

**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. 2*

**Вінниця 2013**

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

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 11 від 22 травня 2013 року)

**Редакційна колегія:**

- Тарасенко Г.С.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім.М.Коцюбинського (*голова*)  
**Акімова О.В.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ВДПУ ім.М.Коцюбинського  
**Шахов В.І.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології ВДПУ ім. М.Коцюбинського  
**Шабельська Г.,** доктор педагогіки, ад'юнкт педагогічного відділу Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)  
**Бражене Н.,** доктор соціальних наук, доцент кафедри систем навчання Шяуляйського університету (Литва)  
**Ємельянова М.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету І.П.Шамякіна (Білорусь)  
**Шебеко В.Н.,** доктор педагогічних наук, доцент кафедри методик дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету ім. М.Танка (Білорусь)

**Рецензент:**

- Штифурак В.Є.,** доктор педагогічних наук, професор (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, 3-5 квітня 2013 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – 516 с.

**А 43** Actual problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies: Proceedings of the conference of faculty and students of the Institute of Pedagogy, Psychology and Art (Vynnitsya, VSPU named after M.Kotsyubynsky, 3-5 April 2013) / ed. G.S.Tarasenko, Vynnitsya State Pedagogical University named after Michael Kotsyubynsky, Institute of Pedagogy, Psychology and Art. – Vinnitsa: LLC «Nilan LTD», 2013.– Issue 2. – 516 p.

ISBN 978-966-2770-71-1

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

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

*The proceedings include articles on topical issues of preschool and primary education in the context of European educational strategies prepared by scientists from Ukraine, Belarus, Poland and Lithuania 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 978-966-2770-71-1

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

## ЗМІСТ

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

1. <i>Тарасенко Галина.</i> Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу .....	8
2. <i>Поніманська Тамара.</i> Типи педагогів за стилем виховної взаємодії з дитиною.....	14
3. <i>Балтремус Володимир, Балтремус Катерина.</i> Педагогічні засади використання демократичних методів навчання в європейській освітній практиці .....	19
4. <i>Деркач Оксана.</i> Основні тенденції та напрями становлення і розвитку вітчизняної та зарубіжної арт-терапевтичної практики у ХХ столітті.....	26
5. <i>Хіля Анна.</i> Місце арт-терапевтичних та арт-педагогічних технологій у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями у вітчизняній та зарубіжній практиці .....	35
6. <i>Скрипай Тетяна.</i> Емоційно-вольова культура майбутнього учителя початкових класів у вимірах психологічних теорій.....	40
7. <i>Головюк Наталія.</i> Розвивальний потенціал інноваційних освітніх технологій та його реалізація в школі першого ступеня.....	45
8. <i>Базишина Тетяна.</i> Особливості діагностики готовності майбутніх фахівців початкової школи до роботи за альтернативною технологією "Йєна-план школа".....	50
9. <i>Берега Інна.</i> Використання ТРВЗ-технології як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів .....	53
10. <i>Микичур Тетяна.</i> Гуманно-особистісний підхід до дитини в освітніх системах Європи.....	56
11. <i>Чекотун Леся.</i> Аксіологічний підхід до соціалізації дітей та молоді в країнах зарубіжжя.....	59
12. <i>Фаліштинська Наталія.</i> Шляхи впровадження козацької виховної системи у практику сучасних освітніх закладів України.....	65

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

13. <i>Wybluk Marian.</i> Eksperyment pedagogiczny L.W.Zankowa i jego kontynuacja.....	67
14. <i>Szabelska Grażyna.</i> Przemiany percepcji kar fizycznych wobec dziecka w rozwoju myśli społecznej i pedagogicznej.....	73
15. <i>Киселёв Аркадий, Шалкувене Оринта, Киселёва Дануте.</i> Исследование развития математических способностей учащихся по структурным компонентам.....	76
16. <i>Бражене Ниёле.</i> Проблемы идентификации и оценки сочинённых детьми сказок.....	81
17. <i>Шалкувене Оринта.</i> Формирование у детей арифметических образов в IV–V классах с применением виртуальных объектов обучения .....	90
18. <i>Ковалевич Мария.</i> Стратегические направления развития современного образования в Республике Беларусь в контексте европейских образовательных стратегий.....	100
19. <i>Емельянова Марина.</i> Общая культура учителя и культура педагогического труда.....	104
20. <i>Дружинин Дмитрий.</i> Профессиональный образ мира современного педагога.....	109
21. <i>Палиева Татьяна, Сычева Инна.</i> Поликультурное воспитание детей средствами этнопедагогики .....	111
22. <i>Асташова Анжела.</i> Методические аспекты реализации дифференцированного подхода в начальной школе .....	115
23. <i>Галенко Светлана.</i> Система патриотического воспитания дошкольников.....	117
24. <i>Горностай Татьяна.</i> Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста в эпоху античности и раннего средневековья в свете современности .....	119
25. <i>Шебеко Валентина, Никонова Людмила.</i> Современные дошкольники: проблема воспитания и обучения .....	124
26. <i>Митрош Ольга, Рейт Екатерина.</i> Проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста как средство формирования интереса к культуре родного края..	128
27. <i>Бай Елена.</i> Содержание образа «Я» как условие развития познавательной активности у младших дошкольников .....	131
28. <i>Александрович Татьяна, Мозорита Людмила.</i> Педагогическое сопровождение	

адаптації дітей раннього віку до навчання в дошкільній установі	136
29. <i>Казаручик Галина</i> . Екологічне виховання дітей дошкільного віку	140
30. <i>Силук Лариса</i> . Організація роботи з батьками в період адаптації першокласників до шкільного навчання	144
31. <i>Железнякова Зінаїда</i> . Оцінювальні вміння педагогів установ дошкільного виховання як фактор розвитку особистості дошкільника	149

### **Розділ 3. ДОШКІЛЬНА В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ**

32. <i>Голук Оксана</i> . Вплив ціннісних орієнтацій батьків на благополуччя дітей дошкільного віку	153
33. <i>Кіт Галина</i> . Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного віку як умова їх успішного розвитку	157
34. <i>Колосова Олена</i> . Формування соціальної компетентності дошкільників засобами сюжетно-рольової гри	162
35. <i>Комарівська Надія</i> . Фольклор як засіб морального виховання дошкільників	166
36. <i>Кривошея Тетяна</i> . Розвиток у дітей дошкільного віку вміння орієнтуватися у просторі	168
37. <i>Шульга Галина</i> . Формування просторових уявлень у дітей старшого дошкільного віку	174
38. <i>Імбер Вікторія</i> . Формування комбінаторних уявлень у дітей дошкільного віку	177
39. <i>Зімакова Лілія, Матюх Жанна</i> . Сучасні засоби формування фонетичної компетентності дошкільників	179
40. <i>Потапова Тетяна</i> . Розвиток інтонаційної виразності мовлення в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку	183
41. <i>Комарівська Надія</i> . Мовні ігри для опанування дошкільниками етикетних формул	187
42. <i>Сарафінюк Петро</i> . Екологічне виховання дітей дошкільного віку	189
43. <i>Присяжнюк Лариса</i> . Організація спостережень дітей за природою в дошкільних навчальних закладах	193
44. <i>Казьмірчук Наталія</i> . Наступність змісту трудової підготовки молодших школярів у комплексі «дитячий навчальний заклад – початкова школа»	201
45. <i>Дабіжко Людмила</i> . Динаміка розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в образотвірчій діяльності	205
46. <i>Поплавська Юлія</i> . Використання дидактичних ігор у музично-виховній роботі зі старшими дошкільниками	208
47. <i>Тодосієнко Наталія</i> . Музично-ігрова діяльність як засіб формування естетичного сприймання у дітей дошкільного віку	212
48. <i>Барановська Ірина</i> . Театралізована гра як засіб художнього виховання дошкільників	218
49. <i>Гаврилюк Тетяна</i> . Формування природничих уявлень дітей дошкільного віку засобами створення екологічних казок	221
50. <i>Колощук Олена</i> . Теоретичні основи формування у дітей старшого дошкільного віку основ здорового способу життя	225
51. <i>Корнійчук Людмила</i> . Взаємодія дитячих навчальних закладів і сім'ї у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в фізкультурно-оздоровчій діяльності	229
52. <i>Мельник Тамара</i> . Формування почуття доброти у дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з природою	231
53. <i>Нізіньковська Галина</i> . Активізація естетичного досвіду дошкільників та молодших школярів у рухливих іграх	234
54. <i>Нечипуренко Наталія</i> . Формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку в процесі соціалізації	237
55. <i>Радковська Юлія</i> . Реалізація творчого підходу до виховання дітей дошкільного віку	239
56. <i>Синько Людмила</i> . Формування соціальної компетентності дошкільників у процесі взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу	242
57. <i>Степанюк Світлана</i> . Дослідження сформованості соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників та молодших школярів	245
58. <i>Шайгородська Ольга</i> . Творчий підхід до формування у дітей уявлень про навколишній світ	248



