значущих ситуацій, а згідно з концепцією Л.С.Виготського, психологічний розвиток дитини визначається соціальною ситуацією, тобто її статусом у суспільстві, системою взаємовідносин із дорослими і ровесниками. При цьому соціальна ситуація розвитку не створюється ззовні, а складається в процесі живого спілкування між дитиною та її оточенням.

У відповідності до сказаного вище, для успішного вирішення поставленої проблеми необхідно створити умови, за яких учні самостійно, з власної ініціативи набувають необхідних знань із різних джерел; вчать користуватися набутими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних умінь та навичок шляхом організації внутрішньогрупового співробітництва та діалогового спілкування; розвивають дослідницькі вміння (вміння виявляти проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експерименти, аналізувати, узагальнювати); розвивають системне мислення.

Для успішної реалізації проекту з математики потрібні такі умови: наявність значущої у творчому, дослідницькому плані проблеми; уміння вчителя ставити ключові та тематичні запитання; практична значущість очікуваних результатів; самостійна робота учнів поза уроком; структурування змістовної частини проекту ( етапи, завдання, розподіл ролей тощо); використання дослідницьких методів; застосування комп'ютерних технологій (для пошуку інформації, спілкування з іншими учасниками проекту, створення кінцевого продукту проекту) [3].

Теми проектів з математики можуть бути абсолютно різними. При виборі теми вчитель має враховувати пізнавальні інтереси учнів і знаходитися в зоні їх найближчого розвитку.

З метою формування цілісності знань молодших школярів з математики пропонуємо використовувати метод проектів в урочній та позакласній роботі. Вчителю початкових класів пропонуємо використовувати такі види проектів: навчально-інформаційні, ігрові, дослідницькі, практико-орієнтовані. Серед навчально-інформаційних проектів, що сприяють формуванню цілісності знань молодших школярів при вивченні математики, пропонуємо виконання таких проектів (4 клас): «Геометрія навколо нас», «Відстань в природі», «Математична газета», «Історія виникнення одиниць вимірювання величин», «Дробі 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. Пропонуємо наступні теми ігрових проектів: «Як навчитися заощаджувати кошти?», «Як виникла математика», «У магазині іграшок», «У доісторичній математичній школі», «Мій бюджет на місяць» [5] та ін. 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» [5] та ін. 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.

Таким чином, метод проектів є ефективним засобом формування цілісності знань молодших школярів. У результаті застосування проектної технології покращується процес засвоєння учнями матеріалу, оскільки метод проектів впливає не лише на свідомість школяра, а й на його почуття, волю (дії, практику); за допомогою методу проектів діти бачать практичне використання набутих знань, розуміють значення математики у пізнанні дійсності.

#### Література:

1. Бондаренко Г. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури / Г. Бондаренко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 12. – Ч. 2. – С. 97-104.
2. Буравська І. Проектні технології в школі. Застосування методу проектів / І. Буравська // Директор школи. - грудень 2006. - № 48 (432). – С. 3-4.
3. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред.-сост. Н.Б. Крылова. – Вып. 1. – М. : Педагогика, 1995. – 198 с.
4. Полат Е. С. Что такое проект : типология проектов / Е.С.Полат // Открытый урок. – 2004. – № 5-6.– С.10-17.
5. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / Упоряд. : О.Онопрієнко, О.Кондратюк. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.
6. Цимбалару А.Д. Професійна діяльність учителя з формування цілісності знань учнів початкової школи з гуманітарних предметів : автореф. дис... на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /А.Д. Цимбалару. – Одеса, 2004. – 31 с.

**Яна Злотнік,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ У НАВЧАЛЬНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

У наш час початкова школа зорієнтована на використання таких педагогічних технологій, що передбачають навчання та виховання творчої, активної, високоосвіченої особистості. Використання театралізації в навчальному процесі сприяє досягненню мети навчання в початковій школі, міцному здобутті знань, перетворенні знань у переконання, задоволенню потреб та інтересів молодших школярів, розвитку в них пізнавальної активності та творчого мислення.

Виховний потенціал театрального мистецтва постійно перебуває в центрі уваги дослідників (В.Букатов, Є.Воропаєв, Є.Ганелін, В.Давидов, О.Єршова, М.Дергач, Н.Миропольська, Г.Тарасенко, К.Чухман, В.Шахрай та інші). Проте, з кожним роком зростає увага до технологічних аспектів у педагогіці, зокрема до питання виховних технологій у сфері мистецької освіти (Л.Арістова, О.Кутова, Л.Масол, О.Просіна, Н.Фоломєєва, Т.Чабанова та інші).

Термін «театралізація» є досить поширеним в сучасній науці, в зв'язку з цим його значення має багато трактувань. Театралізація – це передача авторського або складання власного тексту на задану тему за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності, підготовка та показ вистави за ним [6, 14]; це інсценування, розігрування по ролях змісту навчального матеріалу [4, 344]; це методичний прийом, що передбачає введення в урок заздалегідь підготовлених елементів театральної дії, оформлення, при якому заздалегідь підготовлені учні з'являються в класі з елементами костюма героя, вимовляють найбільш виразні його репліки [2, 22].

Використання театральних методів навчання дає змогу не залишити поза увагою жодної дитини, дбаючи про її природні здібності, розвивати інтелектуально-емоційний рівень дітей, знизити рівень закомплексованості учнів, навчити культурі мовленнєвого спілкування, виховувати



навички культурного виявлення емоцій і почуттів, розвивати у дітей вміння застосовувати нові здобуті знання на практиці, реалізувати завдання національного виховання. Діти вчать працювати самостійно, виявляти ініціативу, легко уживатися з іншими, засвоювати нові знання за власним бажанням і залюбки, приймати рішення, розкривати свої творчі здібності, відчувати себе впевненою і обізнаною особистістю, допомагати один одному, жити серед краси довкілля, відчувати радість успіху. Тому, працюючи з молодшими школярами навчальний процес потрібно організовувати так, щоб він був цікавим, щоб кожен учень відчув силу успіху. Разом з іншими методами, формами роботи, театралізація є дієвим засобом розвитку особистості школяра, його мовлення, мислення, уяву, пам'ять. Уміле використання лялькового театру, п'єс, вистав, інсценізацій надає велику допомогу у щоденній роботі учителя початкової школи у розумовому, моральному, естетичному вихованні учнів початкових класів.

Щоденно школярі опановують велику кількість навчального матеріалу, але в більшості випадків здобуті знання є формальними. Відбувається це тому, що навчальний матеріал подається сухо і тому сприймається мимовільно. А для того, щоб задіяти довільність психічних процесів необхідно збудити в дітей пізнавальний інтерес. Театралізація приховує в собі великі можливості для серйозної розумової діяльності учнів, для поглиблення їх дослідиного відносини як до тексту оригіналу, так і до створюваного на його основі сценічному варіанту, в ньому здійснюється поєднання творчої уяви і літературного «міркування» учнів. У процесі підготовки театральної постановки учні відчують потребу в додатковій інформації (відомості з галузі історичної етнографії, матеріальної культури, релігії, мистецтва) і самі починають пошук потрібного матеріалу; читають додаткову літературу (довідкову, науково-популярну, художню літературу, критичну літературу), частіше звертаються за консультацією до вчителя – це створює умови для формування навичок (досвіду) самоосвіти.

Театралізація є досить багатограним процесом і включає в себе:

1) **інсценування** – створення драматичної трансформації епічного тексту. Учням пропонується написати діалог героїв і створити ремарки, уточнюючі образ місця і часу, стан і поведінку героїв. Інсценуванням також називають створення вистави її фрагмента за текстом. Частіше можна використовувати на підсумкових уроках.

2) **режисерський коментар** – створення опису майбутньої вистави від імені уявного режисера, роздум над способами зображення місця і часу у виставі, характер дійових осіб, створення ескізів декорацій, костюмів, пошук музичного оформлення. Можлива як групова, так і індивідуальна робота.

3) **сценічно-ігрові вправи** – вправи на матеріалі текстів художніх творів з використанням прийомів театральної педагогіки, тобто прийомів професійної підготовки акторів, режисерів і т.д. Види вправ: сценічні етюди, проби на роль. Це стадія у підготовці до безпосереднього сценічному дії: розвиток пластики, мовного апарату, ігрових здібностей учнів. Таким чином можна активізувати аналіз змісту.

4) **театральне бачення п'єси** – прийом вивчення драматичного твору, у якому робота над п'єсою ведеться у вигляді ділової гри – створення уявної вистави. У процесі гри робиться режисерський коментар, ескізи костюмів і декорацій, проводяться проби на роль, визначається надзадача вистави і тим самим виявляється ідейно-художню своєрідність п'єси [3].

Театралізація не є спонтанним процесом, тому потребує ретельної підготовки як з боку вчителя так і з боку учнів. У навчанні театралізації виділяються наступні етапи:

- підготовчий: первинне читання, фрагментарне читання, безпосереднє сприйняття тексту, осмислення, аналіз тексту;

- виконавський аналіз – інтерпретація художнього тексту, доповнений елементами театральної технології (інтонування, мізансцени, ескізи, костюми, декорації, музичне та світлове оформлення);

- репетиційний етап перед уявним глядачем;

- презентація підготовленого проекту;

- рефлексія: обмін враженнями після перегляду, створення проблемної ситуації, мотивуючої знову звернення школярів до тексту, порівняльний аналіз художнього тексту і інсценованого епізоду [1].

Поставивши перед собою такі завдання, вчитель надзвичайно відповідально підходить до відбору матеріалу, призначеного для інсценування. Можна довірити вибір матеріалу для інсценування самим учням, що буде ефективно при вихованні в них грамотного і уважного читача. Залучення учнів до створення сценарію, драматизації дозволяє розкрити творчі здібності дітей, освоїти нові жанри та стилі, розвинути мовленнєві навички, нестандартність мислення, уяви – креативність, досягти ефекту розкріпачення, активного пошуку, вміння аналізувати, приймати рішення, спілкуватися, створює ситуацію успіху. Робота зі створення сценічної композиції виходить на нову освітню парадигму – співтворчість. У процесі співтворчості учня і вчителя створюються сприятливі умови для розвитку креативності.

Науковцями визначено наступні форми організації театралізованої діяльності:

- театралізація окремих епізодів казок;
- драматизація казок;
- показ настільного театру;
- показ театру іграшок;
- організація ігор-імітацій;
- інсценування та читання за ролями віршів, написаних у діалогічній формі;
- розігрування за ролями літературних творів;
- оздоблення сюжетного ігрового поля;
- сюжетоскладання;
- розробка сценаріїв.

Така широка палітра художньо-творчої діяльності дає змогу у використанні театралізованих засобів у навчально-виховному процесі, з одного боку, враховувати потреби, здібності і можливості дітей, реалізуючи індивідуальний підхід, з іншого – формувати культуру спілкування і взаємодії на засадах партнерства (співтворчість, взаємодопомога, вміння слухати інших), виховувати почуття згуртованості, колективізму.

На базі НВК «АІСТ» міста Вінниця вчителі активно використовують театралізацію як домінуючий метод навчання і виховання. Вартим уваги є досвід роботи вчительки початкової школи О.Л.Радомирської, яка протягом десятиліття практикує театралізацію у своїй педагогічній діяльності. Немає, напевно, жодного уроку в якій вчителька не змогла б включити елемент театралізації. Часто і більш масштабно театралізація застосовується на уроках літературного читання, адже програвання учнями невеликих сценок допомагає глибше зрозуміти зміст творів і здійснити їх повний аналіз. Уроки української та російської мови теж не проходять формально, за допомогою театралізації вчителька допомагає дітям досягнути зміст складних для них правил. Для цього діти вивчають правила в класі разом з учителем, при цьому на кожне слово або словосполучення діти з допомогою вчителя придумують жест. В подальшому відтворення правил відбувається з рухами. На уроках математики досить цікаво організовується перевірка знань, саме з використанням театралізації. Перед початком роботи діти пригадують, яким жестом позначається та чи інша математична дія, а під час здійснення опитування діти користуються лише жестами. Також періодично вчитель з учнями готують свята, на яких демонструють результати своєї роботи.

Театралізація у початкових класах – це ще одна можливість учнів проявити себе, показати аспекти свого всебічного розвитку. Діти народжуються з певними нахилами, які є не лише біологічним продуктом, а й продуктом суспільно-історичного розвитку. На їх основі виникають різні психічні якості (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, почуття). Та ці якості виникають не самі по собі. Вони формуються у процесі творчого розвитку дитини, у процесі її діяльності, стосунків із зовнішнім світом. Важливе значення у цьому процесі відіграє вільне володіння мовою. У дитини виникають нові, вищі форми взаємовідносин з об'єктивною дійсністю, а разом з ними нові потреби, інтереси, нові види діяльності [5].

Таким чином, використання театралізації у навчальній роботі початкової школи набуває все більшого поширення. Адже кожна дитина народжується з певними творчими задатками, але дійсно творчими виростають тільки ті, умови навчання яких дозволили розвинути ці здібності вчасно. Безумовно можна сказати, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку творчості, тому головним завданням залишається створення умов для її розвитку, а використання театралізації у навчальному процесі може стати допоміжною ланкою у цьому.

#### Література:

1. Гордій Н.В. Використання елементів театралізованого мистецтва на уроках світової літератури // Режим доступу : [techerworldlit.at.ua/...n.../3-1-0-68](http://techerworldlit.at.ua/...n.../3-1-0-68)
2. Ельконін Д.Б. Вибрані педагогічні праці / Ельконін Д.Б. - М. : Академія. 2001. - 234 с.
3. Калініченко Т.Ю. Творчість на уроках літератури // Режим доступу : [metodportal.net...mp/2014/10...dosvidu...literatury.doc](http://metodportal.net...mp/2014/10...dosvidu...literatury.doc)
4. Коджаспиров Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. - Москва : ИКЦ "МарТ", Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2005. - 448 с.
5. Сидоренко С. Театральне мистецтво як засіб творчого розвитку особистості молодшого школяра // Режим доступу: [library.udpu.org.ua...files/psuh...silsk\\_shkolu/16...](http://library.udpu.org.ua...files/psuh...silsk_shkolu/16...)
6. Янц Н. Д. Основи сценарної майстерності соціального педагога : навч. посібник / Н. Д. Янц. - Переяслав-Хм. : СКД, 2010. - 194 с.

**Юлія Іванова,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ**

Ми живемо у світі дивовижних явищ, форм і кольорів, про різноманітність яких так старанно подбала природа. За зовнішніми ознаками і відомими властивостями ми розрізняємо їх як прості або складні, закономірні або випадкові, гарні або бридкі, а предмети, що нас оточують, – як корисні й не корисні. Відносність таких характеристик очевидна і залежить, насамперед, від глибини наших знань про те чи інше явище, формуючи предмет. У створенні своїх форм природа з можливих шляхів завжди обирає найбільш доцільні, які відзначаються лаконізмом, красою, конструктивною логікою і підпорядковані єдиній меті – функціонуванню в існуючих умовах. Очевидно, що саме в єдності форм і змісту криється таємниця краси природних форм та їхня гармонія з навколишнім середовищем [6, 2].

Матеріальне виробництво здавна було і залишається вирішальною силою пізнання та перетворення світу. Людство відповідно до своїх потреба творить матеріальну культуру та формує підвалини духовної культури. У будь-якій сфері матеріального виробництва здатність оптимально та гармонійно розв'язувати поставлені завдання залежить, насамперед, від розвитку специфіки образного мислення і естетичних переконань людини, від рівня свідомості, коли загальна користь та ідея істини трансформуються в естетичну насолоду. Виховання таких соціокультурних рис має стати беззаперечною суспільною вимогою до загальноосвітньої школи як основа становлення молоді формациї громадян незалежної української держави. Саме тому досліджувана проблема є актуальною та першочерговою для сучасної педагогіки, теорії та практики виховання. Створення нового естетичного ставлення через формування художньої культури учнів дає змогу прищеплювати кожній дитині культуру праці й творчості, культуру співжиття [3].

Культура природнича і соціальна, культура гуманітарна, виробнича і технічна – це найважливіші галузі духовної діяльності людини, а отже, і найважливіші розділи змісту освіти у загальноосвітній школі. Суттєвим є лише питання пріоритетності освітніх галузей. Забезпечити формування норм естетичного буття, які б відповідали матеріальним та духовним запитам

народу, а також розвивали достатньою мірою почуттєві та емоційні засади сприйняття дійсності, спроможна художня культура як найбільш демократична для всіх, яка є складовою гуманітарної культури. Саме різновидам мистецтв притаманні особливі, найбільш доступні можливості для розвитку творчих здібностей, фантазії, інтуїції, для сприйняття всього процесу навчання як творчості в умовах загальноосвітньої школи. Це природно, оскільки кожна дитина в процесі гри щось будує, зображує, щось прикрашає, а це вже не що інше, як елементи художнього мислення. Розвиваючи їх, ми можемо забезпечити правильний органічний розвиток творчих сил, якими дитина наділена від природи, вивести її зі стану пасивної згоди з тим, що її оточує, досягнути живого переживання і розуміння того, що вона сприймає, пробудити уяву та інтуїцію. Таким чином у дитини будуть послідовно формуватися такі ознаки художньої культури, як вміння творити прекрасне у повсякденному житті, в праці, у людських взаєминах, готовність зробити крок у невідомий уявний, фантастичний світ тощо [6].

Найважливішою метою естетичного виховання формування у школярів здатності отримувати насолоду від краси, вміння відчувати, розуміти й створювати прекрасне в усіх сферах життя, розвивати естетичне ставлення до світу, формувати почуттєво-оціночне ставлення до явищ, смаків, естетичних критеріїв, тобто засвоєння універсального змісту людського досвіду, закладеного у навчальних предметах [4]. Суттєвою в цій діяльності є ідея всезагальності. Адже поведінка учнів обумовлюється не лише їхніми знаннями і розуміннями, а ставленням до світу, естетичними ідеалами та рівнем моральних критеріїв. Усе це складає емоційний зміст свідомості учнів і формується специфічними засобами синтезу естетичних елементів усіх навчальних предметів у єдиній системі естетичного виховання і формування художньої культури. Базою єдиної системи естетичного виховання та формування художньої культури учнів загальноосвітніх шкіл мають бути визначені види мистецтв як навчальні предмети, що несуть обов'язковий мінімум знань, дають необхідний рівень духовної культури та послідовно розвивають естетичну уяву, мислення і свідомість. Сформовані естетичні смаки та естетичний ідеал і розвинена здатність оцінювати прекрасне дають людині змогу зрозуміти суть прекрасного. Сприймаючи прекрасне, аналізуючи побачене, порівнюючи з відомим і баченим раніше, вона дає йому певну оцінку. Рівень такого естетичного мислення залежить від розумового виховання, вміння здійснювати мислительні операції. Поряд із розвитком сприймання, прищепленням смаків у процесі виховання в учнів формують естетичне ставлення до навколишньої дійсності. Людина повинна не лише милуватися красою природи, а й берегти і захищати її [3].

Виняткову роль в естетичному вихованні школярів відіграють уроки природничо-математичних дисциплін, на яких відкриваються великі можливості використання краси природи, формування бережливого ставлення до неї. Краса математики – в логічній чіткості наукових побудов і доведень, їхньої структури. Певне виховне значення має як естетика праці учнів і продуктів праці, так і вміння та навички, набуті у процесі праці, що дають змогу особистості творчо виявити себе.

Вагомим доповненням до цього циклу є уроки природничого спрямування. Природа відіграє велику роль в загальному і естетичному розвитку людини. Видатний російський педагог К.Д.Ушинський пише, що він виніс із вражень свого життя глибоке переконання, що прекрасний краєвид має такий величезний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко сперечатись впливу педагога [5, 124].

Адже природа – великий учитель. Пізнаючи її таємниці і закони, люди використовують їх у своїй практичній діяльності. Надзвичайно багата природа й естетичними можливостями. Людина кожної епохи у процесі взаємодії з природою знаходить і відбирає в ній відповідні її рівню форми, поєднання барв і звуків, досконалі природні міри. Досконалість, гармонія в природі – одне з джерел натхнення, розвитку естетичних смаків. У процесі взаємодії з природою та пізнання її таємниць людина не тільки долучається до краси, а й удосконалює свої моральні якості.

Прикладом може бути пояснення на уроках природознавства математичного процесу росту рослин. Учитель повідомляє, що: «Усе в природі підкоряється строгим математичним законам.

Виявляється, що розташування листків на стеблах також носить строгий математичний характер. Суть цього явища полягає в гвинтовому розташуванні листків на стеблі рослин (віток на деревах, пелюсток у суцвіттях і т.д.). Можна ознайомити дітей із явищем «гвинтової симетрії» (рис. 1). Таким чином, строгу математику ми знаходимо й у розташуванні пелюсток на квітці троянди й у розрізі яблука (пентаграма, п'ятикутник), і в сосновій шишці, і в голівці соняшника. І це переконує нас в тому, що усе в природі підлягає єдиному плану, єдиним законам – і розкрити та пояснити ці закони і є головна задача людської науки.



*Рис 1. Гвинтова симетрія*

Такі цікаві факти на уроках природознавства будуть мотивувати учнів до вивчення предмету, стимулювати їхню пізнавальну активність, формувати естетичне сприйняття світу через призму математичних понять.

Естетичний вплив природи залежить від того, чи вміє людина вдивлятися в те, що її оточує, бачити, слухати й чути. Тому й необхідно розвивати в учнів естетичне сприймання природи. З викладеного вище випливає, що метою естетичного виховання є формування людини, яка здатна отримувати насолоду від краси, вміє відчувати, розуміти й створювати прекрасне в усіх сферах життя. Суть естетичного виховання полягає у розвитку в людей естетичного ставлення до світу, тобто у формуванні в них почуттєво-оціночного ставлення до явищ і прагнення творити в будь-якій галузі діяльності досконалі предмети як носіїв найвищої їхньої доцільності для особистості.

Більш специфічним завданням естетичного виховання є формування суб'єктивних передумов для естетичного ставлення: сучасних естетичних критеріїв, норм, високого ідеалу, смаків, які визначали б свідому оцінку і творчість за законами краси. Звичайно, естетичне виховання не зводиться до естетичної освіти. Формувати естетичні критерії оцінки треба так, щоб набуті знання ставали особистим надбанням і могли забезпечити емоційне естетичне ставлення до явищ дійсності. Якщо врахувати складний характер відношень, що становлять красу, і тих внутрішніх духовних процесів, з якими пов'язано її відображення, то буде зрозуміло, що загальні завдання естетичного виховання можна успішно розв'язати тільки на основі вивчення індивідуальних особливостей вихованців, при наявності вміння педагога аналізувати результати своєї роботи, бачити досягнутий рівень естетичного розвитку, правильно організувати всю систему виховних впливів [1, 210].

#### **Література**

1. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навчально-методичний посібник / Д. М. Джола, А. Б. Щербо ; Інститут змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с. – К. : Рад. школа, 1969. – С. 231.
2. Опанащук М. Д. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України: проект / М. Д. Опанащук. // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 1. – С. 2–6.
3. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Тарасенко Г. Формування естетичного ставлення до природи в системі екологічного виховання школярів / Г. Тарасенко // Світ виховання. – 2004. – Січ. – Лют. (№ 1). – С. 16-19.
5. Ушинський К. Д. Рідне слово. / Костянтин Дмитрович Ушинський // Вибрані педагогічні твори. – Київ : Радянська школа, 1983. – 488 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – Київ : видавничий центр "Академія", 2002. – 528 с.

**Марина Іванюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ**

У вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей важлива роль належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час, яку називають позакласною. Позакласна робота – це, у першу чергу, різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи.

Завдання позакласної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання. Її зміст визначається загальним змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання.

Проблемі організації виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку присвячені праці таких авторів: А.І.Нікішов, І.Я.Ланіна, А.В.Усова, С.Н.Савіна. Значення позакласної виховної роботи у формуванні особистості молодшого школяра досліджували О.С.Газман, Т.Ю.Горбунцова, Г.Р.Передрій, Н.К.Руденко, Н.Ф.Скрипченко, В.О.Сухомлинський та ін.

Позакласна робота будується на розглянутих раніше принципах виховання, проте вона має і свої специфічні принципи:

Добровільний характер участі в ній. Сприяє тому, що учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес.

Суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності, відповідав потребам розбудови української держави, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва.

Розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. У позакласній діяльності слід ураховувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу.

Розвиток винахідливості, дитячої технічної, юнацької та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових приладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо.

Зв'язок з навчальною роботою. Позакласна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках. Використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу потребує широкого використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів та ін. [4, 560].

В організації позакласної роботи першокласників важливим аспектом є врахування психологічних та фізіологічних особливостей дітей даного віку.

До першого класу приходять шестирічні діти. Психологами встановлено, що вік від 6 до 7 років є перехідним між дошкільним і молодшим шкільним періодами. Важлива роль дошкільного періоду полягає в досягненні дитиною соціальної зрілості. З приходом до школи змінюється провідна діяльність шестирічного школяра – тепер праця, гра, творчість підпорядковані навчанню.

Робота з шестирічними дітьми передбачає обов'язкове врахування фізіологічних та психологічних особливостей. Деякі з психологічних особливостей маленьких учнів сприяють організації навчального процесу в першому класі, а інші – ускладнюють її. Залежно від

характеру впливу цих особливостей на процес засвоєння першокласниками навчального змісту і норм шкільного життя їх можна розподілити на дві групи.

До першої групи належать психологічні особливості шестирічних першокласників, на які педагог може спиратись під час організації навчального процесу. У свідомості шестирічного учня складається ієрархія мотивів. При цьому одним з основних стає мотив встановлення і збереження добрих стосунків із дорослими та іншими дітьми. Учень прагне до визнання з боку дорослого і намагається гарними вчинками заслужити це визнання. Маленький школяр набагато швидше відгукується на прохання і побажання педагога, ніж на жорсткі умови. Власне шкільні норми поведінки (необхідність піднімати руку на уроці, вставати для відповіді і т. д.) першокласникові краще пропонувати спочатку у вигляді гри за шкільними правилами.

Шестирічний учень ініціативний, намагається відшукати межі для “можна” та “не можна” в поведінці. Для першокласника дуже важливо побачити результати власного зростання як школяра. Маленький школяр прагне все пояснити, прокоментувати, показати, йому подобається запитувати і дізнаватися нове. Першокласник здатний достатньо довго утримувати увагу на тих об’єктах, які йому цікаві.

У другій групі перелічені психологічні особливості шестирічних першокласників, які ускладнюють процес засвоєння ними нового предметного змісту і прийняття норм шкільного життя. Шестирічний учень не може прийняти та засвоїти всі норми шкільної поведінки, часто порушує межі норм. У першокласника знання норм поведінки і оцінка себе відповідно до цих норм часто не збігаються. Маленький школяр прагне в усьому бути першим, але не може при цьому адекватно оцінити свої уміння. Він часто відчуває труднощі у взаємодії з однолітками. Емоційно важко сприймає власні невдачі, але виявляє ініціативу в критиці однолітків [3, 39].

Психологи довели: співтворчість можлива тільки за сприятливих міжособистих стосунків, духовного психологічного комфорту. Навіть захоплююча діяльність, за всієї її значущості для дитини, остаточного успіху не матиме, якщо відсутній комфорт спілкування. Тому найпершим завданням позакласного педагогічного процесу є створення таких психолого-педагогічних умов, за яких дитина змогла б реалізовувати хоча б мінімум товариських очікувань. Це дає підстави вважати, що позаурочний педагогічний процес явище більш виховне, ніж дидактичне, що його важливим моментом є не стільки пізнання, скільки духовні стосунки. Отже, позакласний та позашкільний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним.

Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт загальної освіти. Його логічно розглядати в руслі соціальної комунікації, як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо. Вагомими принципами позаурочного педагогічного процесу є його індивідуалізація, добровільність, пріоритет виховання, співтворчість, єдність розвитку і саморозвитку, емоційна привабливість між особистих взаємин. Позашкільний педагогічний процес залежить від складу його вихованців і характеру взаємин між ними.

Він відповідає терміну «творчий процес», оскільки будується на пізнанні внутрішнього світу дитини в умовах максимальної емоційної зручності, значних і систематичних творчих зусиль. Одна із основних стратегій позакласного виховання дати дітям такі найсучасніші додаткові знання і уміння: вести діалог, творчо спілкуватися, слухати; вміння працювати незалежно від інших; здатність визнавати цінність людських індивідуальних відмінностей, поважати себе і оточуючих людей, приваблювати до себе ровесників, не конкурувати, а співробітничати [2, 270].

Форми організації виховання поділяють на масові, групові (гурткові), індивідуальні, та в багатстві своєї різноманітності всі вони сприяють вирішенню основних завдань школи. В основному вони спрямовані на:

– розширення й поглиблення знань, умінь і навичок, передбачених програмою, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу до вивчення різних видів мистецтва, формування у дітей позитивного ставлення до мистецької діяльності;

- встановлення зв'язків і взаємозв'язків між окремими мистецькими елементами та явищами;
- розширення уявлень дітей про єдність природи і мистецтва;
- забезпечення застосування знань і вмінь на практиці.

У позакласній виховній роботі з шестирічними першокласниками варто використовувати як індивідуальні, так і групові та масові форми роботи. Найбільш ефективними, на нашу думку, є: змагання, вечори, ігри, конкурси, походи, секції, гуртки тощо. Змагання викликають живий інтерес у молодших школярів, сприяють піднесенню загального тону життя колективу, а через те практикуються у різних галузях позакласної виховної роботи. У змаганнях здебільшого виступають кілька колективів, що борються за досягнення вищих результатів з певного виду діяльності.

Позакласна робота дає можливість розвивати індивідуальні інтереси дітей, їхні здібності, нахили, розширювати кругозір, формувати стійкі потреби самостійно пізнавати, охороняти і примножувати навколишню природу, покращувати стосунки між людьми. Вона забезпечує цікаве й корисне проведення шестирічними школярами вільного часу.

Неабиякі можливості, наприклад, мають образотворчі завдання, які зацікавлюють дітей своєю нетрадиційністю, стимулюють інтерес до мистецтва, творчо-емоційний розвиток особистості. Такою новинкою є на сьогодні бісероплетіння, батік, мозаїка тощо. При організації позакласної роботи з образотворчого мистецтва з шестирічними першокласниками доцільно організовувати різні клуби, наприклад “Юні художники”, “Мистецький клуб” тощо. До клубу записується близько 15-20 учнів. Обирається рада клубу, яка готує заняття. Складається тематика засідань, що проводяться 1-2 рази на місяць. На таких заняттях діти вчать шукати відомості про явища неживої природи, рослини та тварин, користуватись науково-популярною і довідковою літературою та удосконалюють навички виконання зображень.

Діти, які беруть участь у позакласній роботі, мають конкретніші знання, їх відповіді більш точні й виразні. Позакласна робота сприяє розвитку мислення молодших школярів. Під час проведення позакласної роботи у дітей виховується повага до праці, в тому числі й до фізичної. В учнів, що беруть участь у позакласній роботі, виховується почуття відповідальності за доручену справу, дисциплінованість, діти привчаються виконувати роботу своєчасно. У позакласній роботі відкриваються широкі можливості для виявлення ініціативи, творчості, в учнів розвивається любов до мистецтва [1, 22].

Загалом діти від природи допитливі і сповнені бажання вчитися. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя. З метою розвитку цих можливостей (здібностей) у кожної дитини, вчителю необхідно на кожному уроці застосовувати творчі завдання. Такі завдання мають складати систему, яка дасть змогу сформувати і розвинути всю різноманітність інтелектуальної та творчої діяльності учнів. Творчі здібності забезпечують швидке набуття знань та умінь, закріплення й ефективне застосування їх на практиці. А це означає, що для розвитку даних здібностей велике значення має розвиток психічних процесів – пам'яті, уваги, уяви, швидкої реакції, асоціативності, абстрактності мислення. Саме ці якості, за даними психологів, – основа для розвитку творчих здібностей учнів.

Проаналізувавши вищесказане, зазначимо, що специфічні принципи позакласної та позашкільної роботи спрямовані на пробудження ініціативності, творчості учнів, реалізації їх потреб у діяльності, яка становить для них непересічний інтерес.

Найголовнішою умовою організації позакласної роботи є керівна роль учителя. Завдання вчителя полягає в тому, щоб формувати в дітей стійкий інтерес до мистецтва, захоплення різноманітними дослідженнями. Щоб зацікавити молодших школярів, учитель має досконало знати мистецтво і бути готовим відповісти на будь-яке запитання дитини. Разом з тим він повинен багато чого вміти: спостерігати, аналізувати результати спостережень і використовувати їх у своїй навчальній роботі. Без відповідних знань і вмінь, а також без прагнення та бажання з боку вчителя позакласну роботу організувати неможливо,



адже вона ґрунтується на добровільній ініціативі та активності молодших школярів. Тому все залежить від учителя і його активності.

#### Література:

1. Руденко Н.К. Формування творчих здібностей учнів початкових класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва : Автореф. дис. к. п. н. / Н.К. Руденко. – К., 2004. – 22 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – К. : ІППО, 2002. – 270 с.
3. Силіна Г.Т. Питання формування творчої активності дітей молодшого шкільного віку в педагогічній літературі кінця XIX початку XX століття / Г.Т. Силіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Херсон, 2001. – № 14. – С. 39-43.
4. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 3-є вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

**Ірина Кирик,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВИВЧЕННЯ АСПЕКТІВ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Проблема пізнавальної діяльності у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи сьогодні є однією з найактуальніших. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким зростанням обсягу інформації при обмеженій кількості навчального часу і високими вимогами до якості знань. Разом з цим падає інтерес учнів до навчання, зменшується кількість засвоєного ними навчального матеріалу, тим самим знижується його якість. Питання розвитку пізнавальної діяльності привертало увагу багатьох науковців (Н.М.Бібік, М.Я.Ігнатенко, О.В.Киричука, О.К.Корсакової, О.М.Леонтєва, В.О.Онищука, О.Я.Савченко, Н.Ф.Тализіної, І.В.Шамової, Г.І.Щукіної), які вважають пізнавальну діяльність центральною проблемою всього процесу навчання.

У національній доктрині розвитку освіти у ХХІ столітті зазначено головну мету української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Нові завдання шкільної освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього навчального процесу в школі, визначають нові пріоритети навчання і виховання, потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці. Пізнавальна діяльність молодших школярів, розвиток їхньої творчої активності та самостійності насамперед залежать від того, як організований пізнавальний процес, якими засобами навчання користуються при цьому вчителі початкової школи. К.Д.Ушинський відзначав, що лише така організація навчання є ефективною, яка розвиває в учнів потребу в навчанні, формує бажання вчитися, приносить задоволення, стимулює їхні пізнавальні можливості та розумову активність [6].

Лише, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше. Ефективне навчання неможливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, адже діти повинні не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А досягти цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність. До них належать дидактичні ігри, ігрові ситуації, цікавинки, завдання творчого характеру, нестандартні завдання, завдання для самостійного вирішення.

Вивчаючи поняття „діяльність” з точки зору педагогічної науки як важливу форму прояву активного ставлення людини до навколишньої дійсності [1], педагоги-дослідники класифікують людську діяльність залежно від особистісно-вікового розвитку об'єкта, продукту його діяльності та ін.

Так, О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак [3] класифікують діяльність на такі основні види:

- а) ігрова – переважає у навчанні дітей початкових класів;
- б) пізнавальна – пов'язана з інтелектуальною і фізичною працею школярів, яка дає можливість формувати особистість учня;
- в) творча праця особистості – пов'язана з привнесенням елементів нового у будь-який процес діяльності;
- г) художньо-естетична діяльність – пов'язана з розвитком образотворчого мислення;
- д) спортивна – пов'язана з фізичним розвитком людини.

За характером отриманого у процесі діяльності продукту, всі конкретні види діяльності П.І. Підкасистий розподіляє на практичні й теоретичні.

Теоретична діяльність та її продукти – це знання, які містять досвід практичної діяльності. Завданням теоретичної діяльності є отримання знань у результаті моделювання суб'єктом об'єктів і „вичерпування” із них нової інформації [4].

Теоретична діяльність не приводить до змін у предметах і явищах зовнішнього світу, але дозволяє передбачати їх, завчасно прогнозувати їх наслідки. Її призначення – допомагати людині передбачати результат своїх практичних дій, вибирати найбільш доцільні з них та вдосконалювати результати практичних дій.

Практичним діям звичайно вчать шляхом демонстрації, показу цієї дії. При навчанні практичним діям головну увагу треба звертати не на зовнішню частину дії, а на внутрішню, розумову. Але виконання практичної дії неможливо без опори на певні пізнавальні вміння.

Практична й теоретична діяльність розглядаються як матеріальний і духовний види людської діяльності. За межами гносеологічного аналізу відмінність між практичним (як матеріальним) видом діяльності і теоретичним (як духовним) стає відносною. Немає практичної діяльності, до складу якої б не входили теоретичні компоненти, як немає і теоретичної (мисленнєвої) діяльності без елементів практичної, матеріальної діяльності.

До теперішнього часу накопичений великий масив знань щодо вивчення пізнавальних процесів у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Водночас реалізація цих знань на практиці, трансформування їх у конкретні рекомендації для вчителів ще недостатньо розроблені.

Пізнавальний інтерес – це один із важливих мотивів навчання школярів. Його дія дуже сильна. Під впливом пізнавального інтересу навчальна робота навіть у слабких учнів відбувається продуктивно. Саме ці інтереси за умов правильної організації педагогічної діяльності учнів та системності можуть позитивно впливати на творчий розвиток дитини.

Під пізнавальними діями ми розуміємо такі дії учня, які призводять до судження, запам'ятовування наданої навчальної інформації та застосування її у практичній діяльності.

Найголовнішим завданням педагога на кожному уроці є активізація пізнавальної діяльності. Тому щоразу, обдумуючи урок, учитель має спочатку розв'язати принципове завдання, як найдоцільніше організувати передачу нового матеріалу – повідомлення, евристична бесіда, відкриття, роздум, розв'язання проблеми, самостійна робота тощо. Необхідно перетворити кожний урок на урок спілкування, мислення, де істина постає як суперечка про істину, як діалог. З метою активізації пізнавальної діяльності творчі вчителі на кожному уроці прагнуть застосовувати елементи інтерактивних технологій, творчі проблемні завдання, що забезпечують розвиток тих здібностей і якостей, які перебувають у стадії формування [4]. Потрібно надавати перевагу тим методам, що передбачають залучення учнів до активного здобування знань. Дослід чи проблемне навчання не можна протиставляти інформаційним методам або репродуктивному засвоєнню знань. Тільки вмиле їх поєднання дає можливість підвищити ефективність навчання.

Актуальним сьогодні є впровадження у навчальний процес таких засобів активізації, як системи пізнавальних і творчих завдань, застосування різних прийомів співробітництва і навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи, що сприяє зміцненню інтересів дітей.

Основними критеріями розвитку пізнавальної активності молодших школярів фахівці визначають такі:

- ставлення до навчання ( усвідомлення цінності й необхідності навчання);

- якість знань (знання навчального матеріалу, використання його на практиці);
- характерні особливості навчальної діяльності (мисленнєва активність, зосередженість, стійкість уваги, загальний тонус, емоційно-вольові прояви);
- ставлення до позаурочної пізнавальної діяльності (системність, цілеспрямованість, діапазон інтересів).

Реальний стан розвитку пізнавальної активності учнів ми перевірили на прикладі двох класів: 2-Б (контрольний клас) та 2-В (експериментальний клас) ЗОШ № 11 Вінницької міської ради.

Констатувальний етап педагогічного експерименту виявив, що 20% дітей продемонстрували високий рівень, 45% достатній рівень, 35% низький рівень розвитку пізнавальної активності.

В ході дослідження проблеми ми переконалися, що у початковій школі навчальна діяльність всіх учнів підтримується переважно за рахунок самозадоволення, зростання самооцінки, самоповаги, усвідомлення необхідності навчання. Стимулом для цього є похвала учителя, хороша оцінка, але не знання навчального матеріалу. Розвиток пізнавальної активності залежить від того, як ця діяльність організується, як вчитель уміє стимулювати учнів до набуття інформації, як пов'язуються нові знання із щоденним життям дитини. Виходячи із цього, ми й добирали матеріал для формувального етапу експерименту. Для активізації пізнавальної діяльності учнів ми впровадили у навчальний процес такі засоби активізації, як системи пізнавальних і творчих завдань, застосування різноманітних прийомів співробітництва і навчального діалогу, групової та індивідуальної роботи. Найбільш вдалимими методами інтерактивного навчання, за результатами підсумкового етапу експерименту, виявились „Мікрофон”, „Мозковий штурм”, „Займи позицію”, „Робота в парах”, „Ажурна пилка”. Саме ці методи стимулювали учнів до активної праці, емоційно-вольових проявів та застосування їх на практиці. Також організація позаурочних та позакласних заходів, таких як: „Свято осені”, „Брейн-ринг”, „КВК” розширювали кругозір, цілеспрямованість та творчі інтереси учнів.

У 2015-2016 навчальному році ми систематично впроваджували рекомендовані прийоми навчально-виховної роботи для активізації навчальної діяльності учнів початкових класів ЗОШ №11 Вінницької міської ради. Результати опитування дітей в кінці педагогічного експерименту суттєво різнилися із початковими. 78% учнів продемонстрували високий і достатній рівні пізнавальної активності, а 22% – низький. Отже, відсоток дітей з низьким рівнем розвитку значно зменшився, а кількість учнів, готових до результативної навчально-виховної діяльності суттєво збільшилась.

Разом з тим, слід зауважити, що результати навчально-виховного процесу у 2-Б (контрольному) і 2-В (експериментальному) класах значно відрізнялися. Причину цього ми вбачаємо не тільки у різниці навчальних можливостей учнів, але й у рівні професійної підготовки вчителів навчального закладу до стимулювання пізнавальної активності молодших школярів.

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштування на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами.

Отже, головна особливість процесу засвоєння пізнавальних дій полягає в тому, що такі дії завжди є активними: знання можна отримати тільки тоді, коли їх здобувають, тобто коли учні виконують пізнавальну діяльність. Тому при вдосконаленні організаційних форм навчальної роботи необхідно забезпечити активну теоретичну й практичну діяльність учнів. Школярі повинні володіти всіма необхідними пізнавальними навичками та дослідницькими діями. При цьому треба звертати увагу вчителів не тільки на одержання учнями практичних умінь та навичок, а й на забезпечення їх міцними знаннями.

#### Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників / В.О. Онищук. - К. : Рад.школа, 1978. - 128 с.

3. Падалка О.С. Педагогічні технології : Навчальний посібник / Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О, Шпак О. Т. - К., 1995. – 253 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальные исследования / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. - К. : Магістр-5,2007.– 255 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : В 6 т. / К.Д. Ушинский ; Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 496 с.

**Тетяна Ковальчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Одним з основних завдань культурно-освітньої роботи на сучасному етапі розвитку педагогічної науки є духовне, моральне і естетичне виховання дітей та молоді. Враховуючи психофізичні властивості дитячого сприйняття дійсності, їхню емоційність, допитливість і потяг до самостійності, неможливо недооцінювати роль естетичного виховання та художньо-творчої самореалізації дитини в процесі формування її особистості.

Всебічний гармонійний розвиток особистості не можна уявити без її естетичного виховання, яке передбачає розвиток у дитини почуття прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу у навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. «Краса, – писав В.О. Сухомлинський, – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш» [4, 414].

Особливої уваги питання естетичного виховання потребує у початковій школі, оскільки саме в цей період у дітей пробуджується інтерес до мистецтва, відбувається залучення до художньо-творчої діяльності. Початкова ланка освіти покликана сформувати в учнів цілісне світосприймання і світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства. Уже в молодшому шкільному віці естетичний розвиток дітей засобами мистецтва забезпечується на уроках читання, музики, образотворчого мистецтва, хореографії. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, «основними завданнями освітньої галузі «Мистецтво» у початковій школі є пробудження у дітей інтересів до мистецтва, залучення до художньо-творчої діяльності. Дана галузь спрямована на залучення школярів до творчої діяльності в музичному, образотворчому, хореографічному, театральному та екранних видах мистецтва. На основі такої взаємодії різних видів мистецтв у школярів формується цілісне художнє світосприймання і світовідчуття, система естетичних ідеалів і смаків, почуття реальної відповідальності та збереження культурних надбань суспільства» [3, 76].

Сучасна педагогічна наука розглядає мистецтво як один із провідних освітніх засобів впливу на формування особистості дитини, її світогляду, духовного потенціалу. Воно має велике виховне і пізнавальне значення для особистісного становлення, оскільки дозволяє значно розширити свій життєвий досвід, задовольняти зростаючі інтереси до навколишнього світу і соціуму, формує її духовний світ. У вихованні особистості дитини мистецтву належить одна з вагомих ролей. Проте, на жаль, останнім часом в нашому суспільстві відбувається зміна акцентів щодо сфери інтересів сучасних школярів. Їх вільний час поступово заповнюється переглядом телепередач, фільмів, комп'ютерними іграми, прослуховуванням популярної музики. На задній план відступає мистецтво живопису, літератури, класичної музики. Це спонукає вчителів до пошуку ефективних форм залучення мистецтва як у навчально-виховній, так і в позанавчальній роботі.

Проблема естетичного виховання та розвитку особистості засобами мистецтва, формування її естетичної культури є одним з найважливіших завдань, що стоїть перед школою. Теоретичні та методичні засади естетичного виховання дітей та молоді неодноразово привертала увагу вітчизняних і зарубіжних педагогів, серед яких Д.Джола, Д.Кабалевський, Н.Киященко, Б.Ліхачов, Л.Масол, Н.Миропольська, Б.Неменський, В.Орлов, О.Отіч, В.Сухомлинський, М.Таборідзе, Г.Тарасенко, В.Шацька, А.Щербо, О.Щолокова та інші. У їх працях представлено різноманітні підходи до визначення концептуальних засад естетичного виховання школярів, вибору ефективних форм, методів і засобів тощо.

Розв'язуючи проблему естетичного виховання особистості, сучасні вчені підкреслюють, що ефективність естетичного виховання особистості залежить від ряду факторів. Серед них чи не найголовнішим, на думку І.Беґа, є розвиток емоційного внутрішнього світу дитини, безмежної фантазії, уваги, а також – ступінь сформованості системи естетичних знань та вмінь [1, 76]. Окрім того, як зазначають Д.Джола, Н.Миропольська, Г.Шевченко, А.Щербо та ін., вагоме місце посідає і формування когнітивної сфери особистості: інтелектуальний розвиток учнів є невід'ємною складовою розвитку їх естетичної вихованості [2, 36].

У вітчизняних дослідженнях процес естетичного виховання розглядається з різних позицій: накопичення досвіду чуттєвого пізнання, здатності сприймати художні цінності та примножувати їх у процесі естетизації дозвілля (О.Аліксійчук, М.Князева, Ю.Осокін, Г.Тарасенко); засвоєння художніх цінностей, що стимулюють емоційно-естетичне переживання, створюють умови для конструювання естетичного предмета і пов'язаного з ним естетичного ставлення до цінностей мистецтва (Р.Інгарден); розвитку естетично-творчих здібностей і потреб естетичної свідомості та діяльності особистості (О.Колеснікова, В.Лозовий, Л.Столович, Н.Чібісова); набуття художньо-естетичних знань та засобів естетичного впливу, що забезпечують послідовний, систематичний, цілеспрямований розвиток особистості, її творчої активності, концентрації вольових процесів і дій на засвоєння і реалізацію цінностей мистецтва у діяльності (М.Киященко); забезпечення духовного спілкування з різноманітністю видів, жанрів, форм мистецтва в душі гуманістичних ідеалів і цілей (Л. Масол) тощо. Все це потребує різнопланового підходу до вирішення проблеми естетичного виховання підростаючого покоління.

Пошук ефективних шляхів, методів та форм естетичного виховання молодших школярів засвідчує, що формуванню цілісної творчої особистості найбільшою мірою сприяє синтез мистецтв, що дозволяє розглядати театральну діяльність як найбільш природну і цілісну систему художньої освіти і виховання. Театральне мистецтво в усі часи відіграло надзвичайно важливу роль у процесі розвитку людства. Від самого свого зародження воно слугувало засобом культового звернення до вищих сил, передачі життєвого досвіду, збереження духовних цінностей. Аналіз історичних джерел розвитку театального мистецтва засвідчив, що театр в усі віки слугував засобом художнього відображення дійсності та виховання підростаючого покоління. Знайомство з історією та національними традиціями театального мистецтва різних народів світу дозволяє зробити висновок, що театральне мистецтво завжди було дієвим чинником розвитку суспільства, володіло невичерпним навчальним, розвивальним, виховним та соціалізуючим потенціалом.

Театр володіє унікальним педагогічним потенціалом забезпечення різнобічного та гармонійного розвитку особистості у відповідності до триєдиної освітньої мети. Залучення елементів театального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи сприятиме: розвитку уваги, уваги та фантазії, образного мислення та пам'яті; розвитку емоційної сфери особистості (навичок емпатійного сприймання оточуючих, співпереживання та рефлексії); збагаченню духовного життя особистості дитини, виховання у неї естетичних смаків, інтересів, прагнень до художньо-творчої самореалізації. Проте реалізація потужного виховного потенціалу театального мистецтва в умовах навчально-виховного процесу початкової школи потребує відповідних організаційно-методичних форм роботи вчителя.

Аналіз існуючих форм та методів організації процесу навчання дозволив визначити основні напрями естетичного виховання молодших школярів засобами театрального мистецтва, а саме:

- естетичне виховання молодших школярів шляхом залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу;
- естетичне виховання молодших школярів засобами театрального мистецтва у позакласній виховній роботі.

Серед форм та методів залучення театрального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи з метою формування в учнів навичок естетичного сприймання дійсності, розвитку творчих здібностей та здатності до спілкування з творами театрального мистецтва, а також та формування художніх смаків, уподобань та цінностей у процесі активної художньо-творчої театральної діяльності, традиційно називають:

–*драматизацію* – під нею розуміють переробку художнього твору у драматичний, що передбачає розгортання діалогу головних осіб за певним сюжетом з елементами акторської гри;

–*інсценізацію*, що передбачає сценічне виконання художнього твору (казки, пісні, або навіть сюжету картини, що оживає) з обов'язковим залученням елементів сценографії (маски, костюми, декорації, ляльки, театральний реквізит та інші зображальні засоби).

–*театралізовані свята*;

–*шкільний ляльковий театр*;

–*театр на столі*. Для цього можна скористатися готовою поліграфічною продукцією або зробити свій власний. Для цього знадобляться щільний ватман або картон, кольорові олівці, акварельні фарби, ножиці, нитки, клей, шпильки. Починати варто з декорацій: небагато часу – і на очах школярів на одному або декількох аркушах паперу розміщується ціле казкове королівство, чарівний ліс або маленька затишна нірка. У намальованих замках, палацах та будинках можна вирізати двері та вікна, з яких зможуть виходити чи визирати герої п'єси. Ззовні до декорацій можна приклеїти сходи та балкони, на яких теж будуть розміщатися персонажі. Персонажі такого театру малюються та вирізаються з картону і прикріплюються до спеціальних підставок. Для того щоб вони могли рухати руками і ногами, треба вирізати ці частинки окремо й прикріпити до тулуба на ниточках. Такий театр нагадує дитячий малюнок, який раптово ожив;

–залучення до *кращих зразків вітчизняного та світового театрального мистецтва*, що відбувається шляхом перегляду вистав лялькового та драматичного театру. Від того, яке враження у дітей залишать перші відвідування театру, буде залежати й те, як дитина сприйматиме театральне мистецтво надалі. Тому перед учителями постає необхідність не лише відвідувати театри, а й опікуватися формуванням глядацької культури школярів, повідомляти знання про театральне мистецтво, аналізувати прийоми та засоби, що використовувались для передачі ідеї вистави, обговорення враження від переглянутих вистав;

–*зустрічі з акторами та екскурсії* в театральні майстерні з виготовлення театральних ляльок, гримерні тощо з метою формування цілісної системи знань про світ театрального мистецтва та формування стійкого інтересу до цього унікального мистецького явища.

Ці та інші форми виховної роботи сприятимуть розширенню кругозору школярів, створять сприятливі умови для виховання у них ціннісного та усвідомлення ставлення до життя через усвідомлення ролі та місця справжньої краси в житті людини: краси дії, краси слова, краси зовнішнього вигляду, краси думки.

Таким чином, театральне мистецтво є ефективним засобом естетичного виховання школярів. Реалізуючи його поліфункціональну природу в умовах навчально-виховного процесу початкової школи, учитель здатен забезпечити повноцінне естетичне виховання молодших школярів, забезпечити становлення такої особистості, що поєднуватиме в собі духовне багатство, естетичні якості, моральну чистоту і високий інтелектуальний потенціал.

#### Література:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : Навч. пос. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012.- 256 с.

2. Джола Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : Навчально-методичний посібник / Д.М. Джола, А.Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
3. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / Упоряд. З.М. Онишків ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 172 с.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – 670 с.

**Лариса Кучеренко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ЕКОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Екологічні проблеми набули широкомасштабного значення та вимагають негайного переосмислення людиною свого ставлення до природи. Екологічна культура має стати основою формування світогляду сучасної людини, розуміння її місця у природі, формування нової екологічної етики і моралі. Процес екологічного виховання має перетворитись у специфічний діалог, полісуб'єктну, особистісно розвивальну інтеграцію, в процесі якої відбувається обмін не лише інформацією про природу, а й емоціями, почуттями, духовними цінностями й поведінковими актами.

Відтак, сьогодення вимагає екологізації сфери виховання, підвищення рівня екологічної культури учня. Проблема формування екологічної культури особистості знаходить своє відображення у працях Н.Бібік, А.Богуш, В.Ільченко, А.Степанюк, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін. Так, Г.Тарасенко, досліджуючи проблеми формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку вважає саме цей вік сприятливим для екологічного виховання [8]. Особлива роль у контексті виховання дітей засобами природи належить авторським технологіям естетико-екологічного виховання “Паросток”, “Росинка”, які допоможуть вихователям у створенні гуманного виховного простору в родині, стануть гарним помічником у реалізації завдань естетико-екологічної культури підростаючого покоління.

Науковими дослідженнями підтверджено той факт, що саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Молодші школярі здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу, у них виникають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою [1; 2; 5]. Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, який був би більш особистісно-орієнтованим на екологічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особисте зростання. Водночас практика свідчить, що вчитель не завжди використовує можливості навчальних занять для екологічного виховання, формування екологічної культури учнів, їхньої самостійності, ініціативи у природоохоронній діяльності. Сьогодні одним із актуальних питань педагогічної науки і практики є вибір адекватної технології формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку. Однією із таких є технологія проектної діяльності.

Проблема проектної діяльності як педагогічного явища з кінця ХХ століття стала предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних учених (О.Анісімов, В.Безпалько, О.Гребеннікова, Ю.Громико, Є.Заїр-Бек, Г.Ільїн, Н.Матяш, О.Прикот, В.Симоненко, В.Слободчиков, С.Яшук та ін.). Сьогодні метод проектів вважають одним з найбільш перспективних методів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду вирішення проблем майбутнього самостійного життя, яке вони проектують у навчанні. Метод проектів позитивно впливає на міжособистісні стосунки в колективі, якщо він є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу у початковій

школі. Адже вона дозволяє взяти активну участь кожному учневі у розв'язанні певних проблем, стимулює товариські взаємини, уважність один до одного, готовність допомогти слабшому, здатність до порозуміння без сварок і образ; бажання дітей бути разом, задоволення від спілкування. Завдяки методу проектів у колективі панує життєрадісність, бадьорість, зібраність. Таким чином, використання методу проектів у навчально-виховному процесі, а саме на уроках природознавства, заохочує і підсилює шире прагнення до навчання з боку учнів, тому що воно: особистісно орієнтоване; використовує безліч дидактичних підходів; має високу мотивацію, що означає зростання інтересу й залучення до роботи в міру її виконання; підтримує педагогічні завдання в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу; дає змогу вчитися на власному досвіді та досвіді інших у конкретній справі, а не вдавати навчальну діяльність.

Психолого-педагогічні можливості методу проектів у формуванні екологічної культури дітей молодшого шкільного віку дуже високі. Проектна діяльність максимально спрямована на суб'єктне пробудження й розвиток особистості молодшого школяра, оскільки цілком відповідає її віковим потребам і особливостям. Проектна технологія надає можливість залучити школярів до різноманітної дослідницької діяльності, охопивши усі напрями навчальної діяльності, врахувавши зміст навчання. У процесі навчання необхідно застосовувати різні типи проектів з метою гармонізації навчального впливу на особистість молодшого школяра та на психологічний клімат у класі.

Природничо-наукові чи екологічні проекти зазвичай мають чітко окреслене дослідницьке завдання. Такі проекти доцільно використовувати на уроках природознавства. Адже для того, щоб зрозуміти природу, потрібно добре знати її, не боятися досліджувати. Метою застосування таких проектів є розширення та збагачення знань та досвіду дітей про природу. Екологічні проекти здебільшого потребують використання дослідницьких, наукових методів, інтегрованих знань з різних галузей. Вони можуть бути одночасно і практично-орієнтованими. На сьогодні такий тип проектів набув неабиякого поширення у зв'язку з екологічною ситуацією не тільки у світі, а й на території нашої держави. Особливого значення у початковій школі набувають екологічні проекти прикладного характеру. Отже, використання методу проектів на уроках природознавства є оправданим, оскільки, цей метод заохочує і підсилює шире прагнення до навчання з боку учнів, тому що воно: особистісно орієнтоване; використовує безліч дидактичних підходів; має високу мотивацію.

З метою з'ясування стану заявленої проблеми в практиці роботи, нами було проведено спеціальне опитування педагогів на предмет з'ясування рівня їх теоретичної підготовки до реалізації завдань екологічної освіти та виховання. Анкета містила декілька запитань об'єднаних спільною темою. Ми запропонували педагогам назвати основні завдання, які розв'язуються на етапі початкового навчання, вказати, який зміст вони вкладають у поняття “екологічна культура особистості”, назвати форми та методи, які забезпечують безпосереднє сприймання природи дітьми та формування екологічної культури.

На основі опрацювання результатів анкетних даних, можемо зробити наступні висновки. Серед основних завдань виховання особистості на етапі початкової школи педагоги називають: оволодіння грамотою (34%); повноцінний фізичний розвиток (25%); виховання основ моральної поведінки (22%); основ екологічної культури (14%); естетичний розвиток (5%). Надаючи великого значення інтелектуальній підготовці, учителі здебільшого забувають, що для дитини найбільш важливим чинником, що спонукає засвоювати соціальний досвід, є емоційний, і саме емоції відіграють значну роль в ефективному оволодінні різними знаннями та вміннями, впливають на ставлення до природних об'єктів.

Поняття “екологічна культура особистості” 13% педагогів розглядають як відповідальне ставлення до навколишнього середовища; 17% з них включають до поняття “екологічна культура” наявність елементарних знань про взаємозв'язки в природі та шанобливе ставлення до її об'єктів; 36% опитаних звели розуміння поняття “екологічної культури” до “формування любові до природи”; 11% педагогів вкладають у зміст поняття



“екологічна культура” знання й дотримання правил поведінки в природі; 23% опитаних не змогли відповісти на поставлене запитання.

Більшість опитаних педагогів зізнались, що методика екологічного виховання викликає у них певні труднощі, зумовлені недостатньою обізнаністю з фактичним матеріалом, однобічним розумінням цілей та завдань початкової екологічної освіти. Проаналізувавши отримані в результаті анкетування відповіді, можна стверджувати, що в ознайомленні дітей з природою в школі перевага надається тим формам і методам, що забезпечують безпосереднє сприймання природи: екскурсії – 25%; прогулянки – 28%; спостереження – 28%. Майже всі опитані нами педагоги широко застосовують у практичній діяльності методи наочного і вербального впливу на дітей; 19% – використовують працю в природі; 62% – доручення, пов’язані із доглядом за об’єктами природи; 34% – у роботі використовують ігровий метод. Проте, використання згаданих форм і методів лише частково забезпечує формування основ екологічної культури майбутнього громадянина.

Аналіз результатів анкетування засвідчив періодичність використання педагогами активних методів навчання. Так, переважна більшість респондентів (82%), вважаючи слово дієвим засобом впливу на свідомість дитини з метою формування основ екологічної культури, віддає перевагу вербальним методам впливу. Вчителі початкової школи розповідь, бесіду, читання художньої літератури намагаються супроводжувати показом ілюстрацій, малюнків, відео-презентацій екологічного спрямування.

Результати нашого дослідження підтвердили недооцінку педагогами й творчої діяльності молодших школярів. Тільки окремі вчителі (8%) реалізують її з метою екологічного виховання дітей, віддаючи перевагу практичним методам роботи в природі, екологічним акціям, еко-десантам, проектам. Діти у таких педагогів систематично виконують доручення, пов’язані із доглядом за об’єктами природи, чергують у живому куточку, працюють на ділянках. Засмучує лише кількісний показник такого результату опитування.

Результати анкетування показали, що найпоширенішими засобами екологічного виховання дітей є ті, що забезпечують безпосереднє сприйняття природи, мистецтво та діяльність у природі чи з її окремими об’єктами; методи, що використовують педагоги у навчально-виховному процесі, переважно спрямовані на розвиток когнітивно-пізнавальної сфери і меншою мірою – на розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості; мало застосовуються у екологічному вихованні молодших школярів творча, еколого-краєзнавча діяльність; до масових заходів екологічного змісту вдається епізодично незначна частина педагогів (здебільшого цим займаються учителі); у здійсненні екологічного виховання більшість педагогів відчують труднощі методичного характеру.

Спеціалісти багатьох країн особливий інтерес виявляють до таких форм організації навчально-виховного процесу, які б сприяли ефективній екологічній підготовці, закріпленню знань, умінь, навичок у процесі організації практичної діяльності з дітьми. Таким чином, ефективність процесу формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку залежить від органічного поєднання знань із чуттєвим сприйняттям. Така єдність та результативність цього процесу досягається лише за умови залучення дітей до безпосередньої практичної діяльності у природі, яка за своїм характером має бути непрагматичною, спрямованою на об’єкт природи як рівноправний суб’єкт взаємодії.

З огляду на вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, засвоєння ними змісту освіти, зокрема екологічної, повинно відбуватися шляхом активної пізнавальної діяльності, через використання активних методів пізнання. На думку багатьох педагогів, одним з найефективніших методів навчання і виховання є метод проектів.

Використання методу проектів у навчально-виховному процесі дозволяє знайти розумний баланс між науковими і практичними знаннями, вміннями та навичками, розумно організувати самостійну діяльність дітей – індивідуальну, парну або групову, поєднати різноманітні методи, засоби навчання, інтегрувати знання, вміння з різних галузей науки, техніки, творчості. Суть проектної технології – стимулювати інтерес вихованців до певних проблем, що передбачають оволодіння визначеною системою знань, та через проектну діяльність, яка спрямована на

розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування набутих знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи теоретичні знання з емпіричним досвідом, дотримуючись відповідного їх балансу на кожному етапі навчання.

Еколого-виховна робота організована у вигляді проекту передбачає: детальний аналіз ситуації, стану, у якому перебуває природа чи окремий її об'єкт; визначення напрямів та завдань проекту, спрямованої на формування готовності надання допомоги природі, виховання активної екологічно доцільної поведінки в природі. Робота над екологічним проектом сприяє забезпеченню дітей живою творчою діяльністю і покликаний задовольнити їхні інтереси, природну активність, ініціативу. Ефективний вибір завдань забезпечує її яскравість та оригінальність. У таких проектах діти беруть активну участь, висловлюють свої думки, припущення, шляхи розв'язання тих чи інших завдань.

Як підтверджують результати нашого дослідження, використання проектів дає змогу організувати діяльність, кожен етап якої самостійно планується дітьми. Це ефективний засіб розвитку ініціативи, творчості, впливу на емоції дитини, її пізнавальні можливості, формування основ дбайливого ставлення до природи. Специфіка таких заходів у тому, що вони орієнтують вихованців на пошуково-дослідну діяльність, забезпечують реальну можливість і необхідність активної праці в природі, враховують їх потреби, інтереси, вікові та індивідуальні особливості, сприяють розвитку емоційно-цінних, пізнавальних, вчинково-діяльнських установок, забезпечують безпосередню взаємодію дитини з природою, активну працю, і головне – об'єднують зусилля дорослих і дітей, спрямованих на розвиток здатності розуміти, відчувати, оберігати природу і творчою працею намагатись примножувати і покращувати її.

Таким чином, екологічна криза вимагає зосередження зусиль педагогів на реалізації завдань екологічної освіти та виховання, формування основ природокористування. У цьому зв'язку, формування у підростаючих поколіннях високого рівня екологічної культури є одним із першочергових завдань, від успішного вирішення якого залежить успіх у справі виховання екологічної культури кожної людини зокрема і суспільство в цілому. Метод проектів – оптимальний шлях залучення дітей до еколого-виховної діяльності, розвитку їх активної природоохоронної позиції, формування нового типу взаємин з природою – дбайливого. Метод екологічного проектування забезпечує комфортні умови для успішної реалізації завдань формування екологічної культури особистості, враховує наступність у справі екологічної освіти і виховання.

#### Література:

- 1.
2. Вороніна Л. Взаємодія школи й сім'ї в екологічному вихованні / Л. Вороніна // Шкільний світ. – 2005. – травень (№ 18-19). – С. 3-25.
3. Драган О. Проектна технологія у навчально-виховному процесі еколого-натуралістичного центру / О. Драган // Рідна школа. - 2006. - № 8. - С. 27.
4. Дягло Н. Роль проектної діяльності в розвитку мислення / Н. Дягло // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. - № 1. – С. 6.
5. Журавська І. Застосування методу проектів / І. Журавська // Директор школи. - 2006. – № 48. – С. 3.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Науково-методичний посібник / О.І.Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
7. Проектна технологія // Освітні технології : Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; За ред. О.М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – С. 148-162.
8. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

**Інна Літв'якова,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПРАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У сучасних умовах інформатизації освіти в Україні проблема створення оптимальних умов впровадження комп'ютера до навчального процесу початкової школи вимагає суттєвої уваги. Основною формою організації навчальної діяльності практично у всіх країнах світу є сьогодні класно-урочна система. Щоб підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів необхідно використовувати сучасні інноваційні технології, зокрема технології комп'ютерного навчання. Уроки математики мають захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Треба турбуватися про те, щоб на уроках кожен учень працював активно, творчо, захоплено. А для цього кожен урок має бути, як цікавий спектакль. Завдання вчителя полягає в тому, щоб розвивати здібності, якими обдарувала дитину природа, розвинути ці здібності, створити всі умови для самореалізації, самовдосконалення, самоосвіти дитини, спрямовуючи її діяльність у правильному напрямку.