59. <b>Ямпільська Олександра.</b> Зміст природничої освіти дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку: аспект наступності.....	251
<b>Розділ 4. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР</b>	
60. <b>Кудикіна Надія.</b> Теоретичне обґрунтування педагогічної анімізації як методичного прийому навчання молодших школярів усного українського мовлення .....	257
61. <b>Лапшина Ірина.</b> Збереження традицій та інноваційні аспекти в базовій навчальній програмі з російської мови для 1-4 класів шкіл з українською мовою навчання.....	262
62. <b>Грошовенко Ольга.</b> Технології інтерактивного навчання на уроках природознавства..	265
63. <b>Загоруй Раїса.</b> Підготовка майбутнього вчителя до використання евристичних прийомів розв'язування задач у початковій школі.....	267
64. <b>Нестерович Богдан.</b> Музично-виховна робота в початковій школі у контексті аксіологічних підходів.....	271
65. <b>Коваль Тетяна.</b> Використання музичного фольклору в роботі з молодшими школярами на засадах педагогічних ідей В.Верховинця.....	275
66. <b>Мар'євич Наталія.</b> Етапи організації дитячої музично-ігрової діяльності .....	280
67. <b>Олійник Ірина.</b> Ціннісні орієнтації молодших школярів як об'єкт педагогічної корекції.....	284
68. <b>Кілімник Юлія.</b> Теоретичні засади гуманістично-ціннісного виховання молодших школярів.....	288
69. <b>Біляк Юлія.</b> Формування моральної вихованості молодших школярів засобами народознавства.....	292
70. <b>Головенько Ірина.</b> Розвивальна роль ейдотехніки у роботі з молодшими школярами...	297
71. <b>Марчук Ірина.</b> Проектна діяльність як засіб формування навичок моральної поведінки молодших школярів.....	299
72. <b>Бондар Ганна.</b> Формування емоційної культури молодших школярів в умовах особистісно зорієнтованого навчання.....	303
73. <b>Мазуренко Юлія.</b> Особливості формування соціальної компетентності молодших школярів у контексті їх соціалізації.....	306
74. <b>Наумець Людмила.</b> Патріотичне виховання молодших школярів засобами народознавства .....	309
75. <b>Цільмак Альона.</b> Особливості педагогічної взаємодії учителя і учнів у сучасній початковій школі.....	313
76. <b>Булейко Олександр.</b> Особливості виховання культури спілкування першокласників на міжпредметній основі.....	317
77. <b>Вихованець Ірина.</b> Діагностика моральної вихованості молодших школярів.....	319
78. <b>Вуйко Олесь.</b> Вплив ситуацій морального вибору на розвиток особистості.....	322
79. <b>Крамнична Катерина.</b> Вплив колективу на формування моральних якостей дітей молодшого шкільного віку.....	324
80. <b>Гук Любов.</b> Теоретичні основи математичної обдарованості дітей молодшого шкільного віку.....	327
81. <b>Гулішевська Марина.</b> Використання прийомів евристичної діяльності у процесі засвоєння геометричних понять учнями початкової школи.....	330
82. <b>Демчук Олена.</b> Формування трудових умінь і навичок молодших школярів у позаурочній виховній роботі .....	337
83. <b>Ільніцька Майя, Ковалько Інна.</b> Практичні аспекти використання арт-терапевтичної рухової активності як засобу розвитку творчого потенціалу молодших школярів.....	341
84. <b>Керпань Людмила.</b> Використання дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі.....	344
85. <b>Кобзіна Вікторія.</b> Організація самостійної роботи учнів на уроках математики у початковій школі.....	346
86. <b>Музика Віта.</b> Розвиток логічного мислення молодших школярів у процесі розв'язання задач підвищеної складності.....	349
87. <b>Шарко Наталя.</b> Проблеми мотивації навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови в початкових класах.....	352
88. <b>Сіваш Тетяна.</b> Формування поетичних здібностей молодших школярів засобами мовних дисциплін.....	354

89. <b>Федорук Олена.</b> Розвиток мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів (з досвіду практичної роботи в Калинівській ЗОШ № 1).....	359
90. <b>Філімонова Оксана.</b> Засоби розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів на уроках читання.....	363
91. <b>Кузьмич Ганна.</b> Проблема формування інформаційної культури молодших школярів під час читацької діяльності.....	365
92. <b>Пінчук Людмила.</b> Народна педагогіка про культуру мовлення дитини.....	369
93. <b>Опалінська Олена.</b> Формування мовленнєвої культури молодших школярів в умовах полікультурного середовища.....	372
94. <b>Радківська Оксана.</b> Шляхи використання фольклорних текстів у період навчання грамоти.....	375
95. <b>Лумінська Ірина.</b> Шляхи реалізації завдань удосконалення звукової культури мовлення першокласників.....	377
96. <b>Лудан Діана.</b> Використання технології кооперативного навчання на уроках природничо-математичного циклу у школі I ступеня.....	380
97. <b>Ковальчук Юля.</b> Використання методу гри у процесі засвоєння молодшими школярами курсу природознавства.....	384
98. <b>Бондар Ганна.</b> Екологічне виховання учнів початкових класів засобами гри.....	386
99. <b>Бей Дар'я.</b> Методика організації та проведення екологічних проектів у процесі вивчення курсу природознавства.....	389
100. <b>Єліна Дар'я.</b> Педагогічні умови ефективної організації позаурочної роботи з природознавства.....	390
101. <b>Тарасюк Аліна.</b> Роль позакласної роботи у формуванні в молодших школярів образу природи.....	393
102. <b>Максимчук Наталя.</b> Організація фенологічних спостережень молодших школярів у процесі засвоєння курсу природознавства.....	397
103. <b>Медяна Інна.</b> Колективне навчальне проектування молодших школярів: дефінітивний аналіз.....	400
104. <b>Савельєва Альона.</b> Інтерактивне навчання як засіб формування пізнавального інтересу у дітей молодшого шкільного віку.....	403
105. <b>Фалатюк Тетяна.</b> Прийоми формування діалогічного мовлення молодших школярів.....	405
106. <b>Федорова Юлія.</b> Дидактична гра як засіб формування пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку.....	408
107. <b>Коровай Інна.</b> Естетичне виховання молодших школярів засобами української пісні... ..	410
108. <b>Олійник Наталія.</b> Формування в дитини позитивного ставлення до навчання в умовах сім'ї.....	412
109. <b>Гончарук Лідія.</b> Проблема використання нетрадиційних форм роботи з батьками в умовах сільської школи I ступеня.....	414
110. <b>Швидка Ольга.</b> Шляхи розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку в умовах сім'ї.....	418
111. <b>Микуцька Леся.</b> Особливості використання методів заохочення і покарання в умовах сім'ї.....	420
112. <b>Тяпкіна Валентина.</b> Специфіка самовиховання дітей молодшого шкільного віку .....	423

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

113. <b>Клепко Валентина.</b> Проблема формування творчого ставлення до професійної діяльності в контексті сучасних соціальних вимог.....	430
114. <b>Більська Ольга.</b> Підготовка студентів до здійснення навчально-виховного процесу в альтернативній школі.....	434
115. <b>Козак Інна.</b> Особливості підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до застосування альтернативних технологій навчання дітей грамоти.....	438
116. <b>Литовченко Валентина.</b> Шляхи формування мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів.....	447
117. <b>Любчак Людмила.</b> Розвиток артистичних умінь майбутніх вихователів ДНЗ засобами лялькового театру.....	451
118. <b>Коломієць Леся.</b> Підготовка майбутніх учителів до діагностики адаптаційного	

потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.....	454
119. <i>Пахальчук Наталя</i> . Науково-дослідна робота студентів у підготовці до фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	459
120. <i>Сливка Яна</i> . Теоретичні основи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.....	462
121. <i>Ластовецька Інна</i> . Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів до використання ігрових технологій.....	465
122. <i>Стороженко Ольга</i> . Роль особистості вчителя у формуванні громадянськості школярів.....	468
123. <i>Коломієць Ольга</i> . Особливості підготовки майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	471
124. <i>Цибулько Ірина</i> . Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання естетотерапії в інклюзивному освітньому просторі.....	473
125. <i>Ладанюк Наталя</i> . Формування основ здорового способу життя майбутніх учителів у контексті їх підготовки до фізкультурно-оздоровчої роботи у школі I ступеня.....	476
126. <i>Слюсар Юлія</i> . Творчий підхід педагога до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....	479
127. <i>Бондарєва Наталя</i> . Компоненти підготовки вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів.....	482
128. <i>Василенко Маріанна</i> . Професійна спрямованість виховної роботи у педагогічному ВНЗ.....	484
129. <i>Домінська Анна</i> . Самостійна діяльність студентів педагогічних спеціальностей у формуванні риторичних умінь.....	486
130. <i>Кадельчук Тетяна</i> . Підготовка учителя до організації та проведення уроку-екскурсії..	490
131. <i>Дерій Крістіна</i> . Підготовка майбутнього вчителя до використання народних ігор у навчально-виховному процесі школи I ступеня.....	494
132. <i>Коляда Наталя</i> . Готовність учителів до освоєння передового досвіду як важлива передумова його впровадження в освітню практику.....	499
133. <i>Іщук Юлія</i> . Організація ефективної роботи вихователя групи продовженого дня в умовах школи I ступеня.....	501
134. <i>Ковальчук Ірина</i> . Психолого-педагогічні особливості організації художньо-трудової діяльності студентської молоді.....	505
<b>Відомості про авторів</b> .....	510

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

*Галина Тарасенко,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний  
педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

### **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІНВАЙРОМЕНТАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

Виховання особистості передбачає обов'язкове формування глибоко усвідомлених, морально детермінованих ціннісних установок на взаємодію з навколишнім світом. Адже ні заборони, ні покарання, по суті, не можуть зупинити варварський вчинок. Табування поведінки лише посилює дисонанс у стосунках з природним і соціальним середовищем. Тому правильне екологічне виховання сучасної дитини набуває сьогодні неабиякої ваги – особливо в контексті надзвичайного загострення глобальних проблем людства. Сучасним дітям випаде на долю важка місія – рятувати планету від остаточної руйнації внаслідок хижацького ставлення попередніх поколінь до природних ресурсів. Крім того, у часи техногенних рішень їм належить зберегти високу духовність і культуру як найважливішу ознаку існування людського роду.

Дошкільний вік є сензитивним для гармонізації стосунків дитини з навколишнім середовищем. Саме у цьому віці безболісно і ненав'язливо, часто у грі, дитина завоює основи середовищної поведінки, які згодом трансформуються в основи особистісної поведінкової культури. У цьому зв'язку надзвичайної актуальності набуває *інвайроментальний підхід* до виховання дітей.

У європейській традиції термін “інвайроменталізм” (англ. environment – оточення, середовище) у більшості вживається в контексті філософсько-соціологічних концепцій збереження засобів життя. Інвайроментальний підхід орієнтований на локальне суспільство і відповідне середовище. Виникнувши на початку ХХ ст. у США, ця концепція набувала нового осмислення під час загострення екологічної кризи. Інвайроменталізм часто сприймається та відтворюється європейськими філософськими концепціями у безпосередньому зв'язку науково-дослідницьких завдань з конкретними проблемами міста як наслідком урбанізації. Тривалий час інвайроментальні ідеї приваблювали обмежене коло науковців, і лише наприкінці ХХ ст. вони почали розвиватися і поширюватися. Свідченням цього стала Конференція ООН з навколишнього середовища та розвитку, яка відбулася у Ріо-де-Жанейро в 1992 р. Її учасники – керівники 179 держав світу – акцентували увагу на створенні світової програми екологічної безпеки та охорони природи.

У той же час інвайроментальна філософія універсально налаштовує суспільство на гармонізацію стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому. Вона обстоює входження людини як одного з біологічних видів до глобальної екосистеми; доводить зумовленість людської діяльності не лише соціокультурними чинниками, але й складними природними зв'язками; підкреслює залежність людини від біофізичного середовища, що накладає потенційні фізичні та біологічні обмеження на людську діяльність; констатує нездатність людини спростувати екологічні закони.

Інвайроментальна філософія здатна серйозно вплинути на педагогічні процеси. Виховання дитини не може спиратися переважно на традиційну «парадигму людської винятковості», відповідно якої поведінка людини зумовлена передусім соціальними, а не природними чинниками. Більш конструктивним є принципово інший підхід до проблеми людини та її соціально-природної взаємодії. Сутність його ґрунтується на усвідомленні того, що людська істота – один з безлічі живих видів біосфери, що формує соціальне життя

(У.Кеттон і Р.Данлеп). Попри те що діяльність людини змінює середовище, екологічні закономірності є обов'язковими і непорушними для людських співтовариств.

Інвайроментальна філософія (Р.Данлеп, В.Кеттон, Д.Мердок, Дж.Мітчел, М.Мойсеев та ін.) може бути виражена наступними положеннями [13]:

⇒ Людство є одним з багатьох видів живих істот, що залежать від природного навколишнього середовища, й у цьому сенсі не є винятковим. Через обмеженість зворотного зв'язку з природою людські дії часто спричиняють непередбачувані наслідки.

⇒ Вищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Природа споконвічно самоцінна, може існувати поза людиною і без неї, незалежно від того, корисна вона чи шкідлива для людини.

⇒ Наявність у людини розуму не передбачає для неї жодних привілеїв. Навпаки, це накладає на неї додаткові обов'язки щодо природи. Світ людей і світ природи – елементи єдиної системи.

⇒ Вплив на природу змінюється взаємодією, ціль якої полягає у максимальному задоволенні потреб людини і потреб природи.

⇒ Природний світ має певні межі, тому існують обмеження щодо природокористування.

⇒ Взаємодія з природою повинна визначатися «екологічним імперативом»: правильно і дозволено тільки те, що не порушує існуючої в природі екологічної рівноваги.

Спираючись на ці принципи, М. Мойсеев сформулював концепцію коеволюції, яка має бути орієнтиром у взаємодії людини з природою в умовах зростаючої небезпеки екологічної катастрофи. Процес коеволюції тлумачиться не як статично існуюча рівновага між природою і людиною, а як “стійка нерівновага”, за якої зміна параметрів біосфери відбувається настільки повільно, що людство здатне адаптуватися до змін, вписатися у стабільні біогеохімічні цикли [7]. Необхідно послідовно долати в освітній роботі принципи егоїзму, антропоцентризму та індивідуалізму, які виховують ідею «могутності над природою».

Сьогодні набирають ваги нові напрямки розвитку науки, які вказують шляхи до педагогічного осмислення способів коригування екологічної ситуації освітніми засобами. Зокрема, соціологія екології нетрадиційно вирішує проблему суб'єкта діяльності. У її теоретичній парадигмі перебувають не тільки людина (суспільство), а й природні об'єкти, екосистеми, які розглядаються як партнери, тобто суб'єкти екологічної взаємодії людини з природою [13].

Екологічна естетика є по суті інтегрованим знанням, яке об'єднує екологію, філософію, психологію, і має прикладне значення, тобто безпосередній вихід у педагогіку. Шляхом універсалізації естетичної оцінки природи екологічна естетика є гуманітарним засобом розв'язання трагічної антитези «природа – культура». До недавнього часу вважалось, що екологічна естетика займається організацією середовища. Втім на часі більш глибоке розуміння її суті та функціонального поля. Дана дисципліна своєю основою має інвайроментальну філософію і психологію, адже вивчає взаємозв'язки між різними перемінними природного середовища та психікою і поведінкою людини. Вона досліджує людське сприймання, переживання, поведінку в їхніх природних, репрезентативних контекстах. Вона оперує новітніми поняттями, які допоки не уведені ні в науковий, тим більше в повсякденно-життєвий обіг. Наприклад, “середовищна поведінка”, яка за мірками екологічної естетики має бути доречною, прийнятною і своєчасною у конкретній природній ситуації, яка може мати свої сюжет, ситуації-мізансцени, акти поведінкової екодрами.

Педагогу потрібна екологічна естетика як оновлений погляд на філософію природи, який, по-перше, допоможе побудувати особистісне ставлення до неї на базі суб'єктифікації сприймань та оцінок, забезпечить особисте позиціонування в природі, уможливить усвідомлення генези власної екологічної свідомості і поведінки на рівні потужної рефлексії. Тому сьогодні на часі впровадження в систему вищої педагогічної освіти методів діагностики, корекції і тренінгів екологічної свідомості – як індивідуальної, так і групової. Дуже важливо навчити майбутніх педагогів організовувати спочатку свою, а потім дитячу

середовищну поведінку через включення в різні ситуації з різним сюжетно-предметним наповненням.

Синтез екології з естетикою, з нашого погляду, якнайкраще гармонізує стосункові сферу в системі «дитина-природа». Гармонія (*ἀρμονία* – зв'язок, порядок, поєднання) передбачає злагодженість, співзвучність, взаємну відповідність якостей. Гармонізація стосункової сфери передбачає взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, взаємне прийняття позицій, визнання права на життя кожного і відповідне врахування життєвих потреб, тобто знаходження правильного «зустрічного руху» в контексті взаємодії. Якщо йдеться про гармонізацію стосунків дітей з природою, то передбачається, перш за все, їх підготовку до екологічно доцільного сприйняття довкілля та екологічно виправданої поведінки у природі.

З нашого погляду, успіх реалізації інвайроментального підходу до виховання дітей значною мірою залежить також від культурно-ментальних особливостей. Аналізуючи європейський дискурс розвитку освітніх процесів, не можна не зважати на успіхи педагогіки Сходу у розв'язанні завдань гармонізації середовищної поведінки.

Слід підкреслити, що культурні матриці Заходу і Сходу досить відрізняються. Для європейської культури характерне аналітичне членування світу. Цьому протистоїть відчуття цілісності буття у східній культурі, якій притаманний тотальний естетизм всіх форм сприйняття природи та вияву відношення до неї. Якщо у західній філософії завжди домінувала ідея розумно-вольової активності, а діяльність була піднесена до рівня субстанції, то східна філософія перш за все прагне до духовної гармонії – нірвани. В основі ментальності східних народів завжди був шлях «повернення усередину» зусиллям самоконцентрації, зосередженням духовної енергії. Шляхом до гармонії тут вважається самоспоглядання, перебудова власного психічного світу. Отже, східна філософія закликає перш за все оволодіти собою, а не зовнішнім світом, природою в тому числі.

Надзвичайно важливу роль у формуванні східної концепції відношення до природи відіграли філософсько-художні традиції Японії, в основі яких лежить вчення дзен з його проголошенням абсолютної цінності всього суцього в світі. Кінцевою метою теорії і практики дзен є «саторі» – буквально «освянення» – інтуїтивне пізнання світу, прилучення до вищої істини, досягнуте раптово і безпосередньо при мобілізації всіх духовних сил людини. Головне місце належить поняттю «юген», що означає «глибинно-прекрасне». Японська естетика стверджує абсолютність краси і виразності навколишнього світу в будь-яких їх виявах. Тому часто «юген» визначають як «витончену мізерність» і порівнюють справжню красу з красою мерехтливого льоду (сінкей). Це обумовило східну традицію звертання до речей, на європейський погляд, незначних, навіть мізерних. Але у східній філософії естетичні переживання народжують не лише яскраві об'єкти і явища навколишнього світу, але й ті, що позбавлені зовнішнього блиску [8].

За східною традицією, естетичне сприймання світу передбачає перш за все визначення потаємної суті речей. Звідси в японській естетиці функціонують категорії «вабі» (мізерність, убогість) і «сабі» (печаль, сум, самотня журба). Для японської естетичної свідомості характерне сприйняття світу, який існує в постійному русі і позбавлений будь-якої визначеності та завершеності. Але будь-який його об'єкт чи явище гідні чуйної уваги людини. Тому домінуючою стала традиція милування – натхненно-любовного споглядання природи, фіксація надзвичайної виразності її станів у різні моменти існування. Це виявилось в особливій любові японців до садів, у своєрідній естетиці каміння, в таких ритуалах як милування цвітінням сакури (ханамі), милування місяцем (цукимі), першим снігом (юкимі), відвідання гори Фудзіями, внутрішнього моря Сетонайкай та ін. Головною метою милування є прилучення до вічної мудрості природи. Це народило надзвичайну витонченість художнього відображення світу в поезії хокку, в мистецтві ікебана, бонсай та ін.

Досвід філософської компаративістики – співставлення різних культур світу з метою пошуку спільних моментів між ними, а також з метою їх синтезу свідчить про певне тяжіння європейського осмислення природи до цінностей орієнтального (східного) світовідчуття. Східне світосприйняття сучасні дослідники характеризують як спонтанне, цілісне,

інтуїтивне, недиференційоване (на відміну від аналітичності, селективності, науковості, об'єктивізму і раціоналізму західної культури) [5, 195].