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, розкрито в роботах вітчизняних та російських дослідників М.Левшина, М.Жалдака, Ф.Ривкінд, М.Гольцмена, Н.Макарової, В.Варченко, Л.Фуксон; зарубіжних дослідників Д.Клементса, К.Хохмана, Т.Оппенхеймера, С.Пейперта та інших.

У сучасній початковій школі є досить багато вчителів, які впроваджують інноваційні методи та прийоми на уроках математики у початковій школі. Наприклад, Кузьмичева К., вчитель математики Андріївської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 2 Балаклійської районної ради Харківської області, розповідає про свій досвід у розвитку творчих здібностей на уроках математики: «...на своїх уроках я якраз і звертаю увагу на розвиток творчих здібностей. Це самостійні роботи творчого характеру, оригінальне розв'язування складної задачі. Особливе місце займає дослідницький метод навчання (у своєму класі створила дві дослідницькі групи, які звітують одна перед одною після вирішення заданої проблеми). У процесі дослідження учні виконують малюнки, схеми, аналізують результати, відповідають на запитання, одержуючи, за потребою консультацію вчителя. Також використовую метод проблемного навчання, який створює сприятливі умови для розвитку творчих математичних здібностей».

Творчі здібності учнів проявляються в ситуації, коли треба знаходити в реальній дійсності нові проблеми, бачити їх нові сторони. Пропонований матеріал повинен містити (у прихованому вигляді) ряд цікавих проблем, які не слід відкрито формулювати. Наприклад, у добірці однотипних задач кожна окремо взята задача може не виступати як проблемна, але в сукупності з іншими задачами дає можливість знаходити нові прийоми розв'язування, ставить перед учнем завдання, в ході розв'язання яких він відкриває для себе окремі або загальні закономірності. Тому задачі слід добирати так, щоб учень міг творити, мислити, щоб він сам мав можливість досягти вершин інтелектуальної творчості. Будучи простою, задача має бути достатньо цікавою і викликати інтерес до неперервної, довготривалої діяльності. Тільки так серед дітей можна виявити обдарованих для поглибленої роботи з ними. Важливим є не стільки те, чи розв'яже учень задачу, скільки те, як він буде думати, розв'язуючи її [1].

Перед школою стоїть завдання формування всебічно розвиненої особистості. Передумовою розвитку творчих здібностей є глибокі і міцні знання, уміння і навички, стійкі пізнавальні інтереси, максимально самостійність, цілеспрямованість, наполегливість. Практика учителів свідчить, що повноцінне засвоєння знань неможливе без оволодіння учнями прийомами розумових дій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація, тощо).

Творчість – психологічний процес. У його центрі – уява, а навколо неї задіяні усі інші психологічні процеси. Математика розвиває творчі здібності, мислення, виховує інтелектуальну чесність, критичність мислення, а також дозволяє розвивати гнучкість розуму, що потрібно для об'єктивного рішення будь-якої задачі.

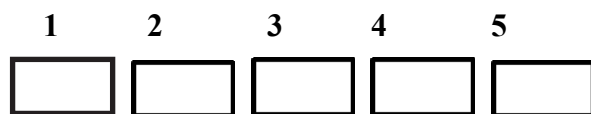
Учитель Просянської школи Покровського району Дніпропетровської області Терещенко Н. також наполягає на розвитку творчих здібностей на уроках математики у школі. На її уроках учні ведуть спеціальні зошити для запису матеріалу, який потрібно берегти у пам'яті. На полях у робочих зошитах діти завжди наголошують на головному матеріалі, який варто запам'ятати, з допомогою знаку оклику. Таким чином розвивається пам'ять учнів, творчий компонент мислення. Розглядаючи різні види нестандартних завдань, учителька дійшла висновку, що найбільший вплив на розвиток творчого потенціалу школярів на уроках математики мають усні вправи логічного змісту, комбінаторні, з елементами дослідження, на кмітливість. Одним із найперспективніших шляхів виховання творчих учнів є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри. Адже використання на уроках дидактичних ігор створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Такими іграми можуть бути «Заповни віконця», «Індивідуальне лото», «Математичне лото» тощо.

Також Терещенко Н. наголошує на тому, що у формуванні творчого потенціалу інноваційної особистості важливу роль відіграє використання комп'ютера на уроках математики. Одночасне використання відеоінформації із поясненням навчального матеріалу підвищує запам'ятовування до 40-50%. Це є мотивацією для використання ІКТ в навчальному процесі. Також важливою формою роботи учитель визначає навчальний проект, спрямований на розвиток мислення та творчої особистості учнів. Адже він передбачає дослідницьку, пошукову роботу учнів, парну або групову роботу [3].

Учителька математики Маньківського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – гімназія» Черкаської області Монько О. пропонує кілька цікавих прийомів роботи для розвитку творчого учня. Наприклад один із таких прийомів називається «Опитування учень – учень: запитай товариша». Він полягає у тому, що після розв'язування чи прикладу біля дошки пропонується учням класу поставити однокласнику, який щойно працював, п'ять запитань. Таким чином оцінюється не лише відповідь учня, а й робота тих, хто формулював запитання. Особливо цінуються запитання творчого характеру.

Також цікавим прийомом є «Шифровка». Кожен учень класу отримує картку, записавши номер картки, учень виконує завдання. Це може бути одна дія, приклад на 2-3 дії, рівняння. Отримавши відповідь, учень знаходить букву, що відповідає отриманому результату. На дошці заздалегідь має бути заготовлена «шифровка».

Приклад слова:



Учитель вислуховуючи відповіді розв'язаних завдань, заповнює клітинки буквами. Слід наголосити, що букви записуються підряд, щоб максимально уникнути вгадування. Вписавши букви правильно, учні можуть прочитати прислів'я, яке необхідно прокоментувати, реалізувавши таким чином виховну мету уроку [2].

Учитель загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 5 Козятинської міської ради Вінницької області Тимошук Г. також пропонує цікавий метод для розвитку творчих здібностей учнів на уроках математики.

Метод «Мозкова атака», або «мозковий штурм» використовують в умовах групових форм навчання, оптимальна кількість учасників групи від 7 до 13 осіб. «Мозковий штурм» ставить за мету зібрати якнайбільше різноманітних ідей. Цей метод активізує творчу думку при виконанні чотирьох правил:

- 1) критикувати не можна, можна висловлювати без побоювання будь-яку думку;

- 2) заохочується будь-яке вільне асоціювання: чим більш «дикоюю» здається ідея, тим краще;
- 3) кількість ідей, які висувують, повинна бути якомога більшою;
- 4) дозволяється як завгодно комбінувати висловлені ідеї, видозмінювати їх, тобто «покращувати» ідеї, що висунуті іншими членами групи.

Також учитель пропонує такі прийоми розв'язування нестандартних задач:

- *«Запитання»*. Суть цього прийому полягає в тому, щоб сформулювати якомога більше запитань, що стосуються даної задачі або проблеми, і спробувати знайти відповіді на них.

- *«Фіксація»*. Важливо завжди і за будь-яких умов мати при собі засіб для запису думки, що майнула.

Такі прийоми справді дозволяють розвивати творчі здібності дитини та допомагають краще засвоїти навчальний матеріал [4].

Отже, у процесі розвитку творчих здібностей шляхом використання творчих завдань необхідно враховувати такі аспекти:

- наявність особливого типу спілкування вчителя та учня, коли зберігається рівноправність і зацікавленість співрозмовників у поглядах, думках;

- створення такої ситуації, коли творчі завдання розробляються не зовні, а в самому учнівському колективі;

- розвиток творчих здібностей можливий лише за високого рівня творчої активності й творчої освіти вчительського колективу.

#### Література:

1. Кузьмичева Клавдія Дем'янівна. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках математики: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://andriivka-school2.edu.kh.ua/Files/downloads.docx>
2. Монько О. Плекаємо творчого учня / О. Монько // Математика [газета]. - 2008. - Квітень (№ 14). - С. 1-7.
3. Терещенко Н. Розвиток творчого потенціалу учнів / Н. Терещенко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2015. - № 3. - С. 30-33.
4. Тимошук Г.М. Розвиток творчих здібностей учнів при вивченні математики: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nadoest.com/komunalenij-navchalenij-zaklad-zagalenoosvitnya-shkola-i-iii-s>

**Олена Мазуркевич,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

На етапі реформування системи освіти основною метою загальноосвітньої школи є гармонійний розвиток особистості. Одним із важливих аспектів процесу формування особистісних якостей молодших школярів є забезпечення відповідного рівня розвитку їх логічного мислення, який виступає необхідною передумовою адаптації учнів до соціального, професійного, культурного життя в суспільстві.

Переважає більшість психологів і педагогів визнають, що для активізації самостійної роботи учнів необхідно озброїти не тільки системою знань, а й прийомами розумової діяльності (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Є.М.Кабанова-Меллер, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, Н.О.Менчинська, Н.Ф.Гализіна та ін.). Прийоми розумової діяльності – це ті способи, якими учні її здійснюють і які можна об'єктивно виразити і описати в діях (прийоми порівняння, абстрагування, узагальнення, розгортання тощо). Можна вважати, що прийоми навчальної роботи – це ті способи, які застосовуються учнями, а також ті способи, якими вчитель навчає учнів цих прийомів. Значним досягненням педагогіки останніх років є дослідження прийомів розумової і навчальної діяльності.

Проблема розвитку логічного мислення дітей молодшого шкільного віку ставала предметом дослідження багатьох зарубіжних (Р.Гайсон, Б.Інельдер, Ф.Тайсон, Ж.Піаже тощо) і вітчизняних (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, П.І.Істоміна, О.М.Леонтьєв, А.Р.Лурія, Г.С.Овчинников, С.Л.Рубінштейн) науковців.

У процесі навчання молодших школярів Н. Баглаєва пропонує використовувати такі види мислення: конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне.

Конкретно-дійове мислення характеризується тим, що мислительна задача розв'язується безпосередньо у процесі діяльності. Розв'язання задачі здійснюється за допомогою реального, фізичного перетворення ситуації, випробування властивості об'єкта. У дитини конкретно-дійове мислення утворює першу ступінь розвитку мислення.

Наочно-образне мислення характеризується тим, що тут зміст мислительної задачі заснований на образному матеріалі. Отже, про цей вид мислення можна говорити у тих випадках, коли людина, розв'язуючи задачу, аналізує, порівнює, прагне узагальнити різні образи предметів, явищ, подій. За допомогою наочно-образного мислення найповніше відтворюється уся багатоманітність фактичних характеристик предмета. Наочно-образне мислення – один з етапів розвитку мислення в онтогенезі.

Абстрактне (або словесно-логічне) мислення один з видів мислення, який характеризується використанням понять, логічних конструкцій. Особливістю цього виду мислення є те, що задача тут розв'язується у словесній (вербальній) формі. Саме абстрактне мислення дозволяє встановлювати найбільш загальні закономірності, що визначають розвиток природи, суспільства, самої людини. Завдяки цьому виду мислення людині вдається найбільш узагальнено розв'язувати мислительні задачі. Словесно-логічне мислення являє собою найбільш пізній етап історичного і онтогенетичного розвитку мислення [1].

У психолого-педагогічних дослідженнях знаходимо й інші підходи до визначення видів мислення: логічне, теоретичне, алгоритмічне, репродуктивне і продуктивне.

Теоретичне мислення характеризується здатністю до засвоєння знань високого рівня узагальненості, розуміння наукових основ і принципів розвитку тих чи інших галузей знань; умінням знаходити залежності і закономірності зв'язків, що існують між явищами.

Алгоритмічне мислення передбачає вміння точно дотримуватись інструкції, яка вказує сувору послідовність у виконанні певних дій, що забезпечують отримання шуканого результату.

Репродуктивне мислення характеризує мислительну діяльність, пов'язану з актуалізацією засвоєних знань для розв'язування задач відомого типу чи виконання дій у знайомих умовах.

Продуктивне (або творче) мислення пов'язане з самостійним розв'язанням людиною нових, раніше невідомих їй задач, яке здійснюється як з опорою на уже відомі їй знання, так і з залученням нових даних, шляхів, засобів, необхідних для їх розв'язання.

З позицій Г.С.Костюка логічне мислення пов'язується з оволодінням людиною прийомами логічної обробки знань, тобто встановленням узагальнених зв'язків між новими знаннями і раніше вивченим матеріалом, зведенням їх у певну впорядковану систему. Воно характеризується вмінням давати визначення понять, а також оволодіння прийомами міркування, доведення, спростування, виведенням висновків, висування припущень.

Існує “теорія поетапного формування розумових дій”. А саме: у процесі засвоєння знань (відповідно і в зміні мислительної діяльності) дитина на початкових етапах навчання проходить три етапи. На першому вона ніби “прив'язана” до зовнішніх матеріальних (матеріалізованих, практичних) дій. На другому – ці дії проговорюються дитиною (спочатку вголос, потім “про себе”) і на третьому етапі зовнішня предметна дія “звертається” і відходить у внутрішній план, тобто інтерризується [5].

На особливу увагу, на наш погляд, заслуговує питання розвитку логічного мислення молодших школярів, яке науковцями розглядається як мислення за законами логіки (законом тотожності, законом суперечності, законом виключення третього, законом достатньої підстави), завдяки якому відбувається опосередковане пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Це мислення, що

характеризується перевагою понятійного змісту, воно включає такі операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення [3].

У словнику психологічних понять К.К.Платонова логічне мислення визначається як “вид мислення, сутність якого полягає в орієнтуванні поняттями, судженнями і умовиводами з використанням законів логіки”. У психолого-педагогічній літературі “логічне мислення” недостатньо диференційовано від понять “абстрактне”, “теоретичне”, “категоріальне”, “словесно-логічне (дискурсивне)” мислення. Іноді вони розглядаються як синоніми.

Абстрактний характер і спільність методів, які широко використовуються в різних галузях, найбільшою мірою сприяють оволодінню учнями елементарної логічної грамотності, вміннями застосовувати сформовані на різних уроках, а особливо на уроках математики, загальнологічні поняття, прийоми і способи дій при вивченні інших предметів. Численні спостереження педагогів, дослідження психологів переконливо показали, що дитина, яка не опанувала прийомами розумової діяльності в початкових класах, у середніх зазвичай переходить в розряд невстигаючих.

Одним з важливих напрямків у вирішенні цієї задачі виступає створення в початкових класах умов, що забезпечують повноцінний розумовий розвиток, пов'язаний з формуванням стійких пізнавальних інтересів, умінь і навичок розумової діяльності, якостей розуму, творчої ініціативи. Фундаментом для розвитку і формування логічного мислення вже в першому класі, де у дітей починають формуватися найпростіші розумові дії, засновані на вміннях спостерігати, порівнювати, аналізувати, узагальнювати, класифікувати, є уроки математики. Автори програми “Початкова школа ХХІ століття” надають великого значення розвитку в учнів мислення, а також пропонують використовувати математичну підготовку для успішного навчання та оволодіння школярами певними об'єктами математичних знань і умінь.

Формування логічного мислення молодших школярів – важлива складова педагогічного процесу. Допомогти учням повною мірою проявити свої здібності, розвинути ініціативу, самостійність, творчий потенціал – одне з основних завдань сучасної школи. Мислення дитини тією чи іншою мірою розвиває кожен загальноосвітній предмет, що викладається в початковій школі. Однак математика, серед інших предметів, займає особливе місце.

Пропонуємо перелік завдань, які вчитель може використовувати на уроках математики у початковій школі для цілеспрямованого розвитку логічного мислення першокласників: „Чарівні фігури”; „Оживи предмет”; „Знайди закономірність”; „Віднови ланцюжок”; „Знайди зайве число”; “Склади умову задачі до даного виразу”; “Розв’яжи задачу за малюнками”; “Розв’яжи задачу із зайвими даними” тощо.

Наведемо приклад завдання на розвиток логічного мислення, яке педагог може використовувати у роботі з молодшими школярами.

Дидактична гра: „Підгодуємо звірят”

Мета. Закріпити поняття „більше”, „менше”, „порівну”, „однаково”. Заохочувати до самостійного пошуку шляхів порівняння двох множин прийомами накладання.

Обладнання. Роздаткове: смужка для викладання, по 3 силуетні зображення морквинок, горішків. Додаткове: по 1 силуетному зображенню морквинок та горішків на кожному дитину.

Ігрові дії. Вчитель повідомляє, що після таночка білочка і зайчики стомились, їх треба підгодувати (з'ясуємо, кого і чим саме годуватимемо). Далі діти по черзі „підгодовують” кожного зайчика морквинкою (прийом накладання), з'ясовують, що не вистачає морквинок. Вчитель підводить до висновку, чого більше, менше, що треба зробити, щоб стало порівну (дає додаткову морквинку „голодному” зайчикові). Аналогічні дії проводяться з білочками та горішками (але їх кількість однакова, тому робимо інший висновок).

Логічне виховання учнів є складовою частиною загальної культури мислення людини. Процес виховання культури мислення досить тривалий. Тому і починатися він має з перших років навчання дитини в школі. Для вчителя в практичному плані найбільш важливим є знання тих видів завдань і вправ, у процесі використання яких має формуватися і розвиватися логічне мислення. Серед таких вправ виділяють наступні: вправи на підведення тих чи інших понять під визначення; завдання на з'ясування зв'язків між різними математичними об'єктами, на

встановлення закономірностей; вправи на знаходження відсутньої фігури, на виділення зайвого предмета серед даної множини; завдання на докази і т. д.

У процесі позакласної роботи з математики у роботі з першокласниками варто організувати роботу над вирішеною задачею; складати аналогічні задачі (прикладі) до даних; вирішувати зворотні задачі (прикладі); організувати роботу над задачами, які потрібно закінчити; практикувати роботу із задачами, умову яких потрібно змінити так, щоб вона розв'язувалась іншою дією; створювати „візерунки” із цифр (з дотриманням певної закономірності); малювати „картинки” ситуацій, описаних в задачах; використовувати кодування прикладів, задач, а також математичні головоломки.

Успішне формування логічного мислення молодших школярів на уроках математики визначається дотриманням таких психолого-педагогічних умов:

1. Застосування на кожному уроці спеціальних завдань, спрямованих на формування навичок логічного мислення.

2. Врахування рівня індивідуального розвитку дитини та, у зв'язку з цим, здійснення індивідуальної та диференційованої роботи з учнями.

3. Формування словесно-логічного, абстрактного мислення на уроках математики в тісному зв'язку з розвитком практично-дієвого і наочного-образного мислення.

4. Використання при формуванні словесно-логічного мислення прийомів моделювання.

5. Надання переваги у формуванні словесно-логічного мислення факультативам з математики та позакласним заняттям.

Процес формування логічного мислення в учнів варто розпочинати з перших років навчання дитини в школі на рівні, відповідному її віку, так як в результаті цілеспрямованої роботи у цьому напрямку виховується не тільки математична культура учнів, а й розвиваються уміння вирішувати життєво важливі завдання. Логічне мислення молодших школярів ґрунтується на вирішенні нестандартних завдань в їх єдності: навчання, виховання і розвитку. Для успішного розвитку логічного мислення учнів школи I ступеня педагог повинен регулярно використовувати на уроках математики та у процесі проведення позакласних занять нестандартні задачі.

#### Література:

1. Баглаєва Н. Розвиток логічних умінь дитини / Н. Баглаєва // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 8-11.
2. Білокобильська Н. Розвиток логічного мислення / Н. Білокобильська // Початкова освіта. – 2000. – № 4. – С. 3.
3. Жукова С. Розвиток логічного мислення учнів початкових класів шляхом вивчення формальної логіки / С. Жукова // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 47-51.
4. Митник О. Математична логіка як навчальний предмет / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – № 11. – С. 17-19.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 380 с.
6. Фадєєва Т. О. Цікаві задачі логічного характеру / Т. О. Фадєєва. – Донецьк : ЦПА, 1998. – 64 с.

**Інна Мартинюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СПРИЙНЯТТЯ ПРИРОДИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема формування цілісного сприйняття природи є не новою у педагогічній теорії і практиці. У працях Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського знаходимо цінні думки стосовно необхідності збудження думки дитини, поєднання відчуттів, створення умов для забезпечення повноцінного процесу сприймання. Так, К.Д.Ушинський зазначав, що дитина мислить формами, кольорами, звуками, відчуттями взагалі, і той, хто захотів би змусити її мислити інакше, даремно й шкідливо насилував би дитячу природу. На думку



педагога, “необхідно сформувати у дітей навичку вдивлятися, вдумуватися в об’єкт вивчення, а не ковзати його поверхнею, тому педагог, який бажає що-небудь міцно закарбувати в пам’яті дитини, повинен турбуватися про те, щоб якомога більше органів чуття – око, вухо, відчуття м’язових рухів, і навіть, якщо це можливо, нюх і смак взяли участь в акті запам’ятовування” [6].

Заслуговують уваги ідеї О.Я.Савченко щодо розвитку спостережливості молодших школярів. Дослідниця вважає, що в учнів початкових класів обов’язково треба розвивати і вдосконалювати вміння бачити, спостерігати, слухати, бо вся інформація на уроці йде через органи чуття. На думку авторки, спостережливість швидко розвивається за такої організації спостереження, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, що спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об’єктів, виділяти їх характерні ознаки, об’єднувати в ціле, позначати певними словами [3].

Спостереження – це суб’єктивна діяльність, оволодіння якою призводить до формування вміння спостерігати. З цим умінням пов’язаний розвиток такої якості особистості, як спостережливість.

Тісний і нерозривний зв’язок понять “спостережливість” і “спостереження” відображає нерозривний зв’язок між психічними процесами і властивостями особистості (Б.Г.Ананьєв).

Проблема формування цілісного сприйняття природи є визначальною в системі сучасної початкової освіти. Сучасна педагогіка додала низку нових підходів, де об’єктами сприймання виступають: а) загальні закономірності функціонування природи (В.Р.Ільченко, К.Ж.Гуз), б) природа у відповідності до ієрархічного принципу її побудови (А.В.Степанюк, С.П.Пескун, З.П.Плохій), в) конкретні об’єкти, явища природи (Т.М.Байбара, Н.М.Бібік, І.Д.Зверєв, З.П.Плохій, О.Я.Савченко), г) індивідуально значуща для дітей інформація про природу (З.П.Плохій), д) об’єкти природи як суб’єкти (З.П.Плохій, А.В.Степанюк).

Цілісне сприйняття природи трактується нами як активний процес осмислення сенсорної інформації, що створює у свідомості суб’єкта образ природи як упорядкованої системи, складові якої, взаємодіючи між собою на всіх рівнях організації живої природи, утворюють певну єдність, цілісність.

Аналіз сучасного стану організації навчального процесу в початковій ланці освіти свідчить про те, що формування цілісного сприйняття природи здійснюється в процесі вивчення молодшими школярами природознавства. Проте, ця проблема не знаходить свого конкретного вирішення у практиці роботи початкової школи. Психолого-педагогічні дослідження переконливо демонструють необхідність урахування того факту, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом цілісного сприйняття природи. В цей час у молодших школярів інтенсивно формуються здібності до узагальнень, аналізу, абстрактного мислення. Учні цього віку починають цікавитися внутрішніми властивостями речей, розгадують і домислюють приховані причини тих чи інших явищ, замислюються над внутрішньою природою об’єкта або явища.

Оскільки цілісне сприйняття природи передбачає оволодіння дітьми вмінням встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, ми вважаємо, що саме у молодшому шкільному віці дітям варто пропонувати завдання на з’ясування причинності процесів навколишньої дійсності. На жаль, початкова школа мало звертає на це увагу, обмежуючись об’єктним сприйняттям навколишнього. З метою дослідження сучасного стану сформованості цілісного сприйняття молодшими школярами природи нами було організовано та проведено анкетування, у якому взяло участь 35 учнів Іллінецької СЗОШ № 3. Ми запропонували дітям дати відповіді на питання анкети, об’єднані спільною темою. Так, ми намагалися з’ясувати, що знають діти про живу і неживу природу та існуючі взаємозв’язки у ній.

Результати контрольного зрізу констатувального експерименту виявили, що учні сприймають природу як цілісну систему на рівнях організму та популяції, проте на рівні угруповання у них частково сформоване розуміння зв’язків між складовими природи. Діти мають елементарні знання про довкілля як конкретне середовище, що оточує дитину. Молодші школярі досить вправно виконували завдання на класифікацію предметів, вилучення зайвого. Проте, дещо складними виявилися завдання на з’ясування розуміння дітьми самоцінності кожної із складових природи та розуміння зв’язків на рівні організму, угруповання (зв’язки між

об'єктами живої природи та зв'язки між об'єктами живої природи та водою, повітрям, Сонцем, ґрунтом). Діти, розуміючи зміст завдань, не завжди точно давали відповідь. Наприклад, запитання “кому потрібне повітря” мало приблизно такі відповіді: “потрібне” (Катя Б.); “дуже потрібне, тому, що...” (Борис В.). Аналіз зафіксованих відповідей дітей дозволяє констатувати превалювання низького рівня сформованості знань дітей про конкретний природний об'єкт. Засмучує той факт, що об'єкти природи набували у молодших школярів рангу “корисний”, “потрібний”, що дає підстави замислитись над розвитком прагматичних установок на взаємодію з природою, формуванням негативно-ціннісного ставлення до природного довкілля.

Слід зазначити, що у дітей по-різному сформоване уявлення про природу як цілісну систему. На рівнях організму та популяції діти сприймають кожний природний об'єкт і як цілісну живу систему, і як відкриту динамічну систему, що взаємодіє з природним середовищем, розуміють наявність зв'язків між дорослими тваринами та їх потомством і зв'язки між тваринами одного виду. 43% опитаних при виконанні другого завдання заперечили існування в природі зайвих об'єктів чи предметів, що свідчить про сприйняття ними органічного і неорганічного світу як цілісного природного утворення. 21% опитаних вказали на недоцільність існування в природі мухоморів, 7% – визнали зайвими птахів, аргументуючи це так: “заважають спати”, 14% – виокремили комах, зазначивши, що вони “боляче кусаються”, 15% – зайвими в природі визнали Місяць та зорі.

Аналіз результатів виконання дітьми решти завдань показав, що у молодших школярів найкраще сформоване сприйняття природи як цілісної системи на рівні організму та популяції, оскільки 100% правильно обрали малюнки, вказавши при цьому на необхідність узгодженої взаємодії складових організму та неможливості ізольованого функціонування його частин. Така ж кількість дітей правильно відповіла на запитання стосовно впливу сезонних змін на поведінку тварини, залежності розселення тварин від наявності корму, місця для схованки. У відповідях 92% дітей зафіксовано розуміння ними залежності зовнішнього вигляду тварин від умов середовища.

Частково сформоване у молодших школярів й розуміння зв'язків між живою природою та Сонцем, водою, ґрунтом, повітрям. 100% опитаних дітей вказали на те, що всім об'єктам живої природи необхідна вода. Така ж кількість опитаних нами дітей зазначила, що людям та тваринам необхідне повітря. Щодо рослин, то лише 71% дітей вважають, що їм потрібне повітря. Решта опитаних заперечила існування зв'язків між рослинами та повітрям. 80% дітей вказали на те, що рослинам необхідна певна кількість сонячного світла і тепла, бо вони ростуть лише тоді, коли тепло. На думку решти, об'єкти природи невибагливі до кількості сонячного світла і тепла.

100% дітей вказали на те, що рослинам необхідний ґрунт, оскільки вони у ньому “ростуть”. На думку 80% опитаних першокласників, верхній шар землі “утримує” рослин. Щодо тварин, то лише частина дітей визначила ґрунт необхідним для них.

Аналіз даних діагностування засвідчив, що у дітей частково сформоване уявлення про повітря як екологічний фактор, адже можливість його забруднення заперечили 21% опитаних. Проте решта дітей відзначили наявність та причину цього явища. 56% опитаних вважають, що зміна складу повітря спричинена надходженням до нього відпрацьованих газів автомобілів, 9% – визнають, що забруднення повітря зумовлено викидами підприємств. Така ж кількість дітей, відповідаючи на запитання, зазначила, що до зміни складу повітря призводить паління цигарок. 14% дітей думають, що повітря забруднюють рослини, оскільки їх листя вкрите пилом; 7% опитаних вказали на те, що пил на шерсті тварин теж викликає погіршення стану повітря. 8% дітей гадають, що повітря забруднює пил, що здіймається з ґрунтових доріг, 7% – зазначають, що «повітря забруднюють хмари».

Результати анкетування засвідчили той факт, що дітям важко було описати об'єкт природи з урахуванням його зв'язків з компонентами природного середовища. Так, молодші школярі не справились із завданням типу “опиши кущ калини”, “опиши лісову галявину” тощо. Під час вивчення тої чи іншої теми учень перебуває у межах понять, якими оперує ця тема. Цього достатньо, адже життя поза уроком потребує синтезу понять, засвоєних з різних навчальних предметів, і вони синтезуються, але іноді створюють доволі викривлену картину

світу. Формування цілісної картини світу має відбуватися в умовах інтеграції змісту і форм дослідницько-пошукової, ігрової, трудової, зображувальної, мовленнєвої, навчальної діяльності. Інтеграція дає можливість формувати в учнів якісно нові знання про природу, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності.

Особливе місце у формуванні цілісного сприйняття природи молодшими школярами займають спостереження. В.О.Сухомлинський стверджував, що сприймання предметів природи за допомогою різних аналізаторів пробуджує у дітей інтерес та бажання їх пізнати. Великий гуманіст В.О.Сухомлинський спостереження називав “матір’ю усвідомлення і запам’ятовування, джерелом розуму” [4]. Виховуючи молодших школярів, педагог навчав їх бачити у звичайному незвичайне, шукати і відкривати причинно-наслідкові зв’язки. На його думку, спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим або неграмотним, адже якщо дитині необхідно багато усвідомити і запам’ятати, то для цього необхідно ще більше побачити зв’язків і залежностей у природі і праці людей.

Сприйняте під час спостережень в природі має знаходити своє відображення в образотворчій та мовній діяльності учнів. Почуте й побачене учнями в природі доцільно використовувати на уроках розвитку мови та мовлення, художньої праці. Застосування нових знань на інших уроках допоможе дитині зіставити новий об’єкт з відомими речами. Зробити певні висновки та узагальнення, зрозуміти зв’язки між об’єктами довкілля, стимулюватиме самостійні спостереження. Відтак, молодшим школярам буде легко визначити залежність між станом ґрунту, піску, глини та їх зволоженістю; встановити взаємозалежність між станом рослин та поведінкою тварин; порівняти між собою рослини і тварини; класифікувати об’єкти довкілля за певною ознакою; робити спроби висувати елементарні гіпотези, нескладні припущення, обґрунтувати хід своїх думок. У дітей виникає природне бажання виявляти та усвідомлювати причинно-наслідкові зв’язки й залежності, що існують між предметами та явищами оточуючої дійсності. Формування цілісного сприйняття природи відбувається в процесі навчальної, трудової, творчої, ігрової діяльності на основі впровадження міжпредметних зв’язків та інтегрованого викладання.

#### Література:

1. Байбара Т. Спостереження у процесі навчання природознавства / Т.М. Байбара // Початкова школа. - 2002. - № 6. – С. 11-15.
2. Грущинська І. Ведення спостережень за природою як засіб ознайомлення молодших школярів з основами екологічної грамоти / І. Грущинська // Початкова школа. – 2005. - № 2. – С. 33-35.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинський В.О. Школа і природа. Вибрані твори : В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. - С. 536-551.
5. Тарасенко Г.С. Естетична цінність природи в системі стратегічних орієнтирів у екологічному вихованні / Г.С. Тарасенко // Педагогіка та психологія. – 1997. – №1. – С. 170-177.
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : У двох томах. / Упор. Е.Д. Днепров. – Т.2. Проблеми російської школи. - К. : Рад. шк., 1983. – 360 с.

**Ірина Мельник,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВКЛЮЧЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРИРОДООХОРОННУ РОБОТУ НА ОСНОВІ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ**

Велику роль у формуванні основ екологічної культури школярів будь-якого віку, у тому числі і молодших, відіграє практично-дослідницька робота в природних умовах. Теоретичні знання, одержані учнем на уроках, повинні стати базою для самостійної оцінки процесів і явищ,

що відбуваються в природі, для проведення власних досліджень, спостережень, задля формування уміння узагальнити результати своїх спостережень, сприяння екологічно грамотному, безпечному для природи і власного здоров'я поведінці. Часто діти вивчають природу тільки по книгах, можуть визначити назви рослин, тварин, зображених на картинках, але не впізнають їх у природі. Хоча б частковому вирішенню проблеми може допомогти дослідницька робота молодших школярів в рамках екологічних проектів.

У початковій школі можна організовувати різноманітні проекти, зокрема, проект “Моє дерево”. Такий проект має на меті виконання дітьми дослідницької роботи, проведення спостережень, узагальнення результатів досліджень в найрізноманітнішій формі і складання рекомендації з проблеми. Як об'єкт досліджень дітей вибрано дерево. Дереву грають велику роль в нашому житті. Вони оточують нас постійно, проте більшість дітей і дорослих не звертають на них увагу. Досвід показує, що діти молодшого віку часто не сприймають дерева як живі об'єкти. В той же час дерево прекрасний об'єкт для фенологічних спостережень. На прикладі дерева можуть бути розглянуті взаємозв'язку рослин з навколишнім середовищем. Стан дерев, їх зовнішній вигляд відображають екологічну обстановку, в якій вони мешкають. Важливо і те, що дерева досить крупні об'єкти, тому дитині легше, ніж невеликі рослини, представити дерево своїм другом.

**Проект “Моє дерево”** включає три етапи роботи. Перший етап – підготовчий. На цьому етапі пояснюється мета, завдання проекту, проводяться бесіди, дискусії, екскурсії; визначається об'єкт досліджень. Кожен учень вибирає дерево, яке йому подобається. Одна з умов – дерево повинно знаходитися в доступному для дитини місці, щоб забезпечити можливість регулярних спостережень. Крім того, воно повинно рости в безпечному місці, далеко від проїжджої частини, щоб дитина могла приходити до нього сам. Багато школярів обирають для досліджень дерева, які видно з вікон їх будинків, які ростуть у дворі будинку. Для порівняння результатів важливо проводити спостереження за різними деревами. Серед об'єктів спостережень можуть опинитися горобина, яблуня, груша, вишня, верба, тополя, каштан, дуб, ялина, абрикоса та інші. Підготовчий етап включає також оформлення спеціального зошита “Моє дерево”, в який учні записують результати своїх спостережень не тільки у вигляді коротких записів, але й у вигляді малюнків. Наприклад, вони малюють портрет свого дерева у різні пори роки.

Другий етап – дослідницький складається з ряду завдань: “Знайомство з деревом”, “Вивчення крони, листя”, “Вивчення кори, стовбура”, “Вивчення плодів, насіння”, “Вивчення тварин, пов'язаних з деревом” та інших. Кожне завдання, у свою чергу, складається з комплексу питань. Нижче наводиться приклад одного із завдань (“Вивчення стовбура, кори”):

1. Знайди місце, де стовбур дерева найширший (найвужчий).
2. Погладь кору дерева. Яка вона: тверда, мокра, суха? Чи є на ній тріщини? У якому місці їх найбільше? Чи може хто-небудь жити в цих тріщинах?
3. Понюхай кору. Що нагадує тобі це запах? Чи завжди однаково пахне кора дерева?
4. Чи є дупла на деревах? Може хто-небудь в них жити?
5. Чи є на корі дерева мохи, лишайники? Багато їх або мало? Розглянь їх уважно і постарайся намалювати в зошиті.
6. Чи є на стовбурі гриби?
7. Чи є на корі дерева сліди, залишені людиною: обідрана кора, подряпина від ножа. Як ви вважаєте, змогло дерево залікувати ці рани?

Паралельно з проведенням досліджень учні можуть брати участь у практичній діяльності по догляду за своїм деревом, садять поряд з ним інші рослини, щоб “дереву не було нудно і самотньо”, роблять годівниці для птахів.

Третій етап – узагальнення матеріалів – включає написання дітьми творів про дерево, виконання ряду малюнків (портретів дерева), читання художньої літератури та перегляд кінофільмів з даної теми.

### **Проект “День квітів”.**

Стати зачинателем нового свята в народному календарі – це і є мета проекту. Цей проект може бути підпорядкований певній темі, або може стати заключним акордом в кінці

навчального року. Проект індивідуально – колективний, оскільки кожний учень класу спочатку самостійно працює над завданнями проекту: обирає квітку, малює її, пише власні твори – роздуми, підбирає цікавий пізнавальний матеріал, загадки, прислів'я, приказки, вірші, тлумачення мови квітів, можливо навіть символізм певної квітки. Виконання індивідуальних завдань є першим етапом проекту.

Потім доробки учнів збирає вчитель, впорядковує їх (якщо це учні 4 класу, вони також можуть долучитися до оформлення “Квіткової абетки”), складає “Квіткову абетку” – це другий етап проекту.

На третьому етапі вчитель обирає найцікавіший матеріал – складає сценарій Дня квіти, кожний учень класу приймає участь у ньому. Крім того, на свято можна запросити батьків і поділитися з ними своїми здобутками, своєю дослідницько-пошуковою роботою. Свято може бути побудоване у вигляді гри – вікторини, або брейн-рингу. Змагатися між собою можуть не лише учні класу, поділені на команди, а й команда батьків і учнів. Така організація свята лише згуртує колектив. Фіналом проекту “День квітів” має стати практична робота по висаджуванню квітів на пришкольній ділянці, пересаджування квітів у класній кімнаті, створення квіткової алеї. В процесі висаджування квітів можна навіть створити квітковий вернісаж – оскільки кожний учень зможе висадити ту квітку, вивченням якої він займався. Таке дбайливе ставлення до квітів сприятиме тому, що учні після проробленої роботи будуть бережливо ставитися до квітів, розуміючи, що за ними доглядають люди, а крім того, квіти створені на землі для того, щоб ними милуватися, насолоджуватися їх красою.

### **Проект “Крапелька”.**

Цей проект спрямований на виховання ощадливих дітей. Суть його – у виявленні витoku чистої води та у практичних справах, спрямованих на заощадження запасів чистої прісної води.

Перший етап проекту передбачає пошук відповіді на запитання: “Де ми втрачаємо воду?”. Встановлюється контроль за водопровідними кранами в школі та вдома, з'ясовується, як і скільки самі діти користуються водою. На барвисту схему наносяться пункти витoku води. Діти придумують як їх усунути. Другий етап – учні роблять та встановлюють попереджувальні знаки біля провідникових кранів, малюють плакати, розставляють пости, підраховують кількість використаної води під час виконання різних домашніх справ: під час миття посуду, прання білизни та інші. Для цього вони радяться з досвідченими господинями – своїми матусями.

Третій етап – час підбиття підсумків проекту Крапелька – головний герой підсумкового заходу – дякує дітям і дорослим за допомогу. Учні колективно складають Пам'ятку про збереження та раціональне використання води.

Організована в такий спосіб робота значною мірою сприяє екологічному вихованню молодших школярів.

**Тетяна Михалюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

Завдяки дитячій літературі у свідомості школярів утілюються героїчні реалії правди й добра, уявлення про земне дочасне людське життя не як самоціль для людини, а як вищі й шляхетні цінності. На позитивних прикладах героїв літературних творів, опираючись на психологічні механізми наслідування учнями бажаних вчинків, думок, оціночних суджень, рис характеру вчителі початкових класів мають можливість реалізувати принципи виховного

потенціалу дитячої літератури: народність, релігійність, патріотизм, гуманізм. Важливу роль у формуванні чеснот дітей засобами української казки, легенди, байки, відіграють ідеї перемоги добра над злом, правди над кривдою.

У психолого-педагогічних працях (П.Біланюк, Ю.Богданів, Я.Ярема та ін.) розглянуто особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, охарактеризовано специфіку формування в них моральних рис. Праці відомих психологів про розвиток особистості (Л.Божович, Г.Кольберг, Ж.П'яже та ін.) розкривають своєрідність сприйняття учнями 6-10-річного віку моральних цінностей засобами дитячої літератури.

Формуванню моральних якостей молодших школярів на уроках літературного читання сприяє спеціально дібраний зміст навчального матеріалу. У процесі аналізу творів треба уникати «моралізаторства», натомість актуалізувати власний досвід дітей, їхні почуття, враження від побаченого або прочитаного. «Головне, – переконана О.Савченко, – створити умови, за яких учні приходили б до оцінних суджень на основі глибокого проникнення в текст. Слід пам'ятати, що чим складніша моральна ідея, чим глибше вона прихована у змісті, тим більшого значення набувають підготовча бесіда, всебічна робота з текстом, виразне читання вчителя тощо» [4, 126]. Особливої уваги необхідно надавати пізнавальним завданням, що дають змогу дитині скласти характеристику героїв твору, висловити власні оцінні судження морального змісту.

У процесі формування моральних якостей на уроках літературного читання О.Савченко рекомендує використовувати такі методи і прийоми: колективна дискусія, розв'язання задач виховного змісту, інсценізація творів, сюжетно-рольові ігри тощо.

Які б моральні якості учителі не хотіли виховати у дітей, але усі вони повинні мати у своїй основі прекрасну людську властивість, а саме – відчуття того, що переживає інший не лише в хвилини радості, а й у хвилини смутку, болю, самотності. І саме в цьому криються джерела доброти. Тому Олександра Яківна радить учителям проводити уроки-роздуми, на яких діти, вникаючи у зміст художнього твору, аналізуючи ситуацію спілкування між дійовими особами, висловлювали оцінні судження. Учні повинні навчитися будувати монологи-міркування, монологи-доведення.

Засвоєнню моральних норм поведінки й водночас етичних сприяють інсценізація творів та сюжетно-рольові ігри. Завдяки інсценізації творів діти зможуть пережити, відчути почуття свого героя і глибше проіннятися сюжетом твору. Буде здійснюватися не лише навчальний процес, а й виховний вплив, де робота буде спрямована на формування моральних якостей. Тому проведені уроки читання через інсценізацію казки, оповідання, байки та інших творів дадуть кращі результати, ніж звичайний урок літературного читання.

Інсценізація прочитаного надзвичайно захоплює дітей, особливо коли читаються байки, у яких містяться універсальний морально-етичний зміст, можливість перенести його на життєві ситуації, які доступні молодшим школярам (наприклад, «Лебідь, Рак і Щука», «Зозуля і півень», «Коник-стрибунець» та ін.)

Застосовуючи на уроках читання бесіду, розповідь учитель здійснює сильний виховний вплив на учнів. Під час використання словесних методів роботи на уроках літературного читання, вчитель повинен зосередити увагу на розвиток у дітей внутрішнього бажання, так би мовити, себебачення, і на цій основі вже сприяти становленню у дітей моральних якостей та етичних норм поведінки. В.Сухомлинський вважав, що практично не існує іншого засобу, який би містив таку силу впливу на іншу людину, як слово.

Мистецтво виховання словом виявляється в тому, що вчитель створює на уроках літературного читання атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів не тільки наукових, суто пізнавальних, а й морально-естетичних. І ця атмосфера в школі – початок морального розвитку: «Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її» [6, 167]. Майстерність виховання моральних цінностей у молодших школярів, як показує досвід практичної роботи В.Сухомлинського, полягає в тому, «щоб дитину з перших кроків її шкільного життя

переконавали насамперед власні вчинки, щоб у словах вихователів вона чула відгуки власних думок, переживань – усього, що народилося у процесі активної діяльності. Багатство духовного життя починається там, де благородна думка і моральне почуття, зливаючись воедино, проявляються у високоморальному вчинкові» [5, 218].

Розвиваючи увагу, фантазуючи на уроках літературного читання, В.Сухомлинський рекомендує використовувати учителям такий прийом, як складання казки. Саме через казку в дітей формуються такі якості, як співпереживання, доброта, щирість, людяність, чесність. Під впливом почуттів і думок, викликаних казкою, діти не розуміючи цього відклали у свідомості частинку того добра, любові, що несе казка. Коли діти починають задумуватися над змістом казки, то вони вже іншими очима дивляться на світ, на те, що їх оточує, по-іншому починають ставитися до реальності. У дітей починають закладатися основи формування моральних якостей та норм поведінки.

Відомо, що одне з більш значущих людських почуттів, яке робить людину людиною, є совість. Непросто сформулювати уявлення про це почуття, розуміння його сутності в молодших школярів. Досягається це поступово, у результаті переживання дитиною різних морально-етичних ситуацій, у яких проявляється її або чиясь совість. Наприклад, засобами казки В. Сухомлинського «Як Наталя у Лисиці хитринку купила» можна дати дітям уявлення про совість у протиставленні з хитрощами, які між собою є несумісними.

Працюючи над навчанням учнів сприймати і розуміти прочитаний текст, учитель на уроках літературного читання зосереджує увагу на патріотичному, моральному, естетичному, трудовому й екологічному вихованні учнів [2]. Використання різних видів та форм читання спрямовані не лише на навчальну, а й на виховну мету уроку. Так, використовуючи голосне читання, діти не лише вчать читати виразно, а й намагаються передавати інтонацію, якості, характер персонажа. При цьому діти з допомогою сили голосу можуть передавати риси характеру героїв, своє ставлення до подій твору. А при мовчазному читанні розуміння тексту є кращим, в уяві дитини виникають образи і зміст тексту сприймається глибше. При розумінні змісту в учнів виникають оціночні судження й вони можуть аналізувати вчинки персонажів.

Аналізуючи зміст прочитаного, діти збагачують свій словник словами, які виражають різні емоції. Вони часто не знаходять потрібних слів, щоб висловити свої почуття, ставлення, бо їм важко їх розпізнати у словах і діях оточення і прочитаних текстах. Тому необхідно проводити словникову роботу. Наприклад, учитель відкриває «словникову скриньку». Учні дістають картки зі словами для пояснення їх значення: подив – здивування; обурення – незадоволення, сильний гнів; розголошувати – розказувати тощо.

Відомо, що в суспільстві на одні почуття накладається «табу», а інші – схвалюються. Навчити дітей говорити про свої почуття у зв'язку з побаченим, почутим, пережитим допоможе аналіз художніх творів, у яких міститься морально-етична задача. Наприклад, під час опрацювання оповідання «Красиві слова і красиве діло» В.Сухомлинського, за допомогою запитань можна навести дітей на розуміння фактичного і морального змісту прочитаного (*Хто дійові особи оповідання? Чому хлопчики опинились у хатинці? Для чого її збудували? Чи відомо, хто її збудував? Прочитайте, як хлопчики, що сиділи у хатинці, зустріли хлопчика в мокрому одязі? Порівняйте їх слова і дії. Хто йому допоміг посправжньому? Як ви гадаєте, які почуття переживав незнайомий хлопчик, коли відчув тепле ставлення до себе?*)

Під час аналізу оповідання В.Сухомлинського «Кінь утік...» варто провести дискусію «Моя точка зору». Для обговорення можна запропонувати молодшим школярам такі питання: *Чим був незадоволений Віталік? Як ви вважаєте, чи правильно зробив хлопчик, що розповів учителю про записку? Як ви гадаєте, чи правильно вчитель оцінив вчинок Віталіка? Як ви зрозуміли відповідь Петрика «Кінь утік...»? Що зникло – кінь чи дружба хлопчиків?*

Щоб перевірити розуміння фактичного матеріалу й морально-етичного змісту прочитаного можна запропонувати дітям тестові завдання: вчитель читає початок речення або ставить запитання, учні добирають відповідне продовження або правильну відповідь.

- Петрик і Віталік були... а) першокласниками; б) третьокласниками; в) четвертокласниками.
- На парту до Віталіка впала... а) ручка; б) закладка; в) записка.
- Віталік розповів про записку... а) учителеві; б) товаришеві; в) батькам.
- Що зробив учитель: а) забрав записку і прочитав; б) не помітив, як Петрик кинув записку; в) сказав записку заховати і прочитати на перерві?
- На перерві Віталік підійшов до Петрика і сказав: а) «Вибач»; б) «Давай коня»; в) «не пиши мені більше записок».

Під час аналізу оповідань можна використати такий прийом як уявний діалог з автором. Вибирається учень на роль «автора». Діти готують запитання до «автора», який має над ними подумати і висловитись на наступному уроці. Або можна запропонувати дітям придумати різні закінчення сюжету, поміркувати, чому саме так вони вважають. Діти висловлюються, як би вони діяли в тому чи іншому випадку, після чого аналізуються різні варіанти, звертається увага на назву твору.

Практичному засвоєнню моральних понять сприяє розв'язання учнями задач виховного змісту. Наприклад: *«...Ідуть вулицею бабуся з внучкою. Раптом доц. Бабуся знімає із себе кофту, хустину, вкриваючи Оленку-другокласницю. А вона все це сприймає як належне. Онука сухенька, а в бабусі поприлипало до ніг мокре плаття. «Ой, бабусю, яка ти смішна!» - вигукує дівчинка. От і вся реакція на бабусину турботу.*

- А як би вчинили ви? Згадайте подібний випадок з вашого життя».

Отже, основними методами і прийомами формування моральних якостей учнів на уроках літературного читання є проведення монологів-міркувань, монологів-доведень, дискусій, розв'язання задач виховного змісту, інсценізації творів, сюжетно-рольових ігор, проведення бесід, розповідей, аналіз вчинків персонажів, організація різних видів читання, робота з ілюстративним матеріалом, зв'язок з особистим досвідом дітей, використання інших видів мистецтва. Використовуючи їх, учитель зможе створити сприятливе середовище для морального виховання.

#### Література:

1. Бондар Л. С. Виховання моральних цінностей у школярів / Л.С.Бондар // Поч. школа. – 2000. - №12. – С. 45-48.
2. Методика викладання української мови : Навчальний посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. / За ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2001. – 608 с.
4. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
5. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра В.О.Сухомлинський // Вибр. твори : У 5-ти т. – Т. 5. – К., 1977. – С. 321-330.
6. Сухомлинський, В. О. Чиста криниця : Казки, оповідання, етюди : Для сімейного читання / Василь Олександрович Сухомлинський ; упоряд. О. В. Сухомлинської ; передм. Д. С. Чердниченко ; худож. оформл. Н. В. Сосніної. – К. : Веселка, 1993. – 287 с.

**Катерина Мінсва,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### ПІДВИЩЕННЯ МОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

Стійкі сполучення слів відіграють важливу роль у мовленнєвому етикеті спілкування, в оцінці ситуацій невербальної комунікації. Рівень вихованості учнів проявляється в умінні оформляти думку в слово, в манері говорити та спілкуватися, в умінні володіти силою голосу та інтонацією, уважно слухати співрозмовника, в багатстві етикетної фразеології. Саме тому



проблема культури спілкування як важливого компонента розвитку та виховання особистості молодшого школяра не може бути вирішена без постійної уваги до фразеологічної роботи в початковій школі. Необхідно навчати школярів спілкуватися, дотримуючись етикету вербального і невербального спілкування, який формувався протягом століть багатьма поколіннями українців.

Робота з фразеологізмами дозволяє розширити фразеологічний запас учнів, довести важливість правил гнучкої поведінки людей у суспільстві, ознайомити з нормами етикету в спілкуванні, з особливостями українського національного етикету, сприяє реалізації комунікативної та діяльнісної змістових ліній навчання української мови [1, 16].

Культура мовлення передбачає вироблення етичних та етикетних норм спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника. Мовлення людей здійснюється не лише як судження про дійсність, а й як певна комунікативна ситуація: як звернутися до співбесідника, запитати, привітатися, попроситися, подякувати, висловити незгоду, попросити вибачення, виразити здивування.

Спілкування – одна з форм людської взаємодії, завдяки якій індивіди духовно впливають один на одного. Люди не можуть жити без обміну досвідом, трудовими й побутовими навичками, без взаємних контактів, без впливу один на одного. Термін «спілкування» вживають переважно для характеристики міжособистісних стосунків, передачі форм культури і спільного досвіду, взаємодії, взаєморозуміння, взаємовпливу людей (О.Гойхман, О.Даниленко, А.Емірова, Т.Чмут). Сталі форми спілкування пов'язані з умовами спілкування людей і утворюються в процесі закріплення виражальних засобів відповідно до мовленнєвої ситуації.

Робота з фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів не може обмежуватися тільки принагідними бесідами на окремих уроках. Щоб виробити в учнів внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, мовленнєвого етикету, необхідно працювати систематично, раціонально використовуючи можливості міжпредметних зв'язків.

Серед сторін спілкування, які викликають особливу зацікавленість, учені виділяють невербальну комунікацію (Н.Бугай, О.Кубрак, С.Львова, А.Паламар). Робота з фразеологізмами, що репрезентують невербальні засоби спілкування, сприяє усвідомленню учнями того, що невербаліка несе не менш правдиву інформацію, ніж вербальні засоби. Це сприяє підвищенню рівня культури спілкування молодших школярів, їхньому самопізнанню, розумінню інших [3, 24].

Фразеологія – це окраса мови і водночас могутній стилістичний засіб влучної і дохідливої передачі думки. Знання фразеологічних скарбів української мови, розуміння їх, правильне вживання є безсумнівним показником емоційного мовлення. Фразеологізми несуть не тільки предметну, а й естетичну інформацію. Тому необхідно виробляти навички вмілого вживання фразеологізмів у повсякденній мовній практиці.

Фразеологічні звороти належать до найяскравіших стилістичних засобів мовлення. Більшість мають оцінне значення, тобто відображають позитивну або негативну характеристику предмета, явища, вчинку. Фразеологізм, що вдало вживається, пожвавлює мовлення, робить його емоційнішим. Фразеологізми є невід'ємною складовою будівельного матеріалу речення, особливо емоційно наснаженою. Щоб правильно вживати фразеологічні звороти в мовленні, слід добре знати їх значення, стилістичні властивості й можливості.

Розуміння фразеологізмів під час читання художніх творів, використання їх в усному і писемному мовленні є одним із показників високого рівня володіння рідною мовою. Фразеологізми становлять невід'ємну частину українського фольклору і складають національне багатство мови, точно, влучно, образно характеризують або називають усі прояви навколишнього світу. Допомогти оволодіти цим багатством – важливе завдання вчителя початкової школи [4, 10].

Під час добору фразеологізмів для засвоєння молодшими школярами необхідно керуватися такими критеріями:

- доступність фразеологізмів для дітей молодшого шкільного віку;
- значення фразеологізмів в етичному вихованні та для розвитку світогляду;
- вживання фразеологізмів у різних життєвих ситуаціях;

- врахування сфери їх уживання (уникнення фразеологізмів із мови арго, історичної і публіцистичної літератури та ін.);

- відповідність фонетичних, лексичних, синтаксичних особливостей фразеологізмів граматичному матеріалу, який вивчається у початковій школі.

Який фразеологізм використовувати під час вивчення тієї чи іншої граматичної теми, вирішує вчитель, керуючись зазначеними критеріями і орієнтуючись на рівень розвитку учнів свого класу. Педагог обирає завдання та вправи, які спрямовані на усвідомлення фразеологізмів і актуалізацію їх у мовленнєвій діяльності молодших школярів. Наприклад, для усвідомлення значення фразеологічних одиниць у контексті, можна запропонувати такі завдання:

1. Прочитайте речення, доповніть його записаним на дошці висловом:

*Я проводжу час дуже одноманітно. Справи ніякої не роблю, а так... (із пустого в порожнє переливаю).*

Назвіть у поданому вислові слово, яке означає дію предмета (дієслово). На яке запитання воно відповідає?

2. Прочитайте вірші. Поясніть значення виділених висловів.

*Що за гвалт зчинився на подвір'ї зранку?*

*Загубила гудзик тава біля танку.*

*З дерева за нею тедзь спостерігав.*

*І порадив таві не ловити гав. (Ігор Січовик)*

(Марно витратити час, нічим не займатися).

Особливо зацікавлюють молодших школярів вправи, у яких малюнок допомагає усвідомити зміст фразеологізму. Перший тип таких вправ – це ті, які використовують фразеологізм, що співвідноситься з малюнком і відображає пряме значення сполучення слів [5, 43].

– Прочитайте вислови і розгляньте малюнки. У яких випадках малюнок відповідає вислову? (Вчитель має підготувати ілюстрації, що зображають пряму дію). Виконуються вправи, коли учні на основі поданого слова і малюнка «створюють» фразеологізм, а потім пояснюють його значення.

Щоб засвоєння фразеологізмів не обмежувалось лише ознайомленням з їх значенням, необхідна систематична мовленнєва діяльність, спрямована на використання цих висловів на рівні словосполучення, речення, тексту. Найбільш розповсюдженими фразеологічними вправами є пов'язані з уточненням лексичного і граматичного значення вислову.

1. Яке з цих словосполучень є стійким, тобто фразеологізмом, а яке – ні?

*Пекти картоплю, накрити ковдрою, пасти корів, дзвонити зубами, крутити носом, пекти раки.*

2. До поданих висловів доберіть синонімічні.

*золоті руки*

*лікоть в лікоть*

*заплющувати очі*

*майстер на всі руки*

*плечем до плеча*

*дивитися крізь пальці*

*одним словом*

*кіт наплакав*

*крапля у морі*

*ганяти вітер вулицями*

*бити байдики*

*коротше кажучи*

3. До висловів з лівої колонки доберіть антоніми з правої.

*закачувати рукави*

*у найгіршому випадку*

*у кращому випадку*

*в останню чергу*

*у першу чергу*

*спустивши рукави*

4. Замініть вислови словами, які відповідають на питання як?

*Як сніг на голову (несподівано), в одну хвилину (швидко), всією душею (щиро), як зіницю ока (турботливо), як вдома (вільно), як по маслу (легко), рука в руку (разом), на швидку руку (швидко), битий час (довго), крок за кроком (поступово), як заячий хвіст (мало).*

Використовувати фразеологізми варто під час розвитку діалогічного мовлення молодших школярів.

1. Доповніть речення так, щоб був зрозумілий зміст висловлювань:

1) *У мене язик не повертається... (розказати, що ти зробив).*

2) *Сьогодні Василько готовий був крізь землю провалитися... (бо він не виконав свою обіцянку).*

3) *Іванко горів від сорому... (у класі дізналися, що він сказав неправду).*

Фразеологічні одиниці можна вважати засвоєними в тому випадку, коли учень свідомо користується ними у власному мовленні. Учитель пропонує одному із учнів поставити запитання своєму товаришеві так, щоб той у своїй відповіді вжив виділений вислів. Наприклад:

- *Ти мені можеш сказати, що зробив Максимко?*

- *У мене язик не повертається розказати про це.*

- *А все-таки?*

- *Він дуже образив сестричку.*

Або пропонує прочитайте текст і замінити підкреслені слова близьким за змістом словосполученням.

Використовуючи вислови *здіймати галас, дивитися зверхньо, обминати десятою дорогою*, описати ситуацію:

*Дівчатка пішли у парк. Там вони зустріли Михайла й Василька, які насміхалися над другокласником.*

Використовуючи пропоновані вправи, вчителів необхідно продумати, у якому класі та який поданий тип вправ можна використати, яку кількість фразеологізмів на уроці слід розглянути, як співвіднести фразеологічний матеріал із темою, що вивчається, як забезпечити закріплення фразеологізмів.

Проблема культури спілкування як важливого компонента розвитку і виховання особистості молодшого школяра не може бути вирішена без постійної уваги до фразеологічної роботи з огляду на ту важливу роль, яку відіграють стійкі сполучення слів у мовленнєвому етикеті спілкування. Рівень вихованості й культури учня проявляється в умінні оформляти думку в слово, в манері говорити та спілкуватися, в умінні володіти силою голосу та інтонацією, уважно слухати співрозмовника, в багатстві етикетної фразеології. Саме тому необхідно вже у початковій ланці навчати школярів спілкуватися, дотримуючись етикету вербального та невербального спілкування, який формувався протягом століть багатьма поколіннями українців.

#### Література:

1. Гунява Г. Розвиток усного мовлення на уроках читання / Г.Гунява // Початкова школа. - 2002. - № 4. - С. 16-17.
2. Мовчун Л. Учимося милозвучної мови / Л.Мовчун // Початкова школа. - 1999. - № 3. - С. 23-25.
3. Романова Р.О. Роль фразеологізмів у збагаченні лексичного запасу школярів / Р.О.Романова // Початкова школа. - 1999. - № 11. - С. 9-12.
4. Соловець Л.О. Робота вчителя початкових класів над фразеологізмами як засіб увиразнення мовлення молодших школярів / Л.О.Соловець // Професійна підготовка вчителя початкових класів у контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти : досвід в умовах коледжу : Зб. наук. праць. - Х. : Каравела, 1999. - С. 41-45.
5. Соловець Л.О. Робота над фразеологізмами як важливий засіб увиразнення мовлення в структурі мовної підготовки вчителя початкових класів (тези доповіді) // Матер. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні проблеми підготовки кадрів у системі ступеневої освіти». - К., 1999. - С. 272-278.

**Анна Надкернична,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Нинішній розвиток освітніх систем різних країн, незважаючи на істотні об'єктивні та суб'єктивні розходження, відбувається в одному напрямку – пошук нових цінностей і цілей освіти. Якщо уважно дослідити сучасні шкільні програми та підручники, то можна побачити

в них різке збільшення інформаційної насиченості, насамперед за рахунок ускладнення та збагачення понятійного апарату. Ця обставина є наслідком прагнення сучасної освіти не допустити будь-якого істотного відставання від розвитку науки, що, у свою чергу, підштовхує та прискорює розвиток виробництва, отже і освіти. Такий стрімкий розвиток сучасного суспільства приводить до виникнення серйозних протиріч у системі сучасної вітчизняної освіти між:

- основною метою освіти – підготовкою учнів до майбутньої професійної діяльності й збільшенням їх завантаженості;

- вимогами сучасної педагогічної думки, що розглядає навчальний предмет як засіб розвитку учня, і орієнтацією вчителя на методи й засоби, характерні для репродуктивного навчання;

- потребою в розробці нових технологій навчання, що забезпечують глибоке засвоєння знань учнями, і недостатньою готовністю вчителя до їх реалізації.

Ці протиріччя підтверджують, що екстенсивний шлях розвитку освіти не може бути нескінченно довгим. Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою пошуку таких науково-педагогічних засад організації освітнього процесу початкової школи, які були б середовищем особистісного розвитку дитини, ефективним засобом навчальної мотивації, засобом впливу на емоційну сферу та навчально-пізнавальну активність молодших школярів. У зв'язку з цим набуває особливого значення використання під час навчально-виховного процесу початкової школи інтелект-карт або карт-пам'яті, які дають змогу у стислій, вербально-образній формі глибоко й міцно засвоювати навчальний матеріал.

Можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) під час навчального процесу досліджували: В.Андрущенко, Г.Балл, Н.Балик, В.Биков, І.Булах, Ю.Валькман, Р.Гуревич, А.Гуржій, А.Єршов, Л.Жалдак, Ю.Жук, В.Лапінський, Ю.Машбиць, В.Монахов, Л.Петухова, Ю.Рамський, М.Смульсон, О.Співаковський, М.Угринович. Теоретичні положення підготовки майбутнього вчителя початкової школи до використання (ІКТ) у професійній діяльності висвітлювалися у працях Ю.Дорошенка, Г.Ломаковської, О.Суховірського, К.Якушиної, питанням створення інформаційного середовища початкової школи присвячені праці Д.Зарецького, З.Зарецької, С.Кузнецова, М.Цветкової, Ю.Первіна та ін. [1, 17].

Дослідницька робота вчених І.Гудчина, І.Красильникова, Л.Масол, Р.Петеліна, С.Полозова, В.Скворцова переконує, що використання ІКТ під час навчального процесу сприяє формуванню навчально-пізнавальної активності молодших школярів. Проблеми використання ІКТ як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів молодшої школи досліджували у своїх працях такі педагоги-практики та вчені: С.Бурчак, С.Кінах, І.Пермінова, та Т.Пушкарьова [1, 44].

У педагогічній літературі питання створення дидактичних ресурсів досліджувалися у різних аспектах. Проблеми розробки освітніх електронних ресурсів висвітлювалися у працях О.Башмакова, О.Осіна, А.Рудакова; вимоги до електронних дидактичних ресурсів розглядалися в наукових працях М.Беляєва, В.Гриншкун, В.Красильникової, Г.Красової, О.Соловійова, І.Смольникової, І.Роберт [5, 28]; роботи С.Глушакова, А.Сурядного, Н.Морзе присвячені використанню універсальних програмних засобів у професійній діяльності вчителя. Праці Н.Землянко присвячені використанню інтелектуальних карт при навчанні учнів із порушенням мови.

Питання створення і застосування електронних засобів навчання в початковій школі потребують особливої уваги, оскільки вони є важливими активізаторами навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Недостатня підготовленість учителів початкової школи – з одного боку, необхідність дотримання спеціальних норм в організації роботи з комп'ютером – з іншого, актуалізують проведення практикоорієнтованого аналізу функціональних можливостей інструментальних засобів створення електронних дидактичних ресурсів для початкової школи. Одним із ефективних шляхів розв'язання цього завдання є побудова освітнього процесу на інтеграційних засадах на основі використання інтелектуальних карт.

Інтелект-карта («карта розумових дій», «ментальна карта», «карта пам'яті»), в оригіналі – Mind Map) – це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних

схем радіальної організації. Карта пам'яті реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки – принцип «радіального мислення», що належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації [3].

Ментальна карта дає змогу майже на кожне поняття дивитися крізь призму його міжсистемних зв'язків, а в процесі її складання людина не лише відтворює власне уявлення щодо взаємозв'язків ключового поняття з іншими, а певним чином усвідомлює логічну послідовність пошуково-орієнтувальних дій, тобто краще засвоює не лише саме знання, а й опановує способи його здобуття [3].

Суть інтелект-карт полягає в пов'язуванні окремих елементів головним чином асоціативними зв'язками, найбільш звичними саме для людського мислення і пам'яті. Вважається, що подібний метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тіросський ще в III столітті нашої ери, намагаючись розібратися в концепціях Аристотеля. Серйозні сучасні розробки в даному напрямі відносяться до 1960-х років і були пов'язані з розвитком теорії семантичних мереж стосовно вивчення людського мислення в процесі навчання.

Базові правила для «Concept mapping» (способу представлення і взаємопов'язування думок) розробив професор Джозеф Новак з Корнуельського університету, який запозичив цю ідею з теорії Девіда Аусубела стосовно важливості попереднього досвіду для формування нових концепцій [3].

Англійський психолог, відомий дослідник із проблем інтелекту, психології навчання і проблем мислення Тоні Бьюзен значно спростив техніку побудови інтелект-карт, а також зробив їх радіальними, тобто такими, що будуються навколо якоїсь центральної думки або проблеми. Саме така технологія отримала назву Mind Mapping і вперше була представлена світу весною 1974 року [2, 24].

Тоні Бьюзен визначив характерні риси та етапи будови інтелект-карти:

1. Об'єкт уваги зосереджений у центральному образі.
2. Основні теми, пов'язані із об'єктом уваги, розходяться від центрального образу у вигляді гілок.
3. Гілки, які приймають форму плавних ліній, позначаються чи пояснюються ключовими словами чи образами. Другорядні ідеї також зображуються у вигляді гілок, які відходять від гілок більш високого порядку [2, 28].

Цінність використання інтелектуальних карт як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів:

- насамперед у тому, що створення таких карт допомагає відобразити не лише поверхові, видимі взаємозв'язки понять та явищ, що стосуються певної теми. Значно важливішим є осягнення глибинних взаємозв'язків – філософських, соціально-культурних тощо. Карта-схема орієнтує педагога і дітей на осмислення, розкриття взаємозв'язків понять із життєвими ситуаціями, з досвідом дітей, формуючи таким чином їх життєву компетентність;

- зміст карт реально відображає принцип інтеграції змісту освіти. Використання карт знань дає можливість творчого опрацювання будь-якої теми, можливість варіативності в поєднанні як змісту пізнання, так і форм організації діяльності дітей;

- наявність вже готової ментальної карти значно полегшує вчителям планування, тобто визначення змісту навчально-пізнавальної діяльності дітей. Це і є той «стрижень», якого так часто не вистачає в конкретній практичній діяльності педагога [6].

У початковій школі метод інтелект-карт може з успіхом застосовуватись як метод колективної пізнавальної діяльності учнів, як демонстраційний метод для розуміння та унаочнення багатьох тем та понять, як метод оптимізації навчальної діяльності учнів.

Шляхи використання інтелект-карт в процесі вивчення різних предметів початкової школи:

- карти знань корисні під час створення плану твору на уроці літературного читання;

- на уроці української мови складання карт може допомогти розблокувати творчу уяву, скласти план написання твору чи есе;
- на математиці карти розуму можуть бути використані для запису даних і сортування формул;
- при вивченні іноземної мови використання карт розуму допоможе переглянути і нагадати словниковий запас, організацію ключових фраз, використаних у письмовій роботі;
- карти знань корисні під час складання ланцюгів живлення, взаємозв'язків живих організмів у природі, взаємозв'язки живої та неживої природи. Також карти знань корисні під час складання плану дослідження із природознавства.

Так, наприклад, при вивченні теми «Жива та нежива природа» у 1 класі вчителька молодших класів Косован Тамара Василівна Токмацької спеціалізованої школи №2 ім. О.М.Кота (Запорізька область) пропонує використовувати таку карту знань (Рис. 1). Вчителька молодших класів Трипольська Інна Володимирівна Омельницької СЗОШ ім. академіка М.А.Доллежала (Запорізька область) пропонує знайомити першокласників із звуками за допомогою ментальної карти.



Рис. 1. Інтелект-карта з природознавства

Існує низка електронних ресурсів, які забезпечують можливість створення інтелект-карт як студентами, так і вчителями: [FreeMind](#) – вільна програма для створення карт знань; [Bubbl.us](#) – один із сервісів Веб 2.0 для створення карт знань; Графвіз – розширення Вікі; [Graphsy](#); [Webbing tools](#); [Bookvar.net](#); [Text2mindmap](#); [Mindomo](#); [Mindmeister](#); [Cayra](#); [Dabbleboard](#); [Gnletting](#); [Cmap.ihmc.us](#); [Flowchart](#); [Vue.tufts.edu](#); [Mind42](#); [Cmappers](#).

Отже, інтелект-карти є невід’ємною складовою освітнього процесу. Використання їх у початковій школі сприяє підвищенню рівня навчально-пізнавальної активності молодших школярів, виробленню нових систем поглядів, забезпечує реалізацію засад інтегрованої освіти, а також є своєрідною технікою мислення та засобом творчого розвитку особистості дитини.

#### Література:

1. Алексеева Г. М. Використання комп’ютерних технологій у школі / Г.М. Алексеева. – Харків : Основа, 2012. – 112 с.
2. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. з англ. Е. А.Самсонов. - 2-е изд. - Мн. : Попурри, 2003. - 304 с.
3. Впровадження технологій Web 2.0 в професійну діяльність вчителя: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iteach.com.ua/mediawiki/index.php/>
4. Жоголева Н. В., Байсара Л. І. Психологія візуального мислення та засоби його формування при навчанні [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/22\\_NIOBG\\_2007/Psihologia/25170.doc/htm](http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Psihologia/25170.doc/htm).
5. Буйницька П. О. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / П.О. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
6. Носова І. О., Кондратенко Г. М. Методика використання опорних конспектів для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках у початковій школі [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nchnpu\\_13/2010\\_7/30.pdf](http://nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_13/2010_7/30.pdf).
7. Халілова Ф. Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя початкової школи / Ф. Халілова – Сімферополь : Доля, 2009. – 240 с.
8. RUSSIAN MIND MAPS [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [www.yugzone.ru/.../russian\\_mind\\_map.doc](http://www.yugzone.ru/.../russian_mind_map.doc).

**Марина Оленюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ДІАГНОСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОДУКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ (НА ОСНОВІ ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПРОБЛЕМНОГО ХАРАКТЕРУ)**

В проєкті «Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років» наголошується на тому, 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, 3-4].

В зв'язку з перспективним планом розвитку освіти України у педагогічній практиці стали широко застосовуватися методи навчання, які стимулюють пізнавальний процес і підвищують загальну активність учнів. Такі методи та навчальні системи сприяють виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів, розвиток продуктивності навчальної діяльності. Продуктивність навчальної діяльності, зокрема, учня початкових класів – це одна із центральних проблем педагогіки.

Проблему розвитку продуктивності навчальної діяльності молодших школярів вивчали Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, Д.Б.Ельконін, В.Р.Ільченко, І.М.Козловська, Т.В.Косма, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, Ж.Піаже, О.В.Скрипченко, Н.Ф.Тализіна, Ю.М.Швалб, І.С.Якиманська, Т.С.Яценко. Більшість з них стверджують, що в ході навчальної діяльності відбувається розвиток як окремих операцій та показників мислення учнів, а саме: аналізу, синтезу, узагальнення, логічності, креативності, обізнаності та ін., так і мислення у цілому.

Н.Є.Мойсеюк трактує продуктивне навчання як таке, що «ґрунтується на продуктивній орієнтації освіти, використовує всі види навчальної діяльності, які дозволяють учням: 1) пізнавати навколишній світ; 2) створювати при цьому освітню продукцію; 3) організувати освітній процес» [4, 649].

Одним з основних компонентів продуктивності навчальної діяльності школярів є логічне мислення, що виступає як одна із трьох дидактико-педагогічних цілей навчально-виховної діяльності вчителя і є запорукою підвищення ефективності навчання. Для розвитку логічного мислення учнів принципове значення має проблемне навчання, в процесі якого учні засвоюють не лише нові знання, але і пізнають шляхи одержання цих знань (нові способи дій, нові вміння).

Слід зауважити, що найбільші можливості для впровадження елементів проблемного навчання в практику роботи школи I ступеня мають предмети природничо-математичного циклу, оскільки сама специфіка цих дисциплін, зокрема математики, спонукає молодших школярів до активного включення у вирішення різноманітних за рівнем складності завдань: з логічним навантаженням, підвищеної трудності, математичних головоломок та ін. Математика в системі дисциплін початкової освіти покликана найбільшою мірою сприяти розвитку логічного мислення, інтелектуальних умінь учнів, здатності міркувати, обґрунтовувати власну думку, визначати

раціональний спосіб розв'язування завдань, висувати елементарні гіпотези, спростовувати судження тощо.

Завдання проблемного характеру суттєво допомагають вчителю розвинути в учнів усі мисленнєві операції, пошуково-перетворювальний стиль мислення, сформувані мотивацію досягнення успіху, необхідну кожному як у навчанні, так і в житті. Діти, які вивчають логіку, відрізняються від своїх однолітків глибшим розумовим розвитком, культурою мовлення – висловлюють думку мовними засобами чітко, точно, послідовно і переконливо, у них сформовані такі якості мислення, як самостійність, глибина думки, критичність, гнучкість, допитливість [3, 28].

З огляду на це, актуальними є роботи з використання елементів проблемного навчання на уроках математики М.А.Бантової, М.В.Богдановича, Г.С.Мартинової, Л.М.Мироновської, С.О.Скворцової, І.Ф.Тесленко, О.М.Топузова та ін. Дослідники розглядають доцільність і ефективність використання проблемного методу на уроках математики, при розв'язуванні різних видів завдань та задач.

Як показують дослідження, проблемні запитання, розв'язання проблемних ситуацій, вирішення проблемних завдань сприяють розвитку таких властивостей мислення, як гнучкості, критичності, самостійності і глибини мислення, успішному розумовому розвитку молодших школярів. С.Д.Максименко дає визначення цим властивостям мислення: **«гнучкість мислення** виявляється в умінні швидко змінювати дії при зміні ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Гнучкість мислення розкривається в готовності швидко переключитися з одного способу розв'язання завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, знаходити нові, нестандартні способи дій за змінених умов.

**Самостійність мислення** характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей, але людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи вирішення пізнавальних та інших проблем.

**Глибина мислення** виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруванням неістотних проявів, бачити проблем там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям з глибоким розумом, які у простих, добре відомих фактах уміють помічати суперечності й на цій основі розкривати закономірності природи та суспільного життя» [2, 180].

З метою виявлення дійсного стану продуктивності навчальної діяльності молодших школярів, нами був проведений констатувальний етап експерименту в умовах навчально – виховного процесу загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 12 Вінницької міської ради (4-А клас) та середньої загальноосвітньої школи І ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов № 25 Вінницької міської ради (4-Б клас). Експериментом було охоплено 58 учнів.

Для виявлення рівнів продуктивності навчальної діяльності учнів нами були визначені наступні критерії і показники: 1. Мотивація навчальної діяльності, показниками якої є інтерес до вивчення математики; бажання розв'язувати завдання з логічним навантаженням; ставлення до виконання завдань підвищеної складності. 2. Рівень знань, умінь, навичок учнів з математики, показниками якого є досягнення школярів з математики відповідно до поточного та семестрового контролю. 3. Рівень розвитку логічного мислення, показниками якого є гнучкість мислення, самостійність, глибина мислення. 4. Творчий підхід до відбору завдань з логічним навантаженням, показниками якого є вміння самостійно складати чи добирати завдання з логічним навантаженням.

Нами було використано ряд діагностичних методик. З метою діагностики рівнів розвитку логічного мислення (на основі дослідження гнучкості, самостійності, глибини мислення) ми запропонували учням розв'язати систему проблемних завдань, кожне з яких мало відповідний рівень складності:

### **1. Логічно подумай і напиши правильну відповідь.**







Змій Горинич старший від Баби Яги на 50 років. На скільки він буде старший від неї через 20 років ?

**2. Розв'яжи задачу:**

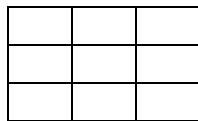
Андрій побудував палац з піску нижчий, ніж Марта, але вищий, ніж Іра. Леся побудувала палац вищий, ніж Андрій, і вищий, ніж Марта. Данило побудував палац вищий, ніж Марта, але нижчий, ніж Леся. Хто з дітей побудував найвищий палац із піску?

**3. За допомогою таблиці знайди улюблену страву кожного з дітей:**

- Попкорн улюблена страва однієї з дівчат.
- Ростик любить бутерброд або попкорн.
- Дівчата не люблять рибу.
- Маша обожнює солодке.

				
Ростик				
Сергій				
Маша				
Оля				

**4. Скільки квадратів заховалося в фігурі ?**



**5. Розв'яжи задачу:**

Івасик намалював прямокутник зі сторонами 6 см та 2 см. Галинка обчислила периметр цього прямокутника і намалювала квадрат з таким самим периметром. Обчисліть довжину сторони Галинчиного квадрата.

**6. Розв'яжи задачу.**

У двох класах 68 учнів. В одному класі на 4 учні більше, ніж в іншому. Скільки учнів у кожному класі?

Кожне завдання оцінюється у 2 бала, максимальна оцінка – 12 балів.

Можна використовувати й інші завдання з логічним навантаженням, які допоможуть у визначенні рівнів продуктивності навчальної діяльності учнів, відповідно до їх мисленневих можливостей. Наприклад:

1. У двох акваріумах 18 рибок. В одному з них на 2 рибки більше, ніж у другому. Скільки рибок у кожному акваріумі?

2. У Тані 25 горіхів. Скільки горіхів вона має віддати братові, щоб у неї залишилося на 9 горіхів більше, ніж у брата?

3. Батько за місяць отримує зарплату – 2000 грн., мати – 1500 грн., донька стипендію – 350 грн., дідусь пенсію – 850 грн. Визначити дохід сім'ї з 4 чоловік.

4. На новорічний маскарад Галина, Люда, Пилип і Платон одягли костюми ведмедя, клоуна, лисиці і незнайомки. У костюмі незнайомки була одна з дівчаток, але не Люда. Пилип не клоун і не лисиця. Платон теж не клоун. Який костюм у кожного з дітей ?

5. Три перших уроки були: математика, українська мова та читання. Математика – не перший, читання – не перший і не третій. Який був розклад уроків?

З метою визначення рівнів розвитку логічного мислення нами була використана методика О.Зака «Логічні задачі». Дана методика складається з 13 задач. Пропонуємо кілька завдань з цієї методики за скороченим варіантом:

1. Толя веселіший за Катю. Катя веселіша за Антона. Хто найвеселіший?
2. Сашко сильніший за Віру. Віра сильніша за Лізу. Хто найслабший?
3. Вснк слабший за Рпнт. Вснп сильніший за Сптів. Хто найслабший?
4. Мпрн розумніший за Нврк. Нврк розумніший за Гшдс. Хто найрозумніший?
5. Кінь нижчий за муху. Кінь вищий за жирафа. Хто найвищий?
6. Олеся темніша за Лізу й молодша за Олю. Олеся світліша за Олю й старша за Лізу.

Хто найтемніший і наймолодший?» і т.д. [1, 147].

На основі проведених діагностичних методик нами були визначені такі рівні продуктивності навчальної діяльності:

**Високий рівень продуктивності навчальної діяльності** мають учні, для яких характерний стійкий інтерес до навчання взагалі, і до вивчення математики зокрема. Такі школярі виявляють бажання розв'язувати завдання з логічним навантаженням, мають високий рівень знань, умінь та навичок з математики, вміють чітко визначати навчальну задачу, планувати свої дії, нестандартно мислити, обґрунтовувати і висловлювати власну думку, виявляють у процесі розв'язання завдань підвищеної складності гнучкість, самостійність та глибину мислення, а також пізнавальну активність у відборі завдань з логічним навантаженням. Таких учнів – від 3,4% до 75%. Середнє значення – 30,2%.

**Середній рівень продуктивності навчальної діяльності** характерний для дітей, що мають вибірковий інтерес до навчання взагалі, і до вивчення математики зокрема, до виконання окремих складних завдань, з якими вони можуть впоратись самостійно або з допомогою учителя. Такі школярі демонструють середній рівень досягнень з математики, подекуди виявляють гнучкість мислення під час розв'язання математичних завдань, уміють нестандартно мислити, але їм дещо важко висловлювати і обґрунтовувати свою думку. Таких учнів – від 9,2% до 93,2%. Середнє значення – 59,7%.

**Низький рівень продуктивності навчальної діяльності** характеризується тим, що учні не виявляють інтересу до навчання і до математики зокрема, у них низький рівень досягнень з математики. Вони не мають бажання навчатися і отримувати знання. У таких дітей виникає тимчасовий, нестійкий інтерес (зацікавленість) до виконання окремих завдань, втім, коли учні стикаються з труднощами такий інтерес швидко згасає. У таких учнів на низькому рівні розвинені логічні операції, а тому їм важко обґрунтовувати свої думки, відсутнє вміння нестандартно мислити, планувати свої дії. Таких учнів – від 3,4% до 30,7%. Середнє значення – 10,1%.

Отже, з метою підвищення рівня продуктивності навчальної діяльності, на нашу думку, необхідно використовувати у процесі вивчення математики завдання з логічним навантаженням, які є ефективним засобом розвитку в молодших школярів гнучкості мислення; розкривати перед учнями нові способи дій у процесі розв'язування задач підвищеної складності; створювати проблемні ситуації у процесі позакласної роботи з математики. Така робота сприяє пробудженню в молодших школярів інтересу до предмету, стимулює пошук різних шляхів вирішення проблеми, розвиває в учнів логічне мислення, його самостійність, критичність, гнучкість, глибину, швидкість та послідовність.

#### Література:

1. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 416 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
3. Мельник О. Інтелектуальна гра з логіки / О.Мельник // Початкова школа. - 2006. - № 11. – С. 27-31.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 656 с.
5. Проект «Концепція розвитку освіти України на період 2015 - 2025 років». - Київ, 2014. – липень. – 22 с.

**Тетяна Олешко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ**

Однією з важливих проблем розвитку суспільства була і залишається проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління. Від характеру та змісту соціального замовлення, яке виконує освіта в сфері навчання та виховання людини, залежить майбутнє держави. Наше суспільство не виняток, воно сьогодні замовляє, насамперед, виховання гуманної особистості, здатної до творчості, ініціативи, саморозвитку та самоосвіти. Актуальність зазначених завдань визначається у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.) [5, 78].

В умовах модернізації національної системи освіти постала необхідність переосмислення нагромадженої теорії та практики підготовки педагогічних кадрів. Сьогодення вимагає переорієнтації змісту освіти від раціоналізму до культуротворчості, оволодіння ефективними способами отримання, обробки та застосування різноманітної за якістю та кількістю інформації. Об'єктивні зміни в економічному, політичному, соціокультурному житті суспільства вимагають підготовки творчих особистостей із цілісним досвідом, гармонійним сприйняттям навколишньої дійсності, зі сформованою системою ціннісних орієнтацій.

Переорієнтація сучасної професійно-педагогічної освіти на європейські стандарти передбачає, у першу чергу, підготовку компетентного фахівця, здатного «практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики». Серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній педагог (методична, соціально-психологічна, інформаційна, діагностична та інші), пріоритетне значення має етична. Саме вона, на думку Л.Хоружої, виступає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності вчителя до роботи у школі, тому що виконання будь-якого педагогічного завдання має моральний зміст. Етична компетентність вчителя репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя та професійній діяльності, психічних станах, діях, учинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно з професійно-педагогічними нормами [4, 83].

Проблемам етики педагога в контексті розвитку ідей гуманізму присвячені праці видатних представників наукового напрямку гуманістичної психології – А.Маслоу, К.Роджерса, В.Франкла, Ф.Перлза. Базовими в гуманістичній психології є поняття «відповідальність», «любов», «самореалізація», «самоактуалізація», які за своєю сутністю складають категоріальний апарат етики.

Що стосується вітчизняної педагогічної практики, то педагогічна етика виступає стрижнем педагогічних систем, які створені Ш.Амонашвілі, М.Гудзик, О.Захаренко, І.Івановим, Є.Ільїним, В.Караковським, С.Лисенковою, В.Шаталовим. У їх працях педагогічна етика розглядається як регулятор взаємодії учителя з учнями та визначаються певні моральні вимоги до характеру такої взаємодії: гуманно й рівно ставитись до всіх дітей; поважати особистість; бути добропорядним, чесним, справедливим тощо [1, 86].

Актуальними проблемами вищої школи продовжують залишатися питання підготовки майбутніх вчителів до морально-етичного виховання молодшого школяра. Завданням кожного вчителя, особливо початкових класів, є створити такі умови, які сприятимуть становленню учня як особистості, формуванню системи його моральних цінностей та соціокультурного досвіду. Одним із ефективних засобів морально-етичного виховання молодших школярів, на нашу думку, є арт-педагогіка, регулярне застосування якої вчителем дасть можливість забезпечити моральне, естетичне, патріотичне, народознавче виховання школярів, виховання у них любові до життя у всіх його проявах.

Арт-педагогіка є міждисциплінарною галуззю теорії і практики педагогічної діяльності: вона об'єднує теоретико-методологічний та технологічний інструментарій мистецтва, педагогіки, психології, соціології, філософії, естетики і слугує інтеграції гуманітарних знань з метою якомога більш ефективної професійної підготовки фахівців різних спеціалізацій, в тому числі й вчителів початкових класів [3, 30].

З метою перевірки обізнаності студентів з таким новим напрямком роботи як арт-педагогіка, під час констатувального етапу педагогічного експерименту нами було проведено первинне опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського, в якому взяло участь 30 студентів із 2-го, 3-го, 4-го, та 5-го курсів Інституту педагогіки, психології та мистецтв (спеціальність «початкове навчання»).

На перше питання – «Чи знайомі Ви з таким напрямком роботи як арт-педагогіка?», найбільшу кількість відсотків набрала відповідь «Щось чула» (43%), тоді як найнижчі показники мають відповіді «Зовсім не знайома» (3%), «Володію знаннями та навичками з арт-терапії на достатньо високому професійному рівні» (3%) та «Готова до використання арт-педагогіки у майбутній професійній роботі» (3%).

Для опрацювання другого питання – «Зазначте будь-ласка, як Ви розумієте цей термін (в чому полягає його суть)?» ми використали наступні критерії: а) правильне і повне визначення; б) правильне, але не повне визначення; в) неправильне визначення; г) взагалі не дали відповіді. Правильне, але не повне визначення дали 60% студентів; правильне і повне по суті визначення дали 33% студентів, тоді ж як лише 7% студентів дало неправильне визначення.

Для третього питання – «Які види арт-педагогіки Вам відомі?», ми використали наступні критерії: а) достатньо обізнані (5 і більше видів); б) мало обізнані (до 4 видів); в) не обізнані. При опрацюванні відповідей студентів було враховано те, що ліплення, малювання, живопис тощо – це не види арт-педагогіки, а види мистецтва, які використовуються в арт-педагогіці. За результатами опитування було встановлено, що 40% студентів не обізнані з мультимодальністю арт-педагогіки, 33% – мало обізнані та лише 27% студентів достатньо обізнані.

На четверте питання – «Чи можливо, на Вашу думку, використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи?», 97% студентів схилилися до відповіді «Так», тоді ж як 3% – до відповіді «Ні». На п'яте питання – «Чому?» більшість із опитаних давали розгорнуті відповіді, що свідчить про усвідомлення ними багатогранності та ефективності використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи.

На шосте питання – «У яких формах можливо на Вашу думку, використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи?», 40% студентів не змогли дати відповідь, що свідчить про відсутність знань про специфіку використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі початкової школи. Проте 60% студентів дали відповіді, назвавши форми арт-педагогіки, які ми систематизували за наступними групами:

а) за кількістю учасників: індивідуальні, групові, колективні;

б) за видом діяльності: психокорекційні казки, ігри, малювання емоційного стану, милування природою, слухання музики, спеціальні арт-педагогічні вправи на уроках, використання творів мистецтва, з метою гармонізації емоційного стану дітей або моделювання соціальної прийнятної поведінки.

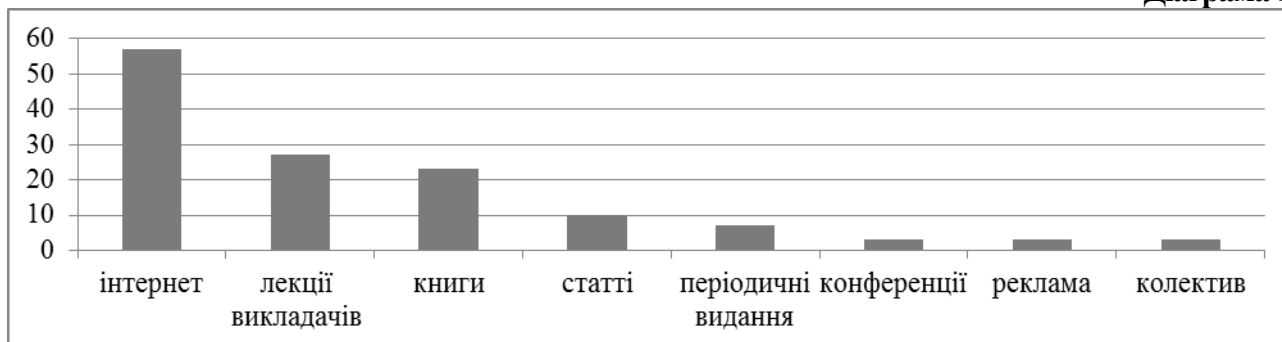
Дані відповіді свідчать про усвідомлення студентами тих форм арт-педагогічної роботи, використання яких сприятиме реалізації виховних завдань, що стоять перед учителем початкової школи.

На сьоме питання – «Чи зустрічали Ви під час проходження педагогічної практики застосування арт-педагогіки вчителем на уроках?», 80% студентів відповіли «Ні», тому на восьме питання «На яких і з якою метою?» та на дев'яте питання – «До яких змін призвело використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі? Які результати отримав учитель?» – вони не дали відповідей. Кількість студентів, які на сьоме питання дали відповідь «Так», становить 20%, проте з них не всі дали відповідь на восьме і дев'яте питання.

У відповідях на десяте питання – «Назвіть, будь ласка, джерела отримання інформації про арт-педагогіку», студенти зазначили: інтернет (57%), лекції (27%), книги (23%), статті

(10%), періодичні видання (7%), колектив (3%), конференції (3%), реклама (3%). Було встановлено, що найбільш поширеним джерелом отримання знань про арт-педагогіку є мережа інтернету (57%), найменш поширеними ж є: колектив (3%), конференції (3%), та реклама (3%) (результати подані у діаграмі 1).

**Діаграма 1**



*Діаграма 1. Джерела отримання інформації про арт-терапію*

В межах реалізації поставлених завдань нами було досліджено ступінь обізнаності студентів з інноваційними методами морально-етичного виховання молодших школярів.

На одинадцяте питання – «Чи відомі Вам інноваційні методи морального виховання школярів?», 23% студентів відповіли «Так», тоді ж як 77% – «Ні». На дванадцяте питання – «Зазначте їх будь-ласка», студенти серед таких методів морально-етичного виховання школярів називали: тренінги, перегляд фільмів на моральну тематику, арт-терапію, методи формування моральної поведінки та моральної свідомості, стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки.

На тринадцяте питання – «Чи можливе використання арт-педагогіки на уроках у початковій школі з метою морально-етичного виховання?», 80% студентів відповіли ствердно, 20% – «ні». Відповіді студентів на чотирнадцяте питання: «На яких уроках можливе використання арт-педагогіки у початковій школі з метою морально-етичного виховання?» та п'ятнадцяте питання: «Які види робіт арт-педагогіки можна використовувати на таких уроках?», ми систематизували і представили у таблиці 1.

**Таблиця 1**

Уроки	Види роботи
Образотворче мистецтво	Кольоротерапія, музикотерапія, лялько-терапія, маскотерапія, казкотерапія, арт-терапія
Я у світі, Природознавство, Читання	Ігротерапія, казкотерапія, музикотерапія.
Музика, Трудове навчання	Музикотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, маскотерапія
Хореографія	Танцювальна терапія
Математика	Лялькотерапія
Рідна мова	Ігротерапія

Отримані результати свідчать про те, що студенти володіють низьким рівнем знань про різноманітність видів арт-педагогіки та їх можливість використання на уроках у початковій школі з метою морально-етичного виховання молодших школярів, мають лише загальне уявлення про різновиди арт-педагогіки та не можуть навести конкретні приклади застосування арт-педагогіки як методу морально-етичного виховання учнів початкової школи.

Результати експериментального дослідження засвідчили наявність значного інтересу майбутньої педагогічної спільноти до арт-педагогіки та особливостей її використання в освітньому просторі. Все це дозволяє констатувати актуальність розвитку арт-педагогіки як інноваційної виховної технології, здатної забезпечити морально-етичне виховання молодших школярів шляхом організації навчально-виховної взаємодії вихователя та вихованців у контексті культурологічної парадигми, парадигми культуровідповідності та культуротворчості.

Під час написання дипломного дослідження «Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки» нами була розроблена модель формувального етапу експерименту, яка передбачає апробацію розробленої моделі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки.

За розробленою моделлю формувальний етап експерименту здійснюється протягом чотирьох етапів.

Перший етап – підготовчий. Даний етап включив у себе:

- 1) розробку моделі експерименту;
- 2) визначення методів і прийомів, які будуть використані для дослідження готовності студентів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки;
- 3) визначення організаційних форм роботи зі студентами у навчальний, виховний час та під час проходження практики;
- 4) визначення змістового наповнення лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять тощо.

Наступний етап – констатувальний. Саме у його межах ми досліджували реальний стан підготовки майбутніх вчителів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки. Методами та формами роботи під час даного етапу були: бесіда, анкетування, спостереження за студентами у процесі навчально-виховної роботи, проєктивні вербальні та невербальні тести, аналіз продуктів художньо-творчої діяльності студентів, методи математичної обробки даних.

Третій етап експерименту – формувальний. В ході даного етапу здійснюється апробація розробленої моделі підготовки майбутніх вчителів початкових класів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки, що передбачає серію лекційних, практичних та лабораторних занять, виховних заходів та апробацію під час проходження практики.

Заключний етап – контрольний, полягатиме:

- 1) вивченні реального стану підготовки майбутніх вчителів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки;
- 2) порівнянні даних контрольного та констатувального експерименту в контрольній та експериментальній групах.
- 3) формулюванні висновків про ефективність використаних методів та прийомів підготовки майбутніх вчителів початкових класів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки.

Контрольний етап реалізується за допомогою: анкетування, опитування, спостереження, аналізу продуктів художньо-творчої діяльності студентів, методів математичної обробки експериментальних даних.

Також, у даній моделі представлено п'ять компонентів формування компетентності студентів щодо здійснення морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки: аксіологічний (мотиваційно-ціннісний), когнітивний (знанцевий), практичний (діяльнісний), рефлексивний та творчий. Відповідно до зазначених компонентів сформовано наступні критерії:

- ціннісне ставлення студентів до проблеми морально-етичного виховання молодших школярів та світоглядного виховного потенціалу мистецтва взагалі та арт-педагогіки зокрема;
- наявна система знань з проблеми морально-етичного виховання молодших школярів (мета, завдання, методи, форми, засоби) та усвідомлення світоглядно-виховного потенціалу мистецтва взагалі та арт-педагогічних методів морально-етичного виховання молодших школярів зокрема;
- сформовані уміння та навички використання арт-педагогічних методів з метою морально-етичного виховання молодших школярів;
- сформована потреба творчого пошуку нових арт-педагогічних методів морально-етичного виховання молодших школярів.

Відповідно до означених критеріїв розроблено показники, методи і форми роботи. Визначення ступеню готовності студентів до морально-етичного виховання молодших школярів засобами арт-педагогіки відображається згідно трьох рівнів: високий, середній, низький.

**Висновки.** Таким чином, арт-педагогіка виходить за межі традиційної мистецької освіти і спрямована на формування позитивної «Я-концепції» та системи ціннісних орієнтацій школярів. Тож все більшої актуальності набуває питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації психокорекційного, психотерапевтичного, розвивального та виховного потенціалу арт-педагогіки як інноваційної, здоров'я зберігаючої технології особистісно орієнтованого навчання та виховання, що здатна забезпечити морально-етичне виховання та гармонійне формування особистості дитини через художньо-творче самовираження, самопізнання та самореалізацію. Лише творчий учитель, що оволодів навиками творчого пошуку, рефлексії та власного духовного самовдосконалення, здатен по-справжньому зреалізувати основні завдання морально-етичного виховання молодших школярів. І арт-педагогіка – то є цінний інструмент, яким варто оволодіти кожному в процесі фахової підготовки.

#### Література:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібн. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 246 с.
2. Карпенчук Г.С. Теорія і методика виховання : навч. посібник / Г.С. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – 304 с.
3. Меркулова Н.М. Арт-терапія в системі виховної роботи / Н.М. Меркулова // Дефектолог. – К. : Шк. світ, 2008. – Жовтень (№10). – С. 29-35.
4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : Монографія / Л.Л.Хоружа. – Київ : Преса України, 2003. – 318 с.
5. Шапошнікова І.М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів / І.М. Шапошнікова // Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 квіт. 2004 р.). – К., 2004. – С. 77–80.

**Тетяна Омельченко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ»**

Найвидатнішим теоретиком навчальної книги другої половини ХІХ століття вважають відомого педагога, автора підручників для початкової школи К.Д. Ушинського. Науковець зауважував, що читання відіграє велику роль у формуванні особистості молодших школярів. Важливо, щоб книга увійшла в їхнє життя якомога раніше, тому що вона – важливий засіб вироблення уваги, зосередженості, моральності тощо. Прищеплення учням інтересу до читання, бажання постійно звертатися до книги, прагнення навчитися читати книжки самостійно забезпечують важливий аспект навчально-виховного процесу – освітній. Педагог був одним із прихильників методики пояснювального читання, мета якої полягає у виробленні в учнів уміння правильно й адекватно розуміти зміст книжки.

Сьогодні провідні практики та теоретики педагогіки працюють над створенням нових способів подачі учням знань, формування умінь та навичок, що допоможуть збагатитися духовно, не втратити розуміння національної самобутності нашого народу в різних галузях культури, у тому числі й у мистецтві слова. Водночас у наукових розвідках визначаються види компетентностей, яких мають набувати випускники шкіл, щоб бути готовими до життя. Компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти має бути врахований і авторами підручників.

Окрім того, що навчальна книга повинна виховувати молодь, яка орієнтується в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, особливу увагу варто звернути на виховання національно свідомої, духовно багатой особистості, яка знає

свою мову, історію, культуру, літературу. Освітній процес сучасної школи має віддзеркалювати реальність життя, його суперечності, негаразди, позитивні та негативні аспекти соціуму. Відомо, що дитина, яка навчається, повинна бути зорієнтована в тому, що побачить за межами школи, з якою реальністю матиме справу, коли вступить у самостійне життя.

Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі, а реалізація освітніх змін вимагає підготовки підручників нового покоління [2].

Проблема використання підручника не є новою у психолого-педагогічній літературі. На її значущість у свій час вказували Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, О.М.Біляєв та інші відомі педагоги минулого.

Зазначена проблема тісно пов'язана з теорією шкільного підручника – галуззю наукового дослідження, що розвивається на стику дидактики і книгознавства займається проблемами змістового забезпечення, вивчає закономірності конструювання підручника як власне навчальної книги. Зокрема, сутність підручника, його структуру та функціональне забезпечення досліджували В.Г.Бейлінсон, В.П.Безпалько, Д.Д.Зуєв та інші; психологічні основи побудови навчальної книги вивчали Н.О.Менчинська, Є.Й.Петровський; підручник в умовах розвивального навчання – Л.В.Занков, А.В.Полякова; теорію і практику підручника для початкової школи – Я.П.Кодлюк; використання навчальної книги у навчальному процесі – Ю.К.Бабанський, І.Лернер, О.Я.Савченко; психологічні основи організації роботи з підручником – С.М.Бондаренко, Л.А.Концева, Г.С.Костюк, Г.А.Бал тощо.

Проблема використання підручника на уроках не є новою у психолого-педагогічній науці. Констатуючи суттєвий внесок учених (С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранік, Л.А. Концева, Т.С.Назарова, А.В.Полякова, О.Я.Савченко, Н.В.Чепелева) у її розробку, слід зазначити, що робота з підручником розглядається дослідниками переважно як робота з текстом. Ми вважаємо такий підхід спрощеним, оскільки поза увагою залишаються інші компоненти навчальної книги – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить про те, що у роботі вчителів початкових класів спостерігаються значні методичні і психолого-педагогічні недоліки у використанні підручників, які стосуються особливостей роботи з текстом і позатекстовими компонентами навчальної книги, опрацювання ілюстрацій тощо. А це, у свою чергу, знижує ефективність засвоєння учнями навчального матеріалу, не сприяє розвитку здатності школярів самостійно здобувати інформацію.

У системі мовної освіти молодших школярів шкільний підручник відіграє важливе значення. Адже він є головним засобом навчання, оскільки в ньому вміщені всі необхідні матеріали для навчання, виховання і розвитку школярів. Це навчальні тексти, різні види ілюстрацій, система вправ, таблиці, схеми та інші засоби, які допомагають розвивати знання та удосконалювати навички й уміння дітей відповідно до вимог навчальної програми.

Повноцінне навчання молодших школярів неможливе без цілеспрямованого розвитку процесів мислення (аналізу, порівняння, узагальнення тощо) і мовлення. Детально не конкретизуючи видів завдань, спрямованих на оволодіння цими новоутвореннями, ми розглядали їх у контексті аналізу розвивальних можливостей підручника щодо аспекту формування загальнонавчальних умінь і навичок. Зауважимо, що ефективними є завдання на виділення ознак предметів, вилучення «зайвого», логічне комбінування; вправи на різнобічний аналіз об'єкта; на класифікацію; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; обґрунтування власної позиції та ін.; використання спеціальної рубрики «поміркуй». Доповнюють цю групу запитання на аналіз наявних знань; на уточнення і поглиблення відомого; на знаходження нових ознак, понять тощо; на прогнозування (з наступним його підтвердженням чи запереченням). Такі завдання формують рефлексивні якості школяра, сприяють становленню його як суб'єкта навчальної діяльності [4].

Важливим компонентом розвивального навчання визнано формування у молодших школярів творчих здібностей, а основою творчої діяльності вважають гнучкість мислення, розвинену уяву і фантазію, нестандартність думки.



Загальновідомий поділ творчих завдань на дві групи: ті, що потребують незначної перебудови відомого (складання твору – за опорними словами; доповнення текстів; складання розповіді за малюнком та ін.), і такі, що передбачають максимум самостійності школяра, введення елементів новизни у зміст чи способи виконання діяльності (складання творів, задач тощо; оформлення власних проектів та ін.).

Суттєво посилюють, на наш погляд, розвивальну спрямованість підручників для початкової школи творчі завдання, орієнтовані на організацію пошукової діяльності учнів та на розвиток літературної творчості.

Ці вправи передбачають збір відомостей про рідний край; про походження назв населених пунктів, вулиць, річок тощо; вивчення родовідного дерева; визначення способу творення слів та ін. Рубрика «будь дослідником» спонукає учнів користуватися додатковою навчальною літературою та іншими джерелами інформації, звертатися до попереднього матеріалу з метою його повторення і закріплення, здійснювати найпростіший узагальнюючий аналіз вивчених творів.

Завдання на розвиток літературної творчості привчають школярів добирати рими до рядка, окремого слова (з тексту, самостійно); складати власні вірші. Чималі розвивальні можливості містять вправи на творення казок, оповідань (одні з них пропонують продовжити початок твору, інші – скласти самостійно; частина завдань задає конкретну тему твору), скоромовок, загадок, лічилок та ін.

Особливу роль для розвитку мовної освіти молодших школярів відіграють сучасні підручники освітньої галузі «Мови та літератури», матеріал яких спрямований на розвиток зв'язного мовлення, фонетичного слуху та правильної вимови слів тощо. Авторські колективи у складі: М.С.Вашуленка, О.В.Вашуленко, С.Г.Дубовик, М.Д.Захарійчук, А.І.Мовчун [3]. За їхніми підручниками учні опановують читання, письмо, вивчають систему рідної мови і збагачують власний комунікативний досвід.

Оскільки першою навчальною книгою є буквар, то ми здійснили порівняльну характеристику сучасних букварів: «Буквар» К.Прищепи, В.Колісниченко [2] і «Буквар» М.Вашуленка, Н.Скрипченко [1].

Одним із завдань нашого дослідження було дати порівняльну характеристику цих навчальних книг. Щоб розв'язати це завдання, ми провели анкетування і визначили позицію учителів початкової школи стосовно найбільш поширених букварів.

Анкетуванням було охоплено 24 учителя: 16 учителів Новобілокорочицької СЗОШ №3 і 8 учителів СЗОШ № 19 Вінницької міської ради.

Формулюючи запитання анкети, ми намагалися отримати відповіді на такі питання:

- який буквар вчителі використовують у своїй роботі як базовий;
- чи забезпечує підручник формування умінь читати;
- чи пропонує підручник диференційовані завдання;
- чи володіє підручник можливостями підготовки до вивчення граматичних понять;
- чи пропонує підручник ситуації, які можуть стати у нагоді учню у його повсякденному житті;
- чи відповідає словникове наповнення підручника віковому рівню учнів;
- чи містить підручник навчальний матеріал, що сприяє вихованню школярів;
- чи достатня кількість ілюстрацій в підручнику;
- чи зручний підручник у користуванні;
- чи оптимальним є художнє оформлення букваря;
- чи влаштовує учителів структурна організація книги;
- чи раціонально поєднано текстовий та ілюстративний матеріал в підручнику;
- чи стимулює підручник у дітей бажання вчитися;
- пропозиції вчителів до поліпшення букваря.

За отриманими даними ми визначили, що більшість учителів у своїй педагогічній діяльності використовують Буквар М.Вашуленка, Н.Скрипченко як базовий – 67% опитаних.

Проте аналіз Букваря К.Прищепи, В.Колісниченко в більшості відповідей показав дещо вищі показники, ніж Буквар М.Вашуленка, Н.Скрипченко, а отже більше задовольняє вчителів-практиків. Порівнявши Букварі за критеріями визначення дидактичних можливостей, ми виявили, що Буквар К.Прищепи, В.Колісниченко має вищий навчальний потенціал – 84,4% та містить більше навчального матеріалу, який забезпечує диференційований підхід до учня, – 87,7%. Проте Буквар М.Вашуленка, Н.Скрипченко має вищий виховний потенціал – 79,2%.

Таким чином, на нашу думку, більш доцільним для класів з поглибленим вивченням мови є Буквар К.Прищепи, В.Колісниченко, адже в ньому містяться диференційовані завдання (сторінка для тих, хто вміє читати). Для учнів класів вікової норми радимо використовувати Буквар М.Вашуленка, Н.Скрипченко, оскільки матеріал зорієнтований на середнього учня. Навчальна книга містить різноманітний матеріал для реалізації загальнонавчальних дій та формування елементарних мовних знань й базових мовленнєвих умінь. Крім того, що в ньому відводиться більше матеріалу на добуварний період та ілюстрації є більш яскравими і реалістичними.

#### Література:

1. Вашуленко М. С. Буквар : підруч. для 1 кл. / М. С. Вашуленко, Н.Ф. Скрипченко. – 7-ме вид. – К. : Освіта, 2007. – 143 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г. Ващенко. – К. : Укр. Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
3. Захарійчук М. Д. Буквар : підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.
4. Кодлюк Я. Теорія шкільного підручника як психолого-педагогічна проблема / Я. Кодлюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету (Серія: Педагогіка). – 2000. – № 8. – С. 3-7.

**Мирослава Сандич,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ

Сучасна українська освіта характеризується не тільки інтенсивним пошуком шляхів оновлення її змісту, розробкою оригінальних засобів і методів виховання та навчання, використанням новітніх форм організації педагогічного процесу, а й інтересом українських науковців та педагогів-практиків до прогресивних ідей їхніх колег за кордоном.

Зарубіжна педагогіка пропонує цікаві шляхи вирішення окремих проблем виховання. Так, американська система морального виховання спирається на суверенність людської особистості, що діє за власним добрим спонуканням. Така позиція потребує високої майстерності педагога, який повинен дати вихованцеві відчуття себе людиною, впевненою у власних силах. Значної уваги надають формуванню характеру і прагнуть виховати достойного громадянина, дієвого учасника суспільного життя.

Цікавим є досвід окремих американських шкіл щодо дисциплінування учнів. Зокрема, розроблено чітку систему правил поведінки, які публікують у довіднику школи й вручають окремо кожному учневі. Визначено навіть порядок входу до приміщення і виходу з нього, руху коридорами під час зміни кабінетів. Учні навчають, як слід поводитися і працювати в бібліотеці, на спортивному майданчику, в залі під час розваг [3, 546].

Ще одним ефективним засобом виховання в школах США – організація щоденної церемонії клятви прапора. В кожному класі над дошкою висить державний прапор. Перед початком занять діти встають, прикладають руку до серця і, дивлячись на прапор, клянуться бути вірними «прапору, уряду, державі». Ми бачимо, що наголос зроблено на обов'язках громадян, на необхідності у виконанні вимог законів і правил моралі, поваги до представників державної влади.

Якщо говорити про французьке виховання, то важливе місце у ньому посідає ввічливість, уміння їсти за столом, їсти разом з іншими, поважати інших. Соціальні навички дитини завжди вважаються чимось важливим та позитивним – адже французи дуже цінують «мистецтво жити разом». Сім'я і школа є найближчим оточенням дітей і тому мають забезпечувати розвиток нормативно-ціннісної сфери особистості. На державному рівні французькі пріоритети морального виховання визначаються, виходячи із загальнолюдських цінностей. До них належать: виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв та культурних традицій; формування особистісних високоморальних якостей, готовності допомагати іншим людям в ім'я миру [5, 2].

Процес виховання дітей у Китаї має свої характерні особливості, які сягають корінням в стародавню історію і багатющу культуру цієї країни. Підхід до питань виховання майбутнього покоління в Китаї і країнах Європи принципово різний. Якщо в західному світогляді відповідальність за дитину покладається в першу чергу на батьків, родину, то в Китаї – на державу.

У Китаї дітей люблять, але не поспішають їх балувати. Основна риса характеру китайських дітей – це покірність. Виховання дітей у Китаї відбувається таким чином, що дитина змалечку привчається беззаперечно виконувати бажання батьків. Послух у всьому. Китайський малюк може годинами покірно сидіти на одному місці, якщо про це йому скаже мама. Все ж з раннього дитинства китайські малюки дотримуються режиму дня. Батьки не дають спуску в навчанні, ніяких поблажок в заняттях спортом або музикою. Так вже прийнято, що батьки краще знають, що потрібно їхнім дітям. В дитину виховують любов до праці, прихильність до сім'ї і повагу до національних традицій.

Привертає увагу й досвід морального виховання дітей у Японії. У жителів країни висхідного Сонця дуже цікавий підхід до виховання дітей – «ікудзі». І це не просто сукупність педагогічних методів, це ціла філософія, спрямована на освіту та навчання нових поколінь. Якщо в США і Європі завдання освіти дітей покладене головним чином на працівників освіти, то в Японії першими учителями і головною опорою японської дитини є батьки, перш за все, мати. Саме мати вчить свою трирічну дитину буквам і цифрам, показує, як малювати, як робити паперові іграшки. Мати щоденно обмінюється записками з вчителем про те, як поводить себе дитина вдома і в школі. На матір сьогодні лягають турботи по влаштуванню дітей у престижні школи, спостереження за їх просуванням в навчанні. Матері настільки входять у свою роль, що забувають про все і нерідко замість дитини, яка через хворобу не може відвідувати школу, на уроках сидить її мати. Вона скрупульозно записує все, що повідомляє дітям учитель [2, 112].

До 5 років, згідно принципів ікудзі, дитина – це небожитель. Їй нічого не забороняють, на неї не кричать, її не карають. Для неї не існує слів «не можна», «погано», «небезпечно». Малюк вільний у своїй пізнавальній діяльності. З точки зору європейських і американських батьків – це баловство, потурання примхам, повна відсутність контролю. Насправді, батьківська влада в Японії набагато сильніша, ніж на Заході. А все тому, що в її основі лежать особистий приклад і звернення до почуттів. Разом із тим дитина вже в 5-річному віці стикається з «суворою дійсністю», вона потрапляє під жорсткі правила, яких не можна не дотримуватися. Дивно, як з періоду всюдозволеності дитина без проблем переходить в період обмежень. Справа в тому, що споконвіку японське суспільство – общинне. Такий спосіб виховання безпосередньо пов'язаний з традиціями і особливістю менталітету. З раннього дитинства малюк бачить, що дуже важливо бути приналежним до суспільства, перебувати «в групі».

Групової поведінки діти навчаються в школі. Для цього їх залучають до групових бесід, під час яких кожен зобов'язаний відкриватися перед іншими і пояснювати причину своїх проступків. Якщо між учнями виникають конфлікти, вони уладнують їх, як правило, самі. Вчитель втручається тільки у розв'язання найскладніших питань, подекуди до цього залучають і батьківську раду класу. Під впливом групового виховання дитина бачить, як небезпечно залишитися ізгоем, засмутити дорогих людей, розчарувати маму. У школі для дітей настає період гострої конкуренції в навчанні, зарахування себе до якоїсь групи, розуміння важливості

бути схваленим. Індивідуальність, якою би вона не була яскравою, не залучає учнів, а скоріше відкидається дитячим колективом. У школі всі повинні бути схожі, а тому навіть «нестандартні» кольори ранця та шкільного костюма можуть стати додатковим ризиком для його хазяїна. Часто стандартизації підлягають не тільки одяг і шкільні знаряддя, а й думки.

Велику роль у школах Японії надають трудовому вихованню. Групи дітей по черзі прибирають свій клас, коридор, туалет і шкільний двір, що допомагає формувати такі якості особистості, як працьовитість, старанність, уміння переборювати себе, підкоряти свої почуття інтересам колективу, управляти своїми емоціями [3, 592].

Найкращі зерна зарубіжного досвіду морального виховання дітей варто ретельно збирати, осмислювати і впроваджувати у вітчизняну систему освітньо-виховної роботи з учнями школи першого ступеня.

#### Література:

1. Вишневецький О. Сучасне українське виховання / О. Вишневецький // Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон // – М.: УРАО, 2003. – 232с.
3. Зайченко І.В. Історія педагогіки / І. В. Зайченко // Книга 1. Історія зарубіжної педагогіки : Навчальний посібник. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
4. Гріневич І.І. Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах / І.І. Гріневич // Зб. наук. праць. - К. : Пед. думка, 2000. – 340 с..
5. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна) [Електронний ресурс] / О.Г. Конопельцева, 2014. – С. 2. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/4\\_SND\\_2014/Pedagogica/3\\_158468.doc.htm](http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Pedagogica/3_158468.doc.htm).

**Тетяна Северин,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПЕРЕБУДОВИ

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується перебудовою економічної та політичної систем, які зорієнтовані на демократичні перетворення в країні. Триває процес трансформації суспільних цінностей та ідеалів, виникають нові соціальні структури, зазнають змін старі. Все це висуває підвищені вимоги до особистості як суб'єкта соціального буття. Виникає потреба у створенні нових моделей соціальної поведінки, вибудові певної системи цінностей.

Оскільки освіта є важливим фактором соціалізації підростаючого покоління постає актуальним питання сучасних змін в освітньому середовищі, нового соціального замовлення.

У Законі України “Про освіту” метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [2, 11]. З огляду на це, сучасний навчально-виховний процес має формувати активного, соціально адаптованого школяра, який зможе швидко орієнтуватись у швидкоплинному світі.

Загальнотеоретичний підхід до змісту і технологій соціально-педагогічної роботи виразно простежується у працях Н.Сайко, Ю.Богінської, І.Холковської, Ю.Пастир, Г.Коберник, Т.Кравченко, В.Котирло, О.Малахова та ін. Технологічний аспект соціалізації в умовах сучасних освітніх змін розкривають Т.Алексєєнко, О.Газман, Т.Говорун, О.Жабокрицька, В.Іванова, А.Капська, С.Кириленко, О.Кузьменко, П.Куліш, Н.Лавриченко, І.Мудрак, Л.Нечепоренко, Н.Щуркова та ін.

Одне з основних завдань навчально-виховного процесу в сучасних освітніх перебудовах 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. Орієнтація шкільної освіти на забезпечення повноцінного соціального розвитку вимагає урахування особливостей соціалізації дітей на різних етапах шкільного життя. Дослідники і розробники теорій особистості виокремлюють основні стадії – сходинки соціалізації особистості: ідентифікація – індивідуалізація – персоналізація [1, 29]. Таким чином, особистість школяра формується під впливом низки факторів, починаючи від самосприйняття, закінчуючи соціальними інститутами.

Одними з найважливіших чинників становлення й розвитку особистісної соціальної практики школярів є сім'я та школа, які в перші роки навчання набувають особливого значення. На цей аспект звертав особливу увагу В.О.Сухомлинський. “Найголовніше, по-моєму, в тому, щоб учити дитину бачити і почувати, розуміти й переживати всім серцем, що вона живе серед людей і що найглибша людська радість – жити для людей”, – наголошував педагог [4, 219].

У результаті змін, що відбулись у суспільстві, назріла необхідність переоцінити уявлення, які існували десятиліттями, про функцію освіти та виховання, взаємодію школи і сім'ї.

Сім'я – це суспільний інститут, де відбувається соціалізація дитини, де засвоюються загальнолюдські норми, цінності у процесі взаємин з іншими людьми, формуються перші стійкі враження про навколишній світ.

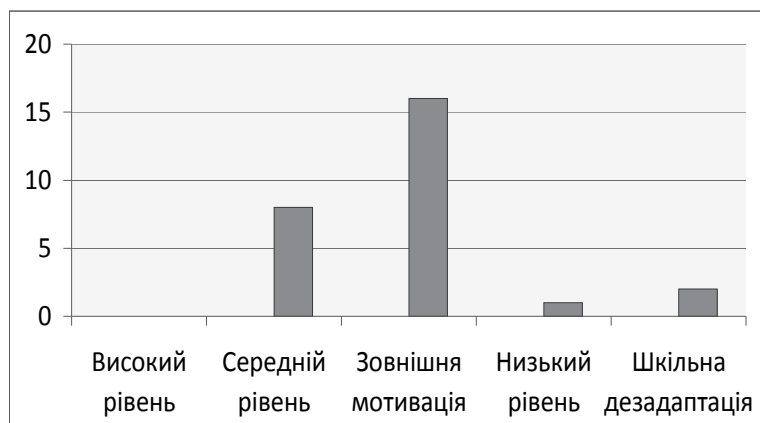
“У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують тонкі відносини чутливості до слова, до думки і почуття, до погляду і найменшого відтінку настрою, у відносинах добра, злагоди, взаємної допомоги й підтримки, духовної єдності й ширості, довір'я і взаємної поваги батьків – перед дитиною якраз і розкривається все те, на чому утверджується її віра в людську красу, її душевний спокій, рівновага” [3, 417].

Вище сказане підтверджують результати проведеної нами діагностичної методики “Малюнок сім'ї”. Для дослідження було взято учнів 2-Б класу ЗОШ № 22 міста Вінниця. Аналіз дитячих малюнків свідчить про те, що більшість школярів живуть у благополучних сім'ях, стосунки між членами родини доброзичливі, батьки дбають про своїх дітей, прослідковується емоційна залежність між ними. У роботах учнів спостерігається зображення членів родини великих за розмірами, присутня різноманітна кольорова гама, а саме жовтий та рожевий кольори, що свідчить про теплі взаємини у сім'ї.

Варто також зазначити, що присутня й негативна тенденція сімейних відносин. Малюнки деяких учнів переповнені різкими штрихами, лініями, кольорова гама темних кольорів, між членами родини спостерігається велика відстань. Дані результати говорять про недостатність теплих доброзичливих взаємин у сім'ї. Батькам потрібно переглянути власний спектр методів виховання, а вчителям необхідно проводити просвітницьку роботу з батьками, адже школа має чималий спектр засобів, щоб належним чином організувати повноцінне спілкування і спільну діяльність батьків і дітей.

Як показують результати досліджень, сприятливим середовищем для соціалізації є спільна діяльність і спілкування в певному освітньому просторі. Основна роль у створенні такого середовища належить педагогам, тому що основним видом діяльності школяра є навчально-пізнавальна. Саме вчитель має сконцентрувати свої зусилля на створенні інкубаційного навчального простору, який сприяв би формуванню в особистості таких структурних компонентів соціалізованості, як загальнолюдських цінностей, способу життя в колективі, незалежності, впевненості та самостійності, ініціативності та незакомплексованості, соціальної поведінки, яка схвалюється суспільством.

Про велике значення вчительської діяльності ми переконуємось на основі власних досліджень, проведених у 2-Б класі ЗОШ № 22 міста Вінниця. Результати досліджень показали, що імідж вчителя та арсенал його методів роботи у навчанні і вихованні молодших школярів відіграють першочергову роль у становленні підростаючої особистості.



Саме вчитель, задовольняючи потребу молодшого школяра в спілкуванні з дорослими й ровесниками, цим самим створює середовище для його соціалізації.

Отже, процес соціалізації молодших школярів є комплексним, усестороннім і всеохоплюючим. До факторів впливу на адаптацію школяра відносять спосіб життя, елементи духовної культури, типи і види стосунків у різних соціальних інститутах (сім'я, школа, взаємини з однолітками), мас-медіа. Всі вони мають велике значення для процесу і результату соціалізації, однак з огляду на сучасні освітні перебудови варто окреслювати могутні фактори впливу на соціальну адаптацію школяра, аналізувати їх, коригувати та вибудовувати нову освітню стратегію.

#### Література:

1. Алексєєнко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики / Т.Ф. Алексєєнко. – К., 2007. – С. 7-64.
2. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Сухомлинський В. О. Мікроклімат вашого дому / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти томах. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 414-418.
4. Сухомлинський В.О. Народження добра / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 217-223.

**Олена Сторожук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ І ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчання і виховання, які б сприяли формуванню і розвитку школяра в тісному і постійному взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності до соціально-значимої діяльності, швидкої адаптації під час зміни життєвих обставин.

Збільшення розумового навантаження на уроках математики змусило задуматися над тим, як підтримати в учнів цікавість до матеріалу, що вивчається, та активність протягом всього уроку. Поява інтересу до математики в учнів залежить від методики викладання і від того, наскільки вдало буде поставлена навчальна робота.

Шляхами розвитку творчих математичних здібностей учнів у процесі навчання на нашу думку можуть стати розвивальні завдання з урахуванням психології математичних здібностей: нестандартні задачі; хвилинки-цікавинки; математичні ребуси; математичні загадки; геометричні головоломки; математичні ігри; числові головоломки; вправи на пошук і знаходження аналогів; вправи на розвиток уміння комбінувати [4].

Ці завдання сприяють розвитку пізнавальної активності школярів, дають змогу практично застосовувати математичні знання, розвивають гнучкість, швидкість, оригінальність та точність мислення, допомагають дитині оволодіти вміннями аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проявляти кмітливість і винахідливість.

Застосування різних типів нестандартних завдань, таких як складання і розв'язування задач на матеріалі довкілля та природознавства; вправи на розвиток уміння висловлювати здогад, припущення, активізують творчу думку школярів, позитивно впливають на їхній загальний розвиток.

Навчальні математичні задачі можна умовно поділити на стандартні та нестандартні, зокрема творчі завдання, завдання підвищеної складності, логічні, геометричного матеріалу з творчим логічним навантаженням. Творчою або пошуковою називають вправу, виконуючи яку, учні заздалегідь не знають ані способу її розв'язання, ані того на якому матеріалі воно ґрунтується. Щоб виконати таку вправу, необхідно врахувати взаємозв'язки між даним та шуканим, правильно оцінити окремі компоненти завдання, поданого в нестандартній формі, зрозуміти властивості величин та залежності між ними [5, 1].

Використання **нестандартних задач** є дієвим засобом розвитку оригінальності і гнучкості мислення учнів, тому є одним з дієвих шляхів розвитку творчих здібностей учнів.

Звичайно, дітей треба готувати до такої роботи. При цьому важлива роль відводиться підготовчим вправам, які за своїм змістом також є нестандартними, з елементами дослідження. На уроці під час вивчення теми «Відрізок», ми пропонуємо дітям виконати таке завдання:

- На скільки частин буде поділено відрізок, якщо на ньому розмістити одну точку? Дві? Три? Чотири?

- Скільки точок потрібно розмістити на відрізку, щоб поділити його на 2 (3, 4, і т. д.) частини?

З олівцем в руках учні доходять до висновку, що частин буде на одну більше від кількості точок, і вже не розгублюються, стикаючись із складнішими вправами, що передбачають дослідження, як от:

- Скільки треба зробити розпилювань, щоб розрізати семиметрову колоду на півметрові частини?

Дієвим засобом активізації навчально-пізнавальної активності школярів є **хвилинки цікавої математики**. Найчастіше їх використовують на етапі актуалізації, відповідно до змісту уроку. Така робота сприяє створенню позитивної атмосфери на уроці, допомагає дітям налаштуватися на роботу, зняти бар'єр між учителем та учнями, сприяє розвитку швидкості та оригінальності мислення [4, 40].

Наприклад. *Тема. Знаходження значень виразів із дужками. Творча робота над задачею. Повторення письмового додавання і віднімання.*

Щоб налаштувати дітей на роботу даємо їм навчальне завдання: «Бджілки дуже цікаві комахи і вони хочуть перевірити вас, чи вмієте ви уважно слухати і записувати числа».

- У погожі дні бджола робить близько 13 вильотів. В одних випадках їй доводиться наповнювати зобик дуже швидко, в інших – затратити 37 хв., відвідуючи десятки, а іноді й сотні квіток.

- Доведено, що бджоли виконують майже 95% всієї запилювальної роботи.

- Бджолина сім'я складається з матки, трутнів та робочих бджіл. Одна бджолина сім'я налічує 80-100 тис. бджіл. Нею керує одна матка.

- Для отримання ложки меду 100 бджіл повинні під час медозбору збирати нектар протягом дня.

- Робочі бджоли збирають нектар і квітковий пилок відлітаючи на 23 км і далі від вулика [1, 10].

Така робота не лише підвищує інтерес до математики, але і зміцнює міжпредметні зв'язки, формує кругозір учнів, сприяє всебічному розвитку особистості.

Дієвим засобом розвитку творчих здібностей на уроках математики ми вважаємо використання математичних ребусів, що сприяє розвитку абстрактного мислення, подоланню

інертності мислення, розвиває гнучкість та швидкість мислення (найчастіше на уроках дітям пропонуються такі завдання в формі змагань).

**Ребус** – це загадка, в якій слово чи речення зашифровані за допомогою малюнків, букв, або знаків [5, 1]. Наведемо приклади деяких ребусів, які можна використовувати на уроках.



Рис. 1. Приклади ребусів

Поряд з класичними (вербальними) ребусами, існують математичні ребуси. Інколи їх ще називають числовими, арифметичними або криптарифмами. Фактично, такі ребуси, це приклади звичайних арифметичних дій (додавання, віднімання, ділення та множення), в яких частина або навіть всі цифри замінені на крапки, зірочки, літери чи інші символи. Розгадати ребус – означає відновити первісний вигляд математичної рівності [5].

Наприклад:

$$\begin{array}{r}
 \text{а) } \begin{array}{r} *,5* \\ + 3,*4 \\ \hline 7,38 \end{array}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \text{б) } \begin{array}{r} *,48 \\ - 2,*1 \\ \hline 5,8* \end{array}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \text{в) } \begin{array}{r} 5,*7 \\ + *,0* \\ \hline 6,00 \end{array}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \text{г) } \begin{array}{r} *,0,0 \\ - 6,* \\ \hline 8*,5 \end{array}
 \end{array}$$

На уроках також можна використовувати **математичні загадки**. Дітям завдання такого типу особливо подобаються. На уроці, метою якого було закріплювати вміння віднімати і додавати двоцифрові числа, вдосконалювати навички усного рахунку, для активізації учнів ми пропонували дітям такі математичні загадки:

Сорок грибів знайшов я вперше,

Гриць знайшов на десять менше.

Ну а хто з вас відгадав,

Скільки Гриць грибочків мав? (40-10)

**Вправи на пошук і знаходження аналогів.**

Шукати аналоги на математичному матеріалі просто. На уроці та під час виконання домашнього завдання діти розв'язують задачі та приклади «за аналогією» до того що пояснював учитель. Такі аналоги ще можна називати схемою задачі (прикладу) чи рівняння [3, 35].

На уроках математики можна використовувати такий прийом: запропонувати дітям знайти вихід із фантастичної ситуації, що склалася, де один зниклий об'єкт треба замінити іншим аналогом. Наприклад, зник знак «множення». Як без нього можна рахувати? Що буде, коли зникне трикутник? Як ми можемо зробити цю фігуру з інших фігур? Що ми робитимемо якщо зникнуть всі парні числа й залишаться непарні? Як нам створити з них парні.

Вправи на знаходження аналогів дозволяють розвивати гнучкість мислення, вміння застосовувати знання у відмінних від навчання ситуаціях, розвивають аналітичні здібності. Учитель завжди може знаходити аналоги на математичному матеріалі і звертати на них увагу дітей.

Дуже позитивно впливають на розвиток творчих здібностей математичні ігри. Захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у незвичайних ситуаціях. Поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія [2, 34]. Запропонуємо декілька ігор, які вчитель може активно використовувати на уроках.

**Гра «Футбол»**

Клас ділиться на дві команди. Учень з першої команди називає довільний приклад і вказує учня з другої команди, який буде відповідати. Якщо відповідь правильна, то гравець, який відбив «удар», дає завдання першій команді. Якщо відповідь неправильна то «нападаюча» команда дає правильну відповідь і хором говорить «Гол». Учень, якого



викликали, може звернутись за допомогою до одного з членів своєї команди. Перемагає команда, яка заб'є більше «голів» [2, 49].

#### **Гра «Хто швидше затопить піч»**

Три доріжки ведуть до одного будинку, який намальований на дошці. На кожній дорізці написано завдання. Виконання завдання починається знизу. Завдання можуть виконувати по одному, два або більше членів команди. Команда, яка виграє, малює дим, який іде із труби.

Таким чином у процесі проведення уроків математики з використанням нестандартних та проблемно-пошукових завдань реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання через колектив, відповідальності кожного за результати своєї праці; помітнішою стає активність учнів (вони сміливо виконують різні типи завдань, не боячись помилитися), знижується інертність мислення, вони частіше нестандартно підходять до виконання завдань, а головне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до математики.

#### **Література:**

1. Дутко Л., Московченко В. Складання і розв'язування задач з логічним навантаженням / Л. Дутко, В. Московченко // Початкова школа. – 2004. – № 12. – С. 8-10.
2. Кочина Л. П. Навчання математики в підготовчих класах : Навч.-метод. посібник / Л.П. Кочина. – К. : Радянська школа, 1982. – 152 с.
3. Митник О. Розвиток мислення на уроках математики / О. Митник // Учитель початкової школи. – 2013. - № 4. – С. 33-40.
4. Носенко Л. Творчі вправи та ігри як невід'ємна частина логічного мислення молодших школярів / Л. Носенко // Початкова школа. – 2005. – № 7. – С. 40-41.
5. Попов О. Розвиток творчих здібностей на уроках математики / О. Попов // Математика. – 2005. – Квітень (№ 13). – С. 1-2.