Педагогічні системи Сходу підпорядковуються переважно ідеям конфуціанства. Естетична освіта тут взаємопов'язана з етичною, передбачає навчання дітей вічних цінностей традиційної культури, формування естетичних уявлень про красу людських стосунків під час вивчення моралі та етики, церемоній і обрядів, образотворчого мистецтва, музики тощо. Естетична освіта на Сході підпорядкована ідеї неперервності протягом усього життя. Наприклад, своєрідність японських традицій формування естетичної культури особистості пояснюється впливом національної релігії – синтоїзму, яка бере початок у давніх язичницьких віруваннях японців. Буддизм не спричинив руйнування національних традицій естетичного виховання, а збагатив систему естетичних поглядів японців ідеями споглядальності, недовисловленості тощо. Специфіка формування естетичної культури у процесі соціалізації дітей в східній культурі визначається культом дитини, традиційними засобами та формами виховання, серед яких милування різними об'єктами природи, національна архітектура, декоративно-прикладне мистецтво, поезія, театр, обрядові танці, дитячі свята тощо.

Велика увага надається в Японії дошкільній освіті [2], адже, згідно твердженням психологів, до семи років людина одержує 70% знань і лише 30% – у подальшому житті. В дитинстві закладається вміння дитини контактувати з природою та іншими людьми, а це в японському суспільстві, зорієнтованому на духовні цінності, дуже важливо.

Японські вихователі, навчаючи дітей взаємодії, формують їх в маленькі групи (хан), що є найважливішою відмітною особливістю організації дошкільного виховання. Ці групи мають свої столи, свої власні імена, вибрані самими дітьми, що спонукає їх ухвалювати рішення, враховуючи бажання всіх членів групи, і служать своєрідною основою для спільної діяльності. Групи (6-8 дітей різної статі) формуються не за здібностями, а відповідно до того, що їх діяльність може стати найбільш ефективною. Дітям прищеплюється безліч навичок середовищної поведінки: як дивитися на співбесідника, як виразити себе і водночас враховувати думки товаришів, не образивши нікого. Такі уроки делікатності є звичними для маленьких японців і якнайкраще гармонізують їх стосунки із соціумом.

Японські діти продовжують навчатися середовищній поведінці і в молодшій, і в середній школі. Так само клас розділяють на хани (в середньому вони переформовуються раз на 5 місяців) і, коли вчителі або учні оцінюють виконання завдань, говорять про етичні і інші проблеми, вони частіше звертаються до групи, а не до окремих дітей [6]. Така система допомагає зберегти здоров'я дитини, оскільки в гармонійних групах виключається дискримінація і пов'язані з нею стреси. Діти широко залучаються до управління класом. Уже першокласники обирають лідерів (тобан), які міняються щодня і, таким чином, кожна дитина буває організатором діяльності інших.

Найважливішою особливістю початкової і середньої освіти в Японії є поняття «кокоро». Для кожного японця «кокоро» означає ідею освіти, яка не зводиться тільки до знань і умінь, а сприяє формуванню характеру людини. На українську мову «кокоро» можна перекласти як «серце, душа, розум, менталітет, гуманізм». Японці переконані, що об'єктивною основою освіти в початковій і середній школах є збагачення дитячого «кокоро» і меншою мірою озброєння знаннями і вміннями (на відміну від більш уніфікованої старшої школи). В зміст поняття «кокоро» в контексті виховання включається наступна проблематика: пошана до людини і тварини, симпатія і великодушність до людей і тварин, пошук істини, здатність відчувати прекрасне і піднесене, володіти самоконтролем, зберігати природу, вносити посильний внесок в розвиток суспільства.

Один з обов'язкових елементів японської педагогіки – милування природою [9; 10]. Важливість такої виховної стратегії викликана настільки високим рівнем урбанізації, що в процесі навчання й виховання дітей з'являється необхідність нейтралізувати її негативні наслідки. Урбанізація перетворила місце існування дитини на небезпечну зону для її здоров'я і психіки. Отруєне повітря, забруднена їжа, стресова атмосфера і брак фізичних навантажень шкодять дітям сильніше, ніж дорослим. Під час милування природою діти включаються в гармонізовану

середовищну поведінку, набувають досвід емоційно-художньої взаємодії з навколишнім. Гарним наслідком милування природою є те, що японські діти мають високу сенсорну культуру сприймання довкілля, наприклад, здатні розрізнити близько двохсот кольорів і відтінків.

Спостерігаючи за поведінкою японських дітей ще на початку минулого століття, відомий східнознавець Г.Востоков відзначив, що японське виховання дає благотворні результати: «По відношенню до дерев, квітів і тварин діти не виявляють тієї холодної жорстокості, яку часто можна спостерігати у європейців; все в природі здається їм повним порядку і гармонії, вони виявляють ніжну жалість до всього, що живе і дихає. Хлопчики, трапляється, грішать проти цього, дівчатка ж – ніколи. Маленька японка, яка переслідує метелика і хоче його примусити сісти до себе на руку, дивиться на цю істоту не як на іграшку, а симпатизує їй, розуміє її, можливо, тому, що сама на неї дуже схожа» [3, 328].

Аналіз сучасної виховної практики формування естетичної культури японських дітей свідчить, що прогресивні новації не руйнують сутнісну серцевину педагогічних традицій. Японська педагогіка в організації процесу естетичного виховання дотримується принципів єдності людини і природи, природовідповідності виховання, естетичної освіти протягом усього життя, ознайомлення дітей з традиційними ритуалами та церемоніальністю, розкриття перед дитиною вишуканості простоти, єдності прекрасного й утилітарного в повсякденному житті та мистецтві [12, 16].

В Україні набирають сили тенденції виховання дітей у безпосередньому зв'язку з природним оточенням. Освітняни активно використовують як вагомі національні здобутки (зокрема педагогічну концепцію В.Сухомлинського), так і передові виховні ідеї зарубіжної педагогіки, у тому числі еколого-виховний потенціал інвайроментального підходу. Сучасні вітчизняні дослідження (В.Ільченко, О.Кононко, Т.Мантула, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Пустовіт, Т.Пушкарьова та ін.) піднімають проблему формування екологічного мислення дітей на основі холістичного (цілісного) підходу до пізнання природи. Згідно філософії холізму, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його «нероздільності», яка є не механічною сукупністю частин, а квінтесенцією особливого духовного фактора – цілісності. Принцип педагогічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дитиною дійсності, але й на інтуїтивно-іраціональне «уживання» в контекст вікових і ментальних особливостей сприймання та оцінки світу. Це, по суті, спроба об'єднання раціонального і чуттєвого, теоретичного і духовно-практичного пізнання природи, що співзвучно інвайроменталізму. Наприклад, базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» абсолютно доречно пропонують цілісний підхід до реалізації форм активності дитини в опануванні нею сфери життєдіяльності «Природа» [1; 4]. Розробка відповідних педагогічних технологій уже розпочалася в Україні і потребує значного поживлення в контексті впровадження дей інвайроменталізму у практику освітньо-виховної роботи ДНЗ.

Розроблені нами технології естетико-екологічного виховання «Дивосвіт», «Паросток», «Росинка» [11] широко впроваджуються в освітню практику дошкільних закладів України. Ми виходимо з того, що цілісність пізнання дітьми природи може бути забезпечена гармонією інтелектуальних, емоційно-естетичних та практично-творчих аспектів її сприйняття та оцінки. У період дошкільного дитинства вихованці більше орієнтовані на чуттєво-захоплене пізнання навколишнього світу, який синкретично сприймається ними як органічне ціле без подрібнення на класи, типи і розряди. Природа в уяві дошкільника постає як гармонійне злиття її живих і неживих об'єктів у розмаїтті яскравих чуттєво-естетичних характеристик (кольорів, форм, пропорцій, звуків, запахів, тактильних і смакових особливостей тощо). Діти легко персоніфікують результати сприйняття природи, наділяючи її об'єкти людськими якостями, почуттями. Перебуваючи у полоні казково-фантастичного сприймання світу, дошкільники переважно відкрито, без упередження і гидливості сприймають і оцінюють будь-яке живе створіння, вбачаючи у ньому «споріднену душу». Втім діти дошкільного віку нерідко виявляють й бездумну жорстокість по відношенню до рослин і живих створінь, що свідчить про неблагополуччя розвитку їх емоційно-ціннісної сфери.



У той же час процес розвитку відносин з природою суб'єктно-етичного типу передбачає накопичення цінності емоційних переживань емпатійного характеру за умов одночасної суб'єктифікації (С.Дерябо) – здатності дитини наділяти природні об'єкти функціями суб'єкта. Розвиток суб'єктно-етичного ставлення до природи пов'язаний із змінами не тільки в ціннісній-смысловій структурі особистості вихованця, але і з особливостями розвитку його емоційної сфери, що передбачає дотримання іншого принципу розвитку суб'єктний-етичного ставлення до природи – накопичення цінностей емоційних переживань. Суть цього принципу полягає в тому, що в умовах спеціальної організованої діяльності у дітей виникають яскраві відчуття і емоції по відношенню до об'єктів природи. Рефлексія цих переживань дозволяє закріплювати і накопичувати певний досвід емоційних переживань, пов'язаних з об'єктами природи. Накопичений позитивний емоційний досвід створює передумови для розвитку стійкого позитивного ставлення до природи.

За допомогою педагогічної корекції дитячого ставлення до природи вихованці ДНЗ отримують шанс досягнути незаперечну істину: цінність людського життя залежить від ставлення до довкілля та правильної середовищної поведінки.