**Катерина Терещук,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОГЛЯДУ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Проблеми творчості, її формування були важливими з найдавніших часів і залишаються такими й сьогодні. Особливої уваги потребує молодший шкільний вік, який є сприятливим для творчого розвитку дітей. В останні роки проблема розвитку креативної особистості привертає все більшу увагу дослідників, оскільки поступальний розвиток суспільства неможливий без формування креативної компетентної особистості, здатної адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Сьогодні, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. На жаль, сучасна школа ще зберігає застарілий підхід до засвоєння знань. Доволі часто навчання зводиться в основному лише до запам'ятовування і відтворення прийомів дій, типових способів розв'язування завдань. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій призводить до зниження інтересу дітей до навчання. Вони позбавляються радості відкриття і поступово втрачають здатність до творчості.

Для того, щоб школярі краще сприймали нові знання, активно включались у процес учіння відповідно до нового рівня освіти, який відповідає міжнародним стандартам, вчителі початкових класів повинні розвивати у них креативне мислення, дотримуючись певних умов:

- створення позитивного настрою для навчання;
- формування відчуття рівного серед рівних;
- забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;
- надання можливості вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша;
- дотримання вчителем позиції, що він є не засобом „похвали чи покарання”, а другом, порадником, старшим товаришем.

Саме за такими правилами навчання працює вчитель-методист, вчитель вищої категорії, вчитель початкових класів СЗШ I ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов № 25 Вінницької міської ради Братушик Олеся Василівна. Сферою її творчих пошуків є розвиток креативності молодших школярів у контексті формування життєтворчих компетенцій.

Тема її досвіду дуже актуальна, оскільки сучасні вимоги суспільства до якості освіти активізують пошук шляхів розвитку інноваційного потенціалу початкової школи. Сутність реформування системи освіти в Україні полягає у втіленні життєтворчої парадигми в усі ланки навчально-виховного процесу, переосмислення фундаментальних концептуальних засад нової школи, посилення її компетентнісної спрямованості. Компетентнісний підхід визнаний базовою ідеєю реформування освіти в країнах Європейського Союзу й розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти.

Однак нині навчально-виховний процес освітніх закладів і викладання шкільних предметів не має достатньої життєтворчої спрямованості. Реалізувати у практиці початкової школи компетентнісний підхід може тільки особистісно зорієнтована освіта, теоретичним підґрунтям якої є компетентнісний підхід до цілей, змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки досягнень учнів. Проектуючи творчо своє життя, розробляючи і здійснюючи індивідуальний життєвий сценарій, особистість опановує не лише необхідну суму знань, але й оволодіває різними компетенціями, навчається найвищому мистецтву – мистецтву жити.

На думку І.Г.Єрмакова [1] життєву компетентність особистості утворюють умовно два основні блоки компетенцій:

- *базові* (особистісно-центровані) – сукупність компетенцій та здатностей, які є основою нормального розвитку та функціонування особистості, її успішності в різних сферах життєдіяльності (до їх складу відносяться – фізична, когнітивна, емоційно-вольова, творча, життєтворча, духовна компетенції);

- *похідні* (суспільно-центровані) – сукупність компетенцій та здатностей, які розвиваються на основі базових і визначають успішність особистості в конкретних сферах її життєдіяльності (до них належать соціальна, соціально-рольова, комунікативна, інформаційна, економічна, трудова (та професійна), технологічна, екологічна, громадянська (політико-правова), етнокультурна, організаційна компетенції).

В сучасних умовах творча особистість стає досить вагомим для суспільства. Досліджуючи природу творчості, вчені запропонували називати здатність, яка відповідає творчій діяльності, креативністю. Креативність (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей.

Креативність – важливий засіб формування життєтворчої компетентності. Сучасний зміст освіти передбачає розвиток життєвої та соціальної компетентності особистості, яка зможе самостійно приймати відповідні рішення в ситуації вибору, здатна до співпраці, вирізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю [3, 156].

У педагогіці під креативністю найчастіше розуміють такі різноманітні здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазія, інтуїція, здатність до вирішення проблем. Вперше експериментально обґрунтував перелік особливостей творчого мислення психометрист Джордж Гілфорд. Він вважав, що інтеграція конвергентного (логічного, послідовного, лінійного) і дивергентного (цілісного, інтуїтивного, релятивного) мислення приводить до народження нових ідей та мистецьких творів. Гілфорд вважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності. Одним із перших на розходження творчої здібності й інтелекту звернув увагу Терстоун. Він зазначив, що у творчій активності важливу роль відіграють такі чинники, як особливості темпераменту, здатність швидко засвоювати і породжувати ідеї (а не критично ставитися до них), що творчі рішення приходять у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент, коли увага свідомо концентрується на вирішенні проблем.

Гілфорд виділив чотири основних *параметри креативності*:

1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації [2, 442].

Оптимальний розвиток креативності досягається за умови стимулювання різних типів мислення. Ось так виглядає технологія реалізації цієї ідеї за О.В.Братушик.



Впровадження запропонованої ідеї включає різноманітні методи, засоби, форми роботи:

### 1. Технологія розвитку критичного мислення

„Групування”, робота над творами за методом „Джигсоу”, „Кубування”, „Крісло автора”, „Знав, дізнався, хочу дізнатись”, „Читання з передбаченням”, „Займи позицію”

### 2. Евристичне мислення

ТРВЗ-технологія: задачі-відкриття, задачі з зайвими даними, задачі з недостатніми даними, „Синектика”, „Морфологічний аналіз”, „Думай про інше”, „Добре-погано”, „Складання казок”, „Складання загадок”, „Входження в картину”

### 3. Проектне мислення

Передбачає використання життєтворчих проектів у навчальній діяльності. За складом учасників проекти поділяються на індивідуальні (наприклад, „Видатні українці”) і групові (наприклад, „Пори року”). За тривалістю можуть бути короткотривалі („Дикі тварини” та ін.) та довготривалі (прикладом може слугувати проект „Життя і творчість М.І.Пирогова”).

Використання системи завдань у процесі навчальної діяльності дає можливість прослідкувати якісні зміни у розвитку креативності учнів. Виконуючи завдання на оригінальне застосування предметів, передбачення наслідків певних подій, складання слів за певним завданням, складання речень певної конструкції, асоціювання, перетворення фігур на малюнки, діти навчаються швидше робити логічний вибір, мислити за аналогією, узагальнювати, групувати слова за різними ознаками, будувати речення певних конструкцій. Відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчості – це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі.

Отже, креативність як властивість особистості має комплексний характер. Вона характеризується процесом і результатом розвитку людиною своєї неповторної індивідуальності в процесі творчості, але не як самоцілі, а як необхідної умови для накопичення та реалізації власного творчого потенціалу в нових, що раніше не існували, культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностях. При цьому результатом творчості можуть бути ситуації, засоби, способи діяльності, емоції і почуття людини. Неповторність

внутрішнього і зовнішнього світу людини при цьому є запорукою її можливості бути креативною особистістю.

#### Література:

1. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Розвивати життєву компетентність / І.Г. Єрмаков // Шкільний світ. – 2005. – Жовт. (№ 37). – С. 5-15.
2. Концепция креативности Дж. Гилфорда и Э.П.Торренса // Психология : Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В.Н.Дружинина. – Санкт-Петербург – Москва – Харьков – Минск : Издательский дом „Питер”, 2001. – С. 438-445.
3. Лучанська В. Проблема креативності в сучасній психології / В.Лучанська // Соціальна психологія. – 2007. – № 3. – С. 154-161.

**Юлія Тимчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених можна виділити три підходи до поняття математичного розвитку. Зокрема Л.В.Занков, В.В.Давидов, М.Я.Віленкін і А.М.Пишкало пропонують математичний розвиток асоціювати з математичним мисленням. Причому математичний розвиток вони пропонують розглядати як наслідок оволодіння математичними знаннями.

В.А.Крутецький і інші вчені ототожнюють математичний розвиток з пізнавальним розвитком та пізнавальними здібностями.

Крім того, у теорії і практиці дошкільного і початкового навчання і виховання поняття математичного розвитку асоціюється з поняттям розумового розвитку, яке зводиться до розвитку прийомів логічних дій і навчання учнів оперуванню формально-логічними структурами (Н.Б.Істоміна).

На думку Голікова О.І. процес математичного розвитку може бути обумовлений спеціально організованим навчанням. Причому це має здійснюватися на такому математичному матеріалі, який допоможе у найбільшій мірі розвивати у дитини види мислення, сенситивні його віку. Основною метою такого навчання є формування і розвиток якостей мислення, властивих математичному мисленню. Дослідник вказує на те, що тим самим буде вирішуватися не тільки проблема засвоєння математичних знань дитини (оскільки це засвоєння буде наслідком розвитку мислення), але й проблема підготовки дитини до успішного засвоєння математики у середній школі [1, 16].

Дослідженнями вітчизняних вчених доведено, що ефективність математичного розвитку учнів у великій мірі залежить від спеціальних педагогічних умінь учителя. Зокрема:

1) вміння формувати і викликати пізнавальний інтерес; 2) здійснювати індивідуальний і диференційований підхід, надавати індивідуальну допомогу учням; 3) аналізувати свою і учнівську діяльність; 4) здійснювати зв'язок з життям, показувати практичну значимість виучуваного матеріалу; 5) проводити порівняння і аналогії; 6) розвивати творчі здібності учнів; 7) здійснювати міжпредметні зв'язки; 8) адаптувати матеріал до вікових і індивідуальних можливостей учнів; 9) організовувати самостійну роботу учнів; 10) підключати батьків до розв'язання педагогічних задач; 11) знімати психологічні бар'єри невпевненості учня, страху, негативного відношення до предмета або вчителя; 12) вміння ставити запитання; 13) вибудовувати запитання у систему [1, 78].

Із сказаного можна зробити висновок про те, що всі педагогічні уміння, якими повинен володіти вчитель і використовувати їх у процесі математичного розвитку учнів є взаємопов'язані і не можуть використовуватися ізольовано одні від інших.

Оскільки предметом нашого дослідження є вміння вчителя здійснювати міжпредметні зв'язки, то покажемо як це практично здійснити.

Коротко охарактеризуємо зміст поняття “міжпредметні зв'язки”. У педагогічному словнику С.Гончаренка дається таке визначення: “...Це взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою. Вони відображають комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвиваючу й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. Вони формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо). Особливого значення набуває розкриття міжпредметних зв'язків. Важливу роль міжпредметні зв'язки відіграють у розвитку системного мислення учнів. Системний характер міжпредметних зв'язків вимагає залучення учених-спеціалістів з усіх навчальних предметів (галузей загальної освіти), дидактів, психологів, методистів, учителів для опрацювання програм і підручників на міжпредметній основі” [2, 210].

Як свідчить досвід роботи ВНЗ з підготовки вчителя до розвитку математичного мислення учнів засобами міжпредметних зв'язків, досить суттєвим є використання технологічного підходу у навчанні. Проілюструємо можливості використання методу проектів у процесі вивчення методики викладання математики. Досить ефективним засобом міжпредметних зв'язків є зв'язок математики з природознавством. У дослідженні О.Онопрієнко вказується на те, що навчальні проекти можна розробляти за програмним матеріалом. Зокрема на основі змісту підручника “Математика” (Богданович М.В. [Текст] : підр. для 4 кл. (М.В.Богданович. – К. : Освіта, 2004) дослідниця радить розробляти прикладні, пошукові, інформаційні, творчі та ігрові проекти [6].

Для майбутнього вчителя корисною буде тематика проектів з математики, які можна проводити з учнями 2-4 класів.

Клас	Тема проекту	Вид проекту
2	“Як легше вивчити таблицю множення” “Математичні загадки” “Які числа називаються “магічними?”” “Найдавніші математичні знаки” “Математика в казках” “Математика на кухні” “Веселий задачник” “Як виникла математика” “У магазині іграшок”	Прикладний, Прикладний Інформаційний Інформаційний Пошуковий Пошуковий Творчий Ігровий Ігровий
3	“Математика в побуті” “З історії вимірювальних приладів” “Найвагоміші математичні планети” “Грошові одиниці в Україні” “Створення колекції “Геометричні тіла” “Числова мозаїка” “Нескучний задачник” “Ілюстрування задач” “У доісторичній математичній школі” “Мій бюджет на місяць”	Пошуковий Інформаційний Інформаційний Інформаційний Прикладний Творчий Творчий Творчий Ігровий Ігровий
4	“Ремонт (складання таблиці витрат матеріалів)” “Присадибна ділянка (планування ділянки)” “Геометричні тіла в архітектурі” “Математика в легендах” “Відстань до сонця у різних величинах” “Шкільний календар” “Котра година зараз на планеті” “Математичні цікавинки” “Математична газета” “Складання задачника “В тридев'ятому царстві”	Пошуковий Пошуковий Пошуковий Пошуковий Дослідницький Прикладний Інформаційний Творчий Творчий Творчий

<p>“Неймовірні одиниці вимірювання величин”  “Математика – цариця наук”  “Як навчитися заощаджувати кошти”</p>	<p>Творчий  Ігровий  Ігровий</p>
--	--

Для майбутнього вчителя важливо знати особливості методики використання будь-якого проекту. Проілюструємо це на етапі захисту проекту “Вода має бути чистою”.

Урок-презентація проекту

На етапі IV. Мотивація навчальної діяльності.

Повідомлення теми уроку.

...У процесі розповіді учитель акцентує увагу дітей на тому, що без води життя на Землі неможливе. А далі ставить запитання: А чи всю воду використовують для пиття?”

На основі числових даних, використаних на цьому уроці, дітям можна запропонувати скласти задачі і розв’язати їх.

Наприклад.

*Задача 1. Щоб виростити 1 кг овочів потрібно 2 т води. Скільки води потрібно, щоб виростити 1 пуд овочів? 1 центнер? 1 тонну?*

*Задача 2. Людина споживає разом з їжею 3 л води щодоби. За все життя людина споживає в середньому 50-60 т води (дві цистерни). Обчисліть середню тривалість життя людини? Або: На скільки років людині вистачить цієї води?)*

*Задача 3. Без води влітку верблюд може прожити 3 доби, а взимку – 8 діб. Сформулюйте запитання до задачі так, щоб вона розв’язувалася дією віднімання. Розв’яжіть задачу. Складіть обернену до неї.*

*Задача 4. На 100 л солоної води припадає лише 2 л прісної. Яку частину становить прісна вода від солоної?*

Під час обговорення результатів спостережень, проведених учнями, учитель доповнює їх. Наприклад, розповідь учителя

- Відомо, якщо в 1м<sup>3</sup> річкової води потрапляє 10 г бензину – ікринки риб та інших водних істот у цьому кубометрі гинуть.

5 г нафтопродуктів затягують плівкою (герметизують) 50 м<sup>3</sup> води (кисневий голод, отруєння особливо для ікри мальків риб)

1м<sup>3</sup> брудних стічних вод може зіпсувати, в середньому, 50м<sup>3</sup> чистої води.

Забезпечити розвиток математичного мислення учнів через використання міжпредметних зв’язків майбутній учитель може також використавши здоров’язберезувальні технології на уроках математики (автори-розробники Горгош Л. та Кирик М.).

Метою авторського підходу є створення необхідних психолого-педагогічних та соціальних умов для всебічного розвитку учнів, збереження їхнього фізичного та психічного здоров’я на уроках математики.

Основними положеннями здоров’язберезувального підходу автори виділяють такі:

- здоров’язберезувальний принцип організації навчально-виховного процесу;
- створення ситуації успіху для кожної дитини;
- поєднання наочного, аудіовізуального та кінестетичного сприйняття у процесі навчання математики;
- забезпечення якісного засвоєння матеріалу завдяки застосуванню нетрадиційних методів, прийомів та методик навчання;
- інтеграція навчальних предметів;
- позитивна мотивація учнів до навчання.

Важливе місце в організації уроку потрібно відводити інтеграції змісту кількох навчальних предметів, поєднанню традиційних методик викладання з інноваційними. Такий підхід сприяє активізації сприймання, мислення і відчуттів учнів, дає змогу пізнати певне явище або засвоїти поняття, розглянувши їх з різних сторін, допомагає досягти цілісності знань.

Наприклад.

Майже з перших днів у школі діти вчать порівнювати предмети на основі природничих понять: Земля та Сонце – це величезні кулі, а м'яч, кавун, намистинки – маленькі кульки. Розповідаючи ілюстровану казку про Землю і Сонце, учні порівнюють ці об'єкти: Сонце більше за Землю. Після чого вивчають вірш:

Земля – планета-донечка

У зірки-тата Сонечка.

Якщо Земля “донечка” Сонця, то вона ніяк не може бути більшою за зірку-тата Сонечка.

Для зміцнення і розширення пізнавальних інтересів молодших школярів маємо наповнювати уроки цікавим змістом і формами роботи, які вводять дитину в чарівний світ знань легко й непомітно, допомагають їй самостійно розкрити складні та незрозумілі на перший погляд поняття, захоплюють її новизною, нестандартністю, підвищують мотивацію. Серед таких форм організації навчальної діяльності учнів чільне місце посідають уроки, наповнені ігровими вправами та цікавими змістовними завданнями, що сприяють інтеграції матеріалу з різних навчальних дисциплін.

Так, мандруючи пташиним царством, діти не лише вдосконалюють обчислювальні навички, а й дізнаються багато цікавого з життя пернатих [4, 27].

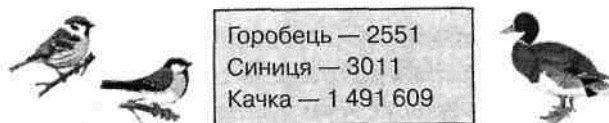
**Тема.** Закріплення вивченого з теми “Множення і ділення багатоцифрових чисел на одноцифрове”. Розв'язування задач.

### **Зупинка “Орнітологічна”. Математична розминка**

#### **Усний рахунок**

- Отже, рушаймо далі. Але як ми розпізнаємо мешканців Пташиного царства серед інших тварин? Звісно, за їхньою головною ознакою. Як ви гадаєте, що це за ознака? (Відповіді учнів). Так, це пір'я. Уявляєте, орнітологи (так називають науковців, що вивчають птахів) зуміли підрахувати кількість пір'їнок на тілі птахів! Прочитайте числа, що позначають кількість пір'їнок у деяких із них.

*На дошці зображення птахів і таблиця.*



- Дайте характеристику прочитаним числам.
- У якого птаха найбільше пір'їнок? У якого найменше? Доведіть.
- Отож, кількість пір'їнок у птахів різна. Пір'я захищає шкіру птаха, сприяє збереженню постійної температури тіла. А також впливає на здатність літати.

#### **IV. Робота над темою уроку**

#### **Зупинка “Задачна”. Робота над задачами**

- Так, більшість птахів – завзяті співаки, але співають вони не весь час – більшу частину дня, особливо ж коли у гніздах підрастає малеча, птахи зайняті здобуванням їжі. Зокрема, вони знищують велику кількість комах, які шкодять рослинам. Для цього їм доводиться дуже багато літати. Тож берімося швиденько до роботи, аби дізнатися, які відстані долають деякі птахи і скільки шкідників знищують інші.

*Кожна група отримує картку з задачами і завданнями до них.*

<b>Зміст задачі</b>	Двоє шпаків за 4 дні з'їдають 1120 г їжі. Скільки їжі потрібно одному шпакові на тиждень?	Ворона за 6 год пролетіла 240 км. Яку відстань за цей час пролетить горобець, якщо його швидкість на 20 км/год більша?
<b>Завдання для</b>	<b>I група</b>	Прочитайте уважно задачу. Складіть скорочений запис її умови
	<b>II група</b>	Прочитайте уважно задачу. Складіть план її розв'язування
	<b>III група</b>	Прочитайте уважно задачу. Розв'яжіть її діями
		Прочитайте уважно задачу. Складіть скорочений запис її умови

<b>IV група</b>	Прочитайте уважно задачу. Розв'яжіть її виразом	Прочитайте уважно задачу. Складіть план її розв'язування
-----------------	---	--

### Орієнтовний зміст задач [4, 28].

*По завершенні роботи кожна група представляє свій етап розв'язування кожної задачі у такій послідовності: умова, план, розв'язування по діях, розв'язування виразом. Інші групи сигнальними картками оцінюють правильність представленого етапу: зелений колір – правильно, червоний – неправильно. У разі помилки здійснюється фронтальна робота над її виправленням.*

#### **Зупинка "Пізнавальна"**

- Наш урок сьогодні без зупинки

Продовжують пташині цікавинки.

*Учитель читає завдання. Учні записують відповіді на дощечках. Під час перевірки за правильні відповіді ставлять собі "+".*

*Орієнтовні завдання*

- Зозулине яйце важить лише 3 г, а куряче у 21 раз більше. Яка маса курячого яйця?
- Шпаки за день приносять у гніздо близько 800 комах. Скільки комах з'їдають пташенята з одного гнізда за 5 днів?
- Швидкість польоту горобця на 26 км/год більша, ніж швидкість ворони. Яка швидкість горобця, якщо ворона за 1 год долає 30 км?
- Найшвидший птах на Землі – сокіл. Він пролітає за годину 180 км. Скільки кілометрів він подолає за 2 год?
- Ластівка пролітає 180 км за 2 год. Яка швидкість ластівки?
- Рекорд ненажерливості встановила зозуля. Вона з'їдає за день 39 великих коників, 43 капустянки, п'ять личинок травневого хруща, чотирьох павуків-хрестовиків. Скільки всього комах та їхніх личинок з'їдає за день зозуля?

#### **V. Підсумок уроку (2-3 хв)**

- Попрацювали ми сьогодні дуже добре: виконали математичні завдання, помандрували Пташиним царством і дізналися багато цікавого про життя його мешканців. Знаємо, що у важку пору птахи потребують нашої допомоги. Отож на уроці праці виготовимо для них годівнички.

*Учні підраховують плюси в "щоденниках мандрівників", за результатами підрахунків педагог здійснює оцінювання. По закінченні уроків на шкільному подвір'ї вивішують змайстровані дітьми годівнички, наповнюють їх кормом для птахів.*

Використання міжпредметних зв'язків у процесі вивчення математики як одного із засобів математичного розвитку, потребує врахування різних підходів до поняття математичного розвитку: і як розвитку математичного мислення, і як пізнавального розвитку і пізнавальних здібностей, і розумового розвитку.

Здійснення міжпредметних зв'язків буде ефективним за умови застосування у навчанні технологічного підходу. Зокрема проектні та здоров'язбережувальні технології дають можливість ефективно поєднувати знання з математики та природознавства, що сприяє вихованню самостійності у навчанні, пізнавальних інтересів учнів та сприяє їх математичному розвитку.

#### **Література:**

1. Голиков А.И. Теория и методика математического развития младших школьников в учебной деятельности : Монография / А.И. Голиков. – М. : Изд-во Московского ун-та, 2007. – 323 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горгош Л., Кирик М. Здоров'язбережувальні технології у навчанні математики / Л. Горгош, М. Кирик // Учитель початкової школи. – 2014. - № 1. – С. 17-19.
4. Левчук Л. Пташиним співом залюбки мандрують дружні малюки. Урок-подорож з математики у 4 кл. / Л. Левчук // Учитель початкової школи. – 2016. - № 1. – С. 27-29.
5. Проекти у початковій школі: тематика та розробки занять / упор. : О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.



**Віталіна Томенко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ВИХОВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Одним із найважливіших напрямків удосконалення навчання учнів початкових класів є пошуки впровадження у навчально-виховний процес інтерактивних технологій. Сьогодні уже неможливо навчати традиційно, оскільки у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми, що зумовлює необхідність переходу в освітньо-виховному процесі від процедури «передавання знань» до «навчання жити». Сьогоднішнім учням потрібні інші навички: думати, розуміти сутність речей, осмислювати, вміти шукати потрібну інформацію. Дитина має напружено розумово працювати. Саме цьому сприяють інноваційні технології. Дещо змінивши слова видатного китайського філософа, можна сформулювати кредо інноваційного навчання: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я чую й бачу, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли, я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок».

Використання інноваційних технологій – це спосіб створення в класі атмосфери, котра найліпшим чином сприяє співпраці, порозумінню та доброзичливості. Тому у роботі з дітьми на перше місце потрібно ставити розвиток мислення учнів, формування у дитини вмінь керувати процесами мислення, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій. Саме освітня технологія розвитку критичного мислення допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення. Учень включається у процес критичного мислення коли задає собі запитання типу: «Що це повідомлення значить для мене?», «Як я можу використати ці знання?», «Як ця інформація співвідноситься з тим, що я вже знаю?».

Аналіз зарубіжних досліджень показав, що не існує єдиного визначення поняття критичного мислення. Різні вчені мають власний погляд на його зміст. Так, Д.Дьюї критичне мислення розуміє як складну, пов'язану з діями людини мережу діяльності [2]. Сучасні дослідники Д.Кларк та А.Бадл визначають це поняття як процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію, щоб зрозуміти ідею або вирішити проблему. На думку Б.Бейера, критичне мислення – це спосіб оцінки автентичності, цінності чого-небудь. М.Ліпмен розглядає критичне мислення як здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору стосовно певної проблеми [6].

Різні аспекти формування критичного мислення відображені і у працях вітчизняних науковців. Проте у порівнянні з дослідженнями методології, теорії і практики критичного мислення, здійснюваними на Заході (Дж.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темпл, С.Уолтер.) для науково-педагогічної думки України ця галузь практичного застосування все ще залишається, як зазначає А.Тягла, «білою плямою» і розвивається головним чином завдяки спільним міжнародним проектам, семінарам-практикумам, майстер-класам, які періодично проводяться у вітчизняних освітніх закладах [5].

Критичне мислення – складний процес творчого переосмислення понять та інформації, який спирається на отримання інформації, усвідомлене сприйняття власної розумової діяльності в навколишньому інтелектуальному середовищі [1]. Ця технологія допомагає

виховувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, слухати та чути інших. В її основу покладено ідеї Ж.Піаже та Л.Виготського щодо творчого співробітництва педагога та учнів.

З одного боку критичне мислення розглядають як процес розгляду ідей з багатьох точок зору, відповідно до їх змістових зв'язків, порівняння їх з іншими ідеями. З іншого – як результат, момент у мисленні, коли критичний підхід стає природним шляхом взаємодії з ідеями та інформацією, активний процес, який або стимулюється, або трапляється спонтанно і надає учневі можливість контролювати інформацію, ставити під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати [1].

Технологія розвитку критичного мислення пропонує набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Технологія розрахована не на запам'ятовування, а осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання. Суть технології полягає у ненав'язливості, відсутності категоричності та авторитарності з боку вчителя, наданні учневі можливості пізнати себе у процесі отримання знань.

Розвиток критичного мислення можливий за виконання наступних умов:

- учителем: прийняття різних ідей і думок; підтримка активності учнів у процесі навчання; підтримка впевненості учнів у тому, що вони не ризикують бути незрозумілими; віра в кожного учня;

- учнями: розвиток впевненості в собі і розуміння цінності своїх ідей та думок; активна участь у навчальному процесі; повага до різних думок.

Загалом сучасна освітня технологія розвитку критичного мислення розв'язує задачі розвитку: освітньої мотивації (підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу); інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); культури мовлення (формування навичок написання текстів різних жанрів); соціальної компетентності (формування комунікативних навичок та відповідальності за знання).

Вивчення і аналіз наукової літератури засвідчив, що реалізація технології критичного мислення у початковій школі відбувається через організацію трьох фаз:

#### I. Виклик.

На цьому етапі вчитель здійснює актуалізацію, відтворення всього, що учень знає (десь щось чув, щось читав тощо) з даної теми. Дуже важливо, щоб учень на цій фазі сам визначав рівень своїх знань. Активізація учня спрямована на свідомий, ґрунтовний та критичний підхід до розуміння нової інформації, активну участь дитини у процесі навчання. Важливим є формування особистого інтересу дитини до теми з тим, щоб учень сам ставив собі мету навчання.

Види діяльності учнів: парна та групова мозкова атака, використання ключових слів, перехрещених логічних ланцюжків, поділ на кластери (сміслові блоки), конструктивна таблиця «знаємо – хочемо знати – дізналися».

#### II. Реалізація (осмислення).

Отримання нової інформації учнями відбувається за умови постійної підтримки активності до навчання, інтересу до теми. Головна задача вчителя – допомога в усвідомленні учнями власного розуміння матеріалу, сприйманні нового, співставлення нової інформації з власними знаннями.

Види діяльності учнів: маркування тексту – прийом «INSERT», складання таблиць (синтезу, «плюс – мінус – цікаво», концептуальної таблиці), доповнення таблиці головних та другорядних питань, тощо.

#### III. Рефлексія (самооцінка), або роздуми.

На даному етапі організовується цілісне осмислення дитиною отриманої інформації, її узагальнення; закріплення нових знань і активна перебудова уявлень у відповідності з новою інформацією. Вчитель організовує вироблення відповідного ставлення до матеріалу, що вивчається, виявлення ще невідомого – тем і проблем для подальшої роботи. Зазначимо, що

активне переформулювання отриманої інформації сприяє формуванню особистого ставлення дитини до нових знань. Аналіз всього процесу вивчення матеріалу; обмін думками дає можливість розширити мовний простір і ознайомитись з іншими точками зору.

Навчання, що засноване на моделі «виклик – осмислення – роздуми (самооцінка)» з використанням певних прийомів дає вчителю можливість: чітко визначати цілі навчання; підвищити мотивацію учнів до навчання; забезпечити їх активну навчальну діяльність; забезпечити ефективну обробку інформації; стимулювати зміни; стимулювати роздуми; давати можливість почути різні думки; допомагати ставити питання учням; сприяти самовираженню та задіяти почуття і емоції учнів; сприяти активній дискусії.

Загалом вміле використання вчителем технології критичного мислення сприяє його перетворенню з механічного поширювача інформації у справжнього партнера у процесі здобування дитиною знань. При цьому в учнів формуються вміння критично мислити; вміння відповідально ставитись до власної освіти; вміння працювати у співробітництві з іншими; бажання стати людиною, яка вчиться протягом усього життя. Сам же вчитель набуває вміння створювати в класі атмосферу відкритості та відповідального співробітництва; отримує можливість використати модель навчання і систему інших методик, що сприяють розвитку навичок критичного мислення і самостійності у процесі навчання, стати практиком, який вміє грамотно аналізувати свою діяльність, стати джерелом цінної та професійної інформації для інших вчителів.

Отже, технологія розвитку критичного мислення розрахована не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання [3]. Спираючись на праці В.Сухомлинського, який радив виховувати в учнів прагнення пізнавати навколишній світ, виконуючи складні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); бачити причинно-наслідкові зв'язки; самостійно, без зовнішнього тиску оцінювати явища навколишньої дійсності; розвивати вміння, доказово відстоювати свої думки й погляди, прагнення своєю розумовою та іншою працею щось довести, утвердити, відстояти; спостерігати, досліджувати, робити власні висновки з явищ навколишнього життя, розуміємо, що критичне мислення – це складний процес, який починається із залучення інформації, її критичного осмислення та закінчується прийняттям рішення [4].

Які б інноваційні технології ми не впроваджували в практику, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, коли, розвиваючи свої здібності, він задовольняє пізнавальні потреби. І тут допоможуть стратегії розвитку критичного мислення, інтерактивні методи навчання, інформаційно-комунікативні технології навчання, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в ігровому спілкуванні. Застосування технології розвитку критичного мислення, створює додаткову мотивацію до навчання. Учні ефективніше засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво.

Таким чином, критичне мислення – це універсальна, проникаюча, «над предметна» технологія, яка підходить будь-якому вчителю, на будь-якому предметі.

#### Література:

1. Вовк Т.В. Технологія розвитку критичного мислення як засіб формування особистості учня / Т.В. Вовк // Науково-методичний журнал «Педагогічна майстерня». Видавнича група «Основа». – № 2 (14) лютий 2012р. – С. 24-31.
2. Дьюї Д. Психологія и педагогіка мышления / Д.Дьюї. – М., 1997. – 137 с.
3. Пометун О.І. Основи критичного мислення : Навчальний посібник / О.І. Пометун, Л.М. Пилипчатіна, І.М. Сущенко, І.О. Баранова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2010. – 216 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. / Сухомлинський В.О. – К. : Радянська школа, 1976. – Т.5. – 286 с.
5. Тягло О.В. Критичне мислення як освітня інновація / О.В. Тягло // Вісник Університету внутрішніх справ. – Харків, 1997. – Вип. 2. – С. 229-232.
6. Чарльз Темпл. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для розвитку критичного мислення): Посібник I-IV / Чарльз Темпл, Джінні Стіл, Курт Мередіт. – Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення : Інтелект, 1998. – 32 с.

**Олена Усатюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ІГРОВІ ПРИЙОМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЯК ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ**

Найважливішим засобом активізації навчальної діяльності молодших школярів є раціональне поєднання дидактичної гри і навчання. У структурі уроку місце гри визначається її пізнавальною метою і можливостями навчального матеріалу. Кожна дидактична гра спрямована на розвиток мислення і мови дітей. Однак різні види ігор мають для цього різні можливості. Саме матеріал гри зумовлює основний зміст розумових і практичних дій дитини.

В організації дидактичних ігор на уроці доцільно використовувати такі, застосування яких не вимагає від учителя багато часу на приготування відповідного обладнання, а від учнів запам'ятовування громіздких правил. Перевагу слід надавати тим іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. Прикладами подібних ігор на уроках математики є такі: «Хто швидше?», «Магазин», «Мовчанка», «Кругові приклади», «Відгадай задумане число», «Що потім?», «Геометрична мозаїка», «Домалюй фігуру», «Закінчи приклад», «Де моє місце?» тощо.

На думку Н.В.Кудикіної, головними умовами ефективності застосування ігор є: органічне включення їх в навчальний процес; цікавість обов'язковість ігрових елементів; захоплююча назва; правила, які не можна порушувати; лічилки; ігрові зачини; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій; цікаві, несподівані для дітей слова й рухи тощо. Якщо якась гра проводиться дуже часто і прийоми її проведення не урізноманітнюються, то виникає небезпека нудьги і байдужості дітей, бо втрачається новизна, інтерес. У такому випадку, залишаючи незмінними ігрові дії, слід вносити в зміст гри щось нове, ускладнювати правила, змінювати предмети; включати елементи змагання, починати гру з несподіваної лічилки або ігрового зачину [3].

Пояснення вчителя під час проведення гри повинне бути коротким, зрозумілим, пробуджувати в дітей інтерес. Чим молодші учні, тим доцільнішим є не тільки пояснення вчителя, щодо проведення гри, а й показ. Зрозуміло, що залежно від змісту гри участь педагога буде більш чи менш активною. Гра переключаче довільну увагу дітей на навчальний процес, на розв'язання навчального завдання. Вона спонукає учнів до виконання більшої кількості різних завдань, сприяє більш свідомому, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь і навичок. Застосування ігор на уроці математики допомагає вчителю урізноманітнити роботу учнів, зняти напруження від звичайної навчальної діяльності, переключити увагу школярів.

Використовуючи ігровий метод навчання, необхідно дотримуватись таких основних вимог:

- ігрове завдання має збігатися з навчальним;
- зміст має бути посильним для кожної дитини;
- підсумок гри має бути чітким і справедливим [2].

Зі своєї практики я роблю висновки, що гра дуже подобається дітям. По-перше, вона дарує дітям радість і захоплення, пробуджує в душі кожного з них добрі почуття та вогник творчості. По-друге, вона дає змогу привернути увагу й тривалий час підтримувати інтерес до тих важливих і складних завдань, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається.

Подача нового матеріалу в ігровій формі, з наступним проведенням практичної роботи, дає кращі результати, ніж традиційна форма викладу. В ситуації дидактичної гри дитина

засвоює програмовий матеріал успішніше і засвоєння відбувається без особливого напруження, ніби само собою.

Перед початком математичної гри обов'язково потрібно поставити мету, а в кінці зробити висновок. Ігри можна урізноманітнювати загадками, кросвордами, ребусами і т.д.

Мій власний досвід свідчить про те, що які б педагогічні технології ми не впроваджували в практику, досягнення та результат діяльності можна отримати, лише зацікавивши учнів на уроці. І саме тут мені допомагають ігрові технології, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в грі – це перша можливість проявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись.

Проаналізувавши низку ігор, ми пропонуємо до використання на уроках математики такі ігри навчального призначення: *дидактичні ігри, ігри з сірниками, ігри на засвоєння учнями складу числа та операцій арифметичних дій.*

#### *Дидактичні ігри*

##### **Гра «Естафета»**

Клас ділиться на дві команди. На дошці записано стільки прикладів, скільки учнів присутніх на уроці. Приклади містять табличне множення і ділення, додавання та віднімання в межах 100. За сигналом перші учні виходять до дошки, записують відповідь і передають крейду іншому. Якщо учень бачить помилку гравця своєї команди він може виправити неправильну відповідь, коли прийде його черга. Після розв'язування всіх прикладів перевіряється правильність виконання завдань і визначаються переможці.

##### **Гра «Ряд – переможець»**

Мета: формувати навички табличного множення.

Школярі обирають із кожного ряду по двоє учнів. Ці діти стоять навпроти свого ряду, а інші учні по черзі швидко пропонують їм розв'язати приклади на множення і ділення. Підраховують, хто більше правильно розв'язав прикладів. Під час підбиття підсумків ряд – переможець підводиться і плескає в долоні.

##### **Гра «Листоноша»**

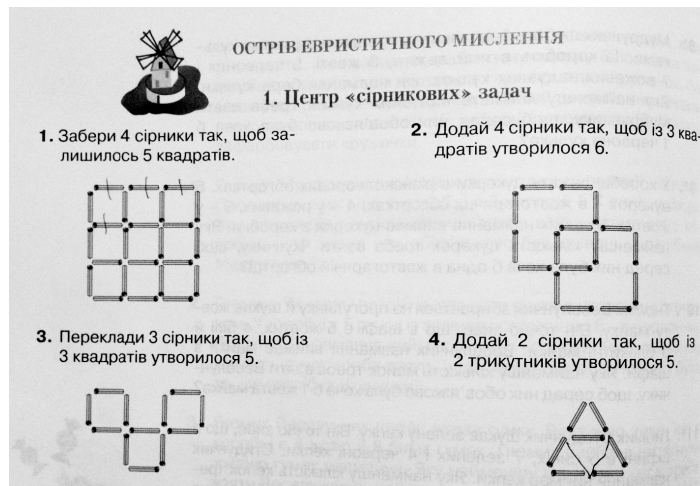
Учитель роздає 5 учням однакову кількість «листів» (картки із записаними прикладами). У дітей, які сидять за партами, в руках картки з номерами будинків (від 1 до 10 або ж інші). Кожен листоноша повинен розв'язати приклади. Відповіді збігаються з номерами будинків. Завдання: швидко та без помилок рознести листи за призначенням. Переможцю можна вручити медаль або емблему «Кращий листоноша».

#### *Ігри з сірниками*

Задачі із сірниками іноді вважають розважальними, але це не так. Незважаючи на їх зовнішню простоту та психологічну привабливість (досить перекласти всього 1-3 сірники – і задача розв'язана), процес розв'язування цих задач вимагає наявності не тільки певних знань, але й спостережливості, кмітливості, уяви і навіть сміливості, яка полягає в подоланні певних психологічних бар'єрів.

Важливою особливістю задач із сірниками є те, що вони дають змогу розвивати не тільки різні якості інтелекту школярів, але й самі школярі можуть реалізувати свої творчі здібності у складанні аналогічних або цікавих оригінальних задач із сірниками.

Розглянемо добірку задач, які ми використовували і рекомендуємо до використання на уроках математики. Ігрові завдання ми брали з робочого зошита Ольги Гісь «Планета міркувань» [1].



Завдання 1. Перекласти одного сірника так, щоб стали правильними рівності:

$$V - V = V;$$

$$XI - II = IV;$$

$$IX - V = VI;$$

$$X + VII = XI.$$

Завдання 2. Перекласти два сірники так, щоб стали правильними рівності:

$$IV + V = XXIII;$$

$$XXX - V = VII;$$

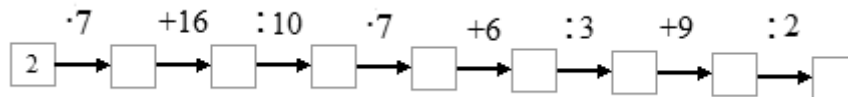
$$XIV + X = XIII;$$

$$VI + XIX = VIII.$$

*Ігри на засвоєння учнями складу числа та операцій арифметичних дій*

### Гра «Математичний ланцюжок»

Обчисліть ланцюжок і дізнаєтесь який звір найохайніший



Варіанти відповідей: **9 (борсук); 4 (заєць); 10 (кріт).**

### Гра «Аукціон ідей»

Учитель пропонує дітям різні завдання. Варіанти розв'язання кожного з них шукають по три учні. Інші визначають, чия ідея цікавіша. Саме її й «продають на аукціоні».

- Складіть задачу, розв'язком якої буде вираз  $-1 \text{ кг } 300 \text{ г} + 600 \text{ г}$ .
- Кошик з 10 апельсинами важить 2 кг 600 г, а порожній кошик – 400 г. Яка маса 1 апельсина, якщо всі апельсини важать однаково?

Щоб та сама гра не набридала, через певний час треба вносити у неї деякі зміни, ускладнювати завдання, враховуючи засвоєний матеріал, індивідуальні особливості молодших школярів.

Таким чином, використання ігор на уроках математики стає важливим засобом розвитку інтересу до вивчення цього предмету і дає можливість більш об'єктивно оцінити знання і вміння учнів з даної теми.

### Література:

1. Гісь О. Планета міркувань : Навч. посіб. з розвитку мислення для 3 кл. загальноосвітн. навч. закл. / Ольга Гісь. – 4-те вид. – К. : Ін-т сучасн. підручн., 2014. – 160 с.
2. Козлова О. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников / О. Козлова // Начальная школа. – 2004. – № 11. – С. 49-52.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : [монографія] / Н.В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.

**Вікторія Ференець,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

В умовах реформування системи освіти України дістали можливість свого розвитку і втілення на практиці різні педагогічні технології, концепції і методи навчання. Однією із таких технологій є технологія проблемного навчання найбільш масштабна розробка якої почалася в нашій країні в 70-ті роки ХХ століття. Повноправними представниками проблемного навчання можна назвати Сократа і Платона, які широко застосовували евристичний метод навчання у вигляді бесід.

У працях учених, письменників і філософів різних епох можна знайти окремі аспекти проблемного навчання. Проблема активності учня, зокрема, учня початкових класів - це одна із центральних проблем педагогіки. Вона була стержнем багатьох педагогічних теорій минулого (Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, Ф.Дістерверга, К.Д.Ушинського). І це не випадково, оскільки сам процес людського пізнання носить активний, творчий характер, а здібності людські, в тому числі і пізнавальні, розвиваються лише в активній самостійній діяльності.

Особливості проблемного навчання, його функціональні можливості на уроці, а також сам безпосередній вплив проблемної ситуації на пізнавальну активність та психологічний стан особистості знаходимо у працях М.М.Скаткіна, І.Я.Лернера. Науковці розглядають проблемне навчання як один із методів навчальної діяльності, який ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності учнів. В свою чергу М.І.Махмутов обґрунтовує особливості проблемного навчання як цілісної методичної системи, яка об'єднує різноманітні методи навчання [3, 30].

Аналіз наукових розвідок дає підстави для висновку про те, що ядром проблемного навчання є проблемні ситуації. Таким чином, під проблемним навчанням розуміємо таку організацію процесу навчання, основу якої складають проблемні ситуації, визначення проблем і їх вирішення учнями. Однак сьогодні проблемне навчання є швидше теоретичною моделлю розвиваючого навчання, ніж реалізується на практиці як цілісний процес. Основні положення проблемного навчання недостатньо методично конкретизовані, не розроблені чисельні питання його доцільного застосування. Отже, питання проблемного навчання в початковій школі досить актуальне на сьогоднішній день. Усвідомлення цієї проблеми і потреба опанувати теоретичними основами проблемного навчання зумовило вибір теми нашого дослідження.

З метою з'ясування сучасного стану забезпечення проблемного підходу в процесі вивчення молодшими школярами курсу природознавства нами було організовано та проведено експериментальне дослідження на базі Калинівської СЗОШ №1, №2, Вінницької СЗОШ №27 I-III ступенів. Так, ми намагалися з'ясувати позицію вчителів щодо доцільності використання методів проблемного навчання у процесі вивчення молодшими школярами курсу природознавства. З цією метою нами було запропоновано вчителям-практикам дати відповіді на запитання анкети, об'єднані спільною темою. В опитуванні взяло участь 37 респондентів. Результати опрацювання анкетних даних дають підстави для висновку про те, що вчителі у більшості випадків (89,6%) позитивно ставляться до реалізації проблемного підходу на уроках та використання методів проблемного навчання. Проте, не всі вчителі-практики активно використовують проблемні методи на уроках природознавства, керуючись такими установками: "використання проблемних ситуацій передбачає спеціальну підготовку учня" (12,3%); "учні не розуміють проблемного питання" (21,4%); "не раціонально витрачається час на уроці" (23,5%); "учні не володіють конструюванням навчальних

проблемних ситуацій” (14,5%) тощо. Серед відповідей були й такі: “недостатнє навчально-методичне забезпечення школи” (32,5%); деякі вчителі називали однією із причин нехтування методами проблемного навчання власну неспроможність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів (45%).

Деякі з опитаних нами учителів відчувають боязнь отримати негативну учнівську відповідь, чи зафіксувати недостатній рівень оволодіння змістом навчального матеріалу. Проте, серед учителів початкових класів були й такі, які застосовують проблемні ситуації (21,4%). У своїх відповідях вони стверджують, що в учнів збільшується інтерес до навчання, розвивається творче мислення, підвищується ефективність розумової діяльності. Проблемні ситуації розцінюються вчителями як такі, що привчають учня висловлювати власну думку, відстоювати її, робити висновки та узагальнення. У своїх відповідях респонденти підкреслюють той факт, що проблемні ситуації допомагають молодшим школярам на уроках природознавства пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, активно включатися у процес дослідження, спостереження, виконання практичних завдань тощо. Засмучує лише той факт, що таких висновків допускається незначна частка опитаних нами педагогів. Для кращої наочності результати анкетування вчителів-практиків щодо використання методів проблемного навчання у практиці роботи школи I ступеня представлено на рис. 1. Використання методів проблемного навчання у практиці роботи школи I ступеня (за результатами констатувального етапу дослідження). 42,5% (частково застосовують); 11,4% (використовують методи проблемного навчання); 46,1% (практично не використовують).

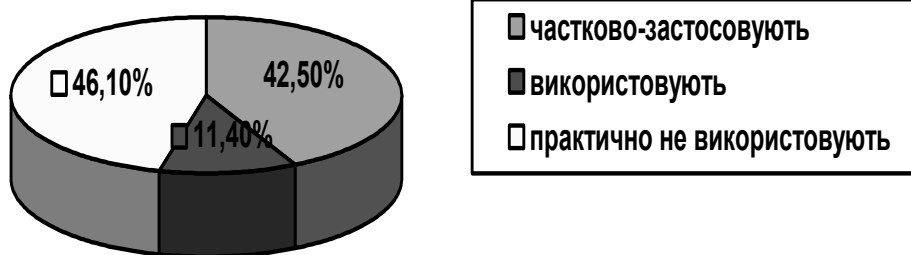


Рис.1. Використання методів проблемного навчання у практиці роботи школи I ступеня (за результатами констатувального етапу дослідження).

Таким чином, результати I етапу констатувального експерименту засвідчують наявність педагогічного протиріччя між ефективністю використання методів проблемного навчання та реальним станом. У більшості випадків учителі позитивно ставляться до концепції проблемного підходу, але неохоче використовують її у педагогічній практиці. Відтак, у сучасній початковій школі проблемне навчання швидше є теоретичною моделлю ідеалізованого розвивального навчання, ніж реалізується на практиці як цілісна дидактична система. Його основні положення не технологізовані належним чином, не обґрунтовані численні питання інваріантного методичного забезпечення. Тому проблемність у шкільному навчанні використовується епізодично й здебільшого не завжди ефективно.

Основна мета проблемного навчання – забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, нормами і цінностями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. У системі проблемного навчання провідними є такі умови: виникнення в учня гострої, ситуативно спричиненої пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом та осмислення її як внутрішнього поштовху до дії; становлення пізнавальної активності учня під час суб'єктивного пошуку більш узагальнених знань і норм діяльності, які у свою чергу становлять основу для виконання наступних навчальних завдань; актуалізація раніше засвоєних знань, норм і цінностей та визначення мети пошукової діяльності за конкретних умов навчання; усвідомлення й суб'єктивне сприйняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання; розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язування проблемної задачі; формування



пошукових продуктивних процесів мислення, що утримує пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність; пошук невідомих елементів знань і норм та становлення мотиваційних новоутворень – потреб, установок, узагальнень, переконань, вартостей тощо.

Досвід організації проблемного навчання накопичувався у світовій практиці протягом багатьох десятиліть. Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів.

Вивчення курсу природознавства у початковій школі передбачає формування системи знань про живу і неживу природу та існуючі взаємозв'язки, всебічний розвиток особистості учня, що визначається науково обґрунтованими можливостями дітей молодшого шкільного віку, підготовку учнів до майбутньої практичної діяльності.

Психологами доведено, що мислення виникає у проблемній ситуації і спрямоване на її розв'язання (Л.В.Виготський, С.Л.Рубінштейн). У дослідженнях Т.М.Байбари, Н.М.Бібік, Л.К.Нарочної особлива увага звертається на обґрунтування позитивної сторони проблемного навчання, висвітлюються деякі особливості використання проблемних методів у процесі засвоєння молодшими школярами курсу природознавства, розвитку їх пізнавальної діяльності, активізації мислення тощо. Науковці єдині в тому, що ядром проблемного навчання є проблемні ситуації, які дозволяють зробити процес навчання цікавим та захоплюючим дійством.

Використання проблемних ситуацій на уроках природознавства – одне із найважливіших завдань, від вирішення якого залежить підвищення якості навчання молодших школярів, активна і цілеспрямована підготовка їх до подальшого навчання та практичної діяльності. Використання на уроці природознавства проблемних ситуацій дасть можливість учням одержувати нові знання не в готовій формі, а як наслідок своєї розумової праці.

Проблемне навчання дозволяє створити умови для організації пошукової діяльності учнів, яка починається зі створення проблемної ситуації, продовжуючись у розв'язанні проблемних завдань, у проблемному викладі знань учителем, у різноманітній самостійній роботі учнів. Такий вид навчання передбачає належний рівень підготовленості, зацікавленості учня в пошуку невідомого результату. Так, організація дослідної роботи всіх учнів відіграла велику роль у новаторській діяльності В.О.Сухомлинського. У цьому великий педагог вбачав не тільки засіб виховання любові до праці, а передусім шлях до вироблення світогляду, ідейних переконань, піднесення самого себе як особистості у власних очах. Дослідницький елемент навчання вважав великий педагог дуже важливою умовою звеличення людини [5].

Організація проблемного навчання вимагає від учителя урахування певних моментів. Так, питома вага проблемності здебільшого зростає із збільшенням освітнього, світоглядного і виховного значення тих знань, які треба засвоїти учням згідно вимог навчальної програми.

Учитель має урахувати діалектичний зв'язок між відомими і невідомими знаннями учнів. Методика застосування проблемних ситуацій має бути якісно відмінною, залежно від спрямованості пізнавальної діяльності школярів на оволодіння ними новими поняттями, чи на включення цього поняття в процес пізнавальної активності. Організацію проблемно-пошукового навчального процесу доречно представити у вигляді послідовності узагальнених кроків: постановка проблеми; пошук фактів для кращого розуміння проблеми, можливих рішень; пошук ідей, причому їхня оцінка відкладається до повного висловлення учнями; пошук рішення, при якому ідеї піддаються аналізу, оцінці, вибір кращих з них; пошук визнання знайденого рішення. Керувати пізнавальною діяльністю учнів допомагає проблемний діалог, який стимулює пошукову активність шляхом інтенсивного ділового спілкування вчителя з учнями й останніх між собою. У практиці навчання він здебільшого становить основний зміст частково-пошуково методу (евристичного діалогу).

Отже, вирішення проблемних завдань є ефективним шляхом формування розумової активності учнів. Використання проблемних методів навчання у процесі засвоєння молодшими школярами курсу природознавства дозволяє організувати цікаву навчально-пізнавальну діяльність, вчити молодших школярів обґрунтовувати певні положення, вміння аналізувати, узагальнювати матеріал. Така робота має творче спрямування.

#### Література:

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навчальний посібник / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 338 с.
2. Максимова В.Н. Пізнавальна діяльність школярів. Проблемний підхід до навчання в школі / В.Н. Максимова. - Л., 1973. – 73 с.
3. Махмутов М.И. Принципы проблемности в обучении / М.И. Махмутов // Вопросы психологии. - 1984.- № 5.- С. 30-36.
4. Момот Л.Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі / Л.Л. Момот. - К., 1984.- 63с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : В 5-ти т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 410.
6. Фурман А.В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці / А.В.Фурман // Проблемні ситуації в навчанні. - К., 1991. - С. 67-152.

**Інна Чабанюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНОГО ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Пріоритетним напрямом виховання всебічно розвиненої особистості в умовах сьогодення виступає забезпечення здатності людини до здійснення колективної діяльності. Головною умовою входження в соціальне оточення стає вміння взаємодіяти та співпрацювати з іншими людьми для досягнення колективних цілей на основі творчості, ініціативності. Важко уявити професійну діяльність людини, не пов'язану із взаємодією з соціальним середовищем. Саме тому сучасний громадянин повинен володіти цілим рядом знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення колективної діяльності. Набувається така система ЗУН в умовах колективу, починаючи з молодшого шкільного віку, коли діти засвоюють основи групової взаємодії, які стають надбанням на все життя. Тому сучасному вчителю необхідно цілеспрямовано та систематично здійснювати процес формування колективу з метою розвитку соціально-активної, духовно і інтелектуально розвиненої, творчої, морально і фізично здорової особистості, здатної до свідомого вибору життєвої позиції.

Проблемою колективного виховання займалися такі видатні вчені та педагоги, як: В.Сухомлинський, С.Русова, І.Стешенко, Я.Чепіга, Л.Гордін, В.Коротов, С.Хозе та інші. У сучасній педагогічній науці дану проблему досліджують: С.Білоусов, В.Бобрицька, Л.Тищенко, М.Красовицький, М.Приходько, М.Сметанський, Б.Набока, Ю.Шикова.

Особливий внесок належить А.Макаренку, який розвинув ідею колективу до наукового рівня. А.Макаренко розробив теорію дитячого колективу, розкрив основні його ознаки (наявність спільної соціально цінної мети; спільна діяльність, спрямована на досягнення цієї мети; відносини відповідальної залежності; наявність самоврядування); визначив стадії його розвитку, шляхи формування і методику використання виховних можливостей колективу.

Однак, незважаючи на досить широке обґрунтування теорії колективного виховання, проблемними залишаються питання: яким чином здійснювати процес формування колективу, яка технологія є найбільш результативною і ефективною для того, щоб сформувати повноцінний колектив, який забезпечить особистісний розвиток кожного його учасника. Ми вважаємо, що вирішення таких питань можливе при використанні спільної

організаторської і творчої діяльності дітей і дорослих, яку сьогодні прийнято називати технологією колективного творчого виховання.

Першим у педагогічній діяльності використав технологію колективного творчого виховання А.Макаренко. Вся діяльність його колонії імені М.Горького та комуни імені Ф.Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення і виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній. А.Макаренко у своїй педагогічній діяльності ставив акцент саме на колективне виховання через організацію спільної праці. Він писав: „Колектив об'єднує людей не тільки в спільній меті і в спільній праці, але і в спільній організації цієї праці” [3, 113]. Основною метою такої праці було формування почуття колективізму, розвиток рис людяності, взаємопідтримки, взаєморозуміння кожного члена колективу.

Згодом санкт-петербурзький професор І.Іванов, узагальнивши ідеї А.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання.

Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

Концепція колективного творчого виховання, розроблена І.Івановим, заснована на усвідомленні і самоприйнятті себе як творця загальної справи; на визначенні і розвитку свого творчого потенціалу, своїх здібностей і можливостей, а також навичок толерантної взаємодії в процесі спільної колективної діяльності. На думку І.Іванова, „постійна багатостороння турбота один про одного, про свій колектив, про навколишніх людей, про далеких друзів, пошук кращих засобів цієї турботи, усе більш чітка організація свого життя, різноманітних справ на користь і радість своєму колективу і іншим людям – ось що об'єднує вихователів і учнів” [1, 3].

Використання технології колективного творчого виховання в процесі формування колективу молодших школярів забезпечує створення колективу на основі прагнення до високих ідеалів, привабливих для дітей, які формуються життєвою позицією педагога та справами, скерованими на громадську турботу про поліпшення навколишнього життя. Побудова колективу відбувається на принципах: гуманізму; пошани до особи вихованця у поєднанні з вимогливістю до нього; опори на позитивне в особі вихованця; виявлення творчих здібностей учнів і створення умов, що мотивують їх реалізацію; організації та аналізу спільних справ, взаємин, вчинків. Розвиваючий зміст такої технології полягає в переході від близьких до середніх, а потім до далеких цільових перспектив.

Формуючи дитячий колектив на основі технології КТВ стає можливим:

- об'єднання дітей навколо виконання суспільно-корисної діяльності – в ході роботи діти вчаться взаємодіяти між собою, ставити інтереси колективу вище своїх власних, знаходити спільні творчі варіанти досягнення поставлених цілей;
- підвищення рівня групової згуртованості – у процесі досягнення спільної мети на основі постійної співпраці формується емоційна, психологічна, групово єдність колективу;
- виховання колективістських якостей молодших школярів, таких як безкорислива допомога, відповідальність, співпереживання, готовність поступатися, вміння взаємодіяти - що є невід'ємною ознакою свідомої людини;
- зростання особистісного творчого розвитку дітей – незважаючи на постійну зайнятість колективною діяльністю, відбувається розвиток особистісних якостей, рис характеру, нахилів та здібностей дитини. Це пояснюється тим, що, перебуваючи в колективі та беручи участь у виконанні колективних творчих справ, молодший школяр є активним учасником, який планує, організовує, оцінює, аналізує помилки та робить висновки зі спільної діяльності, тим самим зростаючи особистісно;
- комплексна та цілеспрямована робота педагога як старшого товариша, здатного до співпраці з вихованцями, по формуванню колективу, що забезпечує повне взаєморозуміння, взаємодію дітей і дорослих.

Такі можливості використання технології колективного творчого виховання дозволяють

створити систему виховної роботи, яка формує соціально-активну особистість, здатну реалізувати творчі здібності в майбутньому дорослому житті, а також згуртовувати та зміцнювати дитячий колектив.

Реалізувати вищезазначені можливості технології колективного творчого виховання в процесі формування колективу можливо шляхом застосування колективних творчих справ. Як зазначає І.Іванов, „колективні творчі справи – це спосіб організації яскравого, наповненого працею і грою, творчістю і товариством, мрією і радістю життя і в той же час основний виховний засіб” [1, 4]. КТС дозволяють здійснювати формування колективу природним шляхом, опираючись на творчість та ініціативність дітей та педагогів.

В кожній КТС вирішується цілий ряд педагогічних завдань, відбувається розвиток колективістських, демократичних основ життя, самостійності та ініціативи дітей, самоуправління, активного ставлення до оточуючого середовища.

На думку І.Підласого, творчі справи передбачають колективне виконання педагогом та учнями сукупності творчих практичних завдань, пов'язаних за змістом та підпорядкованих одній меті [4, 148]. Завдання педагога вбачаються в тому, щоб спрямувати КТС на збагачення колективу і особистості соціально цінним досвідом, на удосконалення кращих людських здібностей, потреб і відносин.

В ході проведення дослідження в Агрономіченській школі I-III ступенів Вінницького району Вінницької області у 4-Б класі одним із першочергових завдань було підвищення рівня групової згуртованості дітей. Одним із шляхів досягнення поставленого завдання виступило застосування технології колективного творчого виховання, засобом реалізації якої є КТС. В експериментальній роботі ми використовували КТС різних видів: *трудова* (чергування, „фабрика” іграшок, естафета трудових справ), *пізнавальні* (вікторина, конкурс), *художньо-естетичні* (свято, осінній бал), *спортивно-оздоровчі* (спортивна спартакіада, спортивні, рухливі ігри, конкурс знавців спорту).

Під час підготовки і проведення КТС всі діти були зайняті колективною діяльністю, працювали в групах, вчилися налагоджувати зв'язки один з одним, допомагали та підтримували один одного, раділи успіхам та переживали позитивні емоції. До організації КТС безпосередньо був залучений актив класу, який на всіх етапах творчої справи спрямовував і організовував учнівський колектив на досягнення спільної мети.

Перед початком проведення колективних творчих справ, нами було проведено методику „Дослідження рівня згуртованості учнівського колективу”. Методика складається із 5 питань з декількома варіантами відповідей на кожен. Досліджуванім потрібно визначити правильну відповідь, яка найбільш точно характеризує відносини в класі. Результати дослідження оцінювались відповідно до інтерпретації індексу групової згуртованості Сішора: 15,1 бала і вище – високий рівень згуртованості; 11,6-15 балів – рівень згуртованості вище середнього; 7-11,5 балів – середній рівень згуртованості; 4-6,9 бала – рівень згуртованості нижче середнього; 4 бали і нижче – низький рівень згуртованості.

За результатами даної методики нами було встановлено, що згуртованість учнівського колективу дорівнює 9,3 балів, тобто знаходиться на середньому рівні. При цьому 24% учнів притаманний високий рівень групової згуртованості, 48% учнів – середній, 26% учнів – низький.

Після організації та проведення з учнями вищевказаних КТС нами повторно була використана методика „Дослідження рівня згуртованості учнівського колективу”. Результати показали, що згуртованість учнівського колективу зросла із 9,3 балів до 11,8 балів, тобто підвищилась до вище середнього рівня. При цьому високий рівень групової згуртованості у дітей зріс із 24% до 32%, середній – із 48% до 60%, а низький знизився із 20% до 8%.

Отже, використання педагогами технології колективного творчого виховання сприяє формуванню колективу молодших школярів природним шляхом, який цікавий та захоплюючий для дитини. КТВ дозволяє, починаючи вже з перших днів перебування дитини в школі, виховувати її як колективіста, що є необхідною якістю кожної особистості, і разом з тим формувати високоорганізований колектив.

### Література:

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 128 с.
2. Класному керівнику: колективні творчі справи / упоряд. Л.В. Шелестова, Н.В. Чиренко. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.
3. Макаренко А.С. Воспитание гражданина / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1968. – 373 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2-х кн. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.2 : Процесс воспитания. – 256 с.

**Тетяна Шарук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ДОСЛІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Закономірне підвищення вимог до рівня та якості освіти підростаючого покоління спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Сучасна школа покликана забезпечити морально-етичне становлення школяра, розвиток його самостійності, формування прийомів розумової діяльності, створити умови для розвитку емпіричного й теоретичного мислення, свідомого засвоєння наукових, зокрема, природничих знань. Актуальність цієї проблеми значно посилюється в умовах роботи сучасної початкової школи, яка повинна спрямовувати свої зусилля на забезпечення високого рівня активності молодших школярів у самостійному здобутті знань і практичному їх використанні.

У вирішенні цього важливого і складного завдання виключне значення має розвиток в учнів дослідницьких навичок як необхідної особистісної якості. Адже відомо, що пізнання світу відбувається у процесі його дослідження. На важливість безпосереднього спілкування учнів з природними об'єктами як ефективного засобу їх пізнання вказували такі відомі педагоги, як О.Я.Герд, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.

Проблема організації та проведення досліджень у початковій школі знайшла своє відображення в психолого-педагогічних працях Б.Г.Ананьєва, Л.В.Занкова, І.Я.Лернера, Г.О.Люблінської, С.Л.Рубінштейна, М.М.Скаткіна, А.О.Смирнова та ін. На значимості організації елементарного навчального експериментування у початковій школі наголошують і сучасні дослідники. Зокрема, цінні міркування стосовно означеної проблеми містять праці Т.М.Байбари, Н.М.Бібік, О.А.Біди, О.П.Грошовенко, І.В.Грущинської, В.Р.Ільченко, І.М.Кореневої, Л.А.Присяжнюк, М.М.Філоненко та ін.

Проте, не зважаючи на достатню розробленість даної проблеми, на сучасному етапі розвитку освіти існують значні протиріччя між наявними теоретичними дослідженнями та їх практичним втіленням. По-перше, часто на практиці вчителі початкових класів ігнорують методом досліду, замінюючи його елементарним спогляданням, спостереженням. Цілком зрозуміло, що споглядання та дослідження - не тотожні поняття, хоча споглядання є неодмінним етапом у проведенні досліджень.

По-друге, часто досліди у початковій школі мають безсистемний характер, не проводяться за певною схемою, чітко визначеним планом та структурою.

Ці та інші причини зумовлюють посилення уваги до даної проблеми, що і в нашому випадку спричинило зацікавлення нею.

Проблемі учнівських досліджень, розвитку дослідницьких якостей особистості приділялася значна увага в дослідженнях багатьох педагогів. У психолого-педагогічній літературі дослідження визначається як:

- 1) важливий психічний процес (Г.О.Люблінська, С.Л.Рубінштейн);

- 2) вид навчально-пізнавальної діяльності (Б.Г.Ананьєв);
- 3) метод навчання (М.М.Скаткін, Л.В.Занков, І.Я.Лернер та ін.).

У цій різноманітності підходів дослідження розуміється як активна форма пізнання навколишнього світу, що має на меті нагромадження фактів, уявлень про об'єкти і явища, внаслідок чого воно може розглядатися як психічний процес, як пізнавальна діяльність і як метод навчання.

Водночас існують різні підходи щодо визначення самого процесу дослідження і розуміння його суті. Деякі автори (Л.В.Занков, П.А.Рудик, А.О.Смирнов) трактують дослідження як планомірне, більш або менш довготривале сприймання, що дає змогу простежити те чи інше явище, ті чи інші зміни, які відбуваються в об'єктах сприймання.

У роботах Б.Г.Ананьєва, а також у дослідженнях, що розвивали висунуті ним положення (Г.К.Матвеева, П.Г.Саморукова), дослідження визначається як складна психологічна діяльність, в якій сприймання, мислення і мова поєднуються в єдиний цілісний акт розумової роботи. В цьому визначенні підкреслено, що дослідження передбачає не тільки безпосереднє сприймання фактів, але і їх осмислення, інтерпретацію. При цьому рельєфно виступає зв'язок між першою і другою сигнальними системами.

Таким чином, можемо охарактеризувати дослід як спосіб вивчення об'єктів та процесів природи у спеціально створених штучних умовах і виявлення з різноманітного комплексу зовнішніх впливів на об'єкт або процес лише одного, заздалегідь визначеного фактора. У процесі досліду розвиваються дослідницькі здатності молодших школярів та формується нове знання.

Таким чином, навчальний дослід - це елементарний навчальний експеримент. Він, як і спостереження, є одним із важливих методів пізнання природи, накопичення чуттєвого досвіду. Інформація, здобута таким шляхом, є основою певних теоретичних висновків, узагальнень, встановлення закономірностей або підтвердження вже засвоєних.

Специфіка досліду, вказує Т.М.Байбара, полягає в тому, що він дозволяє отримати явище в "чистому вигляді", а саме: уникнути впливу побічних факторів. Дозволяє досліджувати його в різних умовах, припиняти дослідний процес на будь-якій стадії і повторювати необхідну кількість разів, вивчати предмет більш ретельно, ділити його на частини, виділяти те, що цікавить. Таким чином досягається глибина дослідження суті явищ і законів природи, підвищується обґрунтованість висновків, які можуть бути зроблені на основі експерименту [6].

Необхідність проведення дослідів у початкових класах зумовлена насамперед тим, що діти мають недостатній чуттєвий досвід, а більшість природознавчих уявлень і елементарних понять формується тільки на його основі. Це стосується тієї частини змісту, засвоєння якої іншими методами буде неефективним. Зокрема:

1. Ознак і властивостей об'єктів, які безпосередньо чуттєво не сприймаються. Наприклад, скільки діти не спостерігали б за зразком корисної копалини, вони не зможуть визначити, міцна вона чи крихка, горить чи ні, тоне у воді чи плаває, для цього необхідно її розламати, підпалити, кинути у воду, тобто провести дослід.

2. Причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та функціональних залежностей між їх величинами. Наприклад, залежність об'єму рідини від нагрівання і охолодження, значення води, тепла, світла, повітря для життя рослини і т. ін. Ці зв'язки і залежності визначаються зіставленням кількісних і якісних характеристик. Так, щоб з'ясувати, яке значення води для життя рослин, проводиться дослід: одну рослину поливають, а іншу - тимчасово ні. Спостереження ведеться за кольором листя, стебла (якісні ознаки), вимірюється висота рослини під час досліду (кількісна ознака), порівнюються відповідні характеристики обох рослин. Відмінність пояснюється відсутністю води, тобто визначається умова росту рослин. За допомогою дослідів визначаються і наслідки, до яких призводить зміна умов існування об'єкта (наприклад, зміна умов життя рослини: кількості світла, тепла, води та ін.), а також причини, тобто умови, за яких виникає відомий наслідок (наприклад, умови перетворення води з одного стану в інший: з рідкого – в твердий, з рідкого – в газоподібний).

Під час навчання досліди необхідні і в тих випадках, коли процес у природі триває довго, і діти не можуть спостерігати за ним від початку до кінця, або виникає потреба в детальному вивченні чи загостренні уваги дітей на частині такого процесу.

Обов'язковим елементом досліду є створення спеціальних умов для проходження явищ, процесів та добір засобів для цілеспрямованої зміни об'єктів або середовища їх існування. Тому виконання дослідів вимагає певного обладнання (приладів і матеріалів). Дослід, як метод навчання, є способом взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів: учитель управляє (організовує, планує, контролює, стимулює, коригує, аналізує й оцінює) діяльністю учнів, спрямовує на вивчення предметів і явищ природи у спеціально створених умовах шляхом зміни об'єктів або умов їх існування (протікання) з використанням відповідних приладів і матеріалів.

Дослід – це складний метод навчання. Адже процесуальний компонент досліду як виду пізнавальної діяльності, якою управляє учитель, включає три основні види дій: мислительні, практичні, перцептивні. Слід пам'ятати, що в процесі використання досліду молодші школярі повинні оволодіти не тільки знаннями про предмети і явища природи, їх взаємозв'язки і залежності (власне предметний результат досліду), а й про спосіб його виконання (які практичні дії і в якій послідовності здійснюються), про прилади і матеріали та їх призначення. Отже, об'єктом спостереження, осмислення і запам'ятовування в досліді стають предмети і явища природи та діяльність, спрямована на них. Застосування цих знань, тобто формування відповідних умінь, відбувається під час залучення дітей до виконання дослідів. Такий підхід забезпечує пропедевтичну основу для оволодіння експериментальними умінями та одним із найважливіших методів пізнання природи - експериментом у середніх і старших класах. Крім того, дослід має велике значення у розвитку і вихованні особистості учня.

З метою діагностики дослідницьких умінь молодших школярів нами було організовано спостереження за процесом та результатом дослідницької діяльності учнів. Такі спостереження проводились протягом вересня-грудня у 3 класі. На основі отриманих даних можемо констатувати, що у більшості випадків молодші школярі володіють спонтанним дослідницьким досвідом, який отримали в процесі життєдіяльності та за час навчання. Більшість учнів перебуває на низькому рівні сформованості дослідницьких умінь. Завдання, що стосуються постановки та проведення елементарного навчального експерименту молодші школярі не можуть виконати самостійно. Спостерігається брак елементарних практичних умінь та навичок, відсутність практичної готовності до реалізації програми навчального дослідження. Молодші школярі погано орієнтуються у дослідницьких методах, майже зовсім не оперують наявним матеріально-технічним обладнанням. У школярів відсутні знання і конкретні вміння організації та проведення такої діяльності. Мотивація дослідницької діяльності простежується на низькому рівні.

Спостереження за процесом та результатами організації та проведення дослідів у початковій школі дає підстави констатувати той факт, що під час дослідницької діяльності молодші школярі можуть діяти тільки за аналогією, у них відсутня самостійність у реалізації завдань програми елементарного експериментування. Аналіз продуктів дослідницької діяльності молодших школярів та проведені спостереження дозволяють виявити і оцінити сформованість конкретних умінь, наявність фактичних знань, оцінити ступінь самостійності дослідницької діяльності, а також охарактеризувати мотиваційні установки на вивчення природознавства молодшими школярами.

Аналіз отриманих матеріалів дозволяє діагностувати превалювання низького рівня розуміння молодшими школярами змісту досліджуваного явища. Так, у більшості випадків (86,6%) молодші школярі відчували деякі труднощі у самостійному виборі теми дослідження, складанні власної програми дій. Учням важко було здійснити відбір матеріалів, необхідних для організації елементарного експерименту (папір, стакан з водою). У деяких випадках (23, 17%) молодші школярі не зважали навіть на пропоновану інструкцію до виконання завдання. Частими були звернення до учителя по допомогу, заявки щодо нерозуміння змісту самого завдання.

Отримані в процесі дослідження дані промовисто підтверджують той факт, що молодші школярі у своєму ставленні до природи здебільшого керуються прагматичними мотивами. Прагматизм у ставленні до природи підтверджується відповідями типу *“корисні копалини мають приносити користь”* (Дядюк К.); *“корисна копалина схожа на корисну копалину”* (Бурдейний С.); *“ці знання я використаю, коли буду дорослим і мені потрібно буде робити ремонт”* (Коновалов О.).

Аналіз результатів проведеного дослідження дає підстави для висновку про те, що учні здебільшого (56, 16%) не дотримуються складеного плану дослідницької діяльності, не виявляють особливого бажання та активності у дослідницькій діяльності. У вирішенні дослідного завдання молодші школярі намагаються залучатися підтримкою вчителя, не до кінця усвідомлюють мету дослідницької діяльності. Зокрема, 42,08% опитаних нами учнів виявили незначний інтерес до пропонованих завдань. Відповіді були повністю або частково відсутніми.

Пропоновані діагностичні процедури підтвердили той факт, що уміння молодших школярів вести дослідження потребує удосконалення та має досить широкі можливості для подальшого розвитку.

Якісний аналіз отриманих у процесі дослідження результатів показав, що, проводячи дослід із добре знайомим предметом (кам'яне вугілля), учні визначають здебільшого тільки деякі особливості його кольору (54,5%), величини (40,9%) та зовнішньої будови (45,5%). Проте, такі характеристики не відображають суті досліджуваного об'єкту. І тільки 13,6% опитуваних звернули у своїх дослідженнях увагу на такі якості як твердість (крихкість), наявність блиску, підвели об'єкт дослідження під поняття *“корисна копалина”*.

Крім того, результати виконання учнями даного завдання показали, що у багатьох учнів виникали труднощі пов'язані із самостійністю, усвідомленістю власних дій. Молодшим школярам важко було зосередити свою увагу, самостійно зробити висновок, узагальнити результати власного дослідження. Учні намагались залучитись підтримкою учителя, постійно консультуючись, перевіряючи правильність того чи іншого кроку.

Аналіз дослідницьких завдань підтверджує той факт, що учням важко добирати адекватні методи дослідження (аналіз, синтез, порівняння, вимірювання, зіставлення тощо), власне, досліджувати об'єкт та представити результат пошуку. Таким чином, залучення до дослідницької діяльності потрібно починати в молодшому шкільному віці, коли процес формування дослідницьких умінь спирається на такі психолого-фізіологічні особливості цього віку, як цілісне світосприйняття, вроджена допитливість і емоційна сприйнятливність.

#### Література:

1. Байбара Т. Природознавство в 3 класі / Т.Байбара // Початкова школа. - 2003. - № 9. - С. 41-43.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : Навчальний посібник / Т.М.Байбара. - К. : Веселка, 1998. – 334 с.
3. Біда О. Досліди на уроках природознавства та сільськогосподарської праці / О.Біда // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 53-54.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім “Освіта”, 2011. – 392с.
5. Присяжнюк Л.А. Організація спостережень дітей з природою в дошкільних освітніх закладах // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (м.Вінниця, ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 9-10 квітня 2013р.) / за ред. Г.С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця : Корзун Д.Ю., 2013. – Вип. 2. – С. 193-202.



**Юлія Шевчук,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ШЛЯХИ ОНОВЛЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття») вимагає від школи неухильного прилучення учнів до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і зарубіжної культури, забезпечення високої художньо-естетичної освіченості й вихованості. Тому формування всебічно розвиненої особистості неможливе без розвитку її ціннісно-естетичної сфери.

Естетичне виховання належить до невід'ємних компонентів виховної системи початкової школи, що реалізується у єдності із світоглядним і розумовим, морально-етичним, фізичним і трудовим зростанням молодших школярів і виступає як необхідний фактор всебічного розвитку особистості, облагородження людини. Сьогодення вимагає переорієнтації змісту освіти від раціоналізму до культуротворчості, оволодіння ефективними способами отримання, обробки та застосування різноманітної за якістю та кількістю інформації. Отже, об'єктивні зміни в економічному, політичному, соціокультурному житті суспільства вимагають підготовки творчих особистостей із цілісним досвідом, гармонійним сприйняттям навколишньої дійсності, зі сформованою системою ціннісних орієнтацій.

Естетичне ставлення людини до світу формується та розвивається протягом всього його життя. Разом із тим не всі його періоди рівноцінні для естетичного розвитку. Багато педагогів та діячів культури (Д.Кабалевський, Б.Неменський, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.) вказують на особливе значення в цьому відношенні молодшого шкільного віку. Особливості дітей цього віку є найбільш сприятливими для формування в них естетичної культури. Доведено, що недоліки в естетичному розвитку молодшого шкільного віку часто виявляються такими, які не можна заповнити навіть за умов систематичної роботи у середніх та старших класах [1, 4].

В Україні проводяться інтенсивні дослідження проблем музично-естетичного виховання учнів, визначається вплив різноманітних форм, методів, засобів навчально-виховної роботи на естетичний розвиток особистості (Б.Брилін, В.Бутенко, О.Дем'янчук, Л.Коваль, О.Комаровська, С.Мельничук, Н.Миропольська, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо та ін.).

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачена освітня галузь «Мистецтво», в основу якої закладено принцип об'єднання різних видів мистецтв та визначення художньої культури як системи скоординованих художніх знань. У документі наголошується на доцільності реалізації взаємозв'язку цієї галузі з іншими гуманітарними предметами [2, 30]. Тож учитель початкових класів має працювати не лише в площині монопредметного змісту, що «зумовлює формування фрагментарної мозаїчної художньої картини світу, дискретної моделі культури, а в духовно-світоглядній спорідненості образів різних видів мистецтв» [8, 38-39].

В останні роки зростає увага до проблем теорії та практики естетичного виховання як найважливішого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвиненої, духовно багатой особистості.

Найскладнішою проблемою сучасної початкової школи є забезпечення художньо-творчого розвитку учнів. Чимало естетичних вражень може дати і дає діяльність навчання.

У школі увага має звертатися не тільки на утримання шкільних предметів, але і на фактори, що впливають на естетичний розвиток особистості. Одним з таких факторів є естетизація середовища. «Коли людина залишається наодинці з природою, якраз і розкривається справжнє обличчя її естетичної культури. Вивчення законів розвитку природи, вміння бачити розмаїття її форм, розуміння її краси-це головне, чому має навчити школа» [3, 67].

У сприйнятті краси не можна поспішати, неспішність виключає байдужість. Будь-яке захоплення починається з мовчазного споглядання, адже мовчанням іноді можна сказати більше, ніж словами. Потім вчитель має запропонувати дітям вдихнути красу на повні груди, щоб вона потрапила в найглибші закутки душі. Можна порадити дітям прислухатися до себе: «Відчуваєш? Ти став трохи іншим, тебе переповнюють нові почуття. Спробуй передати їх словами». Із дитячих вуст злітатимуть слова захоплення: «Гарно! Чудово! Надзвичайно! Дивовижно!» тощо. Лише тепер діти перебувають на рівні глибокого сприйняття. Вони здатні поринути у світ краси. І вчителю надається щастя першовідкривача – поступово ввести відкриті душі учнів у цей світ. Разом з вчителем молодші школярі вдихають пахощі повітря, якими насичений осінній краєвид; одержують насолоду від терпкого аромату опалого листя; обіймають очима ніжність осінніх кольорів; протягують долоні до світла і відчують тепло останніх сонячних променів. Краса, яка сприймається усіма органами чуттів, проникає глибоко в душу і назавжди оселяється там.

Необхідно формувати гуманістично значущі ціннісні орієнтації молодших школярів, приділяти велику увагу природі та її естетичному потенціалу, який поки недостатньо використовується у сучасній практиці виховної роботи із школярами. Виховувати дитину поза природою безглуздо. Виховати справжню Людину поза природою абсолютно неможливо. Гармонійна особистість народжується лише від гармонії з довкіллям. Ці аксіоматичні істини підводять до думки про те, що гуманізація виховання стає можливою тільки за умов грамотного, творчого використання педагогами природи як фактора виховного впливу. Потрібно вчасно навчити дітей любити і конкретний куточок рідної землі, і всю природу, як великий дім [11, 3].

Так, Г.Тарасенко підкреслює важливість культури творчої функції виховання, що сприяє «глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії з природою. Процес виховання таким чином забезпечує міжпоколінну трансмісію культури і перетворює освіту на її невід'ємну частину» [10, 92].

Виховне значення у житті дитини має геть усе: оздоблення приміщення, охайність костюма, спілкування, умови праці та розваг – все це або приваблює дітей, або відштовхує. Завдання не в тому, щоб дорослим організувати для дітей красу навколишнього середовища, в якій вони живуть, навчаються, працюють, відпочивають, а в тому, щоб залучити дітей в активну діяльність творення і збереження краси. «Тільки тоді краса, в творенні якої дитина бере участь, по-справжньому видна йому, стає чуттєво відчутною, робить його ревним захисником її і пропагандистом».

Також важливим фактором естетичного розвитку особистості є естетизація побуту. А. Макаренко у своїй педагогічній роботі приділяв величезну увагу цьому чиннику: «Коллектив треба прикрашати і зовнішнім образом. Тому я навіть тоді, коли коллектив наш був дуже бідний, відразу ж завжди будував оранжерею. І обов'язково троянди, не якісь погані квіточки, а хризантеми, троянди» [6, 76].

З естетичної точки зору побут, можна сказати, є лакмусовим папірцем естетичного рівня розвитку. Якщо дитину з першого класу і до закінчення школи оточують речі, відмінні красою, доцільністю, простотою, то його життя підсвідомо входять такі критерії, як доцільність, упорядкованість, почуття міри, тобто критерії, які згодом визначають його смаки і потреби. Якщо в кабінеті місяцями висить недбало оформлена газета, якщо класний куточок не несе нової, цікавої необхідної інформації, якщо не приділяється належна увага чистоті кабінету, у школярів поступово складається ставлення до надмірностей, недбалості. Потрібно формувати такі соціально-психологічні якості людини, які б забезпечували їй можливість емоційно переживати й оцінювати естетично значущі предмети і явища, насолоджуватися ними.

Естетика поведінки і зовнішнього вигляду, – не менш значимий фактор естетичного виховання. Тут значний вплив на дітей надає безпосередньо особистість вчителя. А.Макаренко приділяв велику увагу зовнішньому вигляду і стверджував, що в учнів «черевики повинні бути завжди почищені, самотужки яке може бути виховання? Не тільки зуби, але й черевики. На

костюмі не повинно бути ніякого пилу. І вимога зачіски ... серйозні вимоги треба пред'являти до кожної дрібниці, на кожному кроці – до підручника, до ручки, до олівця».

Велику увагу потрібно приділяти естетиці стосунків між дітьми. Це такі відносини, як дружба, спілкування, взаємодопомога, порядність, вірність, увага, доброта, чуйність. Через всю сукупність відносин і здійснюється формування морально-естетичного вигляду дитини.

Найважливішим джерелом емоційного досвіду школярів є сімейні відносини. Однак не всі сучасні сім'ї звертають увагу на естетичний розвиток своєї дитини. У таких сім'ях досить рідко відбуваються розмови про красу природи, навколишніх предметів, а про походи в театр, музей не може бути й мови. Вчитель повинен допомогти таким дітям, постаратися заповнити недолік емоційного досвіду, особливою турботою в класному колективі. Завданням класного керівника є проведення бесід, лекції з батьками щодо естетичного виховання підростаючого покоління.

Також важливим шляхом естетичного виховання є виховно-освітній процес школи. Кожен предмет може естетично виховувати. У математиці, наприклад, нерідко говорять: «Красиве, витончене рішення або доказ», розуміючи під цим їх простоту, в основі якої лежить найвища доцільність, гармонія. Одночасно з цим, у школярів виховується прагнення й уміння вносити елементи прекрасного в усі ракурси буття, боротися проти всього потворного, низького, а також готовність до посильного прояву себе у мистецтві. Вчителю необхідно творчо підійти до свого предмета, щоб пробудити інтерес в учнів. Крім того, досвідчені педагоги відзначають, що «пояснення нового природничо-наукового терміна і одночасне визначення в ньому естетичного елемента є одним із способів розвитку пізнавальної активності школярів. Тоді процес навчання для школярів стає привабливим, і абстрактні наукові терміни стають зрозумілими. Все це сприяє розвитку інтересу до предмета».

Велику роль в естетичному розвитку дітей молодшого шкільного віку відіграє образотворче мистецтво. Це галузь духовного життя людей, в якій завжди знаходять вираз їх почуття, думки, інтереси і переконання. Фарбами і лініями вони передавали своє уявлення про життя і смерть, про добро і зло, про минуле і сучасне, свої мрії про майбутнє.

Не менш важливим шляхом естетичного виховання є різноманітна позакласна і позашкільна робота. Саме на позакласних заходах діти мають великі можливості для самовияву, розвитку кращих рис та якостей особистості. Позакласна виховна робота в сучасній школі містить в собі величезні резерви виховання дітей засобами природи. Форми і зміст такої роботи повинні органічно доповнювати процес виховання школярів засобами навчальної діяльності [11, 15].

Виховання і розвиток дитини не має обмежуватися лише одним видом мистецтва. Тільки сукупність їх може забезпечити нормальне естетичне виховання. Це не означає, що дитина має відчувати однакову любов до всіх видів мистецтва. Кожен має право любити той вид мистецтва, який найбільше подобається. Повноцінне виховання неможливе без сприйняття людиною і без впливу на нього всієї системи мистецтв. Дуже важливо приділяти особливу увагу саме процесу сприйняття художнього твору.

Головне полягає в тому, щоб виховати, розвинути такі якості, потреби і здібності особистості, які перетворюють індивіда в активного творця, творця естетичних цінностей, дозволяють йому не тільки насолоджуватися красою світу, а й перетворювати його за законами краси.

На сучасному етапі розвитку естетичного виховання інтерес до мистецтва у молодших школярів є. Їм подобається не тільки ходити в театр на вистави, відвідувати різні виставки або цирк, але вони також хотіли б більше дізнатися про саме мистецтво. На жаль, освітні передачі по телебаченню для дітей, як джерело інформації для молодшого школяра сьогодні не доступні, так як їх просто немає. Виникає протиріччя між потребою в знаннях у молодших школярів з одного боку і неможливістю їх отримання – з іншого. Один з виходів у цій ситуації – це впровадження елементів мистецтвознавства в уроки художнього циклу: музику, образотворче мистецтво, літературу.

За думкою Д.Кабалевського, людина, яка не здатна сприймати красу навколо себе, не може отримати щедрий подарунок природи – щастя, натхнення. Ту людину, яка вміє налаштувати себе на сприйняття звичайного як дива, вже можна назвати художником [4, 24-25].

Мистецтво є могутнім засобом виховання підростаючого покоління. Твори мистецтва відтворюють в образній формі істотні, типові сторони предметів і явищ дійсності. У художніх полотнах світ відтворюється в його видимих проявах, доступних зоровому сприйманню. Як свідчать експериментальні психологічні дослідження, близько 70% усієї інформації людина сприймає органами зору. Зважаючи на це, естетичне виховання молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва повинно стати складовою процесу навчання школярів.

Дуже важливо, – писав, спираючись на свій досвід, В.Сухомлинський, – щоб дивовижний світ природи, краси, музики фантазії, творчості не закривався перед дитиною класними дверима. Дитина лише тоді полюбить школу, коли вчителі щедро відкриють перед нею ті ж радості, які були у неї раніше [9].

Отже, молодший шкільний вік – це особливий вік для естетичного виховання, де головну роль у житті школяра відіграє вчитель. Користуючись цим вмилі педагоги здатні не лише заснувати міцний фундамент естетично розвиненої особистості, але і за допомогою естетичного виховання закласти справжній світогляд людини, адже саме в цьому віці формується ставлення дитини до світу і відбувається розвиток естетичних якостей майбутньої особистості. Але проблемою є те, що сучасні вчителі мало користуються мистецтвом з метою естетичного розвитку дитини, приділяючи більше часу і розвитку практичних навичок. Це неприпустимо, тому що без орієнтації на справжні духовні і художні цінності, естетичне виховання і розвиток особистості буде неповноцінним.

Щоб керувати процесом естетичного виховання, треба мати можливість відслідковувати просування дітей у їх розвитку. Естетична вихованість як одна з духовних цінностей особистості є особливо актуальною в наш час – час пошуку нових ціннісних орієнтирів.

Незважаючи на непрості соціально-економічні умови, необхідно все робити для того, щоб мистецька освіта й надалі залишалася духовною потребою людей, відігравала помітну роль у формуванні громадянина України, творчої особистості, здатної жити й творити в умовах глобалізаційних процесів, інтеграції держави у світове співтовариство.

#### Література:

1. Витковская Н.С. Формирование эстетической культуры младших школьников / Н.С. Витковская, А.Б. Щербо, Д.Н. Джола. – К. : Рад. школа, 1980. –151 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20 квітня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>.
3. Дмитрієва Л.Г. Методика музичного виховання в школі [Текст] : Учеб. посібник для студ. середовищ. пед. навч. закладів / Л.Г.Дмитрієва, Н.М. Черноіваненко. – М. : Академія, 1998. – 240 с.
4. Кабалевский Д.Б. Эстетическая культура и школа / Д.Б. Кабалевский // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 24-25.
5. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 1992. - № 5. – С. 2 – 9.
6. Макаренко А.С. Методика виховної роботи/ А.С. Макаренко. – К. : Знання, 1990. – 353 с.
7. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. М. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1-16.
8. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. Масол // Початкова шк. – 2001. – № 5. – С. 38-39.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад.школа, 1988. – Т. 2. - 304 с.
10. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: уроки естетико-екологічної культури (на матеріалах українознавства) : Посібник для вчителя / Г.С. Тарасенко. – К. : МПП Центр «Київ», 1995. – 210 с.
11. Тарасенко Г.С. Паросток: Методика гуманістичного виховання дітей засобами природи : Посібник для вчителя / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : Логос, 2000. – 192 с.
12. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. Методологічний аспект : монографія / Г.С. Тарасенко. – Вінниця, 1997. – 150 с.

**Анастасія Шепель,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Формування екологічного мислення молодших школярів – важлива проблема в сучасному кризовому екологічному стані суспільства, вирішення якої належить національній школі. Уже в початкових класах слід підвести дітей до думки, що людина – невід’ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище. Причому, цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Доцільно на уроках природознавства навести приклади і показати, що в результаті безвідповідального ставлення до природи знищено ліси на значних територіях, суттєво скоротилася чисельність багатьох тварин, птахів і рослин, деякі – навіть повністю зникли [3, 66].

Суб’єктивне ставлення до природи визначається особливостями мислення, властивими молодшому шкільному віку. В цьому віці дитина не чітко диференціює своє «Я» і оточуючий світ, суб’єктивне та об’єктивне, переносить на реальні зв’язки між явищами світу власні внутрішні спонування. Своєрідні уявлення молодших школярів про світ являються наслідком поверхових узагальнень, котрі робить дитина в процесі взаємодії зі своїм оточенням. Несформованість пізнавальної сфери призводить до антропоморфізму (дитина пояснює всі причинно-наслідкові зв’язки, що існують в оточуючому середовищі, за аналогією з явищами, які існують у людському середовищі) та артифікалізму (уявлення, що всі об’єкти та явища довкілля створено людьми для власних цілей) у ставленні до природи [1, 38].

У психолого-педагогічній літературі на сьогодні ще немає єдиного підходу до визначення поняття «екологічне мислення», що ускладнює дослідницьку роботу в цьому напрямку. Говорячи про «мислення», науковці мають на увазі «процес опосередкованого й узагальненого відображення у мозку людини предметів об’єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв’язках і відношеннях» [2, 88].

Говорячи про формування екологічного мислення учнів початкових класів важливо брати до уваги як вікові, так і індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби і здібності суб’єктів навчання. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу, сформуванню у неї правильне відношення до навколишнього середовища.

Механізми екологічного мислення характеризується опосередкованим і узагальненим відображенням людиною предметів та явищ екологічної дійсності в їх істотних екологічних зв’язках і екологічних відношеннях.

Екологічне мислення виконує ціннісно-регулятивну, відображувальну і прогностично-моделюючу функцію, тобто воно є органічною складовою людського життя, імперативом буття. Воно зумовлює і детермінує поведінку людей, вмотивовує її, дає можливість перетворення “світу в собі” у “світу для себе”.

Розроблені критерії та відповідно визначені до них рівні сформованості процесу спостереження, спостережливості та початків екологічного мислення в молодших школярів. Спостереження розглядається як метод отримання первинної інформації про конкретні предмети і явища екологічної дійсності, а екологічне мислення – як інформаційна система мислительних дій, що відображає екологічну реальність за власним форматом та способом тлумачення. В процесі цілеспрямованого і організованого спостереження розвивається спостережливість як важлива якість особистості молодших школярів. Важливим чинником формування екологічного мислення у молодших школярів є спеціальна організація навчання, що спрямована ефективно коригувати процес їх інтелектуального розвитку і, зокрема особистісних екологічних смислів, навичок екологічного передбачення та безпосередньої

участі дитини в різноманітних видах природоохоронної діяльності.

Існує прогностична модель формування екологічного мислення у молодших школярів. Запропонована модель може слугувати науковим обґрунтуванням для розробки подальших шляхів щодо оптимізації формування екологічно грамотної і вихованої особистості, складовими якої є: нагромадження безпосередніх спостережень за екологічною дійсністю, розширення сфери оцінок, активний обмін, синтез, селекціонування, виділення значимих фрагментів спостережень; вироблення здібності особистості – спостережливості; перехід образів, які виникають при спостереженні за екологічною дійсністю, в екологічні образи, оперування ними і закріплення в когнітивних структурах; в процесі чого виробляються і набуваються екологічні знання, навички екологічного прогнозування, екологічного переконання, екологічних цінностей [1, 56].

Формування екологічного мислення передбачає:

- формування усвідомлення безперспективності ідеї розвитку, суть якої полягає в розумінні єдності всього живого й неживого в системі гармонійного співіснування й розвитку;
- формування розуміння важливості налагодження стосунків людини і природи на основі ідей універсальності та самообмеженості, подолання користолобного ставлення до природи;
- формування в особистості відповідальності за стан довкілля, вміння прогнозувати свою діяльність і діяльність інших людей;
- вироблення навичок збереження глибокої поваги до власного здоров'я, його збереження; умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки.

Одними з умов формування екологічного мислення є спостереження і спостережливість, які якнайкраще сприяють засвоєнню екологічно значущих аксіологічних підходів до природи. Метод спостереження розвиває всю гамму емоцій, почуттів стосовно навколишнього середовища. Саме йому належить формування яскравих, конкретних екологічних образів, в основі яких лежить виникнення асоціацій, надалі закріплюючись в когнітивних картах. Рушійною силою їх утворення є мова. Звідси випливає, що зв'язок слова з образами екологічної дійсності узгоджує їх з екологічними знаннями та узагальнено переводить просте спостереження в осмислене. Спостереження наочно переконують в постійних змінах у природі, їх взаємозв'язку, в закономірності всього, що в ній відбувається. Поступово по мірі нагромадження цих спостережень виробляється здібність особистості – спостережливість, тобто здатність помічати малопомітне. В результаті цього окреслюються нові цінності, особистісні смисли екопсихологічного спрямування.

Формування екологічного мислення молодших школярів слід здійснювати поетапно, шляхом дослідницьких, ігрових, проєктивних дій, в ході яких відбувається становлення, розвиток та діалектичне поєднання операційної і емоційної сфери.

Наше психолого-педагогічне дослідження розглядає лише деякі питання формування екологічного мислення молодших школярів, але не вичерпує всіх аспектів проблеми. Потребує подальшої розробки і вивчення проблеми на основі створення інтегрованих курсів, які б поєднували в собі елементи навчальних предметів початкової школи (природознавства, математики, музики) з метою такої інтеграції знань, яка стане основою формування у свідомості молодших школярів цілісної екологічної картини світу природи.

#### Література:

1. Львовичкіна А. М. Екологічна психологія / А. М. Львовичкіна. – К. : Міленіум, 2003. – 122 с.
2. Карамішева Н. В. Логіка. Пізнання. Евристика : Посібник для студентів та аспірантів / Н. В. Карамішева. – Львів: Астролябія, 2002. – 356 с.
3. Пакулова В. М. Методика преподавания природоведения / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

**Віталіна Шинкаренко,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **МІСЦЕ МОВНИХ ІГОР У СТРУКТУРІ УРОКУ РІДНОЇ МОВИ**

В умовах розбудови суверенної України, створення суспільства з новою політичною, соціальною і економічною структурою надзвичайно гостро постає потреба в освічених, творчих, активних особистостях; професіоналах, здатних запозичувати прогресивний досвід, що прагнуть до впровадження нових оригінальних ідей, взаємовигідної участі у міжнародному співробітництві, формуванні нового ставлення до нашої держави у Європі й у світі. А тому перед сучасним українським суспільством постає проблема створення оптимальних умов для розвитку пізнавальної активності підростаючої людини – якості, без якої неможливе розкриття індивідуальності та повноцінний розвиток особистості. Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить національній системі освіти.

Дослідження пізнавальної активності як проблеми вітчизняної психолого-педагогічної науки, беруть свій початок у працях Л.Виготського, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна. До різних аспектів проблеми розвитку пізнавальної активності в навчально-виховному процесі зверталися у своїх дослідженнях відомі психологи та педагоги: Л.Аристова, Д.Богоявленська, О.Вишневський, Д.Вількеєв, Д.Годовікова, М.Данілов, В.Лозова, А.Маркова, О.Матюшкін, М.Махмутов, В.Моляко, Н.Половнікова, О.Савченко, О.Скрипченко, І.Харламов, Г.Щукіна та інші. Психологічні особливості пізнавальної активності молодших школярів вивчалися Н.Гродською, М.Мамажановим. Педагогічний ракурс проблеми пізнавальної активності учнів початкових класів було висвітлено в працях Ш.Амонашвілі, І.Вікторенко, Л.Воронцової, Г.Коберник, Т.Горчинської, Л.Хітяєвої.

На особливу увагу заслуговує вивчення методів і прийомів стимулювання пізнавальної активності молодших школярів, які сприяють формуванню у дітей позитивного ставлення до навчання, виховують почуття відповідальності за виконану роботу, підтримують дитячу увагу і цим самим сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Одним із дієвих шляхів розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку є впровадження дидактичних ігор.

Педагогічні та психологічні дослідження засвідчують, що зміст і способи активізації навчальної діяльності в процесі використання дидактичних ігор дедалі більше цікавлять науково-педагогічних працівників.

Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях А.Макаренка, В.Сухомлинського, А.Сікорського, Б.Блонського, С.Рубінштейна (формування уяви); Л.Виготського, О.Леонтьєва, Р.Жуковської, Д.Менджерницької, О.Усової, Л.Артемової, О.Запорожця, Л.Венгер, Д.Ельконіна (вплив на розумовий розвиток); О.Савченко, З.Богуславської, А.Сорокіної, Г.Щукіної, С.Шамової (засоби активізації навчальної діяльності). Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами поліпшення ефективності навчання за допомогою окремих видів ігор або їх комплексів (Л.Артемова, А.Вербицький, П.Підкасистий, О.Янковська).

Умовою підвищення результативності лінгвістичних дидактичних ігор є планомірність їх проведення. Як адекватний віковим особливостям молодших школярів засіб розв'язання програмових завдань, дидактичні ігри необхідно використовувати не на окремих уроках чи позакласних заняттях, а у всій системі роботи з учнями.

Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання. Тому, плануючи систему лінгвістичних ігор, необхідно передбачити розгляд таких питань: визначення місця дидактичних ігор та ігрових ситуацій у системі інших видів діяльності на уроці; доцільність використання їх на різних етапах вивчення різноманітного за характером навчального матеріалу; розробка методики проведення лінгвістичних ігор з урахуванням дидактичної мети уроку та рівня підготовленості учнів.

На думку О.Савченко, у структурі уроку місце гри, її тривалість визначаються завданнями уроку і змістом самої гри [5]. Оптимальними способами використання ігрової діяльності в системі уроків є наступні: весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, «відвідування» учнями уроків граматики у лісовій школі, виконання завдань мудрої Сови); під час уроку як його структурний елемент; під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки тощо).

У практиці початкової школи більшого поширення набули короткочасні ігрові ситуації різної тривалості, які застосовуються на всіх етапах уроку рідної мови.

Організаційний момент не прийнято вважати етапом уроку, проте він має, на нашу думку, неабияке значення. Адже від того, як учитель підготує дітей до уроку, організує учнів до роботи, так і пройде урок, таким буде його результат. Тому не слід нехтувати організаційною частиною, а приділяти їй належну увагу. З цією метою вчителі використовують, як правило, віршовані вітання. Бажано, щоб ці вітання змінювалися, не ставали для учнів набридливими. У кожного вчителя, як правило, є великий арсенал таких організаційних моментів.

Наприклад:

*Встаньте всі скоріше, діти!*

*Усміхніться всім милише.*

*Привітайтеся: «Добрий день!».*

*Продзвенів дзвінок: «Дзель».*

Організаційний момент уроку може бути казковим. Найчастіше така форма організації учнів до уроку використовується на нестандартних уроках. Тут учитель може «запросити» собі на допомогу різних казкових персонажів, скористатись казковими предметами: шапкою-невидимкою, чарівною паличкою, чоботами-сороходами тощо.

Наприклад, учитель говорить: «Діти, ось у мене в руках чарівна паличка. Зараз я доторкнусь нею до кожного з вас, і ми всі разом перенесемося до лісової школи мудрої Сови на урок граматики. Заплющте очі. Увага! Раз, два, три!». Учитель торкається по черзі до дітей; потім прикріплює на дошці малюнок лісу і зображення Сови. Учитель командує: «Раз, два, три! Очки розтули! Дивіться, ось ми вже в лісовій школі. На уроці в мудрої Сови потрібно сидіти тихенько, бо вона любить слухняних і розумних учнів. Давайте доведемо шановній Сові, що ми саме такі».

Після такого вступу діти з великою цікавістю будуть сприймати навіть «найсухіший» граматичний матеріал.

Важливим моментом в організації і проведенні уроку є повідомлення його теми і мети. Від того, як ми оголосимо тему і як поставимо завдання перед учнями, залежить, як вони будуть працювати. Щоб зацікавити дітей виучуваним матеріалом, щоб дати зрозуміти, для чого вони вивчають його, учитель повинен використовувати різноманітні прийоми, у тому числі й ігрові. Щоб активізувати дітей, тему уроку і його завдання доречно повідомляти, наприклад так: «Діти, сьогодні до мене в учительську прийшов ось цей Зайчик. Він був дуже засмучений і навіть плакав, бо не може написати привітання рідній матері до 8 Березня. Він просить у вас допомоги. Але ви не можете ще допомогти Зайчику, бо самі не знаєте, як пишуться такі вітання. Тому сьогодні на уроці ми навчимося з вами писати вітання до свята, а в кінці уроку допоможемо Зайчикові. Згода?»

Найважливішим етапом уроку є опрацювання нового матеріалу. Тому пояснення вчителя повинне бути коротким, лаконічним, але, водночас, точним, зрозумілим, повним і, звичайно, цікавим. Так, наприклад, під час опрацювання теми «Відмінювання іменників. Відмінки» дітям пропонується вірш Д.Білоуса «Це ж як вірш!»:

*Є ще люди сонні, наче сови,*

*а глухі до слова – це найгіри.*

*Ти до рідної прислухайсь мови,*

*прокажи відмінки – це ж як вірш!*

*Називний питає: хто ти? що ти?*

*Хоче він про наслідки роботи*



*і про тебе чути лиш похвали,  
щоб тебе як приклад називали.  
Родовий доскіпує свого –  
хоче знати він: кого? чого?  
І про тебе знать якого роду,  
що немає роду переводу...*

Опрацювання нового матеріалу включає в себе не лише пояснення його вчителем, але й первинне закріплення, яке включає здебільшого пряме відтворення виучуваного матеріалу на основі виконання ігор-вправ на зразок «Розсипані склади», «Одним словом», «Знайди пару», «Слова-друзі», «Четвертий зайвий» тощо.

Після первинного закріплення йде етап узагальнення знань учнів. Для закріплення і узагальнення знань учнів відводять більшу частину уроку (а інколи і весь урок). При визначенні змісту повторень треба враховувати вимоги до знань, умінь і навичок учнів на кінець навчання в кожному класі. Ці вимоги відображені у програмах і підручниках. Для урізноманітнення видів роботи по закріпленню, повторенню і узагальненню знань широко використовується ігровий матеріал. Так, наприклад, після опрацювання поняття про синоніми й антоніми доречно провести гру «Кордон»:

Прочитайте слова та проведіть між ними ризику-кордон.

Матеріал для гри: *хороший, охайний, чесний, злий, жадібний, брехливий.*

Лінгвістичні ігри можуть успішно виступати як форма контролю і корекції знань учнів. Самостійне виконання дітьми домашніх завдань є важливою ланкою навчання мови, оскільки сприяє розвитку та закріпленню знань учнів, формуванню умінь і навичок, привчає школярів до систематичної і наполегливої праці.

Щоб перевірка домашніх завдань не лякала учнів, а, навпаки, пробуджувала інтерес до їхнього виконання, рекомендується використовувати ігрові методи і прийоми її проведення.

У залежності від мети уроку і змісту домашнього завдання перевірка його може бути повною, вибірковою або зводиться до констатування самого факту, що завдання виконано. Так, наприклад, для повної перевірки домашнього завдання можна використовувати гру «Ланцюжок». Учень, який сидить за першою партою, пояснює перше слово, в якому необхідно було поставити потрібну букву, друге слово пояснює його сусід по парті й т. д. Цікавою для дітей є гра «Незнайко». Перед уроком, щоб учні не бачили, вчитель записує на дошці домашню вправу, але навмисне допускає в ній помилки. Прикриває записане зображенням Незнайка. На уроці дітям пропонується виправити помилки Незнайка і пояснити, чому він їх припустився.

Існує багато ігрових способів перевірки домашнього завдання. Головне, щоб вони не часто повторювалися, урізноманітнювалися.

Таким чином, протягом уроку на різних його етапах вчитель може використовувати різноманітні ігрові ситуації. Перевагу потрібно надавати таким лінгвістичним іграм, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил, іграм, які передбачають участь у них дітей всього класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги.

#### Література :

1. Лапшина І. М. Місце дидактичних ігор у позитивній мотивації полімовності дітей молодшого шкільного віку / І. М. Лапшина // Науковий вісник Ізмайльського держ. пед. ін-ту. – Вип. 9. – Ізмайл, 2000. – С. 87-90.
2. Олійник О. Мовні ігри / О. Олійник // Світ українського слова. – Київ, 1994. – С. 49-52.
3. Панчук О. «Ігрова допомога» на уроках української мови / О. Панчук // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 5. – С. 12-21.
4. Попович Н. С. Дидактичні ігри з української мови : Для учнів 1-2 класів / Н. С. Попович // Бібліотека вчителя початкової школи. – 2003. – грудень (№10). – С. 30-31.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 415 с.

## **ДІАГНОСТИКА МОТИВІВ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Об'єктивною потребою сучасного суспільства, особливо в умовах перебудови всіх його ланок, в тому числі й освіти, є пошук оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу раціональних варіантів змісту навчання і його структури. У даний час у сучасній школі, як і раніше досить гостро стоїть завдання підвищення ефективності навчання. Це пов'язано в першу чергу з тим, що рік від року зростає обсяг інформації, яку учні повинні освоїти. Звідси випливає, що проблема полягає в пошуку таких засобів і способів, які б сприяли міцному, осмисленому засвоєнню знань учнями. Задля забезпечення оптимальної організації навчального процесу важливо в першу чергу глибоке знання і розуміння такого аспекту навчання як мотивація навчальної діяльності та шляхи її формування.

Мотивація у педагогіці завжди була і є одним з найважливіших компонентів навчання, фундаментом для здійснення всебічного розвитку особистості. З вітчизняних дидактів, що займалися цією проблемою, на нашу думку, слід відзначити, перш за все, К.Д.Ушинського. Психологічні дослідження використання різноманітних засобів мотивації проводились багатьма вченими, зокрема Л.В.Занковим, І.М.Соловйовим, Ж.І.Шиф, Б.І.Пінським, Г.М.Дульньовим, В.Г.Петровою, М.М.Нудельманом, М.П.Феофановим та ін. [1].

Існують різноманітні методики дослідження мотивації, якими може користуватися вчитель при аналізі мотивації учнів. Вивчення мотивації вчителем має свою специфіку, оскільки вчитель не має для цього спеціально відведеного часу. Йому треба, як правило, поєднувати дослідження мотивації з навчальним процесом. Одним з оптимальних і не громіздких у способі обробки результатів методом обстеження мотивів навчання учнів вважаємо анкетування.

Так, для визначення рівня розвитку навчальної мотивації учнів 3-Д класу школи-гімназії №30, в ході проведення уроків, ми запропонували дітям анкету Н.Г.Лусканової яка містила такі запитання: 1. Тобі подобається в школі чи не дуже? 2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи або тобі часто хочеться залишитися вдома? 3. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково приходити всім учням, які бажають можна залишитися вдома, пішов би до школи чи був би дома? 4. Тобі подобається, коли у вас скасовують які-небудь уроки? 5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали домашніх завдань? 6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися одні перерви? 7. Ти часто розповідаєш про школу батькам? 8. Ти хотів би, щоб у тебе був менш суворий вчитель? 9. У тебе в класі багато друзів? 10. Тобі подобаються твої однокласники? [2].

Дана анкета була використана при індивідуальному обстеженні дітей. Цей варіант пред'явлення анкети дозволив отримати більш щирі відповіді дітей на запитання, ніж усне опитування. Ми просили школярів підкреслити всі підходящі для них відповіді.

При аналізі відповідей учнів ми оцінювали відповіді в балах: відповідь дитини, що свідчить про її позитивне ставлення до школи, оцінювали в 3 бали; нейтральна чи непевна відповідь (не знаю, буває по-різному і т.п.) оцінювалася в 1 бал; відповідь, що дозволяє судити про негативне ставлення дитини до тієї чи іншої шкільної ситуації, оцінювалася в 0 балів. Оцінки в 2 бали не були включені, оскільки математичний аналіз засвідчує, що при оцінках в 3, 1 і 0 балів можливий більш надійний поділ дітей на групи з високою, середньою і низькою мотивацією.

Аналіз результатів дозволив виділити 4 основних рівня шкільної мотивації:

–25-30 балів – максимально високий рівень. Таким дітям властива наявність високих пізнавальних мотивів, прагнення найбільш успішно виконувати всі вимоги, що пред'являються на уроках. Вони чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні та відповідальні;

–20-24 бали набрали учні, які успішно справляються з навчальною діяльністю. При обробці результатів методики, учні з високим рівнем навчальної мотивації і рівнем «вище

середнього» відзначали позитивне ставлення до школи. Дітям подобалося вчитися і вони завжди з радістю йшли до школи. Також школярам цієї категорії подобалося виконувати домашні завдання. Вони часто розповідали батькам про вчителя, про школу і про навчальні заняття;

–15-19 балів – свідчив про середній рівень сформованості навчальної мотивації. У цих дітей позитивне ставлення до школи, але школа приваблювала більше позанавчальною стороною діяльності. Ці діти досить успішно відчували себе в школі, однак частіше ходили до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобалося відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою;

–10-14 балів набрали школярі, які відвідували школу неохоче. На уроках часто займалися сторонніми справами, іграми. Відчували труднощі у навчальній діяльності. Їм не завжди подобалося виконувати домашні завдання, учні хотіли б збільшити час на перерви. Про школу учні цієї категорії дуже рідко розповідали батькам;

–рівень нижче 10 балів свідчить про негативне ставлення учня до школи, шкільну дезадаптацію. Такі діти відчувають серйозні труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчувають проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаєминах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якому для них нестерпне. Учні можуть проявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, слідувати тим чи іншим нормам і правилам. Часто у подібних школярів відзначаються нервово-психічні порушення. Роботи таких дітей, як правило, не відповідають запропонованій шкільній темі, а відображають індивідуальні уподобання дитини.

Результати обстеження учнів представлені на рисунку 1.

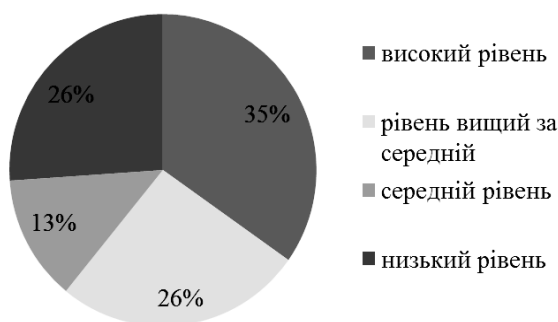


Рис. 1. Рівні навчальної мотивації учнів 3 класу

Високий рівень шкільної мотивації, навчальної активності продемонстрували 8 осіб, які набрали понад 25 балів, що склало 35% від усіх обстежених учнів. 6 осіб (26%) показали рівень шкільної мотивації «вище середнього», набравши понад 20 балів. Середній рівень показали 3 особи, набравши понад 15 балів, що склало 13%. Низький рівень шкільної мотивації показали 6 осіб, що склало 26%. Дуже гарними показниками є те, що в обстеженому класі не спостерігалось дітей з незадовільним, п'ятим рівнем.

Спостереження за навчальною діяльністю обстежених учнів, їх поведінкою під час перерв та на уроках дозволяють зробити висновок, що навчальна мотивація впливає на пізнавальну активність і бажання вчитися, на успішність, ефективність і результативність навчальної діяльності. Виявилось, що діти з високим рівнем мотивації мали середній бал від «9» до «12». Учні із середнім рівнем мотивації мали середній бал від «5» до «8». Діти з низьким рівнем мотивації могли мати ті ж бали, що і школярі із середнім рівнем. Мотивація навчання складалася з ряду постійно змінюваних і вступаючих у нові відносини один з одним спонукань: потреби і сенс навчання для школярів, їхні емоції та інтереси.

#### Література:

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Вікова та педагогічна психологія / М. В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л. М. Орлова. – М., 2002. – 345 с.
2. Егошина Е.В. Методика исследования мотивов учения / Е. В. Егошина // Начальная школа. – 1995. – № 5. – С. 8-10.

**Діана Штодіна,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ВИКЛАДАННЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЧНИХ ЗАВДАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ**

В усі часи людство хвилював стан духовності окремої індивідуальності та суспільства в цілому. Саме піднесення рівня духовності особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини XXI століття, від якої певною мірою залежить майбутня доля держави. Йдеться про морально-духовні орієнтації, що є провідними в навчально-виховному процесі сучасної школи. Україні потрібна нова, національно свідома, з розвиненою державною гідністю еліта, яка досягла б високого становища власним талантом та інтелектом. У процесі виховання проблема формування загальнолюдських моральних цінностей залишається однією з найактуальніших у педагогічній науці та шкільній практиці. Водночас формування загальнолюдських моральних цінностей учнів в умовах глибоких соціально-економічних змін в Україні наштотується на значні труднощі. Оскільки сьогодні існує загроза обмеженості свідомості, девальвація морально-духовних цінностей, то виникає необхідність говорити про дефіцит моральної культури та потребу в створенні умов, які сприяли б розвитку загальнолюдських моральних цінностей підростаючого покоління у процесі вивчення християнської етики.

Проблема духовно-морального виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона здобуває особливе значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що моральному вихованню було приділено чимало уваги. Багато з цих досліджень були виконані давно, що свідчить про те, що ця проблема завжди вважалася важливою при вихованні кожного громадянина.

Тема морального виховання молодих поколінь стала центральною в працях відомих вітчизняних педагогів Г.Ващенко, І.Огієнка, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського. Основна увага сучасних дослідників зосередилась на вивченні моральних цінностей як мети виховання (О.Вишневський, Н.Миропольська, О.Сухомлинська), духовних потреб (Ж.Петрочко), вікових особливостей морально-духовного розвитку особистості (В.Киричок, К.Чорна), формуванні духовного досвіду особистості у процесі виховання (В.Бриль, В.Оржеховська), впливу сім'ї на моральне становлення дитини (К.Журба, Л.Повалій), розробці християнської етичної парадигми виховання (Н.Бакланова, А.Васьків, Ю.Дзерович, В.Жуковський, В.Хайруліна), використанні християнської етики як ефективного засобу виховання (В.Зеньковський, І.Кушак, М.Мельничук).

На формування уявлень про духовно-моральну сферу особистості, сприяв великий вплив гуманістичні ідеї зарубіжних психологів А.Маслоу, Дж.Гілфорда, К.Роджерса та ін., а також вітчизняних психологів, серед яких І.Бех, М.Боришевський, Б.Братусь, І.Зелінченко, В.Зінченко, З.Карпенко, О.Киричук, О.Колісник, М.Савчин, А.Рахімов, В.Слободчиков та ін.

Про значний інтерес до даного питання свідчать ісельні наукові статті. Зокрема, О.Сухомлинська у статті "Формування духовності особистості на основі християнсько-моральних цінностей" вважає, що християнські моральні цінності є основою гуманітарних ідеалів і саме вони починають відігравати вагомий роль у сучасному вихованні дітей та молоді. Науковець у своїй праці висвітлює принципи формування духовності на основі християнських цінностей [5, 4]. Так, зокрема, В.Жуковський стверджує, що саме християнська етика має стати важливим стратегічним завданням української школи тому, що вона є високоефективною і перевіреною світовим та вітчизняним досвідом виховною системою, яка веде до прищеплення християнських моральних цінностей, а отже, до виховання духовної особистості. В.Хайруліна у статті "Основи християнської етики як засіб відродження духовності" [6, 37] визначає головні

засади впровадження предмету "Християнська етика" до шкільного курсу, закликає бути уважнішими до своєї історії, голосу віри та християнської совісті.

В умовах розбудови правового демократичного суспільства в Україні відбувається подальше руйнування старих моральних цінностей у житті української нації і пошуки нової етичної концепції [2, 75]. Нинішні суспільні реалії в нашій державі яскраво демонструють важливість для людей і суспільства міцної, духовно змістовної, вкоріненої в реальному житті системи моральних цінностей. В країні зростає глибоке переконання в тому, що ні економічне, ні політичне життя, ні правові стосунки між людьми не можуть набути цивілізованого характеру і розвитку, доки для них не створена належна етична основа.

Суспільні проблеми і процеси знаходять сьогодні своє відображення в процесі виховання молодого покоління. Шкільна практика доводить, що етичні цінності ще не зайняли належного місця у системі цінностей учнів. В учнівському середовищі спостерігаються прояви крайнього індивідуалізму, егоцентризму та агресивності, чітко проглядається тенденція, спрямована на досягнення особистого успіху будь-якими засобами, не завжди морально виправданими. Особливу тривогу викликає те, що в ієрархії цінностей школярів цінності культури та моральності займають найнижчі місця. В цих умовах особливого значення набуває формування життєво активного, гуманістично-спрямованого громадянина демократичного суспільства, який би у своїй життєдіяльності керувався культурно-національними і вселюдськими цінностями.

В умовах існування невизначеності щодо характеру і змісту моральних цінностей ряд українських вчених вважають, що християнські цінності – це ті засади, які врятують українську націю [4, 7]. Християнський підхід ґрунтується на вірі в Бога як абсолют Добра. Поняття Бога зрозуміле, доступне і прийнятне всім людям на землі. Ця стратегія визнає гріховну слабкість людини і ставить собі за мету зробити її морально досконалішою. Головним предметом уваги названої стратегії є розвиток сумління людини, що застерігає її від зла, вказує на вчинений проступок щодо моралі, який трактується як гріх. Зразком у цій стратегії є людина, яка служить Богові і Батьківщині і у своїй діяльності вічно прагне до добра на землі і відповідно визначає свої вчинки [1, 131]. Підкреслюючи значимість для України традиційного християнського підходу, слід наголосити, що він пов'язаний з українською ментальністю, ґрунтується на глибоких традиціях, а також є частиною національної та демократичної спадщини. Крім того, новий соціальний ідеал на християнських цінностях передбачає формування особистості, яка могла б морально поводитись в умовах демократії та свободи, здатної до самоконтролю та самообмеження і жити згідно з існуючими в суспільстві цінностями.

Прагнення українського суспільства виховувати молодь на християнських моральних принципах сьогодні реалізовується через введення факультативного курсу – Християнська етика в загальноосвітніх закладах, який з початку 1990-х років пройшов успішну апробацію в школах Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей, а з 1998 року у загальноосвітніх закладах Рівненщини. Не дивлячись на те, що дозвіл МОН України на введення факультативного курсу – Християнська етика в школах є довгоочікуваним і позитивним явищем, факультативний статус цього предмета значно знижує його ефективність, оскільки факультатив зазвичай ставиться в школах останнім уроком, коли учні втомлені, за роботу на факультативному занятті учням не виставляються оцінки, є не обов'язковим для відвідування тощо [4, 6].

В областях України, де викладається християнська етика, створено для цього відповідні передумови. Для прикладу на Рівненщині існує необхідна інфраструктура для реалізації виховного потенціалу цього предмету. Викладання здійснюється за програмою, розробленою Львівськими педагогами і адаптованою до умов регіональних особливостей Рівненщини. Програма з християнської етики погоджена з основними християнськими конфесіями та освітніми установами області. Силами педагогів та науковців Львівської, Івано-Франківської та Рівненської областей видано навчально-методичні посібники для усіх класів загальноосвітньої школи. В зазначених вище регіонах працюють методичні об'єднання вчителів християнської етики, створені і обладнані кабінети християнської етики.

Постійно відбувається вивчення ефективності викладання християнської етики в школі. Нещодавно кафедрами релігієзнавства, педагогіки і психології Національного університету "Острозька академія" спільно з кафедрою психології Рівненського інституту слов'янознавства було проведено соціально-психологічне дослідження щодо ставлення учнів загальноосвітніх шкіл м. Рівного до факультативного вивчення предмета "Християнська етика". Анкетуванням було охоплено 546 учнів молодших класів 18-ти загальноосвітніх шкіл м. Рівного [3, 7].

Аналіз отриманих відповідей щодо ставлення учнів до християнської етики показав, що переважна більшість школярів 86% – учнів молодших класів позитивно ставляться до вивчення цього предмету, байдужих до вивчення християнської етики немає зовсім. Не можуть визначити своє ставлення: 12% – молодших школярів. Негативне ставлення до вивчення християнської етики висловила дуже мала кількість учнів – 2%. Приклади типових варіантів відповідей учнів щодо власного ставлення до предмета (Дуже люблю цей предмет, хочу ходити на нього кожен день, Цей предмет розвиває знання душі, Треба, щоб цей урок був обов'язковим для кожного учня, Хочу, щоб у нашій школі читали цей предмет та ін.) демонструють щире відкритість переважної більшості учнів до вивчення Біблії та засвоєння принципів християнської поведінки у суспільстві.

Згідно з результатами опитування позитивні зміни у своїй поведінці в процесі вивчення християнської етики помітили: 57% школярів, не помітили таких змін – 15%. Ще не визначились, тобто знаходяться десь на початку процесу позитивних змін, – 26% учнів.

Таким чином, якщо орієнтуватись навіть на кількість позитивних відповідей на це питання, то ефективність викладання християнської етики, яка вимірюється підвищенням рівня моральності учнів, досить висока – в середньому 52%. А якщо врахувати, що до цієї кількості мають дуже скоро приєднатися учні, які знаходяться на початку процесу позитивних особистісних змін, то кількісний показник ефективності викладання християнської етики в школі може підвищитись до 75-80%.

Невипадково одержані високі показники ефективності викладання християнської етики в школі підтверджують результати аналізу відповідей учнів на третє питання анкети: Які риси характеру Ви б хотіли виховати в собі?, що демонструє досить сильне прагнення підростаючого покоління України до моральної досконалості. Так, більше ніж 55% усіх опитаних учнів бажають виховати в себе усі шість запропонованих анкетною рисою характеру – добропорядність, чуйність, милосердя, відповідальність, працелюбність, слухняність. Для молодших школярів найбільш бажаними виявились такі риси: добропорядність (69%), милосердя (56%), чесність (56%).

Як свідчать результати відповідей учнів на четверте питання: Чому Вас навчають на уроках з християнської етики?, вони дуже добре відчувають, що їх прагнення до моральної досконалості задовольняється саме на заняттях з християнської етики, де їх навчають: любові до ближніх – 90% школярів, повазі до людей – 79%, чесності – 73%, любові до Батьківщини – 56%, чемності – 53%. Від себе учні доповнюють, що на цих заняттях їх навчають: боротися зі злом, бути хорошим, не дивлячись ні на що, боротися з власним егоїзмом, мати повагу до себе і до інших, як бути справжньою людиною і мати віру в Бога тощо. Тобто, майже усі учні, що вивчають християнську етику, прекрасно відчувають її гуманну та високодуховну спрямованість.

На питання анкети: Що, на Вашу думку, потрібно змінити для того, щоб дитина отримувала хороше виховання в школі? майже половина опитаних учнів (44%) обрали відповідь – збільшити кількість уроків християнської етики – 68% молодших школярів. За організацію добродійної діяльності та покращення відносин між учителями і учнями як шлях до морального вдосконалення висловились 52% учнів. Від себе у відповіді на це запитання вони додали, що бажали б: зберегти заняття з християнської етики, щоб усі науки, в тому числі природничі, були під кутом християнського зору; запровадити християнську етику з першого класу, дбати не лише про науку, а й про душу, проводити християнську етику раз на день, а в суботу 2 рази, щоб християнська етика була не факультатив, а урок, коли етика буде раз на день, то вчителі і діти будуть зближуватись та ін.

З нашого погляду, процес формування у дітей християнських цінностей значною мірою зумовлюється інтегрованим підходом до цього процесу. Висунення інтегрованості як

провідної форми залучення дітей до християнських цінностей пояснюється поліфонічністю і багатоаспектністю предмета, проблемне поле якого перебуває в різних галузях культури, у предметах, що викладаються у школі й позашкільних закладах освіти.

Великого значення набувають емоції, адже вони повністю належать до почуттєвої сфери, проходять через психіку людини і саме від цієї сфери залежить сприймання або ж відмова від тих чи інших цінностей. Людину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власним надбанням. Когнітивно-почуттєвий фон, закріплюються у вправленні, досвіді, діяльності різних форм та видів, через які вихованці не лише пізнають, а й оволодівають красою духовного життя, побудованого на засадах християнських цінностей.

У процесі формування у дітей християнських цінностей учителям доцільно широко використовувати: настанови, нагадування, попередження, переконання, пораду, прохання, похвалу (схвалення), оцінювання. Серед методів і форм духовного формування одне з провідних місць належить активним формам і методам (ситуаційно-рольові ігри, соціограми, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо), які дають дітям можливість предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та морального пошуку.

Особливе місце посідають форми й методи, які залучають дітей до художньо-музичного, мистецького світу християнських цінностей, де поєднуються традиційні методи з художньою діяльністю самих дітей – живописом, ліпленням, декоративно-прикладним мистецтвом, музикуванням, драматизацією тощо.

Одним з напрямів залучення дітей до християнських цінностей може стати краєзнавча та екскурсійно-пошукова робота, яка знайомить дітей з досвідом і традиціями адаптації християнських моральних цінностей до культури рідного краю.

Результативність застосування інтегрованого підходу, різноманітних виховних форм, методів і впливів великою мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть індивідуальним і віковим особливостям дітей, задовольнятимуть їхні духовні потреби.

Таким чином, залучивши молоде покоління до християнської моралі та етики, суспільство може врятувати її від духовної та фізичної деградації і тим самим забезпечити майбутнє Україні, адже викладання християнської етики в школі веде до виховання духовної особистості, чесного працівника, громадянина, патріота України, непримиренного до корупції, пияцтва, наркоманії, інших проявів аморальності. У ситуації, коли сім'я, церква і громада не виконують належним чином своїх виховних функцій в українському суспільстві, саме школа має стати тим осередком, який провадитиме духовно-моральне виховання молодого покоління.

#### Література :

1. Ващенко Г. Виховний ідеал : Підручник для педагогів, молоді і батьків / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – (Третє видання). – 191 с.
2. Вишневський О. Концептуальні засади демократизації українського виховання / О. Вишневський. – К. : "Школяр", 1997. – 149 с.
3. Жуковський В. М. Християнська етика – стратегічне завдання української школи / В. М. Жуковський // Рівне-час. – 2005. – № 30. – С. 7.
4. Лебідь Н. Чи потрібен в українських школах новий навчальний курс – Етика віри? / Н. Лебідь // Без цензури. – 2005. – № 21. – С. 6-7.
5. Сухомлинська О. Формування духовності особистості на основі моральних цінностей / О.Сухомлинська // Директор школи. – 2003. – № 1. – С. 4-6.
6. Хайруліна В. Основи християнської етики як засіб відродження духовності / В. Хайруліна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 1. – С. 36-40.

**Майя Ющишена,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

Зміни громадсько-політичного устрою, економічного життя нашої держави, психології громадян потребують серйозної перебудови системи освіти. Стратегічні завдання освіти – відродити пріоритетний розвиток особистості на основі вивчення мови, літератури та інших дисциплін, а також культури, традицій та звичаїв народу.

У процесі вивчення предмету «Літературне читання» здійснюється мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість. Під час читання формуються морально-етичні ідеали дитини, її ставлення до навколишньої дійсності, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра.

У початкових класах важливо сформувати техніку читання, вміння працювати з науково-пізнавальним та художнім текстом, забезпечувати максимальний вплив тексту на зростаючу людину, адже читання – один з основних засобів формування особистості.

Пошук шляхів розв'язання означених завдань пов'язаний із дослідженням комплексу питань, серед яких чільне місце посідає формування мовленнєвої компетенції учнів. Вона охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати текст різних видів, типів і жанрів), необхідних учням у різноманітних життєвих ситуаціях; виявляється у сформованості умінь користуватися усною і писемною літературною мовами, багатством її виражальних засобів залежно від мети і завдань висловлювання та громадського життя.

Значною мірою формування мовленнєвої компетенції відбувається на уроці літературного читання. Проблеми розвитку мовлення почали висвітлюватися в педагогічній літературі ще в 20-30 роках ХХ ст. Однак практика вивчення рідної мови в сучасній школі свідчить, що розвиток мовлення учнів не посідає належного місця в системі педагогічної роботи й часто перетворюється в нудне і часто незрозуміле для дитини заучування сухих мовних категорій.

На взаємозв'язку шкільної мовної освіти з реальними потребами життя наголошували педагоги й лінгвісти ХІХ століття М.Ф.Бунаков, Ф.І.Буслаєв, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський, П.Ф.Фортунатов та ін. За перебудову шкільного курсу мови, урахувавши комунікативно-діяльнісний підхід до її вивчення, виступають сучасні вітчизняні й зарубіжні вчені-методисти О.М.Біляєв, Д.М.Богоявленський, М.С.Вашуленко, В.І.Капінос, О.Ю.Купалова, Т.О.Ладиженська, А.К.Маркова, Л.М.Симоненкова, Л.В.Скуратівський, Л.П.Федоренко та ін.

На комунікативну спрямованість уроків рідної мови й мовлення вказують А.Й.Багмут, Л.О.Варзацька, Н.А.Гац, В.Т.Горбачук, Д.М.Кравчук, Т.Ф.Потоцька, Т.Г.Рамзаєва, М.В.Сокирко, Г.О.Фомічова, О.Н.Хорошковська, Г.Т.Шелехова та ін.