Хвилинки милування природою в ДНЗ України, як правило, проводять у регламенті щоденних прогулянок у контексті певних організаційно-методичних вимог, зокрема:

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

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

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

• **вербальні** – добір порівнянь (що нагадує листопад? на що схожа кульбаба? з чим порівняємо бурульку?); віршування за початком (прийшла зимонька-зима...; здрастуй, зіронько ясенька...; дощик сумно накрапає...); віршування за пропонуваними римами (сонечко – віконечко; рухливий – примхливий; сясє – вкриває та ін.); придумування монологів об'єктів природи (я – найшвидший струмочок весни; не топчіть мене, тендітну сніжинку; жу-жу: я мед шукаю; не руйнуйте мій мурашник тощо); конструювання діалогічного контакту з об'єктами та явищами природи (моя розмова з квіткою; суперечка з кропивою; добрий день, весно; я розумію пісню пташечки та ін.); складання оповідань і казок екологічного спрямування (ми з тобою однієї крові; я за них у відповіді; люблю травинку і тваринку та ін.);

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

➤ під час проведення уроків милування природою варто вийти за межі статичного споглядання природи, надавши цьому процесу **необхідного динамізму** (у цьому значно допоможуть активні форми емоційно-естетичного пізнання природи – ігри, змагання, конкурси, трудові справи тощо);

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

➤ не можна перетворювати милування у щоденні «чергові» вправляння (дитячі оцінки неминуче втраять свіжість, природність і будуть приречені на умисну пишномовність, що врешті-решт приведе до фальші, нудьги та байдужості);

➤ хвилинки милування доречно проводити *«презентативно»*, тобто пов'язуючи їх із своєрідним станом природи, як-от: листопад, перший сніг, ожеледиця, іній, відлига, льодохід, капіж, перші струмки, повінь, квітування садів, райдуга, мжичка та ін.

Крім організації безпосереднього контакту дітей з природою, дана технологія пропонує алгоритми організації дитячої творчості на теми природи, які допомагають педагогу зрозуміти дитячу творчість не лише як феномен дитинства, але й як феномен ставлення до навколишньої природи. Дійсно, дорослих завжди дивує здатність дітей створювати багатющий уявний світ, перевтілюватися і ставати його учасником (наприклад, в ігровій діяльності), зливатися в процесі художньо-ігрової діяльності з тим, що придумав і втілив у результаті власного творчості. Вражає й потужний розвиток дитячої емпатії саме в процесі творчості. Коли дитина створює творчий образ «своєї природи», вона ніби привласнює (суб'єктивує) її на особистісному рівні. І в цьому уявному образі все неживе стає живим, мислячим, значущим. Персоніфікуючи природу, дитина ніби заново вчиться розуміти її «мову» і аналізувати свої відчуття. В ній прокидається потреба співпереживання. Все це утворює надійний ґрунт для екологізації світовідношення маленьких українців.

Таким чином, активний культурний діалог європейської та східної систем виховання вже розпочато. У нього є гарні перспективи для розвитку, оскільки освітяни всіх країн повинні об'єднати зусилля на шляху до гармонізації стосунків людства з довкіллям. Інвайроменталізм як нова філософія життя на Землі здатна вказати педагогіці нові шляхи для цього.

#### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / АПН України / О.Л. Кононко (наук.кер.та заг.ред.). – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Біла І. Гуманістичні тенденції освіти Японії // Дошкільне виховання. – 2011.– № 6. – С. 11-16.
3. Востоков Г. Япония и её обитатели. – СПб., 1904.
4. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В.Огнев'юк, К.І.Волинець. – К.: КУ ім. Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
5. Завадский А.С., Новикова Л.И. Искусство и цивилизация. – М.: Наука, 1986. – 106 с.
6. Лихачев Б. Т. Эстетическое воспитание в школах Японии // Воспитание школьников. – 1975. – №1. – С. 85–87.
7. Моисеев Н. Н. Еще раз о проблеме коэволюции // Вопросы философии. –1998.– № 8.– С. 26 .
8. Нагата Х. История философской мысли Японии [пер. с яп.] / [общ ред. и вступ. ст. Ю. Б. Козловского]. – М.: Прогресс, 1991. – 416 с.
9. Неменский Б. М. Любование (Об эстетическом воспитании в Японии) // Творчество. – 1969. – №12. – С. 20–21.
10. Неменский Б. М. Школьный цветок сакуры (Об эстетическом воспитании в школах Японии) // Семья и школа. – 1971. – №7. – С. 34–35.
11. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини. – Вінниця, 2008. – 240 с.
12. Царьова Л.В. Педагогічні традиції формування естетичної культури особистості в сучасній шкільній освіті Китаю та Японії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2012. – 20 с.
13. Розвиток соціально-екологічних поглядів. Формування соціології екології як галузі знання <http://textbooks.net.ua/content/view/5345/46/>

*Тамара Поніманська,  
м.Рівне, Україна,  
Рівненський державний  
гуманітарний університет*

#### ТИПИ ПЕДАГОГІВ ЗА СТИЛЕМ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ДИТИНОЮ

Педагогічна взаємодія є засобом гуманізації виховного процесу за умови, що її зміст, засоби, форми мають особистісну спрямованість, враховують «зону найближчого розвитку» дитини, її потребово-емоційну сферу і сприяють розвиткові діяльності та особистісних якостей дитини. Аналіз наукових досліджень дозволяє окреслити декілька підходів у визначенні стратегії побудови гуманістичної взаємодії. Серед них найпродуктивнішою є стратегія, в основі якої лежить опертя на ступінь вираження суб'єктної репрезентативності педагога і вихованця. Дослідники означеного напрямку відзначають, що академічна побудова взаємодії вихователя і

дитини характеризується традиційним поданням педагогом своєї суб'єктності вихованцю: від більшого до меншого, тобто спочатку навчання, згодом спільні або підтримуючі дії, згодом самостійна практика дитини (Н.Михайленко, К.Золотарьова та ін.). Це дозволяє дитині вступити у нове поле діяльності, в такий тип взаємин, в якому вона відчуває повноцінність своєї особистості. Для досягнення такого результату дослідники пропонують зміну поступовості подання дорослим дитині своєї суб'єктності: вихованець включається у діяльність і взаємини з тим запасом знань і умінь, які у нього сформувалися спонтанно (нехай і зовсім мінімальними), але виконуючи разом з дорослими цікаву і корисну діяльність, він отримує цьому заохочення до смислу цієї діяльності. Коли дитина бере посильну участь і отримує моральне задоволення від правильного виконання, дитина намагається повернутися до цієї діяльності з тим, щоб досягнути успішного результату. Якщо спроба невдала, то педагог надає допомогу, підтримку. Поступово міра суб'єктності дитини зростає, а дорослого – зменшується. Безперечно, ідеально рівнозначними означені позиції не можуть бути.

Взаємодія втрачає свою виховну значущість, коли вона не продумана за змістом, формами, засобами, прийомами і методами впливу, коли педагог не стає цікавим і значущим для дитини. Для побудови системи гуманістичного виховання особливо важливо враховувати, що домінування потреб дитини у взаємодії з дорослим зумовлюється не лише віком дітей, а й їх досвідом взаємодії і навіть станом дитини. Останнє нерідко не враховується вихователем, і це приводить до відчуження від нього, коли дитина ухиляється від спілкування або зовсім уникає його. Якщо вихователь не розуміє ієрархії мотивів поведінки дитини, «не збігається» з актуальною для неї потребою у певний момент спілкування, то виховні зусилля будуть марними. Варто враховувати, яка форма взаємодії у цей момент найбільше задовольняє дитину (емоційно-особистісна, ділова, позаситуативно мовленнєва, позаситуативно пізнавальна, позаситуативно особистісна). Виховне значення мають паралінгвістичні (інтонація, паузи) та позавербальні способи взаємодії (міміка, жести, пантоміміка). Значущими є також умови, в яких протікає взаємодія, зокрема ті чинники зовнішнього середовища (час, місце, оточення), що можуть прямо або опосередковано вплинути на зміст і результати взаємодії та взаємини, які складаються між вихователем і дитиною.

Для успішної гуманістичної педагогічної взаємодії вихователю необхідно мати змістовну психолого-педагогічну характеристику того, як він сприймається дітьми. Він має розуміти, як якості його особистості зацікавлюють вихованців, як ними інтерпретуються його особистісні риси і якого значення вони для них набувають. Важливо врахувати, що у старшому дошкільному віці для дитини серед якостей особистості вихователя на перший план виступають ті, які вони найбільше цінують у батьків і близьких людей. У психологічному дослідженні А.Ніколаєвої дітям пропонували заміщувати конкретних вихователів своєї групи (спочатку одного, а через певний час – другого в тих же ситуаціях, у яких спостерігалися реальні вихователі). Отримавши завдання безпосередньо від педагога: «Ти залишаєшся замість мене», – дитина впродовж невеликого часу лишалася з підгрупою дітей (з іншою частиною групи вихователь покидав приміщення групової кімнати) і ставала перед вибором: або дзеркально відтворити в діях образ вихователя, або внести деякі корективи. Зіставлення позитивних і негативних проявів педагога з позитивними і негативними проявами дітей, які їх заміщували, виявило, що індивідуальна своєрідність вихователів досить специфічно усвідомлюється дошкільниками. Незважаючи на деяку варіативність даних, переважна більшість дітей-заступників вихователя недооцінювали його позитивні прояви і переоцінювали негативні [4]. Дослідниця називає це ефектом «зміщення» і розглядає як прояв загальної закономірності процесу присвоєння дитиною цінностей світу дорослих. Акцентування дитиною негативних проявів вихователя пояснюється необхідністю посилення уваги до його вимог з метою уникнути несхвальної оцінки, яка викликає у дитини образу і навіть негативне ставлення до вихователя. Окрім того, загальновідомим є те, що висловлена вихователем думка про дитину, особливо несхвальна, має вирішальне значення для формування оцінки дитини її однолітками.

Вищезазначене приводить до висновку про необхідність ретельного дозування негативних впливів на дитину та створення гуманістичного простору взаємодії педагога і дітей за рахунок позитивного ставлення до самої дитини та її діяльності.

За всього розмаїття визначення стилів педагогічного спілкування, загальновідомі стилі спілкування – авторитарний або демократичний – спостерігаються у чистому вигляді досить рідко. Це можна пояснити тим, що кожен вихователь обирає і розробляє свій індивідуальний стиль спілкування, який щоразу змінюється щодо адресата спілкування. Разом з тим характер і стиль спілкування мають визначатися не лише усталеною установкою на певну дитину, але й ситуацією спілкування. Варто зазначити, що психологи виокремлюють цілу низку мотивів, що спонукають дитину до спілкування з дорослими і однолітками. Особливе місце серед них належить: пізнавальним мотивам (отримати чи передати інформацію, створити нову інформацію); діловим (узгодження дій, спільна робота, удосконалення способів виконання завдання та ін.); емоційно-особистісним (одержати оцінку, отримати емоційну підтримку від дорослого, дати особисту оцінку побаченого, поділитися враженнями та ін.).

Тому модель гуманістичної педагогічної взаємодії передбачає диференційовано-індивідуальний характер впливу вихователя на дитину в залежності від: домінування мотивів та потреб дитини на цей момент; стану дитини; форми взаємодії, в якій дитини відчуває потребу; рівня діяльності, в якій здійснюється взаємодія; умов, в яких вона репрезентується.

Зазначимо, що про дієвість умов гуманістичної взаємодії можна говорити лише за їх комплексного забезпечення. Перш за все, взаємодія педагога і дитини має бути продумана за метою і призначенням. Взаємодія здійснюється:

- з метою залучення дітей до діяльності (ігрової, навчальної та ін.);
- з метою обміну інформацією, знаннями;
- з метою стимулювання окремих активних дій дитини;
- з метою становлення позитивних взаємин між дітьми;
- з метою становлення міжособистісних відносин між педагогом і дитиною, дитиною і дитиною, дитиною і колективом;
- з метою забезпечення комфортного стану дитини.

Кожен з означених видів взаємодії може бути проаналізований з точки зору гуманістичної спрямованості. Наприклад, потрібно враховувати рівень розвитку діяльності (може чи не може дитина досягти успіху) та взаємини дитини з однолітками (з тим, з ким дитина приязна, вона успішніше взаємодіє). Не кожен вихователь прагне такого рівня взаємодії. За даними нашого дослідження, формалізація взаємодії вихователя і дитини в умовах дошкільного навчального закладу нерідко буває пов'язана з обмеженням конкретними завданнями, які ставить перед собою педагог у певній ситуації: провести заняття, організувати гру, забезпечити проведення режимного моменту.

Питання про гуманістичні пріоритети фаху педагога-дошкільника лежить у площині професійних інтересів і навіть раніше – намірів майбутнього педагога при виборі професії. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що саме для педагога-«дошкільника» очікування задоволення від професії через власний «внесок» (О.Асмолов) у розвиток дитини набуває вирішального значення. Адже йдеться про таку галузь педагогічної професії, де інші мотиви не завжди можуть відігравати компенсаторну функцію. Наприклад, в інших педагогічних спеціальностях таку роль може відігравати інтерес до оволодіння улюбленим предметом, перш за все, для самого себе, а відтак – навчання цього предмета своїх учнів. Природно було б допустити, що переважна більшість педагогів спеціальності «Дошкільна освіта» у якості визначального мотиву професійної діяльності послуговуються саме інтересом до дитини і бажанням її розвивати. Однак дослідження білоруського психолога Є.Панько, присвячене проблемі діяльності вихователя дошкільного закладу, виявило такий розподіл відповідей вихователів про мотиви цієї спеціальності [5, 29-30]: мотиви пізнавальні, самовдосконалення; намагання до вдосконалення психолого-педагогічних знань; мрія про педагогічну діяльність, інтерес до неї; любов і інтерес до дітей; інтерес до роботи з дітьми; значущість педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку; мотиви престижно-статусного характеру; порада вчителя,

друзів, родичів; утилітарні міркування («легше влаштувати свою дитину у дитячий садок, можливість бути з нею на роботі»); випадковість; родинні традиції. Не применшуючи професійної ролі інших мотивів, зазначимо, що власне дитина (позитивне ставлення до дитинства, інтерес до особливостей дитячого віку, бажання спілкуватися з дітьми, намагання їх розвивати) як основний мотив набуття педагогічної професії знаходиться не на першому місці. Зрозуміло, що у роботі з маленькими дітьми не можна виключати інтерес педагога до будь-яких значущих для розвитку дитини галузей знань (педагогіка, психологія, фізіологія, екологія, мистецтвознавство тощо). Однак головним завжди має бути усвідомлений інтерес до світу дітей, до індивідуальності дитини, особливостей її розвитку.

Отже, гуманістична сутність професії вихователя зумовлює необхідність здійснення ним відповідної взаємодії з дитиною. Водночас, дослідження засвідчують, що у даний час гуманістичні орієнтації у професійній готовності педагогів дошкільних навчальних закладів не відіграють провідної ролі. Аналіз причин такого стану варто провести з огляду на специфіку професійної діяльності педагога дошкільного навчального закладу.

Зауважимо, що особливості професійної діяльності вихователя зумовлені завданнями, які конкретизують головну мету – розвиток особистості дитини. Психологи наголошують, що за своєю сутністю виховна діяльність вихователя – це процес взаємодії особистостей в умовах вирішення однією з них (вихователем) певної педагогічної задачі.

Особливістю професійної позиції вихователя дошкільного навчального закладу є необхідність подолання суперечності між тим, що дошкільний вік, який характеризується високою здатністю до наслідування педагога і прагненням дитини до отримання позитивної оцінки з його боку, а з іншого – сильним потягом до вияву самостійності – вимагає надзвичайної регламентованості діяльності педагога особливостями розвитку, психофізичним станом, інтересами, потребами дитини. Педагог іншого фаху зосереджується головним чином на особливостях способів донесення навчального матеріалу до учнів, яким би важким він не був. Натомість вихователь дошкільного закладу має бути орієнтованим на те, як навчально-виховний потенціал впливає на розвиток особистості кожної дитини. Причому означена орієнтація здійснюється в умовах колективного виховання у групі однолітків. Практично майже завжди вихователь спілкується і діє з дитячою групою, і будь-який рух дорослого до дитини або від неї визначає статус його в групі однолітків, що не однаково для розвитку особистості зростаючої особистості. Як зазначає В.Белкіна, труднощі у реалізації означеної вимоги до діяльності педагога дошкільної освіти і виховання є і в тому, що в цей період розвиток дитини найбільш важливий і з погляду змісту, і з погляду методики роботи з нею в умовах дитячого товариства, чітко усвідомлювати значущість впливу будь-якого фактору (індивідуальних природних особливостей, поведінки, вчинків, відношення до дитини дорослого і однолітків тощо) на становлення її особистості й інтелекту як цілісної структурної сутності [1].

Проведене нами анкетування вихователів при проходженні ними курсів підвищення кваліфікації впродовж 2005-2010 рр. указує ще на один з мотивів зниження інтересу вихователів до творчої самореалізації, який можна виокремити як проблемне питання при вирішенні завдань гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Це незадоволеність вихователів чинними програмами виховання і навчання дітей. Наші дані корелюють з дослідженнями російських педагогів, які працюють в умовах інших державних програм, а це доводить правомірність нашого висновку про те, що страва не в змісті конкретної програми, а у самій проблемі програмування діяльності педагога, яку значна частина їх асоціює з регламентуванням, позбавленням можливості творчого самовираження.

Доцільно також вказати на такий важливий резерв гуманізації виховання дітей старшого дошкільного віку, як удосконалення вузівської підготовки вихователя до здійснення завдань гуманістичного виховання. Зокрема, педагоги дошкільних закладів не володіють категоріальним апаратом гуманістичного виховання, нечітко диференціюють завдання і засоби його здійснення. Дослідження виховання гуманної поведінки старших дошкільників, проведене Л.Врочинською під нашим керівництвом, засвідчило, що лише незначна частина вихователів (25,0%) змогла дати чітке і повне тлумачення поняття

«гуманна поведінка», як здатності емоційно відгукуватися на стан іншого, виявляти доброту, турботливість, співчуття, здійснювати адекватний педагогічний вплив. У переважній більшості педагогів (75,0%) зафіксовано неповні і нечіткі уявлення цього поняття («гуманна поведінка – це чинити так, щоб нікого не образити», «гуманна поведінка – це відносини між людьми, засновані на дружбі і взаємодопомозі», «гуманна поведінка – це любити рідних, все живе»). Вихователі пов'язують гуманність із ставленням до людини і тим, що поріднено з нею. Щодо виховання гуманної поведінки у дітей, то педагоги (72,0%) висловили впевненість, що вони роблять усе, щоб діти зростали гуманними. Відповідаючи на запитання «Як Ви визначаєте, що дитина проявляє гуманну поведінку (до дорослих, однолітків, об'єктів живої природи)?» (17,0%) педагогів виокремили чинники, з допомогою яких вони визначають гуманну поведінку дітей стосовно дорослих, однолітків та об'єктів живої природи: відсутність конфліктів, надання допомоги дорослим, емоційний стан дитини, вміння поступатися іграшками та роллю в грі, турботливе ставлення до рослин і тварин. Вихователі назвали лише два, три прояви гуманної поведінки дітей, що свідчить про недостатню сформованість їх уявлень [3].

Ми вважаємо, що для здійснення гуманістичної взаємодії вихователя і дітей необхідна відповідна педагогічна позиція. У наукових дослідженнях гуманістична позиція розглядається як досить стійка характеристика, що являє собою складне особистісне утворення, що виражає систему ставлень педагога до свого місця і ролі в освітньому процесі, до своїх вихованців та колег як суб'єктів спільної діяльності.