Розвиток мовлення дітей як одне із основних завдань їхнього інтелектуального виховання має стати серцевиною, основою роботи класовода з читання. Навчити школярів самостійно будувати зв'язні висловлення, користуватися діалогом, говорити чітко, правильно й виразно можна лише завдяки систематичним і цілеспрямованим зусиллям учителя протягом тривалого часу. Цю роботу потрібно здійснювати не тільки на спеціально відведених уроках, а й у процесі вивчення різних тем, опрацювання всього програмного матеріалу з літературного читання.

Формування освіченої творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку дитини – основні завдання, які стоять перед загальноосвітньою школою. Сучасні підходи до навчання рідної мови великого значення надають розвиткові усного та писемного мовлення, мовленнєвій культурі особистості.

Спілкування в комунікативній формі є особливим видом інтелектуальної мовленнєвої діяльності, комунікативної компетенції школярів, оволодіння спеціальним потенційним



апаратом. Комунікативну компетенцію складають уміння і навички різних видів мовленнєвої діяльності: від умінь слухати-розуміти мовлення співбесідника або вчителя, сприйнятий на слух текст, до умінь спілкуватися, говорити, а також читати й писати [4].

Культура мови є показником рівня культури думки, тому завдання вчителя – сприяти її підвищенню. А щоб говорити й писати добре, правильно, треба вміти добирати в конкретній ситуації спілкування найвдаліші, найдоречніші мовні засоби спілкування. Потрібно викликати в душі дитини прагнення до вироблення мовної майстерності, якій властиві образність та творчість. Необхідно на кожному уроці читання та й інших уроках приділяти роботі над збагаченням словника, над розвитком усного та писемного мовлення, над лексичним значенням слів.

Основними засобами розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках читання є збагачення словникового запасу, переказ, бесіда, опис, діалогічне та монологічне мовлення, літературна гра.

Глибокому усвідомленню змісту навчального тексту, його ідейної спрямованості сприяє словникова робота, яка є важливим видом роботи з розвитку мовлення учнів. У процесі читання діти відчувають багатство української мови, її силу, красу, точність, виразність, але це все можливе лише тоді, коли вони добре розуміють усі слова в тексті. Завдання вчителя на уроці читання полягає в тому, щоб сприяти переходу слів з пасивного словника в активний.

Перш ніж розпочати словникову роботу на уроці в зв'язку з читанням нового тексту, вчитель аналізує лексичний склад тексту для виявлення складних за значенням для учнів слів. Якщо дитина може вжити слово в словосполученні або реченні, цього досить, щоб вона користувалась цим словом у потрібних випадках. Тлумачення слів має бути невеликим, чітким. Найбільш поширеним способом тлумачення слів є добір синонімів. Іноді можна знаходити синонімічні пари в тексті, синонімічні ряди. Ці слова можна пізніше використовувати в мовленні на уроці. Нерідко діти знають лише одне значення слова і не розуміють його в іншому значенні, тому дуже потрібна робота над багатозначністю слів, які зустрічаються в тексті. У ряді випадків словникова робота проводиться заздалегідь, якщо слова у тексті важкі за значенням. Глибока, змістовна словникова робота є засобом усвідомлення головної думки тексту.

Словникова робота може проводитися на різних етапах опрацювання тексту: на етапі підготовки до вивчення нового тексту; на етапі повторення матеріалу – повторюються найбільш важкі слова; під час первинного читання; в аналізі фактичного змісту тексту.

Значення правильно організованої роботи велике як в усвідомленні ідейно-образного і фактичного змісту навчального тексту, так і в розвитку навичок зв'язного висловлювання [2, 10-15].

Ефективним засобом розвитку умінь висловлювати свої думки є переказ. Він здійснюється під контролем учителя, пояснює недоліки у вимові, доборі слів, творенні форм, у побудові речень. Аналізуючи і відтворюючи зразок, учні усвідомлюють майстерність автора, оволодівають уміннями розкривати тему й основну думку висловлювання, збирати і систематизувати матеріал за таким джерелом, як книга, планувати і створювати монологічні висловлювання різних типів і стилів, виходячи із ситуації спілкування, удосконалювати своє мовлення.

Переказ виробляє навички уважно слухати (чи уважно читати) текст, з тим щоб зрозуміти й запам'ятати його зміст, а потім з належною повнотою й докладністю відтворити в усній чи письмовій формі. У процесі проведення переказів актуалізується і збагачується лексика учнів, розвивається вміння правильно вживати слова, а також користуватися засобами виразності. Учні практично переконуються у великій ролі мовних засобів і дбайливого відбору їх для повноцінного розкриття змісту і забезпечення вимог художньої виразності.

Читання покликане виконувати широке коло завдань. Найважливіше з них полягає в активному застосуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, а не тільки в набутті прийомів читання. Це значить, що на уроках читання слід розвивати навички слухання і говоріння: ведення діалогу, уміння висловлювати свої думки, тобто всього тексту, що називається культурою мовлення.

Розвивати комунікативно-мовленнєві здібності учнів можна лише створюючи на кожному уроці умови для спілкування: складання монологів та діалогів на різні теми, з різною метою [5, 3].

Для розвитку мовлення слід використовувати тексти, опрацювання яких формує в учнів уміння слухати і розуміти, сприймати й аналізувати, виділяти головне. Варто вчити дітей створювати власні тексти: описувати, розкривати істотні ознаки предмета, явища, події; розповідати так, щоб адресат одержав чітке уявлення про мету і зміст пропонованого тексту. У результаті такої роботи можуть бути створені тексти різних типів – розповіді, описи, міркування.

Одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів є ігрова діяльність. Засобом, за допомогою якого можна зацікавити учнів, викликати в них інтерес до виучуваного, є гра [3, 7]. Адже зацікавленість, впевненість у своїх силах, задоволення – усе це могутній стимул до праці. Без інтересу, подиву, радості неможливе успішне навчання в початкових класах. Цю думку відстоював видатний педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський.

Ігри на уроках читання сприяють розвитку в дітей мовлення, перш за все, спостережливості, вчать порівнювати, аналізувати, робити висновки, узагальнення. Саме завдяки грі вчитель може естетично оформити навчальний матеріал, а учень – емоційно сприймати його. Завдяки ігровим формам занять вдається залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати змогу дитині відчувати успіх, повірити в свої сили [1, 46].

Правильно вибрана гра сприяє художньому вихованню – вдосконаленню рухів, виразності мови, розвитку творчої уяви школярів. Ефективність використання літературних ігор досягається певною систематизацією та умілим вибором їх учителем. Оптимальними умовами, за якими забезпечується правильний добір гри до певного уроку читання є: обов'язкове дотримання певної функції гри, активно-творчий її характер, систематичність проведення.

З метою результативного орієнтування у великій різноманітності літературних ігор, успішного їх проведення на уроці читання вчителю необхідно: знати психологію учнів і вміти використовувати її на уроці як активну дієву силу; творчо опановувати методику використання ігор на уроці; вміти визначати ступінь необхідності гри на певних етапах уроку; бути впевненим у досягненні позитивних результатів навчання читати та виховного впливу на учнів. За цих умов гра стане важливим засобом з розвитку зв'язного мовлення і виховання в учнів інтересу до читання.

Отже, основними засобами розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках літературного читання є збагачення словникового запасу, переказ, бесіда, опис, діалогічне та монологічне мовлення, літературна гра. Використовуючи їх у навчально-виховному процесі, вчитель сприятиме розвитку усного та писемного мовлення молодших школярів, мовленнєвій культурі особистості.

#### Література:

1. Жуковская Р.И. Игра и развитие ребенка / Р.И. Жуковская // Психология и педагогика : игры дошкольника. – М. : Педагогика, 1975. – С. 39-48.
2. Каренко Л.Г. Види роботи над текстом / Л.Г. Каренко // Початкове навчання. – 2007. - № 29. – С. 10-15.
3. Килимиста О. Ігрові прийоми навчання читання / О. Килимиста // Початкова освіта. - 2006. – Травень, № 20. – С. 9.
4. Коваль Г.П. Методика читання : Навчальний посібник / Г.П. Коваль, Л.І. Іванова Т.Б. Суржик. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
5. Костіна Р.І. Культура мовлення школярів : комунікативний аспект / Р.І.Костіна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – Листопад, № 33. – С. 2-8.

## **Розділ 4. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

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

### **СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Соціально-економічні зміни, що супроводжуються побудовою відкритого, демократичного суспільства, орієнтовані на людину, здатну ефективно діяти в життєвих умовах, що постійно змінюються. У зв'язку з цим, одним з основних завдань, що стоять сьогодні перед навчальними закладами, є організація навчально-виховного процесу так, щоб він сприяв не тільки зростанню освітнього рівня дитини, але й становленню таких якостей особистості, як здатність проектувати і прогнозувати свої вчинки та поведінку, самостійно шукати нові способи вирішення різноманітних проблем, мати власну точку зору на різні процеси і явища. Якості, які дитина на початку свого становлення набуває в навчальній діяльності і які стають її особистісними, вона переносить на вирішення життєвих проблем, стаючи суб'єктом життєдіяльності.

Сучасний суспільний розвиток потребує теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки вчителя на всіх етапах багаторівневої педагогічної освіти. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про освіту» в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти поклали гуманізацію і демократизацію всіх складових її елементів та національну спрямованість, що свідчить про невіддільність освіти від національного ґрунту. Як зазначено в цих документах, нова українська освіта повинна забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, виявлення її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, творчого культурного руху, творчого культурного потенціалу, постачати народному господарству кваліфікованих працівників, спеціалістів. Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і надавати ціннісно закарбовані знання, які не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції педагога та дитини, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, за умов їхньої рівноправної співдружності.

Потреба реалізації особистісної спрямованості педагогічного процесу та створення освітнього середовища, що стимулює розвиток грамотної, творчої, ініціативної особистості, актуалізує проблему підготовки педагогів, здатних забезпечувати не просто трансляцію готових знань і умінь, безумовно необхідних дитині, але й розвивати її індивідуальність, активно й творче ставлення до власного життя. Безперечно, такі завдання може здійснити вчитель, вихователь, який суб'єктно включений у педагогічний процес та осмислено внутрішньо приймає гуманістичні цінності. З погляду на це можна стверджувати, що успішність педагогічної діяльності сучасного педагога і зокрема, вихователя ДНЗ та вчителя школи I ступеня, можна розглядати як функцію його суб'єктності, що вимагає від нього внутрішньої впорядкованості та структурованості смислів, цінностей, здатності до саморегуляції власних дій, висуває особливі вимоги до його професійної позиції і, власне, виявляється через цю позицію. У контексті нашого дослідження все вищезазначене дає змогу розглядати розвиток суб'єктної сутності особистості педагога як одну з найважливіших складових його професійної позиції.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що різні аспекти суб'єктності педагога в професійній діяльності розглядають в своїх роботах І.Бех, О.Волкова, В.Горшкова, І.Зимняя, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткин, А.Марков, Т.Поніманська, О.Савченко, В.Серіков, В. Слатьонін, та ін. У державних документах реформування національної системи освіти у багатьох випадках декларується суб'єктність педагога як мета педагогічної освіти, як чинник забезпечення суб'єктності дитини, але разом з тим, не повною мірою визначаються сутність і структура суб'єктності, не обґрунтовуються технологія процесу її розвитку.

Розглядаючи учасників педагогічного процесу крізь призму суб'єктності, необхідно уточнити загальні та специфічні особливості, властиві категорії суб'єкта в освіті. Наукові розвідки засвідчили, що розкриття сутності поняття суб'єктності відбувається через поняття суб'єкт. За визначенням М.Боритко, суб'єкт (від лат. Subjectus – що знаходиться біля основи) – носій предметно-практичної діяльності і пізнання, джерело усвідомленої, цілеспрямованої активності. Розуміння суб'єкта в сучасних науках про людину пов'язується з наділенням його якостями бути активним, самостійним, здатним до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності, перш за все, предметно-практичної діяльності. У зв'язку з цим найбільш уживаною є категорія «суб'єкт діяльності». Стати суб'єктом діяльності – значить освоїти її, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення [2, 31]. Разом з тим суб'єкт розглядають у більш широкому сенсі – як творець власного життя, розпорядник духовних і тілесних сил, здатний перетворювати власну життєдіяльність, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми.

Одним з основних аспектів вивчення суб'єктів педагогічної діяльності є відносини. Так, Т.Башкова справедливо наголошує: «У суб'єкта немає інших шляхів проникнення в зміст і сутність явищ, окрім як через їх відносини. У цих відносинах виявляються властивості, за якими люди складають судження про об'єкти і про самих себе» [1, 22]. Включаючись у будь-які відносини, людина виступає як суб'єкт: суб'єкт пізнання, суб'єкт діяльності тощо. Основою суб'єкт-суб'єктних відносин як цінностей є цілеспрямована дбайлива педагогічна діяльність, яка може бути забезпечена тільки на основі глибоких спеціальних, психолого-педагогічних, професійних знань, умінь і навичок, багатства методів і прийомів, їх конкретної інструментовки.

Зазначимо, що у педагогіці однозначного визначення поняття суб'єктність ще не вироблено, але є певні тенденції в розкритті його змісту. Визначаючи поняття суб'єктність, автори, як правило, пов'язують його з уміньми аналізувати навчальну діяльність, виділяти в ній складові компоненти, оцінювати їх з погляду своєї мотиваційної сфери. Тобто дають перелік характеристик, форм прояву суб'єктності (цілепокладання, активність, самостійність тощо). Процес же формування суб'єктності розглядається ними як процес формування його складових. Ми погоджуємося з визначенням Т.Башкової, яка суб'єктність дитини визначає як процесуальну властивість особистості, її складну інтегративну характеристику, яка усвідомлюється нею самою і актуалізується в процесі діяльності [1, с. 21]. Таким чином, поняття суб'єктності особистості є своєрідною цілісністю, а не «списком властивостей» чи вербальною моделлю. У структурі суб'єктності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ми виокремлюємо наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-діяльнісний; комунікативно-діяльнісний; оцінно-рефлексивний.

Зважаючи на структуру суб'єктності, діяльність вихователя ДНЗ та вчителя школи I ступеня щодо формування суб'єктності дітей ми розглядаємо як комплексну роботу з особистістю дитини, що охоплює всі аспекти діяльності педагога: формування позитивної мотивації, активної життєвої позиції, пріоритету духовного над матеріальним; розвиток інтелектуальних й творчих здібностей вихованців, вмінь і навичок самостійної роботи, формування комунікативної компетентності дитини, її здатності адекватно оцінювати свою діяльність і удосконалюватися. Оскільки педагог повинен забезпечити всебічний розвиток особистості, то і сам він має відповідати сучасним вимогам, які висувуються до педагогів у контексті готовності до організації процесу формування суб'єктності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

У вітчизняній та зарубіжній педагогіці склалося ряд основних уявлень, концепцій щодо підготовки майбутнього вихователя (вчителя): загальноосвітня (отримання глибоких ґрунтовних загальноосвітніх знань, розвиток загальної ерудованості), спеціальна (спеціалізація знань певної галузі науки), персоналістична (розвиток індивідуальності), методична (формування системи вмінь та навичок, уміння використовувати знання на практиці), прогресивна, чи проблемна (підготовка до роботи у змінюваних умовах, самостійне прийняття рішень у складних професійних ситуаціях), цілісна (передбачає різнобічну професійну підготовку та інтеграцію елементів усіх попередніх концепцій).

Підготовку вихователя ДНЗ та вчителя початкової школи до формування суб'єктності дітей молодшого шкільного віку ми будемо тлумачити як складову цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки, результатом якої виступає готовність майбутнього педагога до формування суб'єктності дитини.

Необхідно зазначити, що аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід дозволяють стверджувати, що підготовка майбутнього педагога в умовах переходу від авторитарної педагогіки до гуманістичної повинна бути пронизана гуманістичним змістом, а тому вважаємо за доцільне наголосити на тому, що результатом підготовки майбутніх вихователів та учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу є формування їхньої гуманістичної професійної позиції, яка передбачає здатність брати відповідальність за долю дитини, її життя, духовний і психологічний комфорт, за її захист; спрямованість на організацію гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти, адекватність цінностей, гнучкість професійного мислення, наявність професійної гуманної спрямованості.

Аналіз різних джерел щодо розуміння психологічного змісту суб'єктності дає підстави визначити суб'єктність педагога як інтегральну якість його особистості і необхідну складову професійної позиції, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності.

Відзначимо спочатку ті аспекти суб'єктності, які роблять педагога суб'єктом педагогічної діяльності. Як важлива й складна характеристика особистості педагога-професіонала, суб'єктність відображає його активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до явищ професійно-педагогічної діяльності, самого себе, до світу і життя в цілому. Вона детермінує особливу форму активності, спрямовану на самоконтроль за особистісними проявами в різних ситуаціях професійної діяльності. Спираючись на положення наукових досліджень, можна стверджувати, що суб'єктність безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. Суб'єктність спонукає вихователя та вчителя брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ламаючи стереотипи, критично ставитись до загальновідомих істин і прийнятих правил та норм, відстоювати власну творчу свободу й унікальність, зайняти стосовно усталеного порядку речей власну позицію. Це дає змогу педагогові, залишаючись самим собою, переборювати як статусно-рольову та соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, мовби виходячи за її межі, що й становить сутнісну характеристику його особистісного розвитку. Прояв суб'єктності педагога виступає до певної міри антиподом нормативно-рольової позиції; відображає і розвиває індивідуальність, авторство, суб'єктивність особистісної позиції, вихід за межі заданої діяльності, вироблення перспектив подальшого саморозвитку; надає діяльності неповторної, особистісної своєрідності.

Уточнення суб'єктної складової професійно-педагогічної позиції стосовно студента – майбутнього вихователя ДНЗ та вчителя школи I ступеня пов'язане передусім з особливостями реалізації його суб'єктної активності. Якщо суб'єктна позиція педагога відображає спосіб його самореалізації, самоствердження і саморозвитку в умовах реальної педагогічної діяльності, то студент педагогічного навчального закладу лише опановує цю діяльність і застосовує та розвиває свою суб'єктну активність з метою особистісно-професійного саморозвитку в умовах навчально-професійної діяльності.

Аналіз професійно-суб'єктної складової позиції майбутнього педагога відносно загального процесу його особистісно-професійного становлення дозволяє розглядати її як:

- фактор особистісно-професійного становлення, оскільки ініціює протікання цього процесу;

- показник особистісно-професійного становлення, тому що фіксує і виражає якість особистісно-професійного становлення у певний відрізок часу;

- характеристику ступеня особистісної, суб'єктної включеності студента в процес власного особистісно-професійного становлення, визначаючи тим самим глибинний, внутрішній рівень процесів, що відбуваються зі студентом.

Отже, визначальним чинником підготовки педагога нової формації до професійної діяльності є цілеспрямоване формування його професійної позиції. Важливою складовою професійно-педагогічної позиції майбутнього вихователя і вчителя, яка ініціює його особистісний і професійний саморозвиток, виступає суб'єктність студента. Уточнення й конкретизація цієї складової дозволяє стверджувати, що у загальному сенсі вона характеризує ціннісно-смісловне ставлення студента до навчання і проявляється в діяльності, пов'язаній з визначенням особистісного смислу освіти, орієнтацією та вибором на цій основі умов і варіантів своєї освіти, проектуванням і реалізацією завдань освітнього процесу, оцінкою освітніх результатів і досягнень, пошуком нових смислів освіти. У площині особистісного суб'єктності пов'язана з виробленням у майбутнього фахівця ставлення до себе як до суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, що проявляється в його індивідуальній свідомості у вигляді професійних сенсів і цілей; виражає особистісно значущу систему теоретико-методологічних знань, умінь, ціннісних відносин, пов'язаних із професійною діяльністю педагога; визначає активність в опануванні рефлексивно-особистісними способами педагогічної діяльності і її творчого розвитку. Відштовхуючись від загального розуміння суб'єктності, віддзеркалюваного в реальності професійної діяльності педагога, можна стверджувати, що актуальність становлення і розвитку суб'єктності студента – майбутнього вихователя, вчителя важливе як у плані включеності його в освітній процес ВНЗ, що забезпечує активність, вибірковість, творчість, а отже, успішність в оволодінні майбутньою професією, так і в плані процесу його особистісного і професійного саморозвитку (без неї процес саморозвитку втрачає свою цілісність, комплексність, стрижневу провідну сутність).

Отже, суб'єктну позицію майбутнього вихователя ДНЗ та вчителя початкової школи на етапі підготовки до професійної діяльності ми розглядаємо як цілісну систему взаємопов'язаних і взаємозалежних структурних компонентів – мотиваційно-цільового, змістово-процесуального і оцінно-рефлексивного. З'ясування сутності поняття суб'єктної позиція майбутнього педагога, її структурних компонентів дали змогу виокремити критерії діагностики означеного особистісного утворення та їх відповідні змістовні характеристики (показники).

Критерієм мотиваційно-цільового компоненту було визначено вираження гуманістичної спрямованості мотиваційної сфери майбутнього педагога. Він включає професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують здатність спеціаліста здійснювати процес формування суб'єктності у дітей (усвідомлення своїх професійних цілей, ціннісних орієнтацій, принципів, наявність інтересу до роботи у сучасному освітньому закладі; любов до дітей, емпатія, гуманізм, демократизм та ін.).

Критерієм змістово-процесуального компоненту визначено наявність системи психолого-педагогічних знань, необхідних педагогу для формування суб'єктності дитини. Даний критерій відображає наявність необхідних загальних гуманітарних і спеціальних знань про сутність суб'єктності як педагогічної категорії та процес її формування у дитини, професійних умінь, необхідних для ефективного реалізації функцій (діагностичної, прогностичної, конструктивної, формуючої, комунікативної, аналітичної) за основними напрямками роботи педагога: створення умов розвитку особистості в дитячому колективі; індивідуально-корекційній роботі з вихованцями; взаємодії з іншими суб'єктами соціального оточення (педагоги, батьки) дітей для реалізації цілей та завдань навчально-виховного процесу.

Критерієм оцінно-рефлексивного компонента вважаємо здатність до саморозвитку і самовдосконалення. Він характеризує майбутнього педагога з точки зору його вміння

аналізувати результати своєї педагогічної діяльності, усвідомлення ним свого реального рівня професійної підготовки до формування суб'єктності дітей, а також усвідомлення потреби і активності в професійній самоосвіті, самовдосконаленні, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності.

Співвідношення професійних якостей, знань та вмінь, що відповідають виділеним критеріям і показникам, ступінь їх усвідомлення, виразності, усталеності і активності прояву складають якісну характеристику рівня готовності фахівця до формування суб'єктності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Вивчення теоретико-методологічних засад проблеми дослідження, а також власний педагогічний досвід дозволили виокремити педагогічні умови, за яких процес формування суб'єктної позиції майбутніх педагогів матиме найбільшу продуктивність, а відтак, підвищиться ефективність їхньої підготовки до формування суб'єктності дітей. До таких умов ми віднесли:

1. Забезпечення усвідомлення студентами на рівні переконань гуманістичного сенсу суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дитини як основи організації особистісно зорієнтованого навчання і виховання старших дошкільників та молодших школярів.

2. Стимулювання інтелектуальної ініціативи студентів у засвоєнні теоретичних засад гуманізації навчально-виховного процесу ДНЗ та школи I ступеня як фактора поглиблення обізнаності майбутніх фахівців щодо сутності, характеристик суб'єктності дитини та технології її формування.

3. Організація суб'єкт-суб'єктного стилю взаємодії у підсистемах «студент-студент», «студент-викладач», «студент-дитина».

4. Включення майбутнього педагога у професійно значущу і квазіпрофесійну педагогічну діяльність, пріоритетом якої є дитиноцентризм.

Таким чином, виокремленні нами педагогічні умови, які необхідно створити в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ та учителів початкової школи шляхом корекції її цільової, змістової, інструментальної та процесуальної складової, а також шляхом вдосконалення суб'єкт-суб'єктної взаємодії куратора і студентів академгрупи, сприятимуть підготовці педагогів нового покоління, підвищенню їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу, рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві.

#### Література:

1. Башкова Т.Н. Формирование субъектности младших школьников в условиях педагогического взаимодействия : автореф. диссертации на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Т.Н. Башкова. – Москва, 2009. – 27 с.
2. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : Монография / Н.М. Борытко, О.М. Мацкайлова ; Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

**Ольга Грошовенко,**  
м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ПРИРОДОЗНАВСТВО”**

На сучасному етапі національно-духовного відродження в Україні відбуваються глобальні зміни в освіті, завдання та зміст якої оновлюються з метою інтеграції її у світовий простір. Для розбудови та досягнення належного рівня життя, стандартів розвинених

європейських країн потрібне осмислення власної самобутності, об'єктивна оцінка національної культури та шляхів подальшого розвитку.

Суспільство стурбоване обставинами, які змушують людство замислитися над необхідністю свідомого підходу до таких питань, як використання природних ресурсів, вплив розвинутого промислового і сільськогосподарського виробництва на стан природного середовища і здоров'я людей. Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу життю людей, тому навчально-виховна діяльність школи має бути спрямована на виховання екологічної культури учнів, щоб виростити покоління, яке охоронятиме довкілля. Саме тому нині проблеми модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набувають важливого значення.

Приєднання України до Болонської декларації та процесу формування зони європейської вищої освіти вимагає розробки нових педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання. Як свідчать офіційні документи і матеріали, надзвичайно важливою метою діяльності вищих навчальних закладів України є формування системи гуманітарних цінностей, де цінності природи і суспільства визначаються як провідні (Закон України "Про вищу освіту", Національна доктрина розвитку освіти 2002 р., "Державна програма "Вчитель", Концепція педагогічної освіти, Концепція екологічної освіти).

Теоретичні та методичні засади екологічної освіти формувалися під впливом гуманістичних ідей світових мислителів різних епох – Я.Коменського, І.Песталоцці, Платона, Ж.-Ж.Руссо, а також вітчизняних учених – В.Вернадського, О.Захаренка, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.

Загальнопедагогічні та психологічні аспекти екологічного виховання молоді відображено в працях українських та російських учених (В.Бондаря, Я.Габева, А.Галєєвої, С.Гончаренка, С.Дерябо, І.Зверєва, О.Захлебного, Н.Менчинської, Н.Ничкало, С.Сисоєвої, І.Суравегиної, Л.Хомич та інших). Питанням теорії і практики формування відповідального ставлення школярів до природи присвячені праці І.Білявського, В.Бродвія, Л.Немець, Н.Пустовіт, Г.Пустовіта, Г.Тарасенко та інших.

Новий підхід до реалізації екологічної освіти учнівської і студентської молоді, що базується на системності та особистісно орієнтованому навчанні, теоретично структурованих принципах, умовах, формах навчання, досвіді, теорії та практиці екологічного виховання за кордоном, висвітлено в працях Н.Бідюк, І.Задорожної, Г.Марченко, Я.Полякова, (Велика Британія), Д.Квасничкової (Чехія), О.Романової (Білорусь), І.Рудьковської (Німеччина), Д.Цихі (Польща) та ін.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці щодо особливостей екологічного виховання студентів вищих навчальних закладів. Зокрема, С.Совгірою визначено критерії відбору й побудови змісту екологічної освіти та виховання студентів вищих навчальних закладів біологічного профілю; В.Танською розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено функціонально-структурну модель і технологію підготовки майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників.

Проблема формування екологічного світогляду майбутніх учителів порушується у дослідженнях Г.Білявського, І.Костицької, Н.Лисенко, Л.Лук'янової, Т.Нінової, Г.Пустовіта, Г.Тарасенко, С.Шмалей. Науковці доводять необхідність посилення ролі екологічної доміанти у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. На думку Г.Тарасенко, особливої уваги потребує вдосконалення теоретико-методологічних, організаційних та методичних аспектів формування екологічного світогляду майбутніх учителів з урахуванням сучасних освітніх вимог. Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя Г.Тарасенко пов'язує з процесом професійної підготовки, усвідомлення майбутнім учителем естетичних аспектів взаємодії людини і природи [6, 126].

Екологічний світогляд – це система взаємопов'язаних компонентів: узагальненої сукупності екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особистістю цілісності та єдності природного й соціального буття, місця в ньому людини разом із життєвими природовідповідними позиціями,



програмами та іншими складниками поведінки, які в комплексі формують у неї екологічно орієнтовану життєву позицію, спонукають її до активної природоохоронної роботи.

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

Актуальність проблеми формування екологічного світогляду майбутнього вчителя підсилюється виходом України на європейський та світовий рівень, що значно розширює функції педагога. Від нього вимагається оволодіння новими технологіями навчання, уміння перебудовувати освітній простір у дієву педагогічну систему на основі заміни репродуктивного стилю педагогічної діяльності на творчий.

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

Формування екологічного світогляду – одне із головних завдань на вирішення якого має бути звернена увага. Система освіти має забезпечити необхідні умови задля формування у підростаючого покоління здатності відчувати природу, гармонійно взаємодіяти з нею як у буденному житті, так і у професійній діяльності. Особливу роль у цьому процесі відведено дисциплінам природничо-наукового циклу, які мають забезпечити не тільки формування системи знань, практичних умінь і навичок необхідних задля формування екологічного світогляду, але й створити фундамент для усвідомлення майбутнім учителем цінностей природи, сприяти формуванню високоморальної, освіченої, психологічно здорової особистості. Такий підхід дозволить подолати прогресуючий екологічний нігілізм, екологічне неучтво, цинізм, що є характерними рисами сучасної молоді.

Особливо важливу роль у цьому процесі займає система професійної підготовки майбутнього вчителя. Учитель займає провідну роль у забезпеченні еколого-гуманістичних перетворень особистості, що актуалізує проблему підготовки майбутніх педагогів до формування у школярів гуманістичного ставлення до природи. Особистість вчителя, його еколого-педагогічна культура починають грати все більш вирішальну роль у сучасному соціокультурному процесі. Становлення коеволюційної (еко-гуманітарної) парадигми освіти передбачає значну силу морального прикладу вчителя, створення стрункої системи освіти, що забезпечує зв'язок і спадкоємність поколінь, творчу трансляцію досвіду і цінностей минулих культур (Е.А.Когай).

Формування екологічного світогляду майбутнього вчителя початкової школи вважаємо основою його професійної підготовки, фундаментальною ознакою готовності до реалізації завдань природничої освіти. Формування екологічного світогляду розглядається нами як складний процес впливу на когнітивну, мотиваційно-ціннісну сферу особистості майбутніх учителів, що передбачає реалізацію екологічно-доцільної програми дій у природі та у побуті. Професійна підготовка майбутнього вчителя має забезпечити формування природничо-наукової та соціальної компетентності як обов'язкової складової загальної культури особистості для розв'язання глобальних проблем людства.

Однією із дисциплін професійно-практичної підготовки майбутнього вчителя, яка передбачає формування екологічного стилю мислення майбутнього вчителя, його ставлення до природного довкілля є “Методика навчання освітньої галузі “Природознавство”. Метою викладання навчальної дисципліни “Методика викладання освітньої галузі “Природознавство” є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання природознавства в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Особлива увага в процесі вивчення дисципліни звертається на усвідомлення майбутніми педагогами сутності екологічного світосприймання, яке

ми розуміємо як цілеспрямоване і послідовне відображення у організації, змісті і методиці професійної підготовки майбутнього педагога, екологічних цінностей з метою їх трансформації у особисті якості, що визначають екологічну свідомість (погляди, потреби, ідеали тощо), систему ціннісних відносин, екологічно наповнену діяльність.

У процесі засвоєння змісту дисципліни майбутні педагоги отримують знання про роль екологічного фактору у розвитку та становленні особистості, знайомляться зі змістом понять “екологічна освіта”, “екологічне виховання”, “екологічна культура”, “екологічна свідомість”. Студентам пропонується визначити зміст, завдання екологічної освіти і виховання молодших школярів, на основі аналізу програмового матеріалу з’ясувати можливості курсу “Природознавство” у реалізації завдань екологічної освіти і виховання дітей молодшого шкільного віку, визначити напрямки роботи вчителя щодо означеної проблеми.

В процесі практичних та лабораторних занять майбутні учителі вивчають показники екологічного виховання молодших школярів, знайомляться із традиційними та інноваційними формами і методами екологічної освіти і виховання. Майбутні педагоги готуються до професійно-творчої діяльності, застосування новітніх технологій, педагогічних засобів в екологічному вихованні і навчанні.

З метою забезпечення неперервності процесу формування екологічного світогляду на заняттях та у позааудиторній роботі активно застосовуються проектні технології, інтерактивні методи. Застосування проблемно-пошукових методів, навчальних дискусій, дидактичних ігор, допомагає реалізувати зміст системи професійної підготовки майбутнього вчителя, забезпечити розвиток таких якостей студентів, як креативність, емпатійність, ініціативність, самостійність, критичність – шляхом використання технологій особистісно-ціннісного спрямування, на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії. Робота по розвитку вміння сприймати оточуюче середовище продовжується і під час проходження студентами педагогічної практики в школі, як пасивної так і активної. Оцінювання результатів надає змогу визначити напрямки корекції роботи студентів. Перші результати запровадження методики показали, що використання спеціальних завдань разом з відповідним коригуванням змісту навчальних занять, самостійної роботи та педагогічної практики студентів, звичайно, за відповідних форм організації їх виконання, сприяє не лише розвитку творчих здібностей, поглибленню дослідницьких пошуків, а й підвищенню якості професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, формуванню їх екологічного світогляду.

Основою моделі формування світоглядно-екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи є відмова від описово-статичного підходу та змістовне й процесуальне наповнення освітньої сфери ціннісними настановами; виявлення природи і джерел цінностей і закономірностей їх формування; розкриття діалектики загальнолюдських і національних цінностей; усвідомлення людиною свого місця в природному середовищі. Концептуальними положеннями альтернативної технології еколога-природничої освіти є: забезпечення природовідповідного змісту навчання і виховання; гармонізація стосунків з усіма учасниками освітнього процесу, з оточенням і природою, культурою, соціумом; антропологізація освіти, в якій пріоритетне місце займають інтеграційні форми і методи навчання; ціннісні настанови щодо природи, поглибленої і систематичної особистої рефлексії, осмислення свого місця у соціумі і в природі.

Метою еколога-природничої підготовки майбутнього вчителя є формування цілісної картини світу, природничих знань, природодослідницьких умінь і навичок, пізнавальних мотивів навчання; розвиток духовності, мислення, екологічної культури; виховання свідомого й бережливого ставлення до природи, плекання почуття відповідальності за своє майбутнє і майбутнє людства.

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

– якщо в процесі формування екологічного світогляду майбутнього педагога активно впливати на його емоційно-ціннісну сферу й недостатньо впливати на пізнавально-когнітивну

та практично-діяльнісну, то можна сформувати екологічний світогляд, у якому чільне місце посідає розуміння єдності людини й природи;

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

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

Підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання школярів є актуальною проблемою в діяльності вищих навчальних закладів і потребує нових підходів до її оптимального розв'язання. Екологічна освіта майбутніх учителів може сприяти повороту людства від споживацького способу життя до бережливо-відновлювального. Формування екологічного світогляду потребує теоретичної та практичної підготовки та являє собою складний процес формування знань, ціннісної сфери та практичної підготовки. Відтак, вважаємо необхідною умовою підготовки майбутнього учителя початкової школи – формування його екологічного світогляду, стійкої екологічно-доцільної позиції.

#### Література:

1. Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз) : Автореф. дис...канд. філос. Наук : 09.00.03 / М.М. Гончаренко ; Київський національний університет ім. Т.Шевченка. – К., 2005. – 20 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1987. – 373 с.
3. Дробноход М.І. та ін. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою : [Кол. моногр.] / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольвач, С.І. Івашенко. – К. : МАУП, 2000. – 76 с. – Бібліогр.: С. 70-74.
4. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт. – Київ-Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
5. Совгіра С.В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя : монографія / Світлана Василівна Совгіра. – К. : Наук. світ, 2002. – 178 с.
6. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти / Г.С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

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

## **ДУХОВНІ ЦІННОСТІ В СИСТЕМІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ**

У людини та людства є два шляхи: шлях розвитку серця та шлях розвитку розуму. Якщо шлях розвитку серця передує шляху розвитку розуму, то усі винаходи, відкриття та досягнення спрямовані на використання у життєтворчих цілях. Якщо ж передуватиме шлях розуму, то людство може опинитися на краю загибелі. Аналіз існуючих тенденцій, що мають місце на сучасному етапі розвитку людства, засвідчує превалювання знансвоцентричних освітніх парадигм, що впродовж останнього століття спрямовували людство переважно «шляхом розвитку розуму». Як зазначає Є.Бондаревська, неуввага традиційної педагогіки до проблем особистості викликало кризу особистісних смислів. Виховання перестало відповідати на питання: «як жити гідно». А коли виховання не може відповісти на це питання, воно стає непотрібним [2, 121]. Усвідомлення небезпеки домінування таких позааксіологічних парадигм розвитку освіти спонукало провідних сучасних вітчизняних та

зарубіжних вчених до активного пошуку ефективних шляхів подолання існуючої однобокості у потрактуванні цілей та завдань освіти, що, в свою чергу, обумовило стійкий інтерес і до питання духовно-ціннісної складової виховання та взаємозв'язку когнітивної та аксіологічної компонентів процесу фахової підготовки майбутніх освітян.

Аналіз наукових праць засвідчує, що концептуальні засади аксіологічно орієнтованих парадигм фахової освіти майбутніх учителів постійно знаходяться в полі зору провідних вчених (І.Бех, А.Бойко, Є.Бондаревська, М.Боришевський, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Моляко, О.Олексюк, І.Подласий, Е.Помиткін, С.Стельмашук, О.Сухомлинська, Г.Шевченко та ін.). Результати наукових досліджень засвідчують, що духовне зростання та самореалізація особистості здійснюється у певних соціокультурних умовах, і хоча духовний розвиток нерідко випереджає час, він усе ж має відбиток певної епохи. На думку психологів, найбільше цей вплив проявляється у таких психологічних характеристиках духовності, як:

- вчинкові-поведінкові характеристики, що включають духовний тип поведінки, духовний саморозвиток, духовний учинок особистості;
- когнітивно-інтелектуальні характеристики, а саме: допитливість, спостережливість, глибина, самостійність, критичність мислення;
- вольові характеристики, що, з одного боку включають такі якості особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, самовладання та саморегуляція, тоді як з іншого – мотиви вольових дій, які ґрунтуються на духовних потребах та інтересах особистості;
- почуттєво-емоційні характеристики (здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, у тому числі й екзистенційних – совість, провина, сумнів, любов, віра, надія, каяття – усі вони виконують функцію глибинного зв'язку людини зі Всесвітом, підтримують константність особистості та її індивідуальну цілісність);
- гуманістичні характеристики, що включають: ставлення людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повагу до внутрішнього світу іншої людини; здатність до співчуття та втілення у людські взаємини найвищих духовних цінностей – добра, краси, любові;
- естетичні характеристики, а саме: чуттєво-емоційне та інтелектуально-когнітивне ставлення людини до навколишньої дійсності, прагнення до краси, гармонії, досконалості; потреба та здатність сприймати естетичні об'єкти і переживати почуття естетичного задоволення [4, 20-22; 5, 82;].

Проте чи не найбільший вплив соціокультурні умови, в який відбувається становлення та розвиток особистості, здійснюють на потребово-ціннісні характеристики духовності, які, на думку Ж.Маценко, включають її духовні потреби та духовні ціннісні орієнтації. Таким чином, саме цінності, потреби, ідеали, інтереси та смисли являють собою головні орієнтири і потребують особливої уваги впродовж усього шляху духовного сходження особистості.

Питання цінностей набуває все більшого значення і у контексті загальної життєвої самореалізації Людини. Так, вивчення особливостей життєвої самореалізації людини дозволяє визначити своєрідний «алгоритм» цього процесу, що містить сім складових, першою (відправною) з яких є «цінності». Саме цінності людини визначають її прагнення та потреби, породжуючи другу складову алгоритму – «бажання» (див. Рис. 1). Бажання мають небезпеку так і залишитися бажаннями, або трансформуватися у «цілі», які спонукають людину до «дій». Вже здавна було помічено, як дії, що регулярно повторюються, формують «звички» людини, які, у



свою чергу, формують «характер» людини, який у свою чергу визначає її «долю», тобто – якість життя. Окрім того, Доля та Недоля – одні з головних персонажів міфологічної карти світу, що її сповідували наші предки – постійно супроводжували людину на її життєвому шляху. І тільки від самої людини залежало, хто буде її супутником.

Відповідно, якщо ми не задоволені якістю свого життя (тобто – своєю долею), то необхідно змінювати свій характер. Для цього необхідно виховувати (формувати) нові звички, тобто – здійснювати певні дії. Для цього, у свою чергу, необхідно ставити відповідні цілі, що мають бути зумовлені відповідними бажаннями та цінностями.

Таким чином, Алгоритм корекції Життєвого Шляху (Життєвого Сценарію) людини є дзеркальним відображенням попереднього:

*«Доля → Характер → Звички → Дії → Цілі → Бажання → Цінності»*

І вже потім скориговані цінності почнуть знову працювати на долю через бажання, цілі, дії, звички та характер, формуючи бажану якість життя.

Довгий шлях. Та є коротший – безпосередній прямий корекційно-виховний вплив на систему ціннісних орієнтацій особистості.

Як стверджують психологи, перші цінності в житті дитини пов'язані з нею самою, зокрема – потребами її тіла (безпека, здоров'я, комфорт тощо). Та згодом (починаючи з трьохрічного віку) все більшої цінності для дитини починають набувати спрямовані на неї позитивні емоції, любов та піклування. Постає питання: коли, за яких умов актуальними для особистості стають духовні цінності, ці «витвори людського духу», що, як зазначав С.Гончаренко [3, 106], зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури? Як забезпечити вчасне формування цього психологічного новоутворення, що «відображає безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену змістову сферу людського і природного довкілля, через ставлення до якої він виокремлює, усвідомлює й утверджує себе, своє Я» [5, 34]?

Аналіз наукових праць з проблем духовного розвитку особистості та виховання духовно-ціннісного світогляду засвідчує, що на сьогодні духовні цінності вченими умовно поділяються на дві групи: загальнолюдські (добро, краса, любов, знання, справедливість, людяність) та індивідуальні (інтереси, погляди, переконання, потреби, духовний ідеал) цінності [4, 17]. До їх переліку традиційно включають такі духовні цінності, як:

- гуманістичні (добро, благодійність);
- естетичні (краса, гармонія, досконалість у природі та в людині);
- екологічні (чистота, збереження планети від екологічної катастрофи);
- самопізнання (інтроспекція, самопоглядання, самоусвідомлення);
- самовдосконалення (пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей);
- самореалізації (розкриття власного особистісного потенціалу в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу) [5, 34].

Таким чином, формується система ставлень особистості до існуючих соціально-політичних, культурних і моральних норм суспільства – духовні ціннісні орієнтації, що визначаються як «складна система психічних утворень особистості, які спрямовані на процес засвоєння (сприймання, інтеріоризацію) та створення духовних цінностей». Серед психічних утворень, що визначають цю систему, психологи називають відносно стійку спрямованість інтересів та потреб особистості на процес інтеріоризації духовних цінностей та позитивну установку особистості на духовні вчинки і духовний тип поведінки [3, с. 20]. У контексті означеного доречним є пригадати слова С.Гончаренко, який зазначав, що «виховання людини можна розглядати як процес керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій» [3, 357]. Таким чином, постає питання вибору ефективних форм та методів керівництва означеним процесом, здійснення моніторингу його ефективності та доречності обраних форм роботи.

В межах нашого дослідження нами була здійснена спроба вивчення пануючих цінностей в системі ціннісних орієнтацій студентів ІППМ ВДПУ ім. М.Коцюбинського та місця, що посідають в цій системі духовні цінності.

На сьогодні існують розгалужені класифікації систем цінностей. У своїй роботі ми запропонували визначити та графічно зобразити свої цінності у відповідності до трьох основних сфер життєвої самореалізації людини, а саме – соціальної, сімейної та особистісної. Аналіз особистісної інтроспекції студентів третього курсу спеціальностей «початкова освіта» та «дошкільна освіта» засвідчив домінування наступних цінностей:

- *цінності сфери соціальної самореалізації (соціальні та професійні цінності)*: професійна майстерність, професійне спілкування, професійне зростання та кар'єра, успіх, матеріальне (фінансове) забезпечення;
- *цінності сфери сімейної самореалізації (сімейні цінності)*: емоційний затишок; здоров'я членів родини, народження та виховання дітей, побутовий комфорт; кохання та секс;
- *цінності сфери особистісної самореалізації (особистісні цінності)*: здоров'я, хобі, дозвілля, позитивний емоційний стан, друзі, побутовий комфорт.

29% опитаних студентів у своїх відповідях відобразили власні індивідуальні цінності, які відображають їх особистісні інтереси, погляди, переконання, емоційні та матеріальні потреби, що являють собою елементи структури їх особистості і закріплені власним життєвим досвідом та зорієнтовані на пануючі соціальні цінності. Спробуємо більш детально проаналізувати ціннісні вибори студентів та місце духовних цінностей в них у відповідності до кожної із сфер.

Що стосується *сфери соціальної самореалізації*, то слід зазначити, що тут в основному відобразилося бачення майбутньої професійної самореалізації. Традиційно перше місце у більшості робіт посіло прагнення студентів отримати стабільний фінансовий дохід та фінансову незалежність; на другому місці – прагнення до професійного росту (у більшості випадків це пов'язано із кар'єрним зростанням) та набуття професійної майстерності. Лише 21% опитаних серед цінностей професійної сфери назвали «покликання» та «цікава робота». На жаль, зовсім не проявилися такі духовні цінності гуманістичного спрямування, як прагнення до творення добра та благодійності, прагнення до соціальної самореалізації через служіння (ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу), особливо – у контексті майбутньої професійної самореалізації.

Що стосується *сфери сімейної самореалізації*, то слід зазначити, що тут 64% опитаних однією із головних цінностей назвали «любов». Ми з впевненістю можемо стверджувати, що у цьому випадку мова йде не про емоційно-пристрасне почуття до протилежної статі (те, що в українській мові отримало наймення «кохання»), а саме про той духовний стан, що давні греки йменували словом «агапе» (від ἀγάπη – безумовна любов до людей, Бога, світу) і яку Аристотель характеризував як стан, коли «люди бажають комусь те, що вважають благом заради нього самого, а не заради самого себе» [1, 187-188] (таке наше оцінне ставлення до вибору студентів виникло завдяки тому факту, що поряд із цінністю «любов» усі студенти вводили і цінність «кохання», що й символізувала емоційно-пристрасне почуття до протилежної статі). Окрім любові, студенти також зрідка називали: сімейні традиції (14%), дитячий сміх (7%), взаєморозуміння та взаємодію (14%), а також довіру, підтримку та відповідальність один за одного, терплячість та повагу, щастя (7%).

Що стосується *сфери особистісної самореалізації*, то 43% опитаних заявили про свою потребу до самопізнання та самовдосконалення через гармонійний (7%), всебічний (14%) та духовний (7%) особистісний розвиток, досягнення стану внутрішньої гармонії (7%) та емоційного благополуччя (21%).

Таким чином, мусимо констатувати доволі низький рівень усвідомленості студентами сутності духовної складової життєвого шляху людини та спрямованість на першочергове розв'язання проблем соціального та матеріального характеру. Поза увагою майбутніх учителів/вихователів поки що залишаються питання особистісної самореалізації через розкриття власного особистісного потенціалу в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу; мало проявлено прагнення до досягнення краси, гармонії та досконалості у власній людській природі, до добро- та благодійності. Все це потребує переосмислення існуючих шляхів духовно-ціннісного виховання майбутньої освітянської еліти нашої нації,

розробки та впровадження у систему національної освіти певної психолого-педагогічної системи заходів, що має ґрунтуватися на природних потребах і закономірностях духовного розвитку особистості, враховувати усі фактори, що впливають на духовне становлення студентської молоді. Здійснення комплексного, інтегрованого впливу спеціально організованих видів і форм виховної роботи на когнітивну, мотиваційно-ціннісну та емоційну сфери особистості актуалізує стани емоційної чуйності та сприяє формуванню адекватного «Я – образу»; правомірного, обґрунтованого та усвідомленого ставлення до морально-етичних норм та духовних цінностей; ефективних поведінкових моделей соціальної та майбутньої професійної самореалізації самореалізації.

#### **Література:**

1. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель ; Пер. с др.-греч. В. Аппельрота, Н. Платоновой. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 352 с..
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич ; Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва, Ростов-н/Д. : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник: словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Маценко Ж. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж. Маценко. – К. : Освіта України, 2010. – 100 с.
5. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.

**Раїса Загоруй,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Проблема формування просторових уявлень була і залишається досить актуальною для психологів, дидактів та методистів. Значний внесок у дослідження означеної проблеми внесли психологи Б.Ананьєв, Т.Бадер, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, О.Моляко, Ж.Піаже, Л.Рубінштейн, І.Якиманська. Розвитку просторових уявлень, уяви у дітей дошкільного віку та початкової школи присвятили свої праці А.Запорожець, А.Леушина, А.Люблінська, Н.Побірченко, М.Ричик. Вони досліджували пізнавальні можливості, особливості та здібності дітей у процесі осмислення форми і розмірів предметів навколишнього світу, їх розташування. Проблему вивчення геометричного матеріалу у початковій школі та різні аспекти проблеми формування просторових уявлень, розвитку уяви, мислення займалися і займаються психологи, дидакти, методисти. Зокрема М.Богданович, М.Волчаста, О.Дубинчук, Я.Жовнір, А.Пишкало, М.Моро, І.Бантова, Б.Поляк.

У роботах О.Ястряба, М.Бурди, В.Гусєва, О.Дубинчук, Н.Мацько, А.Пишкала, І.Тесленка висвітлені питання щодо формування просторових уявлень під час вивчення математики.

У дослідженнях психологів Г.Костюка, В.Моляко, В.Роменця, М.Ричика, О.Скрипченка, І.Якиманської з'ясовано психологічні аспекти розвитку просторових уявлень, уяви та їх роль в інтелектуальному розвитку учнів.

Особливості формування просторових уявлень учнів початкової школи та вміння оперувати ними у найрізноманітніших навчальних ситуаціях висвітлено у працях Б.Ананьєва, О.Дубинчук, М.Волчастої, О.Галкіної, М.Гусєва, Б.Ерднієва.

У дослідженнях В.Зикової, І.Каплуновича, Ю.Колягіна, В.Моляка, А.Пишкала, І.Тесленка приділено увагу вивченню процесів формування просторових уявлень і понять під

час розв'язування задач, проаналізовано особливості розвитку просторової орієнтації та просторового бачення, оперування зоровими образами понять під час оволодіння учнями математичними знаннями, уміннями, навичками.

Результати експериментальних досліджень з даної проблеми свідчать також, що наочно-дійовий стиль мислення притаманний дітям переважно від 6 до 11 років і є найбільш сприятливим періодом для збагачення зорових образів, формуванню просторової орієнтації, просторової уяви, мислення, просторової моделі навколишнього світу.

О.В.Гармаш зазначає, що дане дослідження було започатковане І.Тесленком. Починаючи з 1974 року розпочато комплексне дослідження проблеми формування просторових уявлень від дошкільного віку до періоду закінчення школи під керівництвом Н.Мацько.

Щоб правильно сформувати у дітей просторові уявлення, майбутній вчитель повинен розуміти зміст таких понять як “просторові уявлення” і “формування уявлень”.

Термін “просторові уявлення” передбачає уявлення про форму, розміри, величини, розташування відстані та просторові зв'язки й відношення.

Під поняттям “формування уявлень” ми розуміємо процес утворення і закріплення у пам'яті зорового образу об'єкта з подальшим його уточненням, розширенням, збагаченням у процесі осмислення нових знань, дій, операцій та різноманітної пізнавальної діяльності [2, 7].

Майбутньому учителю потрібно знати дидактичні умови формування просторових уявлень, які сприятимуть формуванню в учнів ключових компетентностей.

У дослідженні О.В.Гармаш виділяються такі дидактичні умови:

- 1) раціональне управління самостійною діяльністю;
- 2) індивідуалізація навчання;
- 3) додержання наступності у поєднанні з послідовністю, системністю, доступністю, посиленістю, науковістю;
- 4) створення творчої атмосфери умотивованого навчання самостійно вчитися;
- 5) збагачення змісту навчання інтегрованими знаннями;
- 6) використання динамічного унаочнення за допомогою комп'ютерної графіки;
- 7) вироблення алгоритмічних підходів до розв'язання практичних завдань та відтворення зорових образів, що є основою предметних і ключових компетентностей, передбачених Державним стандартом [2, 16].

З метою підготовки студентів до формування просторових уявлень учнів пропонуємо на практичних заняттях з методики навчання освітньої галузі “Математика” розробляти фрагменти уроків, окремі завдання та систему завдань, підбирати дидактичні ігри та створювати наочність: опорні схеми до задач, графічне зображення задач, зразки графічних диктантів, матеріали для конструювання геометричних плоских фігур та геометричних тіл; вивчати позитивний педагогічний досвід і використовувати його.

Проілюструємо це на прикладі роботи вчителя вищої категорії м.Славути Хмельницької області Тетяни Гуцалюк. Враховуючи вікові особливості учнів учителька проводить заняття у вигляді ігор-подорожей з Точкою казковою країною Геометрією, під час якої учні одержують уявлення про основні геометричні фігури. Граючи в гру “Увага” розвивають довільну увагу, розв'язуючи логічні задачі, навчаючи думати, причому нестандартно.

Наприклад. *Заняття 4.*

*Тема: Кут, сторони, вершини кута.*

*Мета: Ознайомити учнів з поняттями кут, сторони, вершини кута. Розвивати просторову уяву, логічне мислення.*

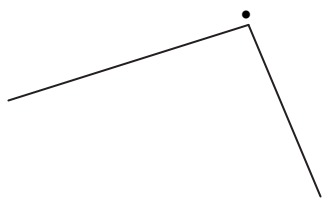
На III етапі уроку (Робота над темою заняття) вчитель проводить з учнями такі види роботи.

1. Продовження гри-подорожі.

- Помандрувала Точка далі. Трошки пройшла вона і зупинилась. Згадала раптом про промені, які залишила, і їй стало шкода їх. Точка вирішила повернутися і зробити з променів знову пряму. (Вчитель пропонує учням показати, де в них на парті лежать промені-ниточки).



- Знайшла Точка промені, підтягнула їх один до одного і поєднала. (Вчитель ілюструє ці дії на екрані).
- Але вона дуже квапилась і ось, що вийшло:



- Спробуйте і ви, діти, з'єднати свої промені.
- Подивилась Точка на все, що вийшло, і вигукнула: “Та це ж не пряма. Тут прямо не пройдеш, доведеться повертати. Що ж це таке? Як це називається?” (Вчитель пояснює)
- В Точки і у вас, діти, вийшов кут. Місце, де з'єдналися промені – вершини кута. А самі промені – це сторони кута.

Сіла Точка на вершину кута і, як з гірки, з'їхала спочатку по одній стороні, потім по другій.

З'їжджає і примовляє:

Від вершини по промінчику,  
Як із гірки проїду на камінчику.  
Тільки промінь тепер – “вона”

І називається сторона.

(Під керівництвом учителя діти вивчають вірш).

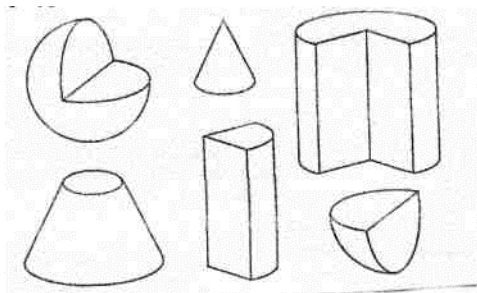
На думку Н.Листопад, основні геометричні компетенції починають формуватися уже в першому класі. Це покладає на майбутнього вчителя велику відповідальність, оскільки неправильно сформовані вміння у майбутньому дуже важко виправляти. Оскільки у підручниках міститься незначна кількість геометричних вправ (оскільки матеріал є пропедевтичним), то вчителю варто проаналізувати порядок уведення геометричних фігур як об'ємних, так і плоских у підручниках, за якими навчаються учні, і дібрати відповідні вправи, які сприяють формуванню геометричної складової математичної компетентності молодшого школяра в цілому і формуванню просторової уяви зокрема [4, 5].

Дослідженнями вітчизняних вчених встановлено, що молодший шкільний вік сприятливий для розвитку таких психічних процесів як: рефлексія (вміння об'єктивно аналізувати свої дії з точки зору їх відповідності меті і умовам діяльності); внутрішній план дій (вміння планувати і реалізовувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань), а також пізнавальних здібностей, довільної уваги, пам'яті, уяви [4, 8].

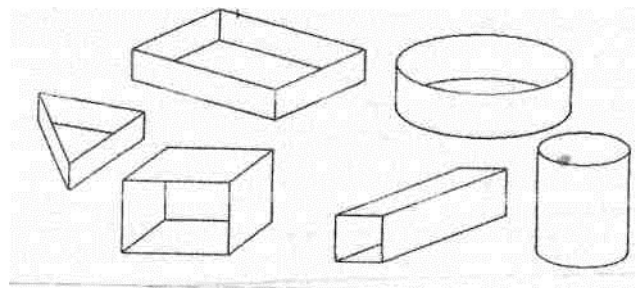
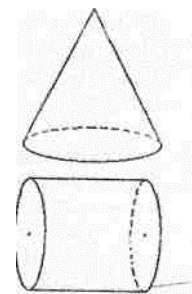
У процесі підготовки вчителя до формування просторових уявлень учнів варто зосереджувати їх увагу на тому, що особливу роль у цьому процесі відіграє практична діяльність учнів. Засвоєння матеріалу покращується, якщо вони відтворюють геометричні форми в процесі моделювання, конструювання, вирізання, малювання, утворення фігур шляхом перегинання листка паперу, розпізнавання фігур на кресленнях і навколишній дійсності [4, 10].

Для майбутнього вчителя важливо знати, що ефективним засобом формування просторової уяви учнів є завдання творчого характеру з елементами конструювання, моделювання, проектної діяльності. Беручи до уваги дослідження О.Астряба, зокрема ідею про доцільність більш раннього осмислення дітьми тривимірного простору, у якому вони живуть та дослідження О.В.Гармаш, В.Гречука і Н.Кіщук про те, що вивчення геометричного матеріалу у початковій школі слід розпочинати з ознайомлення спочатку з об'ємними геометричними фігурами, а потім із плоскими, або паралельно, учням можна запропонувати завдання на “читання” зображень:

- 1) Покажіть стрілками, з яких геометричних тіл можна скласти кулю, циліндр, конус. Розфарбуйте плоску поверхню кожного геометричного тіла жовтим кольором, а криву – зеленим. Обведіть червоним кольором контури кожної плоскої фігури на поверхні тіла, яку видно повністю.



- 2) на колі основи конуса відмітьте точку  $A$  так, щоб вона знаходилася на видимій частині його поверхні і точку  $B$  так, щоб вона знаходилася на невидимій частині його поверхні;  
жук проповз по поверхні циліндра від центра однієї до центра іншої основи. Зобразіть шлях, по якому міг повзти жук. Невидиму частину шляху зобразіть пунктирною, лінією.
- 3) Зафарбуйте внутрішню поверхню кожної коробки у жовтий колір, а зовнішню – у зелений.



Для розвитку просторових уявлень також важливо вчити школярів співвідносити образи геометричних тіл із їх зображеннями. Діти повинні розуміти, що геометричне тіло є об'ємним, а його зображення – плоским.

На інтуїтивному рівні необхідно формувати в учнів уявлення про криві і плоскі поверхні, про лінії, як межі поверхонь, про точки як межі ліній.

Студентам можна запропонувати систему завдань на формування уявлень учнів про криву і лоску поверхні при ознайомленні із кубом і кулею.

Наприклад.

Вчитель демонструє модель куба та кулі і повідомляє їх назви. Далі пропонує учням наступні завдання:

- візьміть кулю у праву руку, а куб у ліву;
- покажіть на малюнку куб, покажіть кулю;
- які із зображених предметів схожі на кулю? (Про них казатимемо, що це предмети кулястої форми);
- назвіть ще предмети кулястої форми;
- які із предметів, зображених на плакаті, мають форму куба? Назвіть ще предмети кубічної форми;
- покладіть куб і кулю у коробку і, не заглядаючи в неї, витягніть куб, витягніть кулю. Поясніть, як ви “впізнали” кожну фігуру;
- покладіть куб і кулю перед собою на стіл. Штовхніть легенько кулю, штовхніть легенько куб. Що ви помітили? Чому куля покотилася, а куб ні?

Після ознайомлення з фігурами учням слід пропонувати традиційні вправи на їх розпізнавання, які водночас розвивають пам'ять, увагу, спостережливість, навички лічби, просторової орієнтації;

- покажіть, назвіть, полічіть фігури, які ви вже знаєте;
- покажіть (жестами) повітряну модель кулі, куба, циліндра;

- витягніть з мішка куб, кулю, циліндр, конус. Розкажіть, як ви здогадалися, що це куб, куля, і т.ін.;
- з яких фігур збудовано вежу;
- запам'ятайте, як розташовані фігури. Заплющте очі. Що змінилося?
- розмістіть куб по центру, конус поставте на куб, циліндр перед кубом, призму справа від куба і т.д.;
- встановіть закономірність розміщення фігур у ряді (таблиці), продовжте ряд (заповніть таблицю).

#### Висновки.

1. Дослідження вітчизняних вчених дають підстави стверджувати, що у молодших школярів можна розвивати такі психічні операції як рефлексія, внутрішній план дій, пізнавальні здібності, довільна увага, уява, просторові уявлення.
2. Одним із засобів формування просторових уявлень учнів є завдання творчого характеру. Зокрема на співвіднесення образів геометричних плоских та об'ємних фігур з їх зображеннями, на розпізнавання фігур та “читання” їх зображень.
3. Система вправ щодо формування просторових уявлень, вміщених у шкільних підручниках, потребує доопрацювання вчителем, оскільки вона є не лише засобом формування просторових уявлень, але й геометричної складової математичної компетентності.
4. Дидактичні ігри та логічні задачі навчають дітей думати нестандартно, сприяють розвитку довільної уваги та просторових уявлень.

#### Література:

1. Волчаста М.М. Наступність у вивченні геометричного матеріалу в початковій та основній школі : Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 24 с.
2. Гармаш О. В. Дидактичні умови формування просторових уявлень в учнів початкової школи [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец. : 13.00.09 – теорія навчання / О. В. Гармаш. – К. : Ін-т педагогіки НАПН Укр., 2011. – 21 с.
3. Гуцалюк, Т. Подорож країною Геометрією : (розробки занять з розвитку просторової уяви) / Т. Гуцалюк // Початкова школа. – 2010. - № 9. - С. 18-22.
4. Листопад Н. Вивчення елементів геометрії в 1 класі на засадах компетентнісного підходу / Н. Листопад // Початкова школа. - 2012. - № 11. - С. 4-9.

**Тетяна Кривошея,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ**

Становлення України як демократичної держави, її перехід до інформаційного суспільства, входження в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі дошкільної освіти. Щоб підготувати компетентного вихователя, теоретичних знань недостатньо. Потрібно навчити студента професійно діяти у різних педагогічних ситуаціях, навчити застосовувати нові технології у навчально-виховному процесі ДНЗ, у тому числі і технології формування елементарних математичних уявлень.

Технологія освіти – це «цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу» (М.Вулман). Педагогічна технологія – це педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу.

В основі технологій формування елементарних математичних уявлень – формування логіко-математичної компетентності дошкільників. В Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «компетентність у логіко-математичній діяльності засвідчується певною зрілістю розумової діяльності дитини дошкільного віку, її здатністю розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, висувати елементарні гіпотези тощо» [1]. З метою ефективного формування у дітей дошкільного віку логіко-математичної компетентності необхідно, на нашу думку, ознайомити майбутніх вихователів ДНЗ з такими технологіями: технологією саморозвитку Марії Монтессорі та її дидактичними матеріалами щодо формування елементарних математичних уявлень; технологіями розумового розвитку дошкільнят (креативно-інтелектуальним тренінгом І.А.Барташнікової та О.О.Барташнікова та розвивальними іграми Бистрових); ігровими технологіями, в основі яких лежить оперування елементарними математичними поняттями (технологією розвитку логічного мислення Золтана Дьєнеша; технологією кольорових чисел Кюізенера; розвивальними іграми В.Воскобовича; розвивальними іграми Нікітіних; технологією формування логіко-математичної компетентності дітей 3-6 років Лариси Зайцевої; комп'ютерними технологіями; пізнавально-ігровими комплексами Валентини Позднякової; технологією ігрової логіки (Т.М.Маценко і Н.О.Мазун); технологією розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера (ТРВЗ); та іншими.

Зупинимось детальніше на деяких технологіях. Технологія формування логіко-математичної компетентності дітей 3-6 років Лариси Зайцевої ґрунтується на сучасних наукових підходах (діяльнісному, компетентнісному, індивідуально-диференційованому) і забезпечує оволодіння кожною дитиною математичними знаннями, умінням розв'язувати навчальні та практичні задачі. Автором розроблено посібники та робочі зошити для дошкільнят [3; 4]. У посібниках подаються профільні програми (для дітей 4-го, 5-го, 6-го років життя), які реалізують вимоги Базового компонента дошкільної освіти України. Навчально-методичні посібники та робочі зошити є системою роботи з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Зберігаючи наступність, вони доповнюватимуть один одного. Матеріал, вміщений у зошитах, сприяє розвитку в дітей пізнавального інтересу до математики та навчально-пізнавальної діяльності в цілому, розвитку мислення, формуванню знань про числа й цифри, величину предметів, форму, час, простір, вимірювання. Окрім цього, вихователі мають чудову можливість спілкуватися з дітьми та виховувати їх, спираючись на пізнавальний і етичний зміст навчальних та практичних ситуацій.

Посібник містить розгорнуті конспекти занять двох рівнів (базового та високого), що надає можливості скласти програму розвитку кожного вихованця. Відповідно до занять посібника в зошиті пропонуються завдання для самостійної роботи дітей. На кожному аркуші зошита міститься по два завдання: угорі – з Ромашкою – для дітей базового рівня розвитку (достатній та середній), унизу – з Бджілкою – для дітей високого рівня. Зорієнтуватись, яке завдання на кожному занятті має виконувати дитина – з Ромашкою чи Бджілкою – допомагає закладинка, заздалегідь укладена вихователем. Використання зошита знімає незручність зміни карток різного рівня складності в ході заняття. Для дітей, яким важко зосередитися на одному завданні, врахована можливість розрізати зошити на окремі картки.

У всьому світі широко відома технологія Кюізенера, яка розроблена бельгійським математиком Д.Кюізеном і використовується педагогами різних країн в роботі з дітьми, починаючи з молодших груп дитячого садка і закінчуючи старшими класами школи. Палички Кюізенера називають ще кольоровими паличками, кольоровими числами, кольоровими лінічками, рахунковими паличками. Основні особливості цього дидактичного матеріалу – абстрактність, універсальність, висока ефективність [2].

Палички Кюізенера – багатофункціональний математичний посібник, який дозволяє «через руки» підвести дітей до розуміння різних абстрактних понять. З математичної точки зору палички – це множина, на якій легко демонструються відношення еквівалентності і порядку. У цій множині приховані різноманітні математичні ситуації. Колір і величина, моделюючи число, підводять дітей до розуміння різних абстрактних понять, що виникають в

мисленні дитини як результат її самостійної практичної діяльності («самостійного математичного дослідження»).

Палички Кюізенера можуть стати своєрідною «кольоровою алгеброю». Дитина вчиться декодувати гру кольорів в числові співвідношення: чергування смужок – в числову послідовність, поєднання смужок в узорі – до складу числа. За допомогою складання узорів (килимків) виводяться властивості чисел (чим більше число, тим більше варіантів його розкладання на два менших), вирішуються «кольорові» рівняння (сума і різниця знаходяться через підбір невідомого із сукупності кольорових смужок).

Палички Кюізенера як дидактичний засіб повною мірою відповідають специфіці і особливостям елементарних математичних понять, що формуються у дошкільників, а також їхнім віковим можливостям, рівню розвитку дитячого мислення, в основному наочно-дієвого і наочно-образного. Робота з паличками дозволяє перевести практичні, зовнішні дії у внутрішній план, створити повне, виразне і в той же час достатньо узагальнене уявлення про предмет. За допомогою «кольорових чисел» дітей легко підвести до усвідомлення співвідношень «більше – менше», «більше на... – менше на...», познайомити з транзитивністю як властивістю відношень, навчити ділити ціле на частини і вимірювати об'єкти, показати їм деякі прості види функціональної залежності, потренувати їх в запам'ятовуванні складу числа з одиниць і двох менших чисел, допомогти опанувати арифметичні дії додавання, віднімання, в подальшому множення і ділення, організувати роботу із засвоєння таких понять, як «довше», «коротше», «між», «бути одного і того ж кольору», «бути не блакитного кольору», «мати однакову довжину» та ін.

Ще однією з технологій, яка сприяє успішному формуванню логіко-математичної компетенції дітей дошкільного віку, є пізнавально-ігрові комплексами Валентини Позднякової. Запропонована технологія здатна забезпечити активність особистості дитини у пізнанні математики через образні форми засвоєння елементарних математичних понять, інтеграцію математики з різними видами діяльності та способами навчання, які притаманні дошкільному періоду життя [6].

В.В.Поздняковою розроблена процесуально-описова частина методичної системи (алгоритм дій вихователя певної вікової групи при навчанні дітей, сукупність мети, змісту, прийомів, засобів для досягнення результатів навчання за варіативною структурою побудови освітнього процесу, за демократичною моделлю спілкування).

Автором розроблено такі форми організації навчання дошкільників як ігрові комплекси (для дітей 4-5 року життя), пізнавально-ігрові комплекси (для дітей 6-7 року життя). Вони проводяться з підгрупою дітей (10-12 чоловік) від 15 до 25 хвилин 1 раз на тиждень. З другою підгрупою дошкільників працює спеціаліст (інструктор з фізичної культури, музичний керівник тощо) або діти грають під контролем помічника вихователя. Можна організувати роботу і з «малою групою» (4-6 дітей), проводити парне, взаємне навчання, індивідуалізувати освітній процес. Структура ігрових (пізнавально-ігрових) комплексів представлена іграми для розвитку пізнавальних процесів. Замість традиційних вступної та заключної частин плануються вправи та ігри для розвитку уваги, пам'яті, мовлення, мислення. Більшість ігрових комплексів мають постійну структуру: 4-5 логічно пов'язаних ігор. Іншу структуру мають (пізнавально-ігрові) комплекси, які розроблені за сюжетом казок, подорожей, у вигляді конкурсів.

Зміст комплексів являє собою інтеграцію математичних ігор та елементів психогімнастики, вправ для розвитку пізнавальної сфери, музично-ритмічних пауз, конструювання, схематичного малювання та моделювання проблемних і життєвих ситуацій. Чергування різних за видом та складністю завдань, казкові сюжети, хвилини активного відпочинку активізують інтерес дітей до пізнання математики.

Розвиваючі ігри Нікітіних призначаються для дітей віком від 2 до 17 років. За методикою Нікітіних вони повинні включати в себе спільну діяльність дитини і батьків [5]. Вони мають великий потенціал, тому що їх можна підлаштувати під себе, під свій рівень розвитку, під свої інтереси. Кожна дитяча гра, запропонована авторами, надає можливість подумати над тим, що до неї додати, як її поліпшити; така варіативність завдань заздалегідь продумана, адже вона

спрямовує дитину до творчої роботи. В основному ці ігри мають форму головоломок, спрямованих на розпізнавання і побудову зображень предметів, інакше кажучи, на розвиток логічного і творчого мислення. Кожна гра за методикою Нікітіних є набором завдань, вирішення яких дитина шукає за допомогою кубиків (гра «Склади узор», «Унікуб», «Куточки», «Кубики для всіх»), квадратів з картону, деталей з конструктора та ін. Завдання, які ставляться перед дитиною, мають різну форму: у вигляді інструкції, креслення, моделі. Таким чином дитина знайомиться з різними способами передачі інформації. Завдання подаються за принципом від простого до складного і мають дуже широкий діапазон.

Отже, ознайомлення майбутніх вихователів із технологіями формування елементарних математичних уявлень сприяє підготовці вихователів, які зможуть створити педагогічно доцільні умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, які зможуть розкрити перед дитиною засоби і способи пізнання навколишнього середовища, сформувати у неї основи особистісної культури і водночас основи культури пізнання, розвинути логічне і творче мислення, зможуть сформувати елементарну математичну компетентність.

#### **Література:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Авт. кол-в : А.М. Богуш., Г.В. Бєленька, О.Л. Богініч., Н.В. Гавриш та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку: навчальний посібник для студентів спеціальності „Дошкільна освіта” / Автор та укладач А.В. Сазонова. – К. : Слово, 2010. – 248 с.
3. Зайцева Л.І. Математична скринька: Робочий зошит для дітей 4-5 років / Лариса Іванівна Зайцева. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 76 с.
4. Зайцева Л.І. Формування логіко-математичної компетентності дітей 5-го року життя : навчально-методичний посібник / Лариса Іванівна Зайцева. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 163 с.
5. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б.П.Никитин. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
6. Позднякова В.В. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Пізнавально-ігрові комплекси / В.В. Позднякова. – Х. : Вид.група «Основа», 2011. – 349 с.

**Ірина Лапшина,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

В умовах інтеграції освіти і науки України у світовий освітній простір, її реформування на принципах демократії, гуманізму, дитиноцентризму, здоров'язберігаючого простору важливою проблемою стає впровадження новітніх прогресивних технологій, актуальних науково-педагогічних досліджень у практику діяльності вищих навчальних закладів України. Вагомим внеском у розбудову становлення майбутніх вихователів і вчителів слугує розробка змісту й методики професійної підготовки з урахуванням нових Державних стандартів у галузі дошкільної та початкової освіти, оновлених навчальних програм для учнів початкової школи, програм виховання і навчання дітей у ДНЗ.

Успішному розв'язанню цієї проблеми сприяє створення розвивального середовища на засадах неперервності, узгодження організації навчально-виховного процесу у дошкільному закладі та початковій школі.

Аналіз наукового доробку засвідчив, що проблема підготовки вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з дітьми 6-7-річного віку досліджується в різних аспектах. Особливого значення набувають теоретико-методичні основи фахової підготовки педагогів у вищих навчальних закладах (О.Абдулліна, О.Акімова, Р.Гуревич, С.Гончаренко, І.Зязюн, О.Куцевол, О.Пехота, В.Сластьонін та ін.); сучасні засади модернізації структури і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів (В.Бондар,

М.Вашуленко, Н.Гавриш, Я.Кодлюк, А.Коломієць, С.Мартиненко, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.); питання реалізації вихователем і вчителем наступності навчання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (О.Більська, А.Богуш, Л.Калмикова, І.Козак, Л.Коломієць, О.Кононко, О.Проскура, Т.Степанова, Т.Фадєєва та ін.).

Разом з тим, протягом багатьох років спостерігається неузгодженість теоретичної розробки проблеми забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти й її практичного впровадження, намагання вирішити це протиріччя зусиллями передусім представників початкової школи як найбільш зацікавленої сторони. Викладачі кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського цілеспрямованою науково-дослідною роботою прагнуть перебороти таку тенденцію.

Професійна підготовка педагога трактується фахівцями вищої освіти як відкритий динамічний процес учіння студентів у педагогічних ВНЗ, який визначатиме їхню готовність до педагогічної діяльності загалом, й зокрема, готовність до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

У свою чергу, готовність вихователя ДНЗ і вчителя початкової школи до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку є цілісним, стійким утворенням, що формується у процесі професійної підготовки і є її результатом, відображає сформованість полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх педагогів, зумовлює достатній рівень їхньої психолого-педагогічної, методичної та технологічної спроможності до реалізації організаційно-педагогічних умов наступності навчання дітей з урахуванням особливостей їхнього вікового та індивідуального психічного розвитку, забезпечує високий рівень професійної культури [1, 109].

На підставі теоретичного аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень ([2; 3; 4 та ін.]) можна стверджувати, що готовність вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку передбачає інтегративне поєднання трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного, теоретико-гносеологічного та проективно-технологічного. Акцентуємо увагу на кожному з них у контексті сутнісних особливостей професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ та вчителя.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього педагога до забезпечення наступності навчання старших дошкільників і молодших школярів трактується науковцями як система мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості, спрямованої на забезпечення наступності навчання дітей 6-8 років. У сучасних дослідженнях формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутнього фахівця визнається найбільш складним завданням фахової освіти [2, 131]. Більшість науковців вважають його першоосновою формування полісуб'єктної особистісно-професійної позиції майбутніх учителів, оскільки він пронизує основні структурні утворення особистості вчителя-початківця як професіонала: спрямованість особистості, професійну самосвідомість, професійно-педагогічну культуру тощо.

Особливості формування мотивації й ціннісно-сміслових компонентів професійної самосвідомості вихователя дошкільного закладу та вчителя початкових класів полягають в актуалізації їх особистісно-професійного потенціалу, трансформації педагогічної свідомості на підґрунті:

- здійснення професійно-педагогічної діяльності на засадах особистісно орієнтованої освіти й на основі міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- зміни особистісної установки педагога щодо дитини за рахунок усвідомлення самоцінності дитинства як автономного повноцінного періоду онтогенезу;
- трансформації ставлення педагога до завдань навчально-виховного процесу в першому класі, які передбачають не лише досягнення дидактичних цілей, а передусім підтримку ідентичності кожної дитини, стимулювання та розвиток її особистого адаптаційного потенціалу, творчих здібностей тощо.

Ми запропонували 60 студентам третього курсу напрямів підготовки „Дошкільна освіта” та „Початкова освіта” Вінницького державного педагогічного університету відповісти на питання щодо усвідомлення суті досліджуваної проблеми: - Як Ви вважаєте,

яка із суміжних ланок освіти повинна більшою мірою опікуватися проблемами забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи (виберіть один із варіантів і поясніть свій вибір)? Чому проблема забезпечення наступності є важливою у контексті професійно-методичної підготовки вихователя дошкільного закладу?

94% респондентів усвідомлюють необхідність поєднаних зусиль педагогічних працівників двох суміжних ступенів – дошкільної та початкової освіти, лише 6% опитаних зазначили відповідальність або дошкільної освіти, або початкової.

Переконливою була аргументація майбутніми педагогами вагомості проблеми забезпечення наступності для професійної підготовки вихователя ДНЗ: „Саме від вихователя залежить результативність навчання першокласників у перший, найбільш відповідальний період їхнього нового шкільного життя, успішність адаптації до умов систематичного навчання, підтримки інтересу до школи як освітньої інституції”, „Важливо, аби вихователь наперед визначив можливі майбутні проблеми своїх вихованців і організацією навчально-виховного процесу в другому півріччі навчального року попередив негативні прогнози”.

Теоретико-гносеологічний компонент готовності майбутнього педагога до забезпечення наступності навчання старших дошкільників і молодших школярів являє інтегративну динамічну й відкриту систему психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективної реалізації умов забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи.

На думку Л.О.Хомич, у контексті безперервної освіти „загальна професійна психолого-педагогічна підготовка виконує важливі соціальні й професійні функції: забезпечує розвиток загальної та професійної культури майбутніх учителів, педагогічного мислення, професійно значущих якостей. Це системоутворююча основа професійної підготовки вчителя будь-якого рівня” [5, 131]. Зрозуміло, що відсутність у вчителів-початківців необхідних психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і навичок роботи з дітьми на етапі їхнього вступу до школи негативним чином вплине не лише на навчання, виховання й розвиток учнів, а й на задоволеність учителів обраним фахом, формування в них педагогічних здібностей і майстерності.

Ми запропонували студентам, які брали участь у опитуванні, визначити рівень власної теоретичної підготовки до забезпечення неперервної дошкільної та початкової освіти за 10-бальною системою. 10% опитаних оцінили рівень обізнаності з проблематики 7-8-ма балами (належний рівень), решта респондентів задовольнилася оцінкою в 4-5 балів (достатній рівень).

Сформованість теоретико-гносеологічного компоненту готовності педагога, його ефективність і ґрунтовність, на нашу думку, залежать від таких напрямів інтеграції психолого-педагогічних дисциплін і окремих методик дошкільної та початкової освіти:

- забезпечення наступності й послідовності в розвитку знань, формуванні понять, спільних для дисциплін професійної підготовки;
- здійснення єдиного підходу до формування педагогічних умінь і навичок, систематизації й узагальнення знань, набутих у процесі вивчення циклу дисциплін, а також їх застосування та апробація на практиці;
- уникнення дублювання у вивченні одних і тих самих питань під час викладання різних дисциплін;
- вироблення у студентів уміння розглядати педагогічні явища діалектично, у взаємозв'язку, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати педагогічний процес з точки зору різних наук;
- включення студента в активну самостійну роботу, орієнтовану на вивчення психолого-педагогічних дисциплін і, в той же час, на формування умінь і навичок педагогічної самоосвіти, відпрацювання педагогічної майстерності тощо.

Проективно-технологічний компонент готовності фахівця до забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти передбачає систему професійно-педагогічних умінь і навичок, спрямованих на створення сприятливих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Його змістовим наповненням вважаємо формування у студентів конструктивно-організаторських, прогностико-профілактичних, діагностичних і корекційно-розвивальних умінь. На жаль,



лише 7% респондентів змогли чітко визначитись із завданням спрогнозувати організаційні зв'язки між дошкільням і початковою школою задля забезпечення неперервності освіти; студенти не готові сформулювати і відстоювати власну позицію щодо того, на що має бути зорієнтований прогноз вчителя початкових класів щодо можливостей своїх вихованців у контексті забезпечення наступності навчання дітей.

Таким чином, можна констатувати, що майбутні вчителі, як правило, усвідомлюють значущість наступності навчання старших дошкільників і молодших школярів для гармонійності й повноцінності психічного розвитку дітей на етапі початку їхнього шкільного навчання, проте в них виявляються несформовані уявлення щодо власної ролі в цьому процесі. Студенти (близько 55%) схильні більше покладатися на результат розвитку дітей у дошкільній період, не зорієнтовані на співпрацю з сім'єю й вихователями ДНЗ щодо формування шкільної зрілості дошкільнят.

Отже, встановлений достатній рівень готовності студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету до забезпечення наступності навчання і виховання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку переконує в необхідності переорієнтації й модернізації навчального процесу у ВНЗ на засадах стимулювання у студентів цінностей екології дитинства, формування в них комплексу необхідних професійно-педагогічних умінь і навичок, які дадуть змогу оптимально реалізувати діяльність щодо забезпечення наступності навчання дітей на етапі їхнього вступу до школи. Розв'язанню цих завдань сприяє активна науково-дослідна та організаційно-методична робота викладачів та здобувачів вищої освіти.

#### Література:

1. Коломієць Л.І. Формування готовності майбутнього вчителя до забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку / Л.І. Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2012. - № 37. – С. 108-114.
2. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрищенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
3. Тарасенко Г. С. Творчі ігри у виховній роботі з дошкільниками і молодшими школярами / Г.С.Тарасенко // Її величність гра : теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник статей / ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – С. 68-83.
4. Фадєєва Т.О. Наступність між дошкільним та початковим навчанням / Т.О. Фадєєва. – Кіровоград : РВЦ КДПУ, 2002. – 226 с.
5. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О. Хомич. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 200 с.

**Людмила Любчак,**

м.Вінниця, Україна

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МАЙСТЕРНОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Професійно-педагогічне спілкування як комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами спрямована на встановлення сприятливого психологічного контакту, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Здатність учителя організувати взаємодію дуже часто є підґрунтям продуктивної діяльності учня. Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків у різних сферах навчально-виховного процесу. Професійно-педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням

людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини.

В останні роки дослідження проблеми спілкування та його культури набуває принципово нових якостей. Вагомий внесок у цю справу вніс український психолог Г.С.Костюк, під керівництвом якого розглядалися проблеми формування особистості і її стосунки з іншими, розвиток мовлення і спілкування, соціально-психологічні проблеми спілкування тощо. У середині 70-х років з'явилися праці з проблеми педагогічного спілкування (Грехнев В.С., Кан-Калик В.А., Кондратьєва С.В., Коломинський Я.С., Яценко Т.С. та ін.). У розробці проблеми міжособистісного спілкування та взаємодії вагомими є праці В.А.Кучерук, Куніциної В.М, Казаринової Н.В., Погольші В.М. та ін. У контексті нашого дослідження важливою є категорія «міжособистісної взаємодії» як інструментально-технологічної сторони спілкування; взаємних дій учасників спілкування, спрямованих на співвіднесення цілей кожної зі сторін і організацію їхнього досягнення в процесі спілкування [4].

Практично будь-яке спілкування передбачає досягнення певних цілей. Відповідно до цілей визначається і стратегія спілкування, яка може мати такі варіанти: відкрите – закрите спілкування; монологічне – діалогічне; рольове (виходячи із соціальної ролі) – особистісне (щиросердне спілкування). Для педагога важливо оволодіти різними стратегіями взаємодії. Значимим у педагогічній взаємодії є відкрите спілкування – бажання й уміння виразити повно свій погляд і готовність врахувати позиції інших. Однак, вчителю варто знати та розуміти суть закритого спілкування як небажання або невміння виразити зрозуміло свій погляд, своє ставлення, наявну інформацію та можливості використання закритих комунікацій, які виправдані у випадках:

1) якщо є значна різниця в ступені предметної компетентності, тому безглуздо витрачати час і сили на підвищення компетентності «низької сторони»;

2) конфліктних ситуацій, коли відкриття своїх почуттів, планів супротивнику недоцільно.

У залежності від ступеня особистісного залучення у налагодженні стосунків умовно виділяють три рівні спілкування: соціально-рольовий (короткочасне соціально-ситуаційне спілкування), діловий та інтимно-особистісний.

Соціально-рольовий рівень спілкування – це рівень спілкування, на якому від людини очікується виконання певної рольової функції, демонстрація знання норм соціального середовища, підтвердження себе, свого статусу; спілкування, як правило, носить анонімний характер. На соціально-рольовому рівні контакти обмежуються ситуативною необхідністю: на вулиці, у транспорті, у магазині, на прийомі в офіційній установі. Основний принцип взаємин на цьому рівні – знання та реалізація норм і вимог соціального середовища учасниками взаємодії.

Діловий рівень спілкування – рівень спілкування, на якому людей поєднують інтереси справи, спільна діяльність, пошук засобів підвищення ефективності співробітництва; спілкування є психологічно відстороненим, домінує «Я-Ви» контакт. На діловому рівні людей поєднує спільна діяльність, спрямована на досягнення загальних цілей. Основний принцип ділових взаємин – раціональність, пошук засобів підвищення ефективності співробітництва.

Інтимно-особистісний рівень спілкування – рівень, на якому основною метою спілкування є задоволення потреби в розумінні, співчутті, співпереживанні; від партнерів очікуються психологічна близькість, емпатія, довіра. Інтимно-особистісний рівень характеризується особливою психологічною близькістю, співпереживанням, проникненням у внутрішній світ інших людей, насамперед близьких. Основний принцип такого спілкування – емпатія [3, 105-109].

Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі – зосередженості на співрозмовникові. Тому для ефективної педагогічної взаємодії важливою є зосередженість на співрозмовникові – така позиція педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги вчителя є особа дитини, її мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності тощо.

Для учителя початкової школи досить важливо оволодіти майстерністю міжособистісної

взаємодії та взаєморозуміння. Взаєморозуміння – це механізм міжособистісної взаємодії, пов'язаний, у першу чергу, з когнітивними процесами, який забезпечує формування загального значеннєвого поля учасниками взаємодії, об'єднання інтересів сторін, вироблення подібного бачення завдань у конкретній ситуації. Основна функція взаєморозуміння – формування загального значеннєвого поля учасників взаємодії, що дозволяє об'єднати інтереси сторін, виробити подібне бачення задач у даній конкретній ситуації. Для цього учасники взаємодії повинні бути досить інформовані один про одного – про соціальний статус, рольові позиції, групову приналежність, звички, погляди на світ, про ставлення до тих чи інших життєвих подій. Способами досягнення такого знання виступають уточнення, перепитування, повтори, перефразування, обговорення і суперечки з різних життєвих проблем.

Е.Л.Доценко пропонує п'ять рівнів установок на взаємодію в міжособистісних стосунках:

*Домінування.* Ставлення до іншого як до речі або засобу досягнення власних цілей, ігнорування його інтересів і намірів. Прагнення володіти, мати необмежену односторонню перевагу. Відкритий, без маскуваня імперативний вплив – від насильства, придушення до навіювання, наказу.

*Маніпуляція.* Ставлення до партнера як до «речі особливого роду» – тенденція до ігнорування його інтересів і намірів. Дія прихована, з опорою на автоматизм і стереотипи, із залученням складнішого опосередкованого тиску. Найбільш вживані способи впливу провокація, обман, інтрига, натяк.

*Суперництво.* Партнер представляється небезпечним і не передбачуваним, з силою якого доводиться рахуватись. Прагнення переграти його, досягти односторонньої переваги. Інтереси іншою враховуються тією мірою, якою це диктується завданнями боротьби. Засобами ведення боротьби можуть бути окремі види «тонкої» маніпуляції, чергування відкритих і закритих прийомів впливу, «джентльменські» або тимчасові тактичні угоди.

*Партнерство.* Ставлення до іншого як до рівного, такого, що має право бути таким, яким він є, з яким треба рахуватися. Прагнення не допустити збитку собі, розкриваючи цілі своєї діяльності. Рівноправні, але обережні стосунки, узгодження інтересів і намірів, сумісна рефлексія. Основні способи дії будуються на договорі, який слугує і засобом об'єднання, і засобом чинення тиску.

*Співдружність.* Ставлення до іншого як до самоцінності. Прагнення до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких або співпадаючих цілей. Основним інструментом взаємодії є вже не договір, а згода [1].

Для ефективної педагогічної взаємодії співдружність та партнерство є продуктивними рівнями установок на взаємодію в міжособистісних стосунках. Учитель початкової школи повинен володіти різноманітними типами поведінки з метою впливу на учнів, серед яких:

- *розумне переконання* – педагог використовує логічні доводи і реальні факти для переконання учнів у тому, що пропозиція або вимога актуальна і, ймовірно, вплине на досягнення мети завдання;

- *емоційний вплив (запалення)* педагог висуває пропозицію або вимогу, що викликає ентузіазм, надихає своїм закликком до того, що вихованець цінує або в що вірить, тим самим збільшуючи упевненість дитини у власних силах, здатності зродити потрібне;

- *звернення за консультацією* – педагог просить учнів взяти участь у плануванні стратегії заходу, де бажана його підтримка і допомога, або хоче змінити пропозицію, щоб вона відповідала інтересам дитини.

- *обмін* – педагог пропонує обмін люб'язностями, чимось бажаним і прийнятним, виказує бажання відповісти взаємністю, віддячити, поділитися напрацюваннями, якщо учень допоможе виконати завдання;

- *вплив через особисті відносини* – педагог звертається до почуття лояльності і дружби, перш ніж попросити зробити щось важливе, значиме;

- *коаліція* – педагог шукає допомоги учнів для того, щоб переконати інших вихованців зробити що-небудь, або використовує підтримку інших, щоб схилити їх погодитися з ними;

- *легітимізація* – педагог намагається обґрунтувати законність прохання, заявляючи

своє право висувати вимоги, запевняючи, що це відповідає традиціям організації.

○ *тиск* – педагог використовує накази, постійні нагадування, щоб змусити учнів робити те, чого вимагає навчально-виховна ситуація.

Для майбутнього вчителя важливо оволодіти спеціальними технологіями поступового просування до контакту, які дають змогу подолати опір вихованця у спілкуванні та бар'єри, які він вибудовує. Високу ефективність має так звана методика контактної взаємодії, головними положеннями якої є: довірче спілкування не може бути нав'язаним; встановлення контакту проходить у своєму розвитку певні стадії; процес взаємодії має розвиватися послідовно. Учителю початкових класів варто засвоїти основні стадії контактної взаємодії:

- накопичення згоди;
- пошук спільних інтересів;
- взаємне прийняття для обговорення особистих справ;
- виявлення якостей, небезпечних для взаємодії;
- реалізація способів індивідуального впливу;
- погоджена взаємодія.

Через живе та безпосереднє спілкування педагога з дитиною здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв'язку з цим комунікативні здібності та вміння організувати міжособистісну взаємодію набувають ролі професійно значущих. Ефективність професійної діяльності вчителя початкової школи значною мірою залежить від рівня сформованості його комунікативної культури.

#### Література:

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М. : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
2. Кручек В.А. Психолог-педагогичні основи міжособистісного спілкування / В.А. Кручек. – К. : ДАККіМ, 2010. – 273 с.
3. Красильник Ю.С. Педагогічне спілкування : теоретико-методичний аспект / Ю.С. Красильник. – К., 2008. – 157 с.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение: ученик для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк ; под ред. Л.Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.;
6. Педагогічна майстерність : підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

**Інна Стахова,**  
м.Вінниця, Україна  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ЙОГО ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ**

Вирішення глобальних екологічних проблем, що постають перед нашою державою, вимагають масштабних соціально-економічних змін, які передбачають відмову від споживацького ставлення до природних ресурсів, переосмислення існуючих поглядів на цінності навколишнього середовища. Закласти фундамент цих вкрай важливих змін під силу креативним вчителям, які здатні до прийому оригінальних та ефективних рішень, відступу від шаблонності в навчально-виховному процесі, продуктивної творчої діяльності. Зважаючи на це, на сучасному етапі євроінтеграційного процесу ВНЗ отримав велику кількість завдань, одне з них не просто розширити екологічну свідомість майбутнього вчителя початкових класів, а сформувати його природничу компетентність, основою якої є творчі здібності самого студента. Якщо майбутній вчитель зможе підібрати такі форми, методи та прийоми роботи, які б

спонукали молодшого школяра до співпереживання проблем природи на внутрішньому, глибинному рівні, то це приведе до формування нової генерації національно-свідомої інтелігенції, яка буде здатна екологічно грамотно навчати і виховувати прийдешнє покоління.

Дослідники відзначають, що розвиток креативності є складовою професійного становлення особистості майбутнього фахівця, психолого-педагогічне обґрунтування цієї проблеми висвітлено у працях Д.Богоявленської, Л.Виготського, Г.Костюка, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, Г.Айзенка, Н.Гузій, Дж.Гілфорда, С.Сисоєвої, П.Торренса. В працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Ф.Гоноболін, В.Гриньова, Р.Гуревич, В.Кремень, Н.Кузьміна, Н.Ничкало, І.Підласий, М.Сметанський, Г.Тарасенко та ін.) знайшла відображення проблематика творчої професійної підготовки та вимог до сучасного вчителя. Проблеми компетенції та формування компетентностей розробляли у своїх наукових працях І.Бех, А.Богущ, М.Вашуленко, Л.Мацько, Ю.В.Громико, В.А.Болотов, В.В.Серіков, М.Пентилюк, Н.Бібік, Б.Д.Ельконін, Л.Ващенко, О.Савченко, Л.Парашенко, Д.Равен, А.Хуторський та інші. Концептуальні підходи до визначення сутності природничої освіти і виховання розроблено С.Дерябо, М.Дробноходом, М.Кисельовим, В.Ясвіним, О.Грошовенко та ін. Формуванню природничої компетентності, розвитку екологічного світогляду майбутнього вчителя присвячено роботи В.Вербицького, М.Колесник, О.Колонькової, В.Маршицької, О. Пруцакової, Г.Пустовіта, С.Совгіри, С.Шмалей та ін.

На сучасному етапі модернізації освіти головним завданням стає формування у студентів здатності навчатися, самостійно здобувати знання і творчо мислити, приймати нестандартні рішення, відповідати за свої дії і прогнозувати їх наслідки. Зараз вимоги до рівня підготовки випускника ВНЗ пред'являються у формі компетентностей. Обов'язковими компонентами яких є відповідні знання і уміння, а також особистісні якості майбутнього вчителя. А.Хуторський вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [4, 44]. На думку О.Савченко, компетентність – це інтегральна особливість особистості, що проявляється в загальній здатності та готовності діяти, заснованої на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [5, 3]. Природнича компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність студента розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні ситуації, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина-природа». Концепція сучасного природознавства проголошує основні пріоритети взаємодії людини і природи, що ґрунтується на ставленні до природи як унікальної цінності, формуванні науково-природничої картини світу, що базується на універсальних законах, певному типу світогляду, який визначає місце і діяльність людини у природі [6, 74]. Педагогічна готовність студентів до природничої освіти учнів повинна забезпечуватися особистісним і професійним вдосконаленням, основою якого є розвиток творчих здібностей самих студентів.

На думку Л. Виготського, творчі здібності це – властивості людини, які в процесі діяльності на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінаційних знань породжують щось нове [3, 113]. Основою творчих здібностей є художня уява, яку Г.Тарасенко вважає необхідним емоційним фоном для подальшого розгортання творчих механізмів. Переживання дійсності як результату життєтворчості обумовлює художню творчість, що спирається на самореалізацію внутрішніх сил особистості, самоствердження її як творця вишого гатунку [8, 93]. В.Андрєєв вважає, що для особистості, в якій розвинені творчі здібності, характерна стійка спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що проявляється в єдності з високим рівнем творчих здібностей, які дозволяють їй досягти прогресивних, соціально та особисто значущих результатів [1, 119].

Дж.Гілфорд виокремив такі основні параметри креативності: **оригінальність** (здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді); **семантична гнучкість** (здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання); **образна адаптивна гнучкість** (здатність змінити форму предмета так, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості для використання); **семантична спонтанна гнучкість** (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) [2, 13].

Використовуючи критерії розвитку творчих здібностей, розроблені Дж. Гілфордом, ми виокремили три етапи розвитку креативності майбутніх учителів початкових класів: на *початковому рівні* студент залишається у межах засвоєних способів діяльності, на низькому рівні знаходяться інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); для *конструктивного рівня* властивим є реалізація майбутнім учителем власних ідей, на основі спостережень, узагальнень фактів майбутній педагог приходять до створення більш ефективних способів діяльності або конкретних педагогічних знахідок; *творчий рівень* характеризується високим рівнем креативності, який виявляється у накопиченні спостережень, пошуку альтернативи, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей. Діяльність студента набуває дослідницького характеру.

Базою нашого дослідження став інститут педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В дослідженні (вересень – листопад 2015) приймали участь студенти III курсу денної форми навчання. Для визначення показника розвитку творчих здібностей ми запропонували студентам контрольної групи (КГ) та експериментальної групи (ЕГ) виконати завдання, що потребувало визначення асоціацій за запропонованими словами, пропонуємо приклади робіт: Марія М. (ЕГ) асоціює поняття «вчитель» з другом, порадиником, Тетяна К. (ЕГ) – з мамою, рідною людиною, для Аліни Т. (КГ) «вчитель» означає інтелігент, освічена людина. А також ми запропонували майбутнім педагогам пояснити, яким, на їх думку, є творчий вчитель. Більшість студентів вважають, що креативність педагога проявляється у вмінні вдало користуватися традиційними методами, прийомами, проводити стандартні уроки. Але зустрічалися роботи, в яких яскраво прослідковувалася особистість майбутнього вчителя, його прагнення до інноваційної діяльності, бажання поєднувати традиційні напрацювання з передовим досвідом.

Проаналізувавши зібраний емпіричний матеріал, ми встановили, що у більшості опитаних майбутніх учителів початкових класів розвиток творчих здібностей знаходиться на конструктивному рівні і становить у студентів контрольної групи 53%, а в студентів експериментальної групи – 55%. Репродуктивний рівень розвитку творчих здібностей притаманний 35% респондентів контрольної та 37% опитаних студентів експериментальної груп, на творчому рівні працюють 12% майбутніх вчителів початкових класів контрольної групи та 8% студентів експериментальної груп.

Наступним кроком нашого експериментального дослідження стало вимірювання сформованості природничої компетентності майбутніх учителів початкових класів. Основними **критеріями** дослідження стали: пізнавальний інтерес, знання з предмету, навички спостереження за навколишнім світом та наявність установок на дбайливе відношення до природи. На основі критеріїв ми виявили три рівні сформованості природознавчої компетентності майбутніх учителів: **низький рівень** (студент орієнтується в основах природознавства, має уявлення про методику викладання цієї дисципліни); **середній рівень** (майбутній педагог обізнаний з методикою викладання природознавства, цікавиться інноваційними технологіями та передовим досвідом, прагне до дослідництва та пошуку); **високий рівень** (у студента формується екологічна культура мислення, шанобливе ставлення до природи на основі отриманих знань і вмінь, такий майбутній учитель бере участь у різноманітних природоохоронних проєктах, намагається поповнити власну методичну теку своїми розробками).

Студентам контрольної та експериментальної груп ми запропонували скласти сен-кан на природничу тематику. Робота Валентини В. «Осінь. Золота, красива, тепла. Годує, одягає, радує. Люблю цю пору року. Мрійниця». Інна Г. «Берізка. Струнка, білокора, красива. Веселить, холодить, радує. Милуюся нею. Красуня». А також ми запропонували студентам описати методику проведення спостереження за осінніми змінами в природі. Катерина П. свою роботу розпочала з того, що познайомила б учнів із змінами у неживій природі, потім – у живій: «потрібно звернути увагу на тривалість дня і ночі, температури повітря, на відліт птахів у теплі краї, зимову сплячку деяких тварин, приготування людини до холодної пори року». З студентських праць видно, що процес розвитку екологічної свідомості та культури потребує корекції, а формування природничої компетенції вимагає нових оригінальних ідей і

поглядів. У більшості робіт відсутнє естетичне осмислення природної краси, Г.Тарасенко вважає, що виховувати позитивне ставлення до природи потрібно таким способом, щоб не нав'язувати знання силоміць, а закріплювати їх у свідомості на рівні ціннісного осмислення і творчого привласнення, на рівні поєднання наочно-образного і понятійного компонентів освоєння світу [7, с. 15].

Здійснивши аналіз усіх студентських робіт, ми визначили, що процес формування природничої компетентності майбутніх учителів початкових класів, приблизно, однаковий як для контрольної, так і для експериментальної груп. Низький рівень становить 37% для обох груп, найбільші показники має середній рівень, він характерний для 57% майбутніх учителів початкових класів ЕГ і 55% КГ. Респондентів, які працюють на високому рівні найменша кількість, це 6% студентів ЕГ і 8% КГ. Взаємозалежність розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів та формування їх природничої компетентності на початку експерименту представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості природничої компетентності на початку експерименту	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
Експериментальна група (ЕГ)	37%	37%	57%	55%	6%	8%
Контрольна група (КГ)	37%	35%	55%	53%	8%	12%
Рівні розвитку творчих здібностей на початку експерименту		Репродуктивний рівень		Конструктивний рівень		Творчий рівень

Подальша наша робота була присвячена розвитку творчих здібностей студентів експериментальної групи. За три місяці експерименту майбутні вчителі початкових класів досліджуваної групи у навчальному процесі розв'язували педагогічні ситуації, займалися проектною діяльністю, відвідували тренінг креативності, викладачами використовувалися інноваційні освітні технології навчання та виховання, загалом, здійснювалася робота з розвитку креативності студентів експериментальної групи.

Наступним важливим кроком нашого дослідження стала перевірка змін, які відбулися, у розвитку творчих здібностей студентів обох груп. Ми запропонували аналогічні завдання і отримали такі відповіді: для Світлани Р. «вчитель» означає митець, творець майбутніх поколінь. Юлія Т. вважає вчителя мрійником, дослідником і переможцем. У поняття «вчитель» Євгенія Д. вкладає велику працю над собою, бажання саморозвиватися і самовдосконалюватися. Творчим учителем студенти експериментальної групи почали вважати педагога, який здатний експериментувати, відстоювати свою точку зору, використовувати передовий педагогічний досвід, прагнути до акмеологічної вершини. Марина Л. (ЕГ) запропонувала таку відповідь: «Тільки той педагог може називатися творчим, який у кожній дитині бачить особистість і здатний підібрати до неї виховний підхід, використовувати педагогічні технології, які б допомогли виростити індивідуальність». Відповіді студентів контрольної групи, майже, не змінилися, вони несли той же прагматичний характер і спиралися на традиційність. Анна Г. асоціює «вчителя» з книгою, Ірина Т. – з віковою мудрістю, Ірма Ш. (КГ) пропонує творчим педагогом вважати вчителя, що успішно справляється зі своєю роботою, має високі показники успішності учнів.

Підсумувавши результати обох груп, ми дізналися, що репродуктивний показник розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів експериментальної групи зменшився до 25%, зміни відбулися із показником контрольної групи, він знизився на 4% і становить 31%. Конструктивний рівень зріс в обох групах, у ЕГ показник дорівнює 64%, а у

контрольній – 59%. Творчий показник відповідно змінився теж, у експериментальній групі він підвищився до 11%, а у контрольній знизився до 10%.

Наступним кроком нашого дослідження стала перевірка змін у рівнях сформованості природничої компетенції. Запропонували студентам схожі завдання (скласти сен-кан на зимову тематику, описати методику проведення спостереження за зимовими змінами в природі), ми отримали такі відповіді: Анна Г. «Зима. Казкова, білосніжна, морозна. Зачаровує, дивує, зближує. Неперевершена пора. Королева». Оксана П. вважає, що дитина краще зможе запам'ятати і відчувати зимові зміни в природі, якщо допомогти їй перевтілитися в об'єкти неживої і живої природи (виконати пластичні етюди, продекламувати вірші, розіграти сюжетно-рольові ігри, прослухати музику). Нами було виявлено, що у студентів експериментальної групи, які під час дослідження активно займалися розвитком творчих здібностей, автоматично зросли показники формування природничої компетентності. У майбутніх педагогів контрольної групи особливі зміни не проявилися, хоча відбулося деяке покращення. Низький рівень сформованості природничої компетентності у ЕГ знизився до 26%, а у КГ до 33%, середній рівень збільшився у ЕГ до 65%, а КГ до 59%. Показники високого рівня зросли теж, у ЕГ вони становлять 9%, а в КГ – 8%. Залежність розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів та формування їх природничої компетентності на кінець експерименту представлена в таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівні сформованості природничої компетентності на початку експерименту	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
Експериментальна група (ЕГ)	26%	25%	65%	64%	9%	11%
Контрольна група (КГ)	33%	31%	59%	59%	8%	10%
Рівні розвитку творчих здібностей на початку експерименту		Репродуктивний рівень		Конструктивний рівень		Творчий рівень

Результати дослідження показують високу взаємозалежність між розвитком творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів і формуванням їх природничої компетентності, які є елементами становлення високо кваліфікаційного педагога ХХІ століття. Звідси можна зробити висновок, що розвиток творчих здібностей студентів є джерелом формування їх природничої компетентності. Ми виділили такі психолого-педагогічних напрями, що допоможуть систематизувати роботу з майбутніми вчителями початкової школи, спрямовані на симбіотичне поєднання розвитку творчих здібностей і як наслідку формування природничої компетентності майбутніх педагогів, а саме:

\* створення в студентів позитивно-емоційної спрямованості на вивчення методики природознавства;

\* активізація сенсорної сфери майбутніх учителів, тобто включення якомога більшої кількості аналізаторів у процес сприймання природних об'єктів і явищ;

\* вправлення студентів у доборі словесних позначень якостей та властивостей об'єкта природи, які підкреслюють його сутність та естетичну значущість (епітети, метафори, порівняння тощо);

\* включати студентів у дослідження передового досвіду, залучати до використання інноваційних освітніх технологій;

\* моделювання ситуацій ототожнення себе з об'єктом живої природи (пластичні етюди, ігрові вправи);

\* вправлення у гуманних діях та вчинках щодо об'єктів природи, участь у природоохоронній діяльності.



На нашу думку, тільки вчитель з розвинутими творчими здібностями зможе підібрати такі форми, методи та прийоми роботи, які б спонукали молодшого школяра до співпереживання проблем природи на внутрішньому, глибинному рівні, тільки тоді ми виховаємо нове суспільство, яке б розумно ставилося до природних ресурсів, змогло б зберегти екологічно чисте середовище для багатьох поколінь. На жаль, дане дослідження не розкриває усю суть окресленої проблеми, тому надалі ми працюватимемо у цьому напрямку.

#### Літератури:

1. Андреев В.Н. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества / В.Н. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та. 2000. – 228 с.
2. Андрушук А.Г. Освіта у країнах європейської спільноти: структура управління / А.Г. Андрушук // Проблеми науки. – 2000. – № 8. – С. 12-18.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 486 с.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
5. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 3-6.
6. Танська В. В. Методика навчання природознавства в початковій школі : навч.-метод. посібник / В. В. Танська, А. М. Мокрицька. – Житомир : Волинь, 2005. – 144 с.
7. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи : poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : 2008. – 240с.
8. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : монографія (Методологічний аспект) / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукерія”, 1997. – 111 с.

**Марія Береза,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **АКТУЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА**

Сучасний етап життя суспільства характеризується соціальними, економічними, духовними змінами, пов'язаними з утвердженням державності і суверенітету України. В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницької активності мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема духовного збагачення, переосмислення естетичного виховання особистості.

З культурним життям кожного народу тісно пов'язане естетичне виховання підростаючого покоління. З одного боку, воно є відображенням культурного процесу нації, її традицій, а з іншого – стимулює розвиток культури народу, активно впливаючи на створення нових духовних цінностей, підтримує та посилює інтерес до мистецьких творів, пам'яток історії і культури народу, до національних звичаїв і обрядів. Тому особливої уваги заслуговує перспективне завдання “формування естетичних потреб та досвіду людини (емоцій і почуттів, поглядів, смаків, інтересів, ідеалів), як основи формування естетичного ставлення, активності по сприйманню, освоєнню та перетворенню дійсності, що сприяє вихованню всебічно і гармонійно розвиненої особистості” [2, 6].

Естетичне виховання посідає важливе місце у становленні особистості дитини, тож потрібно якомога раніше розпочати процес залучення до прекрасного, щоб сформувані ідеали, естетичні інтереси, погляди на красу, в результаті чого відбуватиметься й всебічний розвиток особистості, зростання інтелекту. Ефективність процесу виховання багато в чому залежить від майстерності педагога, його дій та поглядів на прекрасне. Адже вчитель

виховує учня постійно: власними поглядами на естетику, манерою поведінки, мовленням та зовнішнім виглядом. Особливого значення естетичне виховання набуває сьогодні, коли рідко хто може відчувати запах вітру, сонця, ходити босоніж та відчувати свіжість ранкової роси, тонути у безкрайності неба, насолоджуватись красою квітів, які затьмарюють світ своєю неповторністю, побачити простір у листку тополі чи ліщини, насолоджуватись музикою класиків, співом пташок у весняному лісі та виражатись у мистецтві.

Закономірно, що це відповідальне завдання покладається державою насамперед на вчителя: головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні їх загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві.

Сьогодні викликає стурбованість недостатня естетична підготовка майбутніх учителів. Як зазначають дослідники, причини такої ситуації великою мірою зумовлені певними недоліками в організації навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. У професійній підготовці переважає недостатньо естетизований підхід до навчання, яке, головним чином, зорієнтоване на засвоєння певного обсягу знань та вмінь студентів зі “своєї” спеціальності. Формуванню естетичної культури не приділяється достатньої уваги, зокрема розширенню діапазону естетичних і художніх потреб, впровадженню національних елементів у спосіб життя особистості майбутнього вчителя.

У вітчизняній педагогічній науці проблема формування естетичної культури майбутнього учителя розглянуто та проаналізовано в контексті аксіологічного, діяльнісного та особистісного підходів (А.Арнольдів, Е.Баллер, М.Бахтін, В.Біблер, І.Зязюн, С.Іконнікова, Л.Каган, М.Колесов, О.Лосєв, Е.Маркарян, В.Межуєв, Е.Соколов, Г.Тарасенко та ін.). Аналіз національної та етнічної культури здійснено в роботах Ю.Бромлея, Г.Лозко, Є.Маланюка, І.Огієнка, М.Поповича та ін. Проблеми естетичної культури в цілому знайшли своє відображення в працях Є.Зейлігер-Рубінштейн, М.Кагана, О.Пірадова, С.Савіної, В.Скатуричкова, П.Соболева. Естетична культура особистості висвітлена в роботах В.Бутенка, Н.Дмитрієвої, Л.Зеленова, К.Кантора, М.Киященко, Л.Когана, Н.Крилової, О.Ларміна, М.Лейзерова, Л.Новікової, Г.Петрової, О.Рудницької, В.Селіванова, Л.Столовича. Естетичний вплив мистецтва на формування особистості досліджено Д.Антоновичем, Л.Виготським, М.Гончаренком, Н.Джидар'ян, В.Зінченком, О.Киричуком, Г.Костюком, О.Леонтьєвим, К.Платоновим, Б.Тепловим, Б.Юсовим, П.Якобсоном.

Проте, як свідчить педагогічна практика, проблема організаційно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва досі не знайшла глибокого і всебічного вивчення, хоча її наукове та практичне значення є незаперечними. Саме вчитель початкових класів визначальним чином впливає на здатність дитини естетично сприймати твори народного мистецтва та здатен пробудити і частково реалізувати творчий потенціал його особистості [1, 44].

Як зазначає Г.Тарасенко, найскладнішою сферою діяльності для вчителя початкових класів є естетична, оскільки вона потребує спеціальних – художніх – знань, умінь і навичок. І це є абсолютно необхідним компонентом його фахової готовності до навчально-виховної роботи з учнями початкових класів. Адже, як ніхто інший, “вчитель початкових класів, навчаючи дітей різних предметів та організовуючи позакласну виховну роботу, має неабиякі можливості системно виховувати у них почуття прекрасного”. На глибоке переконання дослідниці, саме мистецтво у такій діяльності повинно стати наскрізним допоміжним засобом навчання, виховання й розвитку молодших школярів [3, 527].

З метою перевірки стану готовності майбутніх учителів початкових класів до використання декоративно-ужиткового мистецтва як засобу естетичного виховання молодших школярів, нами було проведено опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського, в якому взяли участь студенти 3-го курсу Інституту педагогіки, психології та мистецтв (спеціальність «початкове навчання»).

Аналіз здійсненої студентами саморефлексії засвідчує, що 61% опитаних гарно знайомі із декоративно-ужитковим мистецтвом, 31% – готові до використання декоративно-ужиткового мистецтва у майбутній професійній роботі, 8% – володіють навичками застосування декоративно-ужиткового мистецтва на достатньо високому професійному рівні. Жоден із студентів не обрав відповіді “Зовсім не знайома із декоративно-ужитковим мистецтвом” (результати опитування представлені на Діаграмі 1).

Окрім того, в межах нашого дослідження ми прагнули дослідити ступінь усвідомлення студентами сутності декоративно-ужиткового мистецтва, твори якого унікально поєднують естетичні та практичні якості. Аналіз їх відповідей на питання “Як ви розумієте термін декоративно-ужиткове мистецтво” засвідчив усвідомлення більшою частиною студентами прагнення митців до естетичного освоєння матеріального світу та художнього оформлення довкілля у відповідності до принципу єдності краси і доцільності. Так, у своїх відповідях студенти (62%) традиційно зазначають, що декоративно-ужиткове мистецтво – це:

- “один із видів художньої діяльності, твори якого поєднують естетичні та практичні якості”;
- “мистецтво виготовлення естетичних речей, предметів побуту для щоденного ужитку та для декору”.

**Діаграма 1.**



**Діаграма 1. Ступінь обізнаності студентів з декоративно-ужиткового мистецтва**

Але були і випадки, коли студенти не могли дати відповідь на запитання або давали вузьке визначення, випускаючи естетичний компонент з визначення сутності декоративно-ужиткового мистецтва (31%). Так, серед їх відповідей були наступні варіанти:

- декоративно-ужиткове мистецтво – це мистецтво, що “спрямоване на задоволення побутових потреб і для створення затишку в домі”;
- “мистецтво, за допомогою якого створюються речі, що застосовуються у побуті”.

Аналіз відповідей студентів на наступні запитання засвідчує, що більшість опитаних студентів третього курсу чітко усвідомлюють виховний потенціал декоративно-ужиткового мистецтва, проте ще не готові до його системного використання у власній майбутній професійній діяльності. Так, серед питань, що викликали найбільші труднощі, є питання, що пов’язані із методичними засадами естетичного виховання молодших школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва. Зокрема, більш поглибленого вивчення потребують питання:

- вибору методів виховного впливу на свідомість дитини (словесні та наочні методи навчання художній діяльності (зразок, показ прийомів виконання дій, інструкції, вказівки, поради, оцінка і самооцінка результатів діяльності дітей), методи художньо-творчої діяльності (обґрунтування задуму, виконання творчих завдань, критичний аналіз твору) та

виховання почуттів, серед яких (методи спеціального опору на емоційність змісту і діяльності та методи впливу на почуття школяра) тощо);

– організації системної позакласної виховної роботи учителя початкових класів засобами декоративно-ужиткового мистецтва;

– оволодіння критеріями та показниками вивчення рівнів естетичної вихованості школярів та ін.

Декоративно-ужиткове мистецтво – потужний засіб естетичного виховання молодших школярів, у якому століттями закріплювалися та акумулювалися етнічна самосвідомість нації, історична пам'ять та соціокультурні стереотипи. Употожнення методичних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації його виховного потенціалу в умовах класно-урочної та позакласної виховної сприятиме формуванню у молодших школярів навичок естетичного сприймання дійсності, виховання естетичних потреб, інтересів та смаків, розвитку творчих здібностей та здатності до спілкування з мистецтвом, що відповідає актуальним завданням сучасної вітчизняної педагогічної теорії та практики.

#### Література:

1. Гарбузенко Л.В. Формування естетичної культури майбутніх учителів засобами українського народного побуту / Л.В. Гарбузенко // Вісник Черкаського університету. – Випуск 4. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Черкаси, 1997. – С. 43-46.
2. Збірник нормативних документів з освіти та виховання / Упоряд. З.М. Онишків ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 172 с.
3. Тарасенко Г.С. Роль гносеологічної функції мистецтва в професійній підготовці вчителя початкових класів / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вип. 21. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2009. – С. 527-531.

**Юлія Буга,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Ф.ФРЕБЕЛЯ**

Вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи, зокрема України, приводить до здійснення проєктів покращення форм і змісту освіти, зміни світогляду майбутнього фахівця.

Нині державна політика у галузі освіти надає можливості педагогу моделювати і здійснювати виховні системи, адекватні національним та регіональним традиціям на принципах свободи, демократії та гуманізму. Серед них для теорії і практики дошкільної освіти значущими є ідеї видатного педагога-реформатора, засновника дитячого садка Ф.Фребеля, які збагачують сучасну педагогічну думку ідеями соціального захисту дитинства, мають універсальне педагогічне звучання та методичну цінність.

У контексті нашого дослідження підготовку майбутніх вихователів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля розглядаємо як цілісний процес професійної підготовки, у результаті якого в студентів формується система спеціальних знань і вмінь, виробляється готовність до означеного виду діяльності, а готовність до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля визначаємо як активно-дієвий стан особистості, що підготовлена до ефективної професійної діяльності з впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля в освітньому процесі дошкільного навчального закладу та прагне її здійснювати.

Для виділення компонентів структури готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля взято за основу дослідження Л.Кондрашової і В.Сластьоніна (компоненти готовності педагога до професійної діяльності) [2, 5], І.Дичківської (компоненти готовності майбутніх вихователів ДНЗ до інноваційної педагогічної діяльності) [1, 183], Л.Куземко (компоненти готовності майбутніх вихователів до реалізації індивідуального підходу) [3].

У нашому дослідженні виділено такі компоненти готовності майбутніх вихователів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний.

*Мотиваційний компонент* відображає професійно-особистісне самовизначення майбутнього вихователя у відношенні до використання ідей Ф.Фребеля в сучасному ДНЗ, передбачає наявність сформованості духовних, морально-етичних, матеріальних, пізнавальних потреб та інтересів, а також вольових якостей і спрямованості на творчість; передбачає сформовану мотивацію до саморозвитку, інформаційної діяльності, потребу в самовдосконаленні.

*Діяльнісний компонент* виражає ступінь володіння теорією дошкільної освіти, науково-методичними основами її використання в освітньому процесі. Цей компонент містить такі показники: знання теоретичних основ педагогічної системи Ф.Фребеля; оволодіння запропонованими педагогом методиками взаємодії з дітьми та їх батьками.

*Рефлексивний компонент*, що є вираженням здатності студента до самостереження, самоаналізу своєї діяльності як головна передумова реалізації зворотного зв'язку, представляє собою здатність оцінити свій рівень професійної компетентності і проектувати умови його підвищення.

*Критерієм* сформованості мотиваційного компоненту виступає *мотиваційна готовність* вихователя дошкільного навчального закладу до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля, що визначається пізнавальним інтересом студентів до набуття нових знань та вмій щодо використання запропонованих Фребелем методик, творчою активністю щодо вдосконалення набутих умінь, потребою у саморозвитку й самовираженні, мотивацією на успіх.

*Критерієм* сформованості операційно-діялісного компоненту є *наявність системи необхідних знань, умінь і навичок*, що визначається усвідомленням впливу фребелівських ідей на особистість дитини дошкільного віку, розумінням сутності ключових термінів і понять фребельпедагогіки, володінням методикою використання педагогічних ідей Фребеля в дошкільному освітньому просторі.

*Критерієм* сформованості рефлексивного компоненту є *готовність до педагогічної рефлексії* щодо впровадження фребельпедагогіки, що визначається рівнем рефлексивності; умінням здійснювати адекватну самооцінку; самоорганізацією особистої діяльності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, орієнтуванням на подальший саморозвиток.

На підставі розроблених критеріїв і показників були визначені рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля: низький, достатній, високий.

*Низький рівень* – рівень фахівця, який має уявлення про фребельпедагогіку та можливості використання її в практичній діяльності – визначається відсутністю пізнавального інтересу до набуття нових знань і вмій та прагнення до самоосвіти й саморозвитку; наявністю знань репродуктивного характеру, можливість невдачі, сформованістю методичних умінь і навичок на рівні дій за аналогією; елементарними уявленнями про фребельпедагогіку; низьким рівнем самокритичності, рефлексивності.

*Достатній рівень* – рівень майбутнього вихователя, що розуміє специфіку організації освітнього процесу із урахуванням педагогічних ідей Ф.Фребеля – характеризується ситуативним пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмій, переважанням мотивів особистісного зростання над мотивами зовнішньої привабливості, налаштованістю на самовираження за підтримки колег, зацікавленістю у подальшому саморозвитку; наявністю фрагментарних знань сутності фребельпедагогіки, сформованістю методичних умінь і навичок, які активно, але не завжди творчо застосовуються у власній педагогічній діяльності; середнім рівнем рефлексивності, самокритичності, частковою здатністю до самооцінки.

*Високий рівень* – рівень творчого майбутнього фахівця дошкільної освіти, який активно та системно впроваджує педагогіку Ф.Фребеля у професійній діяльності – характеризується стійким пізнавальним інтересом до набуття нових знань і вмінь, сформовані мотиви особистісного зростання; прагнення до саморозвитку та самовираження; наявність повних і глибоких знань сутності фребельпедагогіки, сформованість методичних умінь і навичок, що забезпечують творчу та інноваційну діяльність майбутнього вихователя, високий рівень рефлексивності, самокритичності, вміння здійснювати адекватну самооцінку.

Для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля проведено констатувальний етап експерименту, якому брали участь студенти 2 курсу напряму підготовки «Дошкільна освіта» Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (24 особи). Студенти, охоплені науковим дослідженням, були поділені на контрольну (2-ПДП – 18 осіб) та експериментальну групу (2-ОДП – 16 осіб).

Інструментарієм *дослідження мотиваційного полюсу* (на невдачу, на усіх) та діагностування тенденції мотивації при яскраво не вираженому полюсі мотивації був опитувальник А.Реана «Мотивація успіху й уникнення невдачі» [4].

Низький рівень готовності за мотиваційним компонентом визначався неусвідомленим ставленням студентів до можливості використання теоретичних знань у роботі з дітьми дошкільного віку, характеризувався переважанням мотивів зовнішньої привабливості та вмотивованістю на невдачу (10 осіб в експериментальній групі та 11 осіб в контрольній). Достатній рівень визначався переважанням мотивів особистісного зростання над мотивами зовнішньої привабливості (по 5 осіб в кожній групі). Високий рівень мотиваційного компоненту мають студенти зі сформованими мотивами особистісного зростання (по 1 особі).

*Діагностика показників діяльнісного компонента*, здійснювалася за допомогою дидактичного опитування. Опитування складаються з чотирьох блоків по 5 запитань у кожному:

- 1) теоретична підготовка з фребельпедагогіки;
- 2) усвідомлення сутності ключових термінів і понять;
- 3) знання методик, запропонованих Ф. Фребелем для роботи з дітьми;
- 4) вміння користуватися фребельматеріалами.

Низький рівень діяльнісного компонента виявляють студенти, здатні на поверхневе, фрагментарне відтворення знань щодо фребельпедагогіки, їх вміння та навички сформовані на рівні дій за аналогією. Достатній рівень даного компоненту визначається відсутністю системності в застосуванні вмінь використовувати в роботі з дітьми фребельські методики, відсутністю активності в пошуку власних творчих підходів у професійній діяльності. Студенти високого рівня мають виявляти системність та фундаментальність знань з фребельпедагогіки, активність і творче застосування сформованих умінь.

З метою *дослідження сформованості рефлексивного компонента* ми використовували методику А. Карпова, В. Пономарьової для оцінювання рівня рефлексивності, порівнювали самооцінки студентів з реальним рівнем розвитку їх готовності до педагогічної діяльності за ідеями Ф.Фребеля, визначали рівень орієнтування на подальший саморозвиток за допомогою бесід зі студентами щодо їх подальшої самоосвітньої роботи.

У табл. 1 представлені зведені показники сформованості готовності до означеної педагогічної діяльності за структурними складовими.

Таблиця 1

**Рівні розвитку компонентів готовності до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля на констатувальному етапі**

Компоненти готовності	Рівні					
	високий		достатній		низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Мотиваційний	6,25	5,56	31,25	27,78	62,50	61,11

Діяльнісний	12,50	11,11	62,50	61,11	25,00	27,78
Рефлексивний	6,25	11,11	56,25	55,56	37,50	33,33
<i>Загальні результати</i>	6,25	11,11	50,00	50,00	43,75	38,89

Отже, за результатами констатувального експерименту встановлено, що половина студентів 50,00% мають достатній рівень сформованості готовності до впровадження педагогічних ідей Ф.Фребеля, 41,32% – низький рівень і лише 8,68% майбутніх вихователів готові до професійної діяльності з активним впровадженням педагогічних ідей Ф.Фребеля. Такі дані визначають потребу в цілеспрямованій роботі щодо підвищення рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів впроваджувати педагогічні ідеї Ф.Фребеля.

#### Література:

1. Дичківська І. Професійне ставлення майбутнього вихователя як суб'єкта інноваційної діяльності / Ілона Дичківська // Сучасне дошкілля: реалії та перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Нац. пед ун-ту імені М. П. Драгоманова (16 жовт. 2008 р.) [укл. : І.І. Загарницька, Г.В. Беленька, А.В. Карнаухова]. – К., 2008. – С. 181-184.
2. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Лідія Валентинівна Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.
3. Куземко Л. В. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації індивідуального підходу в роботі з дошкільниками : дис. канд. пед. наук, спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Леся Валентинівна Куземко. – Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 263 с.
4. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Василівна Нікулочкіна. – Запоріжжя, Класичний приватний університет, 2009. – 244 с.
5. Слостенін В. А. Психологія и педагогіка [учеб. пособие] / В. А. Слостенін, В. П. Каширін. – М. : Академія, 2001. – 480 с.

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

## ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Важливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти відіграє удосконалення професійної компетентності педагогів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня. Саме тому удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на сьогодні декларується як один із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні [5], а постійне підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності й загальної культури, згідно із Законом України “Про освіту” лежать у площині безпосередніх обов’язків педагогічних працівників [2].

У контексті вище сказаного актуальності набуває проблема діагностики професійної компетентності вчителів, що спрямована на аналіз та глибоке вивчення усіх аспектів їхньої діяльності. На сьогодні визнано, що педагогічна діагностика забезпечує науковий підхід до організації роботи з кадрами, їхнього професійного розвитку та саморозвитку. Проведення системної діагностики дозволяє перевести роботу з педагогічними працівниками в режим активного регулювання та корекції.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблема формування професійної компетентності вчителя нині активно досліджується науковцями і практиками. Доказом цього є численні наукові праці, присвячені з'ясуванню сутності цього поняття, його структури, особливостям становлення, механізмам формування тощо. Так, у вітчизняній педагогічній науці розгляду означеної проблеми присвятили свої дослідження В.Андрущенко, Г.Беленька, Н.Бібік, В.Бондар, Н.Гузій, Н.Кічук, О.Локшина, О.Овчарук,

О.Пометун, О.Савченко, С.Сисоєва, Л.Хоружа та ін. Серед зарубіжних учених проблема становлення професійної компетентності педагога досить випукло представлена в наукових розвідках В.Болотова, А.Вербицького, Е.Зеєра, І.Зимньої, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Сластьоніна, А.Хуторського та ін. Окремий пласт становлять дослідження, що вивчають професійну компетентність вчителя початкових класів (В.Бондар, Ю.Вторнікова, С.Скворцова, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.). Проблема педагогічної діагностики, в тому числі й діагностики діяльності вчителя стала предметом досліджень І.Жерносека, С.Мартиненко, І.Підласого, В.Симонова, Г.Цехмістрової та ін.

Таким чином, сучасні наукові дослідження відображають досить важливі аспекти означеної проблеми. Утім потребують напрацювань питання, пов'язані з діагностикою професійної компетентності вчителя початкової школи, який організовує освітній процес водночас із цілою низкою освітніх галузей, що вимагає від нього широкоаспектної теоретичної і практичної підготовки.

Насамперед визначимося із сутністю поняття "*професійна компетентність педагога*", з'ясуємо його зміст співвідносно до вчителя початкових класів.

У науковій літературі останніх років це поняття є часто вживаним, однак тлумачиться по різному. Так, учені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А.Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків у повсякденній діяльності (К.Абульханова-Славська); як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності (В.Сластьонін); як потенційну готовність розв'язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов); як інтегральну якість особистості, що характеризує її прагнення і готовність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної професійної діяльності (Ю.Татур). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

Вище сказане дозволяє стверджувати, що професійно-педагогічна компетентність вчителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для педагога особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Змістом професійної компетентності вчителя є глибокі професійні знання, навички і вміння, професіоналізм у галузі психології і педагогіки, досконала методика організації навчально-виховного процесу.

Характеризуючи структуру професійної компетентності вчителя, дослідники звертаються до змісту педагогічної діяльності. Зокрема, у структурі праці педагога виокремлюють: професійні психолого-педагогічні знання й уміння (*праксеологічний компонент*); адекватне сприйняття, осмислення й відображення інформації, пізнання й конструювання процесу навчання (*гносеологічний компонент*); професійні психологічні позиції, установки, цінності, професійну позицію педагога (*аксіологічний компонент*). З огляду на те, що педагогічна діяльність за своєю суттю є спільною, а не індивідуальною діяльністю, у її структурі виділяють *соціальний компонент*. Процес взаємодії учасників педагогічного процесу не можливо уявити без комунікації, що спонукає до виокремлення *комунікативного компоненту*. Необхідною умовою ефективності праці вчителя є сформованість у нього необхідних для педагога професійно-педагогічних якостей, що складають так званий *особистісний компонент* педагогічної діяльності. Творчий характер вчительської праці, а також необхідність адекватної оцінки результатів своєї діяльності, прагнення до саморозвитку призводять до виокремлення *творчо-рефлексивного компоненту* діяльності педагога.

З огляду на зазначені компоненти у структурі професійної компетентності педагога А.Маркова виділяє такі складові:



- ✓ *спеціальну компетентність*, що передбачає оволодіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- ✓ *соціальну компетентність*, що вимагає оволодіння сумісною (колективною, груповою) діяльністю, співробітництвом, прийомами міжособистісного спілкування, соціальної відповідальності за результати своєї діяльності;
- ✓ *особистісну компетентність*, що відображається в оволодінні прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння деформації особистості;
- ✓ *індивідуальну компетентність*, яка знаходить вияв у оволодінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в процесі професійної діяльності, готовності до професійного росту, здатності до індивідуального самозбереження, в умінні раціонально організувати свою працю без перевантажень у часі й силах, здійснювати діяльність напружено, але без втоми з позитивними результатами [4].