Наші спостереженнями за роботою вихователів засвідчили, що у значній кількості випадків організоване ними спілкування з дитиною як діяльність, що влітається у структуру інших діяльностей, не збагачує діяльність дитини, а навпаки, часто гальмує її становлення і розвиток, воно позбавлене довірливості, здатності до співпереживання дитині та ототожнення з нею, обмежене в часі. До недоліків організації взаємодії з дитиною варто віднести також: неприйняття та немотивовану критику дитини; зауваження у формі, що принижує її гідність; прямі або непрямі погрози (не дозволити гратися, користуватися новою іграшкою, обмеження рухової діяльності тощо); невиконання обіцянок.

Використання модифікованого опитувальника В.Маралова на вияв типу орієнтованості вихователів на ту або іншу модель взаємодії засвідчує, що для діяльності більшої частини вихователів характерна стереотипність. Загалом, 83,0% педагогів вважають, що «вихователь – головна фігура, тільки від нього залежить ефективність навчально-виховної роботи», «діяльність дітей вимагає постійного контролю», основне завдання роботи – озброєння дітей знаннями, вміннями, навичками», «хороша дисципліна – запорука успіху у вихованні та навчанні дітей».

Вивчення індивідуальних показників окреслило типи вихователів з різним рівнем орієнтованості на навчально-дисциплінарну й гуманістичну модель взаємодії:

1. Вихователі з вираженою орієнтацією на навчально-дисциплінарну модель взаємодії – 32,0%;
2. Вихователі з помірною орієнтацією на навчально-дисциплінарну модель взаємодії – 22,0%;
3. Вихователі з помірною орієнтацією на гуманістичну модель взаємодії – 28,0%;
4. Вихователі з вираженою орієнтацією на гуманістичну модель взаємодії – 18,0%.

Дослідження дозволило також встановити відмінності у педагогів з вираженою орієнтацією на навчально-дисциплінарну і гуманістичну модель взаємодії з дітьми. Зокрема, вихователі першої групи значно більше орієнтовані на інтереси адміністрації та виконання програми, ніж вихователі з вираженою орієнтацією на гуманістичну модель. Орієнтованість на навчально-дисциплінарну модель породжується настановами: «так треба», «так вимагається (керівництвом, програмою, методикою)», а з іншого боку, це є компенсація власної невпевненості, відсутності визначеної гуманістичної позиції на розвиток дитини. В основі позиції вихователя у взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку лежать такі феномени, як наявність чи відсутність установок на втілення у практиці гуманістичних

цінностей, наявність чи відсутність стереотипів, пов'язаних з маніпулятивним підходом до дитини у процесі виховання і навчання; гармонійність чи акцентуованість у типі міжособистісних відносин.

Отже, проведена робота дозволяє зробити висновок про наявність суперечності між внутрішньою налаштованістю педагога на необхідність здійснення гуманістичної взаємодії з дитиною та орієнтованістю вихователів у своїй практичній роботі на навчальний характер здійснення педагогічного процесу, домінуючу позицію педагога, яка ставить дитину в позицію об'єкта взаємодії. Причинами виникнення означеної суперечності є: стереотипи педагогічної свідомості; наявність усталеного педагогічного досвіду здійснення навчально-дисциплінарної моделі взаємодії; недостатня здатність педагога до емпатії, розуміння дитини; відсутність налаштованості вихователя на розвиток рефлексії.

#### Література:

1. Белкина В.Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей раннего и дошкольного возраста со сверстниками: автореф.дисс. на соискание ученой степени доктора пед.наук: спец.13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / В.Н.Белкина. – Ярославль, 2000. – 30 с.
2. Бех І. Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І. Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
3. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності /Монографія / За наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 218 с.
4. Николаева А.Б. Психологические особенности влияния личности воспитателя детского сада на дошкольников: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 “Пед. психология” / А.Б.Николаева. – М., 1985. – 22 с.
5. Панько Е. А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования : [монография] / Е. А. Панько. – Минск : БГПУ, 2005. – 231 с.
6. Поніманська Т.І. Підготовка студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку: стан та проблеми // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 4(47). – Рівне, 2012. – С. 162-166.
7. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К., Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2010. – Вип. 23. – С. 96-101.

*Володимир Балтремус,  
Катерина Балтремус,  
м.Вінниця, Україна,  
приватна сімейна школа АІСТ*

### ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Сучасна освіта в провідних європейських країнах демонструє сталі тенденції до демократизації, що забезпечує успішне входження особистості в соціальну реальність та готовність адекватно діяти в умовах непередбачуваності та невизначеності. Навчальні заклади, які вводять елемент демократизації у навчально-виховний процес, демонструють більші успіхи в соціалізації учнів. Критеріями соціалізованості учнів, за результатами нашого дослідження, є такі: засвоєння суспільних норм та сформованість навичок саморегуляції; набуття власної ідентичності на основі актуалізації особистісного потенціалу; рольове тренування на основі досвіду вибудовування соціальних стосунків; активна участь у житті класу, школи, суспільства в цілому через максимальне залучення всіх компонентів структури особистості; набуття особистісної відповідальної свободи, в тому числі відповідальності за власну освіту.

В даній статті ми розглянемо педагогічні засади використання демократичних методів навчання в деяких європейських освітніх практиках, а саме проведемо аналіз педагогічних систем М.Монтессорі, Р.Штайнера, Д.Дьюї, Д.Хольта, С.Френе, Я.Корчака та порівняємо ефективність освіти, за умов використання таких методів, у традиційних та демократичних закладах.

Спираючись на матеріали нашого дослідження, можна стверджувати, що концептуальні погляди М.Монтессорі ґрунтуються на трьох провідних положеннях, а саме: 1) виховання має бути вільним; 2) виховання має бути індивідуальним; 3) виховання має базуватися на даних спостереження за дитиною [3]. У педагогічній системі М.Монтессорі проголошується вивільнення тіла і душі дитини від обмежень, але за умови, що свобода одного закінчується там, де починається свобода іншого. Тому "свобода учня повинна бути обмежена лише інтересами колективу, а формою її є те, що ми називаємо в людині вихованістю" [3, 50]. Це дає можливість констатувати, що, на її думку, необхідно викоринити в учнях все, що може образити іншого або нашкодити йому, або те, що носить характер грубості та невихованості у вчинках. Тоді як все решта, у якій би формі воно не проявлялось, не тільки повинно дозволятися, але й сприйматись учителями з повагою, адже така відносно необмежена свобода учнів є основою їхньої успішної соціалізації.

Другим принциповим положенням системи М.Монтессорі є індивідуалізація навчання та виховання. Індивідуалізацію навчання, як констатує вона далі, інколи зводять до простого зменшення учнів у класі (як стверджують психологи, один вчитель може ефективно навчати не більше 6-7 учнів), для того, щоб кожному з них можна було б приділити якомога більше уваги. Однак, аналіз праць М.Монтессорі дає змогу зробити висновок, що вона мала інший погляд на цю проблему: "Індивідуалізація навчання полягає у створенні нами такого педагогічного середовища, коли дидактичний матеріал обирає не вчитель, а учень. Індивідуальне навчання ґрунтується на свободі вибору учня" [4, 3]. Саме завдяки цьому принципу педагогіку М.Монтессорі вважають класичною моделлю індивідуалізованого навчання та виховання, технологією саморозвитку, самостійності та успішної соціалізації [4, 3].

Третім основним положенням методу М.Монтессорі є те, що виховання повинно ґрунтуватись на даних спостереження (або моніторингу) за учнями. За твердженням М.Монтессорі, всі методи експериментальної психології можуть бути зведеними до одного: до правильного та точного спостереження. Основою методу спостереження та одним з його найважливіших принципів є такий: "свобода учнів у всіх мимовільних, безпосередніх виявленнях" [3, 48]. На думку дослідниці, педагоги часто навіть не усвідомлюють і не передбачають всіх наслідків втручання у мимовільну діяльність учнів у ту пору, коли вони проявляють активність. Це положення вкрай важливе, адже дає змогу виявляти індивідуальні особливості учнів, їх інтереси та потреби, схильність до того чи іншого роду діяльності, мотивацію поведінки, що відповідає вимогам особистісно-орієнтованого виховання, а також і соціалізації учнів. Ось чому будь-який виховний вплив на дитину повинен зводитись, за словами М.Монтессорі, "...до сприяння вільному росту життя, а не до заглушення його" [3, 50].

Таким чином, педагогіка М.Монтессорі спрямована на розвиток у дітей самостійності у думках та справах, незалежними від інших, що є необхідною умовою їхньої успішної соціалізації. Це педагогіка особистості, яка росте і розвивається; ядром її є співробітництво вчителя та дитини, а не виховний вплив.

Сьогодні в світі налічують більше 8 тисяч шкіл, які працюють за системою М.Монтессорі [11]. Серед найбільш відомих можна назвати Ліцей Монтессорі в Амстердамі, Вищу школу Монтессорі в Потсдамі, школу Монтессорі в м. Луїсвіль (США), Монтессорі-центр "Созвездие" (Москва, Росія) та ін. [1]. В провідних європейських країнах кількість середніх шкіл цього типу наздоганяє показник початкових [2].

Чільне місце серед демократичних педагогічних систем посідає система Р.Штайнера. У школах, які працюють за його методом, навчально-виховний процес спрямовується на розкриття внутрішніх творчих сил, розвиток здібностей, дарованих природою людині. Система Р.Штайнера (відома як «вальдорфська педагогіка») спирається на філософію, психологію, фізіологію, мистецтво та релігію, природне та соціальне життя. Метою вальдорфської педагогіки є збереження та примноження обдарованості дитини, тому що більшість людей, вважав Р.Штейнер, із обдарованих перетворюються на «звичайних» через стандартизоване виховання [10].