Подібну структуру професійної компетентності педагога визначає і С.Скворцова. Зокрема, у своєму дослідженні науковець тлумачить професійну компетентність учителя початкової школи як єдність професійно-діяльнісного, комунікативного й особистісного компонентів [7]. *Професійно-діяльнісний компонент*, на думку дослідниці, складають соціальна, контекстуальна (уміння орієнтуватися в природному, соціальному та культурному контекстах), предметна та інформаційна компетентності. *Комунікативний компонент* представлений комунікативною і соціокультурною компетентностями. *Особистісний компонент* – це здібності, якості особистості, а також інтеграційна, рефлексивна, творча й адаптивна компетентності.

Діагностика професійної компетентності педагога – складний комплекс процедур із застосуванням технологій, засобів, методів і методик отримання інформації про ступінь реалізації учителем професійних функцій, рівень його теоретичної і практичної підготовки. У структурі роботи з педагогічними кадрами вона виконує дві взаємопов'язані функції: функцію контролю та функцію навчання. Основне призначення діагностики професійної компетентності педагогічних працівників у загальноосвітньому навчальному закладі – надання необхідної допомоги педагогам у професійному розвитку та врахування її результатів у процесі організації методичної роботи.

Організація діагностики професійної компетентності педагога потребує з'ясування її критеріїв. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури, а також спираючись на визначену структуру досліджуваної якості, ми виокремлюємо чотири критерії діагностики професійної компетентності вчителя початкових класів:

- 1) власне професійний;
- 2) комунікативний;
- 3) особистісний;
- 4) критерій саморозвитку.

#### *Власне професійний критерій*

Успішне навчання в початковій школі можливе тільки у тому випадку, якщо вчитель повно і глибоко володіє змістом навчальних предметів на рівні сучасної науки, а також методикою їх викладання. Цей критерій дає змогу оцінити рівень науково-теоретичної (знання теоретичних основ предметів, що викладаються; знання історії розвитку наук, їх сучасних досягнень, методів наукового пізнання), психолого-педагогічної (знання психологічних особливостей учнів початкової школи, вміння їх враховувати у навчально-виховному процесі; знання закономірностей навчання і розвитку школярів; знання теоретичних основ педагогіки; знання педагогічних технологій та вміння їх практично застосовувати у роботі з молодшими школярами) та методичної (знання змісту навчальних предметів, методів і прийомів навчання учнів; форм організації навчання школярів, засобів навчання, а також уміння реалізовувати їх у практичній діяльності) підготовки вчителя.

#### *Комунікативний критерій*

Професія вчителя належить до групи професій в системі “людина – людина”, тому центральною складовою педагогічної діяльності є спеціально організоване спілкування. Інтерес до світу дитинства, потреба в спілкуванні з дітьми є необхідною передумовою

професійного самовизначення вчителя. Ця потреба часто виявляється в прагненні бути наставником школярів, передавати їм необхідний інтелектуальний і моральний досвід, у бажанні опікувати і піклуватися про них. Адже дитина молодшого шкільного віку ще не завжди самостійна і самодостатня. Часто вчитель вимушений виступати в ролі “мами”, яка завжди прийде на допомогу в скрутну хвилину, підтримає розгубленого малюка, підкаже, як діяти в тій або іншій ситуації.

#### *Особистісний критерій*

Якість професійної педагогічної діяльності багато в чому визначається тими властивостями, які має фахівець, що виконує її. Для успішної праці педагогові необхідно володіти безліччю різноманітних особистісних властивостей і якостей. До них, зокрема, відносяться: *професійна спрямованість особи* – особистісна зрілість і відповідальність, професійні ідеали, відданість обраній професії; наявність *специфічних професійних якостей* – організованість, ініціативність, вимогливість, справедливість, гнучкість, інтелектуальна активність, креативність; наявність *специфічних психофізіологічних властивостей* – стійкість нервової системи, високий емоційно-вольовий тонус, гарна працездатність і витривалість до психоемоційних навантажень.

#### *Критерій саморозвитку*

Професійний потенціал вчителя не може бути сформований одного разу і назавжди. Професійне вдосконалення в процесі накопичення досвіду практичної діяльності повинне здійснюватися на основі критичного і вимогливого ставлення педагога до себе і до своєї праці. Постійне особистісне і професійне зростання виступає як невід’ємна риса професіоналізму вчителя. Показниками професійної компетентності вчителя початкових класів за критерієм саморозвитку можна вважати: самокритичність, вимогливість до себе; потреба в удосконаленні теоретичного і практичного досвіду педагогічної діяльності, схильність до інноваційної діяльності; дослідницький стиль діяльності.

На основі зазначених критеріїв нами виокремлено *рівні сформованості професійної компетентності педагога*: стихійно-репродуктивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий, творчий.

З метою вивчення рівнів сформованості професійної компетентності вчителів початкових класів нами було проведене експериментальне дослідження, в якому взяли участь 19 педагогів ЗОШ I-III ступенів м.Липовця Вінницької області. У процесі експерименту використано низку методів наукового дослідження, як-от: спостереження за роботою вчителя під час проведення уроків та різних форм позаурочної роботи; анкетування, бесіду, тестування. Вибір методів та методик вивчення професійної компетентності учителів початкових класів за кожним із визначених критеріїв представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

### **Методи діагностики рівня сформованості професійної компетентності вчителів початкових класів**

Критерії діагностики професійної компетентності педагога	Методи, методики вивчення
Власне професійний критерій	Спостереження уроків, позакласних виховних заходів, тестування, анкетування
Комунікативний критерій	Тестування, спостереження за процесом спілкування педагога з учнями, колегами, батьками дітей
Особистісний критерій	Тестування
Критерій саморозвитку	Тест “Ваш творчий потенціал”, аналіз участі вчителя в методичній роботі школи, району, організації ним самоосвітньої діяльності

У результаті вивчення рівнів сформованості професійної компетентності учителів початкових класів за кожним із вказаних критеріїв нами були отримані наступні дані (рис. 1).

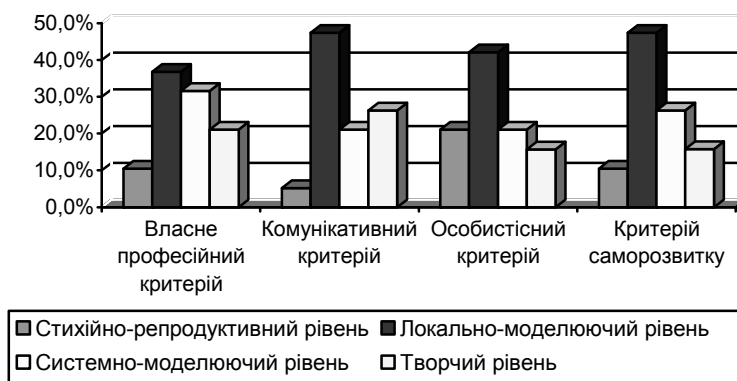


Рис.1. Діагностовані рівні професійної компетентності учителів початкових класів

У процесі узагальнення отриманих у результаті проведення комплексу діагностичних процедур даних виявлено, що *творчий рівень професійної компетентності* притаманний 15,8% опитуваних учителів початкових класів. Зокрема, він характеризується високим ступенем усвідомлення педагогами важливості педагогічної діяльності; високим рівнем сформованості професійно зорієнтованих знань, умінь та навичок; здатністю контролювати й оцінювати власну діяльність із подальшою її корекцією, проявляти творчість та ініціативу в різних педагогічних ситуаціях. Характерними ознаками цього рівня є також здатність обирати найбільш доцільний стиль спілкування з учнями молодшого шкільного віку, володіння різноманітними прийомами впливу на школярів в умовах різноманітних навчальних ситуацій, усвідомлення сильних і слабких сторін своїх дій. Учителі з цим рівнем професійної компетентності демонструють упевненість у собі, уміють поєднувати вимогливість із демократичністю, що проявляється в ході надання свободи прояву ініціативи і самостійності учнів, здатні налагоджувати емоційний контакт, формувати відносини взаємної симпатії та довіри, виявляти доброзичливість і тактовність у стосунках з учнями. Педагоги цього рівня розуміють важливе значення культури спілкування для професійної діяльності, регулярно працюють над удосконаленням педагогічної майстерності, вони демонструють міцні, ґрунтовні знання в різних сферах теорії та практики педагогічної праці; виявляють ініціативу в ході самоосвіти, науково-дослідної діяльності, організують різнопланову позаурочну та позакласну роботу з дітьми.

*Системно-моделюючий рівень професійної компетентності* у процесі діагностики виявили 31,6% опитуваних. Ця група вчителів характеризується таким ступенем осмислення мотивів і цілей професійної підготовки, що дозволяє визначити їх вагомість для педагогічної діяльності. Учителі, які демонструють цей рівень сформованості професійної компетентності, володіють систематизованими професійно зорієнтованими знаннями й уміннями їх застосовувати в типових педагогічних ситуаціях; здатністю взаємодіяти в колективі; основними вміннями здійснювати контроль й оцінку власної діяльності; ситуативною готовністю здійснювати творчу, нестандартну діяльність, активно проявляти власну ініціативу, самостійність. Цій категорії учителів властива схильність до системного моделювання навчально-виховного процесу, прогнозування його результатів, прагнення до використання проблемних методів навчання учнів.

*Локально-моделюючий рівень професійної компетентності* продемонстрували 42,1% вчителів початкових класів. Ця група опитуваних характеризується осмисленням мотивів і цілей професійної підготовки, що не в повній мірі дозволяє визначити їх вагомість для педагогічної діяльності; педагоги цього рівня вирізняються посереднім володінням професійними знаннями, уміннями та навичками, зокрема знаннями щодо вікових, психологічних особливостей школярів молодшого шкільного віку, сфер їхніх інтересів і схильностей, закономірностей організації навчально-виховного процесу в умовах сучасної школи; посереднім рівнем сформованості умінь професійно та доцільно моделювати навчальний процес, використовувати різноманітні навчальні ситуації з урахуванням віку і психологічних особливостей молодших школярів; недостатньою впевненістю у власних

професійних можливостях, оцінкою власної діяльності; частковою відсутністю потреб у її подальшій корекції та вдосконаленні.

*Низький рівень* професійної компетентності продемонстрували 10,5% респондентів. Він характеризується недостатністю інтересу педагогів до педагогічної діяльності, переважанням прагматичних мотивів діяльності, відсутністю сформованої системи професійно значущих знань, умінь і навичок, низькою оцінкою власної діяльності, майже повною відсутністю потреб у її подальшому вдосконаленні. За нашими спостереженнями, такий рівень виявили малодосвідчені педагоги.

Отже, дані, отримані у процесі вивчення рівнів сформованості професійної компетентності педагогів, свідчать про наявні перспективи у роботі з педагогами щодо удосконалення означеної професійної якості. Така діагностика дозволяє керівнику школи отримати не лише інформацію для роздумів і подальшого аналізу, але й сприяє визначенню напрямів та перспектив професійного зростання, зміцнення адекватної професійної самооцінки, позитивної Я-концепції і психологічної комфортності педагога.

Подібна діагностика дозволяє також оптимально вирішити проблеми атестації педагогічних працівників, оскільки максимально усуває суб'єктивізм і упередженість оцінок адміністрації школи. Разом з тим варто застерегти, що тести та інші діагностичні методики – не самоціль і не керівництво до дії. Це лише один із початкових етапів роботи з учителем. Основний етап полягатиме в корекції, консультуванні, адаптації й підтримці вчителя. Все це вимагає від адміністрації школи високого професіоналізму, дотримання етичних норм і правил та чітко визначеної моральної позиції.

#### Література:

1. Байденко В.И. Компетенции : к освоению компетентностного подхода : лекция в слайдах : материалы к первому заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.
2. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
3. Исаев В. А. Образование взрослых : компетентностный подход / В. А. Исаев, В. И. Воротилов, О. В. Ковальчук // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях : межвузовский сборник научных трудов. – СПб. : ЛОИРО, 2005. – С. 230-233.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
6. Педагогічна діагностика : методичні рекомендації / В. Уруський [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refdb.ru/look/2107229.html>
7. Скворцова С. Професійна компетентність учителя початкових класів / С. Скворцова // Початкова освіта : методичний poradnik. – 2011. – Вип. 8. – № 32 (серпень). – С. 9-12.
8. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : матер. ко второму засед. методолог. семинара / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

**Олена Кощей,**

м.Вінниця, Україна,

Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАЦІКАВЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ ДО КНИГИ

В умовах сучасної школи особливо актуальною постає проблема формування зацікавленого ставлення до книги у дітей різного віку, розвитку їх читацької самостійності, оскільки саме сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є передумовою інтелектуального та духовного розвитку дитини. Як відомо, духовне відродження

українського народу неможливо уявити без живодайного впливу художньої літератури на формування національної самосвідомості, бо саме література є одним із активних чинників суспільного виховання совісті, моралі, загальнолюдських цінностей. Втрату зв'язків із книгою в молодшому шкільному віці неможливо компенсувати в майбутньому. Маленький читач лише вступає в життя, у нього ще немає життєвого досвіду, і книга для нього є невичерпним джерелом відомостей, у ній він знаходить відповідь на свої незліченні "чому?". Книги, прочитані в дитинстві, часто запам'ятовуються на все життя, впливають на подальший розвиток, на світосприймання, виробляють певні норми поведінки.

Задоволення інформаційних й освітніх потреб учнів початкової школи можливе передусім за умови наявності у них пізнавальної активності та самостійності, основою яких є пізнавальні, зокрема читацькі інтереси. Інтерес до читання, з одного боку, є складним психічним утворенням, що характеризується ситуативною чи стійкою мотивацією, скерованістю уваги, емоційно-пізнавальною активністю, а з іншого – формою вияву задоволення читацькою діяльністю.

В останні роки окремі аспекти проблеми формування школярів-читачів знайшли своє вирішення в наукових працях вітчизняних вчених: В.Неділька, В.Острогорського, О.Савченко, В.Скрипченка та інших. Проблема розвитку читацької активності висвітлена у працях Т.Бугайко, Ф.Бугайка, Ф.Буслаєва, В.Водовозова, В.Голубкова, А.Копчука, М.Рибникова, В.Стоюніна. Науковці вважають, що пробудити любов до читання дуже важливо з самого раннього віку, це вже саме по собі величезне досягнення педагогів та батьків. Читання художньої та науково-пізнавальної літератури включає дитину в коло різноманітних стосунків, почуттів, вчинків людей; розширює життєвий досвід юного читача; збагачує його переживаннями, знаннями. Розвивається усне і писемне мовлення, активний словниковий запас, емоційний досвід школяра.

Тому досить важливо вже на етапі підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах цілеспрямовано працювати над формуванням їх педагогічної культури, набуттям досвіду, необхідного для вирішення актуальних проблем навчання і виховання учнів, зокрема виховання у школярів зацікавленого ставлення до книги. Головне завдання вчителя – допомогти учневі пізнати себе, розкрити свої потенційні можливості, організувати та керувати власною навчальною діяльністю. Демократичні процеси в країні вимагають використання нових методів підготовки майбутніх учителів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності [4, 8].

Проблема формування активного читача була й залишається однією з найактуальніших. У цьому процесі слід підкреслити роль учителя, який має спрямовувати діяльність учнів, формувати їхнє власне ставлення до прочитаного. Педагог – це хороший співрозмовник, який вміє брати участь у бесіді, дискусії, володіти даром мовлення. Розвиток комунікативних здібностей педагога В.О.Сухомлинський вважав одним з найважливіших у вчительській професії. "Якщо спілкування з багатолюдним колективом приносить вам головний біль, вам краще працювати на самоті або з двома-трьома друзями, ніж поряд з великою групою товаришів, – не вибирайте своєю професією вчительську працю..." [5, 421].

Велику роль у становленні педагога-професіонала відіграє книга. Книга – чудове надбання людей, наш кращий порадник і друг, вірна супутниця життя [3, 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 [3, 4].

Питанням професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя займалися такі дослідники, як: О.Абдулліна, І.Зязюн, Н.Ничкало, О.Пехота, Л.Пуховська, С.Сисоєва та ін. Окремі аспекти підготовки майбутнього педагога до ефективної організації позакласної виховної роботи в умовах школи I ступеня стали предметом дослідження О.Ісаєва, А.Копчук, О.Пехота та інших.

У навчальному процесі під читацькою діяльністю доцільно розглядати спеціально організовану форму взаємодії вчителя та учнів, що відбувається за встановленим порядком, має свій об'єкт розгляду (текст твору) і зорієнтована на розвиток широкої читацької культури соціального суб'єкта (учня) [2, 18]. Термін “зацікавлене ставлення до книги” практично не зустрічається у науковій літературі. Переважна більшість наукових праць присвячена дослідженням читацьких інтересів учнів та шляхам їх ефективного формування. Ми не ототожнюємо ці два поняття, а категорію “зацікавлене ставлення до книги” трактуємо як комплексне утворення, що передбачає наявність в учнів стійкого читацького інтересу, прояв читацької самостійності, а також позитивних емоцій від процесу спілкування з книжкою, що у результаті сприяє формуванню у молодших школярів елементарних морально-естетичних уявлень та вмінню використовувати позитивний досвід героїв прочитаних творів у реальних життєвих ситуаціях.

З метою з'ясування рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до організації позакласної виховної роботи з формування у молодших школярів зацікавленого ставлення до книги нами було проведено опитування студентів 4 курсу інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати дослідження засвідчують, що переважна більшість студентів (56,7%) ототожнюють поняття «читацький інтерес» та «зацікавлене ставлення до книги». Основними причинами небажання учнів читати книги є: відсутність культури книги в сім'ї; захоплення комп'ютерними іграми; негативний вплив телебачення на молодших школярів; використання читання в якості покарання та ін.

Випускники вважають, що правильно організовані уроки класного та позакласного читання мають бути основою, початком для ефективної позакласної роботи з формування в учнів зацікавленого ставлення до книги. Майбутні педагоги переконані, що на ефективність такої роботи впливає використання на уроці різноманітних видів діяльності, за допомогою яких учителі значно підвищують рівень розвитку читацької діяльності учнів: навчальна гра (якби ти був актором, вікторини, конкурси, КВК); позакласне читання; індивідуальне читання; групове читання; виразне читання; рольове читання; презентація книги; інсценування; зустріч з автором; зустріч з бібліотекарем та батьками учнів; конкурс на кращого читця; родинне читання; робота з словником; робота з комп'ютером, відео та аудіо апаратурою.

На етапі вузівської підготовки до означеного виду діяльності майбутні педагоги повинні звертати увагу на рушійні сили читацької діяльності учнів, а також 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, 10].

У даний час відбувається інтенсивний процес розширення кола читання школярів, тобто читацьких інтересів. Найважливішою є проблема формування читача, його читацьких смаків та вмінь. Саме на уроках читання в центрі уваги стоять теми, проблеми, образи, ситуації, які відповідають віковим та психофізичним особливостям учнів. Відбувається підвищення рівня читацької діяльності та закладаються основи культури читання.

Майбутні педагоги мають 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 учнів. Отже, завдання майбутнього вчителя початкової школи полягає у тому, щоб майстерно організовувати читацькі конференції, диспути, усні журнали, вечірки тощо. І не тільки залучати велику кількість учнів до рядів творчих читачів, але й впливати на формування читацьких інтересів тих, хто оточує школярів.

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 в учнів 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.

#### Література:

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. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : Дис... док. пед. наук : 13.00.02. / О.О. Ісаєва. – Київ, 2004. – 446 с.
3. Копчук А.М. Виховання читацьких інтересів учнів / А.М. Копчук. – К. : Знання, 1985. – 48 с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навч. посіб / О.М. Пехота та ін. ; За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : У 5-ти т. – К. : Рад. школа. – 1976. – Т. 2. – С. 420-425.

**Сніжана Палій,**  
м.Вінниця, Україна  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### СЛОВЕСНЕ НАВІЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІХУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасні зміни у соціально-економічному становищі нашої країни, скрутне становище, у яке потрапляє більшість громадян через кризові явища в економіці та політичну нестабільність, особливої актуальності набуває вміння вчителя створювати ситуації успіху для учнів, переконувати їх у реальності успіху, що важливо для стимуляції упевненості майбутнього громадянина у своїх можливостях та власних силах. Загальновідома сила впливу слова учителя на поведінку і самопочуття учнів. Англійський учений Р.Стоуенс довів, що учні, яких заохочували під час навчання, досягли значно більших успіхів, ніж ті, кого ніяк не заохочували.

Дослідженням впливу слова на свідомість учня та його відчуття світу займалися В.М'ясищев, Д.Узнадзе, Б.Паригін та ін. Сугестивні технології широко використовують у Болгарії, Німеччині, Канаді, Італії, США, країнах СНД. Вперше їх було застосовано у 1966 році в Болгарії. Основоположником цього напрямку став лікар-психотерапевт Г.Лозанов. А.Белкін, творець технології „Створення ситуацій успіху”, також приділяв особливу увагу володінню учителем словом, елементами сугестії, нейролінгвістичного програмування (НЛП). Не в останню чергу ефективність даної технології обумовлюється увагою дослідника до ролі словесного навіювання як засобу забезпечення успіху молодшого школяра. Саме тому його технологія забезпечує доброзичливу атмосферу на заняттях, подолання бар'єрів спілкування між учителем і учнями, запобігає ситуаціям з негативним емоційним забарвленням [1, 165].

Наука, яка вивчає навіювання як форму спілкування, дістала назву сугестологія. Сугестологія є одним з базисних наукових напрямів, теоретичні та експериментальні положення якого формують сугестивну частину педагогіки. Будь-яка педагогічна технологія тією чи іншою мірою містить у собі елементи навіювання. Сугестивна технологія виокремлює ці елементи як самостійні. Розроблені сугестивні технології базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та перероблення інформації [3, 53].

Кожна людина характеризується різним ступенем навіювання у будь-якому віці. Тому сугестивні технології допомагають застосовувати саморегуляцію станів у здійсненні психокорекції педагогічних впливів особистості в процесі навчання і виховання, а також

опанувати тренінги з керування психофізичними та духовними силами людини, розвинути творче самовираження та його механізми, освоїти тренінги спілкування та “самоконтролю”.

Характерною ознакою використання сугестивної технології в педагогіці є ефективність, яка значно перевищує відомі системи навчання. Висока ефективність сугестивного навчання поєднується з яскраво вираженими психотерапевтичним, психогігієнічним і психопрофілактичним ефектами, які ще не вичерпали своїх можливостей і мають великі внутрішні резерви свого розвитку [2, 171].

Використовуючи елементи сугестії, НЛП, учитель має звертати особливу увагу на конгруентність своєї поведінки і свого слова. Якщо невербальні сигнали, що надсилаються вчителем через позу і жести, не відповідають вербальним, то така інконгруентність підсвідомо насторожує учнів і знижує їхню довіру до вчителя. А довіра до вчителя є необхідною умовою відчуття успіху молодшими школярами.

Серед основних напрямів застосування НЛП виокремлюють:

- зняття психологічних бар'єрів засвоєння навчального матеріалу й активізації засвоєних знань, формування позитивних настанов на навчання;
- підвищення працездатності, зняття втоми, релаксація;
- підвищення енергетичної активності мозку;
- задіяння психофізіологічних механізмів насичення та активізації, формування надпам'яті – гіпермнезії.

У контексті нашого дослідження нас насамперед цікавить зняття психологічних бар'єрів засвоєння навчального матеріалу й активізації засвоєних знань, формування позитивних настанов на навчання. Саме цей аспект застосування НЛП на нашу думку, сприяє забезпеченню успіху молодших школярів.

Розкриємо основні мовні парадигми, які пропонує для створення ситуації успіху в душі дитини А.Белкін. Так, з метою зняття страху А.Белкін пропонує використовувати такі фрази:

- Ми усіх випробуємо і перевіримо, тільки так може щось вийти.
- Люди навчаються на своїх помилках і знаходять інші способи рішення.
- І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде — нічого страшного.
- Контрольна робота досить легка, цей матеріал ми з вами проходили.

Їх використання дозволяє вчителю допомогти учням перебороти непевність у власних силах, боязкість, острах самої справи й оцінки навколишніх.

Також словесний вплив у технології А.Белкіна рекомендується використовувати з метою авансування успішного результату:

- У вас обов'язково вийде.
- Я навіть не сумніваюся в успішному результаті.

Таке звернення до учня допомагає учителеві продемонструвати свою упевненість у тому, що його учень обов'язково впорається з поставленою задачею. Це, у свою чергу, вселяє в дитині впевненість у свої сили та можливості.

Спеціально продумані фрази можуть допомогти здійснити приховане інструктування дитини в способах і формах здійснення діяльності:

- Можливо, краще почати з...
- Виконуючи роботу, я впевнений, що ти пам'ятатимеш про...

Ці слова допомагають дитині уникнути поразки. Такий ефект досягається шляхом натяку, побажання.

Словом вчитель може мотивувати активну діяльність дитини, наприклад: „Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися...” Цим зверненням учитель показує дитині заради чого, заради кого відбувається ця діяльність, кому буде добре після виконання. Можна і спонукати до виконання конкретних дій:

- Ми вже не можемо дочекатися почати роботу...
- Так хочеться скоріше побачити...



Часто у навчально-виховному процесі зустрічається ситуація, коли самооцінка дитини занижена, неадекватна. Тоді створити уявлення персональної винятковості вчитель може сказавши:

- Тільки ти і міг би...
- Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням...

Таким чином вчитель вказує на важливість зусиль дитини в майбутній або чинній діяльності.

Не завжди результат роботи дитини вчитель може похвалити у повному обсязі. Проте, завжди можна знайти елемент, якому можна дати високу оцінку:

- Більше за все мені у твоїй роботі сподобалося...
- Найвищою похвали заслуговує ця частина твоєї роботи.
- Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!

Ці слова допомагають дитині емоційно пережити успіх не результату в цілому, а певної його окремої деталі, що набагато важливіше, ніж отримати незаслужену похвалу за усю роботу. Адже молодший школяр вже може адекватно оцінити результати своєї діяльності.

Отже, завдання педагога – допомогти особистості дитини зрости в успіху, дати відчутти радість від здолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь необхідно докласти зусиль. І успіх буде еквівалентним витраченим зусиллям. Технологія “Створення ситуації успіху” виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами. А невдачі, які сталися, його не зломлять, не зупинять. І словесне навіювання може стати гарним інструментом для досягнення даної мети.

#### **Література:**

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А.С. Белкин. - М. : Просвещение, 1991. – 169 с.
2. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. - М. : Ассоциация авторов и издателей “ТАНДЕМ”: “ДЕРЖИЗДА”, 1997. – 176 с.
3. Селевко Г.К. Современный образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М. : Народное образование, 1998. – 53 с.

**Альона Похилюк,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сьогодні соціально-економічний розвиток суспільства, його прогрес значною мірою обумовлені системою освіти та її якістю. В багатьох країнах досягнення нових рівнів освіти, що відповідають вимогам ХХІ століття, пов'язують з індивідуалізацією і диференціацією освітньо-виховного процесу.

Проблема індивідуалізації виховання активно розроблялася в працях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів у рамках теорії індивідуального стилю діяльності (Б.Вяткін, С.Жданова, Е.Ільїн, Є.Клімов, В.Мерлін та ін.), його прояву в різних видах навчальної (Г.Дикопольська, П.Пригін, А.Сухарева), спортивної (Н.Приставкіна, Л.Соколова, В.Толочек), комунікативної (І.Шкуратова), пізнавальної (К.Абульханова-Славская) діяльності та її саморегуляції (О.Конопкін, В.Моросанова); вибору індивідуальної пізнавальної стратегії в організації навчальної діяльності (Ж.Амінов, Е.Голубева, М.Кабардов, І.Левочкін та ін.). Окремі аспекти індивідуалізації навчання детально висвітлені в роботах А.Адлера, Э. Кречмера, В.Штерна, Т.Липі, К.Юнга, Э.Меймана, С.Хола, К.Леонгарда й інших дослідників.

Однак індивідуальний підхід як педагогічний принцип в умовах масової загальноосвітньої школи і авторитарної системи управління освітою не мав підстав для практичного втілення. Не потрібний у практиці оцінювання результатів освіти, він не

знайшов свого відображення у змісті і технологіях професійної діяльності вчителів, якими вони оволодівали упродовж підготовки у вищих навчальних закладах. Отже постає проблема пошуку моделей підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах, здатних забезпечити їхню готовність до застосування індивідуально-диференційованого підходу до навчання учнів в контексті реформування сучасної школи.

Мета статті – схарактеризувати завдання і педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування індивідуального підходу у вихованні молодших школярів в контексті розвитку сучасної школи.

Головною ознакою школи майбутнього є її постійна орієнтація на зміни. Це школа, колектив учителів якої, здатний самостійно і свідомо, без вказівок зверху, створювати освітнє середовище для повноцінного і різнобічного розвитку кожного учня відповідно до його можливостей, нахилів та інтересів. Як зазначає О.Уваров, найбільш важливими складниками перебігу до індивідуалізованої моделі організації навчально-виховного процесу у школі є:

- наявність співвіднесених з державними освітніми стандартами й детально описаних цілей і нормативів результатів навчальної роботи з кожного навчального предмета і для кожного класу, зрозумілих кожному учню, його батькам і самим учителям;
- використання для оцінювання освітніх досягнень учнів інструментів, які забезпечують об'єктивність оцінки, зрозумілість її процедури для учнів та їх батьків;
- організація моніторингу (систематичного поточного оцінювання) індивідуальних освітніх досягнень кожного учня, результати якого відкриті й доступні для всіх зацікавлених учасників освітнього процесу;
- наявність варіативних навчально-методичних матеріалів, новітніх педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію індивідуально-диференційованого підходу до учнів і отримання якісних результатів навчання [2].

Перехід до індивідуалізованої моделі навчання у школі потребує від всіх учасників освітнього процесу і, в першу чергу від учителя, ясного бачення і розуміння сенсу, цілей, змісту і етапів роботи з учнями та їх батьками. Ми вважаємо, що індивідуально-диференційований підхід – це вихідна позиція, засадничий принцип діяльності учителя, яким він керується при плануванні навчального процесу, підготовці до його здійснення і в методиці роботи з учнями. У основі цього підходу лежить диференціація (розподіл) учнів по групах відповідно до особливостей прояву ними певних індивідуальних властивостей, що впливають на успішність навчального процесу і значущих для їх особистого і суб'єктного розвитку.

Загально відомо, що державні освітні стандарти мають так званий рамочний характер, тобто окреслюють простір тих компетенцій, які повинні бути урахованими за результатами освіти. Створювані на підставі цих стандартів навчальні плани і навчальні програми з предметів висвітлюють послідовність і зміст навчального процесу, які необхідно реалізувати, щоб дійти запропонованих державними стандартами освітніх результатів. Проте інтерпретувати чинні стандарти і вимоги навчальних програм у реальних показниках досягнень учнів можуть лише вчителі, які працюють з ними і знають їх можливості. При цьому для кожної школи, кожного класу ці показники можуть бути різними, бо різними є учні, які в них навчаються.

Індивідуальний підхід до учнів – це важливий компонент методики навчально-виховної роботи вчителя. Адже реалізація індивідуального підходу вимагає від педагога глибоких знань психології, фізіології дітей, методів та прийомів роботи для забезпечення високоякісного засвоєння кожним учнем основ наук у початковій школі, розвитку особистості. Означені знання і вміння щодо їхнього застосування складають професійну компетентність вчителя початкової школи.

Розкриваючи проблему професійної компетентності педагога, звернемось до термінологічного аналізу. Зокрема, зарубіжні науковці трактують «компетентність» як, здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах (під час взаємодії з різними людьми в соціумі) так само, як і в професійних ситуаціях [9, 6]. Вчені

С.Бондар, О.Пометун, С.Сисоєва, М.Чошов, А.Хуторський розглядають проблему формування компетентності майбутнього педагога як структурний компонент формування особистості спеціаліста-професіонала; частину проблеми формування ціннісно-світоглядної спрямованості особистості фахівця; процес формування комплексу професійних компетенцій, що дозволяють виконувати професійні функції на достатньому й високому рівні. На думку М.Чошанова, «компетентність – принципово нова якість професійної підготовки, що містить у собі наступні ознаки: мобільність знань, критичність мислення, гнучкість методу» [8, 25]. Науковець вважає, що компетентність як специфічна якість сукупності знань і вмінь виражається в наступному: компетентна людина постійно оновлює свої знання і вони є оперативними та мобільними; компетентність припускає вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто мати критичність мислення; компетентність включає як змістовний – знання, так і процесуальний – вміння, компоненти.

Ми поділяємо думку М.Чашонова в тому, що сучасний педагог-професіонал повинен володіти здатністю до варіативного, критичного застосування отриманих у процесі професійної підготовки знань та умінь для реалізації індивідуального підходу. Адже кожний учень в класі є особистістю з її індивідуальними відмінностями які не можна ігнорувати в освітньому процесі початкової школи. Індивідуальна своєрідність особистості кожного учня не дана в готовій формі, не є сталою, а формується в процесі виховання і навчання. Тому для реалізації індивідуального підходу потрібне правильне розуміння природи індивідуальних особливостей дітей, знання сутності індивідуального підходу та сформованих умінь щодо його застосування в освітньому процесі початкової школи.

Дослідження проблеми індивідуального підходу в історії педагогічної думки дають можливість стверджувати, що сутність індивідуального підходу та способи його реалізації на практиці розкривались багатьма педагогами. Відомий філософ і просвітитель Г.Сковорода підтримував ідеї про природовідповідне виховання, наголосивши одним з перших в українській педагогіці на важливості врахування у навчанні та вихованні обдарувань дітей, їхніх природних уподобань, притаманних їм нахилів та здібностей; закликав розвивати те, що закладено в людині природою, стверджуючи, що “учитель – не вчитель, а тільки служитель природи” [5, 33]. Сутнісні характеристики індивідуального підходу, його роль у становленні особистості дитини визначили Д.Ельконін, Г.Костюк, В.Котирло, Г.Люблінська, Л.Проколієнко та ін. [1, 560; 4, 767].

У психологічному словнику індивідуальний підхід визначається як «психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу у виховному процесі освітніх закладів та сім'ї, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя» [6, 29]. Подане визначення доводить важливість врахування індивідуальних особливостей дитини і умов її життя в освітньому процесі. Цієї точки зору дотримуються також інші науковці. Вони розглядають індивідуальний підхід не лише як підбір відповідних методів і форм організації навчання, а й звертають увагу на окремі сторони його змісту і дають таке тлумачення: “Індивідуальний підхід у навчальному процесі означає дієву увагу до кожної дитини, її творчої індивідуальності, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожної дитини”.

Отже, педагогам необхідно знати індивідуальні особливості дітей та уміти добирати відповідні зміст, форми і методи роботи. Проте не завжди педагоги у сучасній школі можуть навіть назвати індивідуальні особливості дітей, які вони враховують у навчально-виховному процесі. Добре, коли враховують її фізичний стан, тип нервової системи, особливості пізнавального ставлення до оточення, до себе; особливості поведінки і діяльності. А саме: як дитина приймає та виконує доручення, відгукується на прохання однолітків, рідних та знайомих; як налагоджує контакти з іншими людьми, веде себе у спільній діяльності з дорослими та іншими дітьми; як реагує на труднощі і як долає їх, як переживає невдачі, успіхи тощо.

Працюючи з усім класом, вчитель повинен вміти стежити за роботою кожного учня, бачити поодинокі випадки індивідуальних проявів та варіативно (професійно і толерантно) реагувати на кожен з них. Уміння стежити за роботою учнів, усіх разом і кожного зокрема, в

класі – це початковий момент реалізації індивідуального підходу у шкільній роботі. У зв'язку з цим виникає питання про формування спостережливості вчителя, вміння аналізувати різні прояви індивідуальних особливостей учнів, робити висновки і відповідно на них реагувати.

На наше переконання, індивідуальний підхід до учнів початкової школи повинен базуватися на врахуванні вчителями особисто пережитого досвіду дитини, умов сімейного виховання, що складає індивідуальну історію розвитку кожного учня. Накопичений досвід дозволяє дитині проявляти здатність поводитися незалежно, ініціативно, свідомо, відповідально, або навпаки. Індивідуальний досвід накопичується завдяки власній індивідуальній практиці, оцінним судженням авторитетних дорослих, оцінкам однолітків і власним порівнянням себе з однолітками. Реалізація індивідуального підходу неможлива без урахування в педагогічному процесі індивідуальної історії життя кожної окремої дитини (біографії, умов життя і типу сім'ї та родини, освітнього рівня батьків, їхньої етнічної належності, віросповідання тощо).

Під час проведення уроку вчителю потрібно враховувати індивідуальні відмінності учнів у легкості розуміння, швидкості та якості засвоєння нового матеріалу, у темпах виконання завдань та рівні вольового зусилля до їхнього виконання [3, 56]. Вчитель-професіонал повинен уміти добирати, варіювати методи, прийоми, форми роботи на кожному уроці з метою підвищення ефективності освітнього процесу, враховуючи індивідуальні особливості кожного (темперамент, характер, стать, ліворукість тощо).

Як засвідчує практика, проблема ліворуких дітей доки ще майже не вирішується у загальноосвітніх навчальних закладах, педагоги застосовують до них ті ж методи і прийоми роботи, як і до праворуких дітей, не зважаючи на те, що у ліворуких мислення, психіка дещо інакші. Як правило, ліворуки діти вразливіші, емоційніші, більш запальні, повільніше звикають до нових умов життя. У процесі навчання ліворуки діти більше орієнтуються на відчуття (зорові, тактильні), ніж на мовлення; їм важко працювати у великих групах і жорстко регламентованих умовах.

Дівчинка і хлопчик – різні за своєю природою істоти, тому виховання і навчання має бути індивідуалізованим, враховувати фізичні, психологічні та соціальні особливості хлопчиків і дівчаток. Для цього педагогам необхідно знати психологічні особливості дітей різної статі і глибоко усвідомлювати важливість їхнього урахування в освітньому процесі початкової школи [2, 106-111].

Не менш важливого значення потрібно надавати й емоційно-чуттєвій сфері дітей, своєчасній реакції на їхню поведінку: підвищену дратівливість, сором'язливість, невміння спілкуватися з однолітками. Вчителі часто піднімають питання як організувати освітній процес у школі з гіперактивними учнями. Про актуальність зазначеної проблеми свідчать сучасні дослідження науковців та численні публікації. Але не менш важливою проблемою є сором'язливість дитини. Цій індивідуальній особливості приділено набагато менше уваги у науковій літературі, тому що з сором'язливими, тихими дітьми менше виникає проблем в учителів. Але ігнорування зазначеної проблеми може викликати у майбутньому дитини великі труднощі у спілкуванні в соціумі.

Наведемо ряд прикладів із поширеної практики початкової школи стосовно сором'язливих дітей. Є ряд вчителів, які плутають сором'язливість з неуспішністю і, не приділяючи достатньо уваги учню, формують звичку не вчити і не виконувати домашні завдання. Інші вчителі, намагаючись «боротися» із сором'язливістю дитини, часто викликають її до дошки, залучають до спільної роботи з більш активними дітьми тощо. Іноді це спрацьовує, але частіше, у результаті такої навчально-виховної роботи, в учнів розвивається стійке небажання йти до школи взагалі. Приклади вирішення цієї проблеми є в науковій літературі. Наприклад, в гуманістичній педагогіці Ш.Амонашвілі є ряд прийомів, які допомагають сором'язливим, неактивним учням продемонструвати свої знання не пригнічуючи їхню індивідуальність. Тому всі не байдужі вчителі початкової школи, які прагнуть допомагати у розвитку кожній індивідуальності, можуть скористатися порадами

психологів та педагогів-практиків. Потрібно лише постійно удосконалювати, поглиблювати свої знання і вміння та підвищувати власний рівень професійної компетентності.

Одним із напрямів здійснення індивідуального підходу є робота з обдарованими дітьми. При організації навчально-виховного процесу у школі вчитель повинен здійснювати індивідуальний підхід до обдарованих дітей з метою створення сприятливих умов для розвитку їхніх здібностей і творчого потенціалу.

Індивідуальний підхід до обдарованих дітей повинен включати такі засоби:

- використання завдань творчого характеру, які передбачають пошуки дитиною оригінальних, нестандартних розв'язків, необхідність обґрунтування запропонованих рішень, що сприяє розвитку активного, самостійного, творчого, діалектичного мислення обдарованої дитини;

- створення проблемних ситуацій, використання елементів проблемного навчання, що дозволяє активізувати пізнавальну діяльність дитини, реалізувати її творчий потенціал;

- впровадження елементів діалогового (інтерактивного) навчання, яке забезпечує розвиток у дітей вмінь долати однобічний підхід до розгляду певної проблеми, розглядати цю проблему з різних боків, переконливо обґрунтувати свою думку, вміти враховувати думку своїх товаришів, будувати з ними психологічні рівноправні стосунки, засновані на взаєморозумінні, взаємоповазі, взаємній допомозі і співробітництві;

- використання додаткового матеріалу, який значно виходить за межі навчальної програми з метою розширення кругозору обдарованих учнів;

- організація пошукової роботи обдарованих дітей з тематики, яка викликає їхній інтерес.

Професійно компетентний вчитель початкової школи ефективно використовує оцінку як один із засобів реалізації індивідуального підходу до учнів. Педагогічна оцінка має не тільки кваліфікувати виконану роботу учня, а й сприяти усвідомленню ним його досягнень і хиб, формувати почуття відповідальності за виконання завдань, породжувати бажання далі краще вчитися і мобілізувати учня на здійснення цих бажань. Тому вона повинна бути конкретна, об'єктивна, справедлива, відображати не лише якість виконання роботи, але і рівень докладених зусиль для її виконання. Що, на превеликий жаль, не завжди враховується у шкільній практиці.

Працюючи над нашим дослідженням, ми залучили до співпраці не тільки учнів, а й вчителів школи № 12 м. Вінниці і запропонували їм заповнити анкету для з'ясування обізнаності самих вчителів про індивідуальний підхід у вихованні молодших школярів. Анкета складалася із запитань відкритого типу. В загальному всі вчителі під поняттям «індивідуальний підхід» розуміють процес постійного спостереження за формуванням дитини як особистості, адаптування матеріалів та занять, отримання інформації від сімей, взаємодію з дітьми, підтримку їх розвитку.

Учителі також стверджували, що реалізують принцип індивідуалізації виховання у власній діяльності шляхом взаємодії із сім'єю, індивідуальними, парними та груповими формами роботи. Для цього вони використовують спостереження, бесіди, КВК, свята, спонукають дітей до творчості, фантазування. У вихованні класного колективу вчителі послуговувались прийомами залучення школярів до активної пізнавальної діяльності, самодіяльності, організації позашкільної та позакласної роботи, різного роду роботи над колективними творчими справами та груповими завданнями.

Однак вчителям довелось зіштовхнутися з певними труднощами у процесі реалізації принципу індивідуалізації. Це насамперед те, що індивідуалізація у виховному процесі займає чимало часу та зусиль задля того, аби охопити усіх учнів класу, тому від вчителя вимагається високий рівень педагогічної майстерності. Також батьки не завжди критично оцінюють дитину, не всі прислухатимуться до порад вчителя, психолога. Проте під час роботи над нашим дослідженням в процесі безпосереднього спостереження за уроками вчителів, ми виявили, що далеко не всі педагоги приділяють увагу реалізації цього принципу виховання. Через брак часу, велику наповнюваність класів та власну некомпетентність у цьому питанні, вчителі навчають всіх однаково, не виділяючи когось особливо. Більше того на неуспішних

учнів увага взагалі не поширювалась, тому від цього в учнів погіршувалась мотивація до навчання і ставлення до особистості самого вчителя.

Отже, розробка й упровадження нормативів навчальної і виховної роботи у межах кожної школи і кожного класу є необхідною передумовою для визначення вчителем найбільш реальних цілей навчання, використання найбільш доцільних форм і методів організації навчальної роботи, оцінювання їх ефективності для кожного учня. Важливо, що надання самим учням інформації щодо цілей навчання і нормативів щодо їх досягнення позитивно впливає на формування у них усвідомленого ставлення до власної навчальної діяльності, стимулює їх до співпраці з учителем у розвитку власних можливостей і подоланні наявних труднощів.

#### Література:

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. Уваров А.Ю. Индивидуализация образовательной работы: ключевые составляющие трансформации школы / А.Ю. Уваров // «Освітологічний дискурс»: Електронне наукове фахове видання, Київський університет імені Бориса Грінченка МОН України. – 2011. - № 2 (4).
4. Нісімчук А.С. Педагогіка : підруч. / Андрій Сергійович Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. 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.

**Ліля Скрипаловська,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ**

Процес розвитку й виховання естетично культурної особистості молодшого школяра, з урахуванням того, що для нього в подальшому житті естетична освіченість та естетичні знання мають стати пріоритетними, потребує якісно нових підходів до підготовки вчительських кадрів до виховання дітей засобами природи, здатних не лише збудити прагнення до знань, а й оволодіти способами їх самостійного здобування та подальшого використання. Водночас, цілком очевидним є протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з особистісно-професійною підготовкою вчителя, і усталеною практикою, що віддзеркалює естетичну орієнтацію педагога переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. У зв'язку з цим назріла необхідність відмовитися від стереотипів підготовки майбутніх учителів, зокрема, до естетично-компетентного стимулювання пізнавальної активності учнів.

Перед педагогічним ВНЗ постає завдання – підготувати студентів до естетико-педагогічної діяльності, в якій засвоєння знань, умінь і навичок з цілей освіти перетворилося б на засоби розвитку естетичної активності учнів. Школі потрібен учитель, здатний підтримувати й розвивати естетичну обізнаність школярів. Учитель повинен уміти поєднувати зміст шкільної програми з інтересами дітей. Оволодіння такою здатністю якраз і становить сутність готовності майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання школярів засобами природи.

Значною мірою це залежить від професійних якостей і вмінь учителя. Основна мета вчителя, який здійснює естетичний розвиток школярів, полягає в забезпеченні зовнішніх і внутрішніх умов присвоєння учням естетичного досвіду, накопиченого людством.

Керуючись цією метою, майбутній учитель початкових класів розкриває перед учнями засоби і способи пізнання навколишнього світу, формує основи естетичної культури учнів.

Важливість естетико-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів неодноразово розглядалась науковцями. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В.Андрущенко, С.Гончаренко, О.Гукаленко, І.Зязюн, В.Краєвський, О.Сухомлинська та ін.); теоретичні й методичні основи підготовки педагогів школи І ступеня (Н.Бібік, В.Бондар, П.Гусак, О.Кучерявий, Л.Хоружа, І.Шапошнікова та ін.); формування готовності студентів до естетичної діяльності (Б.Брилін, Г.Локарева, С.Мельничук, Н.Миропольська, О.Рудницька, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо, О.Щолокова та ін.).

Підготовка вчителя початкових класів до естетичного виховання школярів висвітлена в працях О.Білої, Н.Савченко, З.Сироти, Н.Сулаєвої, В.Федорчук та ін. Проте дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів не було об'єктом спеціального наукового пошуку. Актуальність та доцільність вибору теми роботи зумовлена необхідністю вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів згідно з вимогами суспільства до професіоналізму педагогів у галузі естетичного виховання.

Готовність майбутнього вчителя до естетичного виховання школярів засобами природи являє собою складне утворення, що включає: усвідомлення студентами необхідності й важливості вирішення цієї проблеми, необхідність бути естетично вихованою особистістю, знання психолого-педагогічних механізмів розвитку пізнавальної активності естетично вихованих учнів, володіння конкретними методиками естетичного виховання учнів, уміння проаналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до естетичного виховання засобами природи учнів потребує: діагностування існуючого рівня підготовки студентів, узагальнення досвіду щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до естетичного виховання.

З цією метою нами було проведено опитування серед студентів на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (48 респондентів). Було виділено рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів засобами природи – високий, середній і низький.

Для низького рівня (38%) характерні: володіння поверховими знаннями методів та прийомів естетичного виховання, розмиті уявлення про «естетику природи», студенти описують заданий об'єкт природи за зовнішніми ознаками.

Для середнього рівня (45%) характерні: володіння окремими методами та прийомами естетичного виховання, вміння достатньо емоційно описати об'єкти природи.

Студенти, які відносяться до високого рівня (19%) мають достатньо розвинене сенсорне сприймання природи; вміють на естетичному рівні описати заданий об'єкт природи, добре знають методичку естетичного виховання засобами природи, розуміють поняття «естетика природи» та вміють розкрити його.

Підготовка вчителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів засобами природи – складний і багатоаспектний процес. Ефективне розв'язання зазначеної проблеми, якість отриманих результатів залежатиме від створення відповідних педагогічних умов. Педагогічними умовами продуктивності процесу підготовки студентів до естетичного виховання дитини можуть бути обставини, що сприяють розвитку творчої активності, реалізації творчого підходу до розв'язання проблем естетичного виховання молодших школярів, активізації естетичного потенціалу особистості майбутніх педагогів, забезпеченню позиції активних суб'єктів діяльності, гармонійному пізнанню навколишньої дійсності [6]. Серед умов були визначені такі:

*1. Забезпечення взаємодії наукового та художнього підходів до професійно-орієнтованої підготовки педагогів.* Сучасне тлумачення інноватики підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ орієнтує вищу школу на сміливе поєднання різних форм суспільної свідомості в процесі

навчально-виховної роботи зі студентами. З огляду на це, надзвичайної актуальності набуває проблема професійної підготовки вчителя в контексті впровадження в навчально-виховний процес вищого навчального закладу екологічної естетики на основі взаємодії науки й мистецтва [5]. Проте сучасна практика свідчить, що сьогодні ще зберігається відчутний дисбаланс між означеними системами пізнання навколишнього. Стереотипізація науково-інформативного підходу, стимул-реакційного спрямування освітнього процесу негативно впливає на професійну підготовку студентів, майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів. Сучасна освіта як багатомірний показник духовного стану суспільства повинна забезпечувати взаємодію різних способів пізнання і тим самим каталізувати особистісні зв'язки студентів із навколишнім світом [1, 143].

2. *Опанування майбутніми вчителями початкових класів алгоритмів естетико-виховної роботи з молодшими школярами.* У контексті підготовки майбутніх фахівців до естетичного виховання дитини вважаємо за необхідне ознайомити студентів із певною системою вказівок та орієнтирів, які сприятимуть ефективному формуванню досвіду молодших школярів. Умова опанування студентами алгоритмів естетико-виховної роботи з молодшими школярами ґрунтується на теорії поетапного формування розумових дій.

3. *Активізація художнього мислення майбутніх фахівців з метою збагачення власного естетичного досвіду.* На нашу думку, процес активізації художнього мислення майбутніх педагогів повинен ґрунтуватися на виокремлених Дж. Гілфордом шести параметрах креативності, які складають потужний базис такого мислення: здатність знаходити і ставити проблеми, генерувати велику кількість ідей, відповідати на подразники нетипово, вдосконалювати об'єкт, розв'язувати проблеми, аналізуючи і синтезуючи [1]. Учені наголошують, що завдяки сприйманню художніх творів розвиваються всі компоненти художнього мислення особистості. Так, впливаючи на світ почуттів, а через нього на інтелект «мистецтво глибоко впливає на соціальну практику. Тим самим поняття «художнє мислення» входить до системи координат професійно значущих якостей особистості, охоплюючи характеристики технологічної майстерності й глибини внутрішнього світу майбутнього вчителя» .

У структурі художнього мислення гармонійно поєднуються емоційно-чуттєва та інтелектуально-раціональна складові, тому важливо спонукати майбутніх фахівців до глибокого аналізу внутрішнього змісту мистецьких творів, висновків, логічних узагальнень. У контексті даної вимоги доцільно організувати групову діяльність майбутніх педагогів з метою пошуку сюжету художньо-творчого продукту та виражальних засобів його втілення. Варто також практикувати роботу всієї студентської аудиторії над спільним завданням [6].

4. *Залучення студентів до естетичного виховання дитини в процесі проходження різних видів педагогічної практики.*

Педагогічна практика є необхідною частиною єдиного навчально-виховного процесу підготовки вчителів початкових класів до естетичного виховання дитини, що розв'язує завдання формування та удосконалення навичок естетико-виховної роботи з молодшими школярами.

Однією з важливих умов підвищення ефективності педагогічної практики в системі підготовки майбутніх фахівців до естетичного виховання молодших школярів вважаємо посилення її естетичної спрямованості. Вчені зазначають, що «педагогічна практика, включаючи студентів у реальний педагогічний процес, складовою якого є естетичне виховання учнів, актуалізує систему теоретичних знань з естетики, мистецтвознавства, з психології, педагогіки і методики естетичного виховання, озброює системою спеціальних умінь і навичок» [1].

Аналіз наукових досліджень у контексті формування естетичної культури особистості засвідчує підвищення активності в дослідженні проблеми естетичного виховання майбутнього вчителя та естетичного виховання дитини. Аналіз навчальних програм виявив, що вчитель початкових класів повинен бути готовим до формування цілісного естетичного досвіду особистості дитини. Наразі відбувається активний пошук нових концепцій та моделей освіти, методів, технологій навчання і виховання майбутніх педагогів, серед яких завдання підготовки студентів до естетичного виховання дітей займає вагоме місце.



На нашу думку, готовність майбутнього вчителя до естетичного виховання школярів засобами природи розглядається як якість особистості, що виявляється в позитивному ставленні до самостійної пізнавальної діяльності, у здатності ставити за мету професійної діяльності розвиток естетичної активності молодших школярів, педагогічно обгрунтовано обирати способи досягнення цієї мети, здійснювати самоконтроль, прогнозувати шляхи й засоби підвищення ефективності роботи з естетичного виховання молодших школярів засобами природи.

#### Література:

1. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в початковій школі : посіб. для вчителя / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна та ін. – Х. : Ранок, 2006. – 256 с.
2. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860–1980 рр.) / С. Г. Мельничук. – К., 1995. – 197 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – 18 лип., № 29. – С. 4.
4. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
5. Тарасенко Г.С. Підготовка педагогів до організації пізнання дітьми природи на засадах екологічної естетики (аспект наступності дошкільної і початкової освіти) / Г.С.Тарасенко // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2009. – Вип. 28. – С. 376-380.
6. Шишкіна Ю. О. Готовність майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів / Ю. О. Шишкіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 392-400.

**Лілія Шульгіна,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського

### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ**

Складні соціально-економічні проблеми в житті українського суспільства обумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. На слушну думку науковців, проблема розвитку навчально-пізнавальної самостійності як властивості особистості особливо гостро постає перед вітчизняною освітою. Вчитель початкових класів повинен самостійно займатися навчально-пізнавальною діяльністю, направленою на розвиток своєї особистості. Цей процес, однак, наштовхується на ряд протиріч, головне з яких – невідповідність традиційної системи навчання та виховання нинішнім соціально-економічним умовам реформування суспільства, що породила нове соціальне замовлення стосовно до різних рівнів освіти: формування особистості, здатної до творчого, свідомого, самостійного визначення своєї діяльності. Тому проблема пошуку найбільш ефективних педагогічних засад розвитку навчально-пізнавальної діяльності вчителя є особливо актуальним і стає найважливішим напрямком сучасних наукових досліджень [2, 306].

У педагогічній науці проблема навчально-пізнавальної діяльності не є новою. Вона досліджувалася багатьма провідними науковцями: С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Буряк, В.Давидов, М.Дайрі, М.Данилов, В.Євдокимов, Б.Єсіпов, В.Козаков, Г.Кудрявцева, Н.Кузьміна, І.Лернер, А.Матюшкін, О.Нільсон, П.Підкасистий, І.Прокопенко, О.Савченко, М.Скаткін, Б.Сусь, Н.Тализіна, Г.Тарасенко, О.Усова, Г.Щукіна та ін. Її психологічний аспект висвітлено в працях Б.Ананьєва, Д.Богоявленського, Л.Виготського, І.Гальперіна, О.Леонтєва, І.Менчинської, С.Рубінштейна та ін. Аналіз літературних джерел показав, що в педагогічній науці немає єдиного підходу до трактування понять «навчально-пізнавальна діяльність», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна самостійність», «активізація пізнавальної діяльності» тощо.

Досить чітко визначення пізнавальної діяльності дає Г.Щукіна: «це особистісне утворення, що виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чутливість у пізнавальному процесі. Вона характеризується: пошуковою

спрямованістю у навчанні; пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою різних джерел як у навчанні, так і в поза навчальній діяльності; емоційним піднесенням, благополуччям перебігу діяльності» [4, 119].

Т.Тернавська під пізнавальною діяльністю розуміє процес виявлення активності, спрямованої на об'єкт пізнання. Більшість вчених схиляються до визначення пізнавальної діяльності як процесу відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення [3, 15]. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання. І.Шайдур тлумачить пізнавальну діяльність як сукупність дій пошукового характеру, що ведуть до відкриття невідомих фактів, теоретичних знань та способів діяльності, створення принципово нових духовних та матеріальних цінностей [3, 5]. Навчальна (учбова) діяльність – процес, внаслідок якого людина набуває нові або змінює вже набуті знання, уміння і навички, вдосконалює і розвиває свої здібності. Ця діяльність дає змогу адаптуватися до навколишнього світу, орієнтуватися в ньому, задовольняти власні потреби, зокрема й інтелектуальні.

Важливу роль у навчально-пізнавальній діяльності особистості відіграють:

- пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що з'являється у свідомості в процесі пізнання;

- емоційні та вольові процеси, які спонукають людину до активних дій, вольових актів.

Пізнання предметів та явищ об'єктивної дійсності, психічного життя людини здійснюється всіма пізнавальними процесами. Підґрунтям розумового пізнання світу, яким складним воно б не було, є чуттєве пізнання. Разом з тим сприймання, запам'ятовування, відтворення та інші процеси неможливі без участі в них розумової діяльності, переживань та вольових прагнень. Але кожний з цих процесів має певні закономірності й постає у психічній діяльності або як провідний, або як допоміжний.

Отже, пізнавальна діяльність – це усвідомлений, цілеспрямований, результативно завершений пізнавальний процес, який пов'язаний із вирішенням пізнавального завдання. У навчальному процесі ВНЗ навчально-пізнавальна діяльність студента – це складний процес переходу від незнання до знання, від систематизованого пізнання предметного світу до оволодіння науковими знаннями.

З метою активізації уваги, розумової діяльності студентів на заняттях застосовуються різноманітні способи і прийоми. У педагогічному процесі завдання є одним із засобів оволодіння системою наукових знань, формування вмінь розв'язувати життєві, виробничі завдання [1, 66]. Рішення кожної задачі, в особливості пізнавальної, вимагає від майбутніх педагогів не тільки актуалізації, систематизації та відтворення раніше засвоєних знань. Використання педагогічних завдань дозволяє здійснити зв'язок теорії з практикою, розвиває в студентів вміння самостійного вирішення практичних питань навчання і виховання. Слід підкреслити, що іноді зустрічається змішання пізнавальної задачі із завданням, вправою. Завдання відіграють особливу роль в активізації навчальної діяльності студентів.

Найбільший ефект на заняттях дають ситуації, в яких студенти самі повинні: відстоювати свою думку; брати участь в дискусіях і обговореннях; ставити питання своїм товаришам і викладачам; рецензувати відповіді товаришів; оцінювати відповіді й письмові роботи товаришів; займатися навчанням тих, що відстають; пояснювати більш слабким студентам незрозумілі моменти; самостійно вибирати посильне завдання; знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавальної задачі (проблеми); створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих їм способів вирішення.

Формулювання питань у процесі навчання – є одним з найпоширеніших прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів. Викладачі широко використовують питання спрямовані на перевірку засвоєння матеріалу, з'ясування запасу знань майбутніх педагогів. Такі питання вимагають відтворення засвоєного матеріалу і застосовуються на семінарських, лабораторних заняттях, заліках, іспитах. За допомогою питань можна направити пізнавальну

діяльність студентів на визначення схожості та відмінності в процесах, на узагальнення і доказах, виявлення причин тих чи інших явищ. За їх допомогою можна організувати посилену інтелектуальну пошукову діяльність студентів. Важливо навчити майбутніх педагогів правильно формулювати запитання і доречно їх задавати, що є також одним із прийомів активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення [1, 68].

Таким чином, підвищення якості професійної освіти здійснюється в процесі вивчення різних дисциплін і полягає в цілеспрямованій діяльності викладача з метою розробки й застосування такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчості, самостійності майбутніх учителів початкових класів.

#### **Література:**

1. Муковіз О. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів у педагогічних навчальних закладах / О.Муковіз // Вища освіта України (додаток). – 2006. – № 1 (15). – С. 65-69.
2. Ратушинська А.С. Навчально-пізнавальна діяльність у самоосвіті вчителя початкової школи / А.С. Ратушинська // Вісник Глухівського НПУ ім. О.Довженка : зб. наук. пр. – Глухів : ГНПУ, 2012. – Вип. 20. – С. 306-309.
3. Шайдур І.А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.А. Шайдур. – К., 2003. – 22 с.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. Пособие / Г.И.Щукина – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

### *Відомості про авторів*

**Тарасенко Галина** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (*голова редакційної колегії*)

#### **Зарубіжні партнери**

**Яворська-Вітковська Моніка** – доктор габлітований, професор Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі, декан відділу суспільних і філологічних наук, Польща

**Вашкевич Івона** – депутат мера у Бидгощі, Польща

**Малецька Марта** – доктор педагогіки, ад'юнкт Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі, Польща

**Стефанович-Завішевська Катержина** – доктор педагогіки, ад'юнкт Куявсько-Поморської вищої школи в Бидгощі, Польща

**Хартенбергер Марта** – доктор педагогіки, ад'юнкт Університету ім. Казимира Великого в Бидгощі, Польща

#### **Викладачі, аспіранти, здобувачі Інституту педагогіки, психології і мистецтв**

**Голюк Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Грошовенко Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Деркач Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Загоруй Раїса** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Імбер Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, в.о. декана-директора ІППМ ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м.Вінниця, Україна

**Кіт Галина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Колосова Олена** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Комарівська Надія** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Кривошея Тетяна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Лапшина Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Любчак Людмила** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Мозгальова Наталя** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства та інструментальної підготовки ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Нестерович Богдан** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Пахальчук Наталя** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Присяжнюк Лариса** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

- Білик Тетяна** – магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
- Колеснік Катерина** – магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
- Сіваш Тетяна** – магістр початкової освіти, аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
- Стахова Інна** – магістр початкової освіти, асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна
- Мазур Катерина** – магістр дошкільної освіти, вихователь ДНЗ № 45 м. Вінниці, Україна
- Студенти Інституту педагогіки, психології і мистецтв**
- Багінська Світлана** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Бантюк Катерина** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Козак І.І.).
- Береза Марія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Деркач О.О.)
- Богацька Ольга** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Лапшина І.М.).
- Бубенко Олена** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Кривошея Т.М.).
- Буга Юлія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Більська О.В.).
- Варгатюк Наталя** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Вітковська Ганна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. доц. Присяжнюк Л.А.)
- Ворнік Ганна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Більська О.В.)
- Гавенко Антоніна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Гончар Інна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Кривошея Т.М.).
- Григорович Оксана** – студент спеціалітету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – ст. викл. Колосова О.В.).
- Гудована Ольга** – студент спеціалітету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Кривошея Т.М.).
- Дем'яненко Людмила** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – доц. Кіт Г.Г.)
- Дмитренко Тетяна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Дощич Вікторія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Кривошея Т.М.).
- Злотнік Яна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Іванова Юлія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Імбер В.І.)
- Іванюк Марина** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Ініваткіна Єлизавета** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).

- Каменчук Алла** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Пахальчук Н.О.).
- Кирик Ірина** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Лапшина І.М.).
- Ковальчук Марія** – студент спеціальтету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.)
- Ковальчук Тетяна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Деркач О.О.).
- Косенко Оксана** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Присяжнюк Л.А.)
- Кощей Олена** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Крукова Анастасія** – студент спеціальтету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.).
- Кучеренко Лариса** – студент спеціальтету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Грошовенко О.П.).
- Літв'якова Інна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Імбер В.І.).
- Лукова Оксана** – студент спеціальтету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Мазуркевич Олена** – студент спеціальтету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Мартинюк Інна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Грошовенко О.П.).
- Михайлова Ольга** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Голюк О.А.).
- Михалюк Тетяна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.).
- Мінєєва Катерина** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.).
- Надкернична Анна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Імбер В.І.)
- Оленюк Марина** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Кривошея Т.М.).
- Олешко Тетяна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Деркач О.О.)
- Олійник Олена** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Пахальчук Н.О.).
- Оперчук Віта** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. доц. Присяжнюк Л.А.)
- Палій Сніжана** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Більська О.В.)
- Пацюра Наталія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Більська О.В.)
- Похилюк Альона** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Голюк О.А.).
- Прокопчук Ганна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – ст. викл. Колосова О.В.).
- Руда Аліна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).

- Сандич Мирослава Северин Тетяна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Скрипаловська Ліля** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Слободянюк Наталія** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Голюк О.А.).
- Совик Анастасія** – студент спеціалітету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Любчак Л.В.).
- Сторожук Олена** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Імбер В.І.).
- Терещук Катерина** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – доц. Кіт Г.Г.).
- Тимчук Юлія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Загоруй Р.В.).
- Томенко Віталіна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Голюк О.А.).
- Усатюк Олена** – студент спеціалітету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Імбер В.І.).
- Федорова Юлія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Голюк О.А.).
- Ференець Вікторія** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Грошовенко О.П.).
- Чабанюк Інна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – доц. Кіт Г.Г.).
- Черешнюк Олена** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Шарук Тетяна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Грошовенко О.П.).
- Шевчук Юлія** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Шепель Анастасія** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Шинкаренко Віталіна** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.).
- Шкрібета Наталія** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. доц. Присяжнюк Л.А.).
- Шмигора Тетяна** – студент спеціалітету ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Більська О.В.).
- Штодіна Діана** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (науковий керівник – проф. Тарасенко Г.С.).
- Шульгіна Лілія** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Пахальчук Н.О.).
- Юрчак Марина** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Пахальчук Н.О.).
- Ющищена Майя** – студент бакалаврату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Комарівська Н.О.).
- Яценко Тетяна** – студент магістрату ВДПУ ім.М.Коцюбинського, (наук. кер. – доц. Грошовенко О.П.).

*Наукове видання*

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

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

**Вип. 5**

**Редагування – Тарасенко Г.С.**

**Комп'ютерна верстка – Грицай Л.І.**

Підписано до друку 28.04.2016  
Формат 64x90/8. Папір офсетний.  
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арк. 42,0. Обл.-вид. арк. 39,06.  
Наклад 100 прим. Зам. № 14133.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.

Видавець ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
<http://www.tvoru.com.ua>