Однією з базових характеристик вальдорфської педагогіки є відсутність готових схем,



планів та визначень, отже сутність теорії пізнання Р.Штайнера полягає у тому, що людина доповнює те, що приходить до неї "неготовим". На принципі доповнення побудований світ сприйняття, світ природи, і тоді педагогіка, що побудована на цьому принципі, є за своєю сутністю, природною педагогікою. З принципу доповнення випливає ще один важливий принцип – простота. Навіть сучасні вальдорфські школи частково заперечують технічні засоби навчання, зокрема телебачення, адже готові іграшки, техніка тощо – це те, що дитина отримує у готовому вигляді, а значить це обмежує фантазію та уповільнює її розвиток [7]. Тому учні разом з вчителем в школах даного типу самі виготовляють іграшки з дерева, шишок, черепашок, соломи, каштанів тощо. Очевидним є те, що саме так у цій системі навчання та виховання розвивається уява, фантазія, відчуття та мислення дитини. В свою чергу розвинена уява сприяє формуванню навичок логічного мислення, суттєво допомагає учням у трудовому навчанні, яке є невід'ємною частиною їхньої успішної соціалізації.

Згідно результатів нашого дослідження, загальним законом для вальдорфських шкіл є закон гетеаністичного методу пізнання. Це означає пізнавати світ, пізнаючи себе, та пізнавати себе, пізнаючи світ, тобто зрозуміти себе, щоб зрозуміти іншу людину. Таким чином, вальдорфські школи застосовують надзвичайно ефективний метод, який дає змогу зберегти здатність дітей дивуватись, фантазувати. Цей метод – образне викладання педагогом навчального матеріалу на будь-якому уроці – є одним з головних методів вальдорфської педагогіки.

Ще одним з основних принципів вальдорфської педагогіки є принцип свободи. Завдання вчителя – виховувати дитину вільною; педагогу слід переконати дитину, що світ можна пізнати і знайти у ньому своє місце. Тому дорослі повинні допомогти дитині увійти у світ так, щоб вона не перестала його любити. На нашу думку, застосування цього важливого принципу вальдорфської системи виховання має значний позитивний результат: у такій школі діти не знають страху, тому що там не допускається насильство та принизливі порівняння. Їх розвиток будується на успіхах та на взаємодії всіх учасників педагогічного процесу, що відповідає принципам гуманістичної педагогіки [7].

Вальдорфська педагогіка зробила також значний крок у подальший розвиток умов соціалізації, які існують в демократичних школах. Зокрема, важливим у цьому контексті стало запровадження в організацію роботи вальдорфських шкіл:

- колегіального самоврядування;
- мінімізацію іспитів – екзамен складається лише один раз у випускному класі (на вимогу держави);
- організацію роботи з батьками, які також повинні бути виховані в дусі вальдорфської педагогіки, щоб відповідно впливати на дітей. Батьки утворюють ініціативні групи, вирішують разом з учителями питання будівництва, організації спільних святкувань, відносин з державними закладами;
- учительської колегії, на якій обговорюються підсумки та плани на наступний тиждень.

Таким чином, педагогічна система Р.Штайнера, відповідаючи основним вимогам особистісно-орієнтованого навчання та виховання, значною мірою спрямована на успішну соціалізацію учнів. В її основі – вчення про індивідуальність та унікальність кожної дитини, яка має досягнути світ шляхом самопізнання і саморозвитку в партнерстві з учителем та батьками. Завдяки цьому, як свідчать результати опитування 1400 учнів, проведеного Міністерством освіти Федеративної Республіки Німеччина у 1987, їхній рівень знань вищий середнього і соціально-орієнтований; вони здатні до самостійного мислення і вільніші у своїх судженнях; менше прив'язані до матеріального; більш комунікабельні; серед них немає кар'єристів, їх інтереси спрямовані на соціальну сферу [7].

Важливим для поширення ідей альтернативної освіти був розвиток мережі прогресивістських шкіл, заснованих педагогом-реформатором Д.Дьюї. Прогресивні школи базуються на тому, що дітям притаманно вчитись, вони не потребують зовнішнього примусу і спонукання до навчання. На думку Д.Дьюї, зацікавленість до навчання закладено у дитині природою, а завданням учителя є розвинути і спрямувати цю цікавість у необхідне русло. В своїх працях, зокрема в книзі "Демократія і освіта", Д.Дьюї аналізує і в той же час критикує

філософські погляди Ж.Руссо, називаючи їх "демократичними в зародковому стані" [8, 69]. Він не погоджується з Ж.Руссо в питанні переоцінки ролі одного окремого індивіда у педагогічному процесі. Натомість, Д.Дьюї солідарний з Л.Виготським, вважаючи, що формування розумових здібностей учня є суспільним процесом. Таким чином, на думку Д.Дьюї, особа як невід'ємна частина суспільства набуває значимості тільки в суспільстві, причому і саме суспільство втрачає свою функцію, якщо не допомагає учням реалізувати себе.

Головною ідеєю Д.Дьюї є переконання в тому, що навчальний процес не повинен зупинятись на механічному запам'ятовуванні окремих фактів, він має навчити учня практично використовувати здобуті в школі знання та навички, допомогти реалізувати себе як людину, особистість і громадянина, тобто забезпечити його успішну соціалізацію. Практичне впровадження ідей Д.Дьюї відбувалось у шкільній лабораторії при Чиказькому університеті, де викладав вчений. Він навчав студентів основам фізики, хімії та біології через приготування їжі, у такий спосіб доводячи, що в процесі навчання основний наголос слід зробити не на запам'ятовування матеріалу, а на розширенні інтелекту та розвитку навичок критичного мислення задля формування вмінь вирішувати проблемні ситуації. Тому погляди Д.Дьюї узагальнюються терміном "прагматизм".

Деякі школи, створення яких на початку ХХ ст. було ініційовано Д.Дьюї, продовжують існувати і навіть утворили спілку прогресивістських шкіл, серед них можна назвати Літл Ред Скулхауз (Little Red Schoolhouse), школу Банк Стріт (Bank Street), засновані у 20-х роках ХХ ст. Основою концепції цих шкіл є демократична організація навчально-виховного процесу: можливість вільного обрання предметів, учнівське самоврядування, застосування суспільно-корисної праці, прийняття колективних рішень на загальних шкільних зборах, тому що, на думку вчителів-послідовників ідей Д.Дьюї, саме вміння вчитись з власного досвіду, необхідність брати на себе відповідальність, набуття навичок фізичної праці і є визначальними чинниками успішної соціалізації дитини.

За даними нашого дослідження, однією з важливих фігур у розвитку ідей нетрадиційної педагогіки і школи є Д.Хольт, фундатор концепції домашнього навчання, який означив її терміном "антишкільна". Характеризуючи проблеми традиційної освіти, він писав: "Я отримав класичну освіту, яка позбавила мене можливості повною мірою розвинути свої навички та вміння" [12, 30]. Д.Хольт поділяв погляди Д.Дьюї про те, що навчання є органічним процесом для дитини і не потребує додаткової мотивації, а традиційна система освіти суперечить природі такого процесу. Яскравою характеристикою напрацювань Д.Хольта була акцентуація зв'язку між соціальними установами та розвитком особистості. Так, Д.Хольт писав: "людина не може виховуватись і розвиватись в насильстві, однак культура ненасильства може з'явитись тільки тоді, коли всі члени суспільства усвідомлюють її значимість" [9, 32].

Розгляд інноваційних педагогічних систем потребує також аналізу освітньо-виховної методики С.Френе, який розпочав педагогічну діяльність в 1920 році. Розчарувавшись в традиційній системі освіти, яка панувала в той час, він почав вивчати альтернативні концепції навчання та виховання, й незабаром захопився ідеями "нового виховання". Розробляючи власну педагогічну концепцію, С.Френе врахував відірваність процесу шкільного навчання й виховання від норм повсякденного життя. Насамперед, його система передбачала скасування норми навчання учнів різного віку в одному класі й за одним підручником. С.Френе працював з пасивними, невпевненими учнями, і тому, з метою розвитку в них здатності до самовираження, починав роботу зі створення доброзичливої атмосфери в класі. Наприклад, він надавав учням можливість вільно висловлювати свої думки. Так з'явилися знамениті "вільні тексти" С.Френе, які були не стільки навчальними вправами з рідної мови, скільки важливими соціально-психологічними тестами, за допомогою яких можна краще зрозуміти взаємини кожного учня з навколишнім світом, адже створюючи "вільні тексти", а потім друкуючи їх, учень відчуває себе творчою особистістю, діє методом проб та помилок і починає усвідомлювати причини своїх успіхів і невдач. Найкращі тексти редагувались та видавались з метою підвищення грамотності, розвитку в учнів уваги та пам'яті. В процесі редагування учні створювали спеціальну "картотеку

помилки", з метою недопущення їх повторення в майбутньому. Це послужило причиною появи навчальних карток не тільки з граматики, але й з інших предметів. Так з'явилася можливість для кожного учня вчитися у власному ритмі. Маючи в своєму розпорядженні матеріал, за допомогою якого вони могли самостійно здобувати нові знання, учні виховували в собі навички роботи зі словниками й довідниками, вивчали матеріал в індивідуальному темпі й приділяли більше уваги тим питанням, які їх дійсно цікавлять [5].

Одним з важливих підходів до виховання учнів за системою С.Френе було спостереження за роботою та вивчення навколишнього світу. Такий підхід давав матеріал для бесід і викликав жвавий інтерес учнів до поточних подій, стимулював творчі бажання.

Слід зазначити, що в школах, які працюють за системою С.Френе, відсутні уроки "від дзвінка до дзвінка" і загальні навчальні програми. Педагог надавав величезного значення складанню індивідуальних планів, вважаючи, що за такого підходу учні чітко розуміють поставлені завдання й вчаться самостійно планувати свій час. При цьому система С.Френе передбачає чітке планування навчального процесу: 1) складання для кожного класу місячного плану роботи, що містить перелік тем по навчальних предметах, які необхідно вивчити відповідно до шкільних державних програм; 2) на основі цього плану учні, за допомогою вчителя, складають індивідуальний тижневий план, де вказувалася кількість вибіркового навчальних предметів та види позакласної роботи.

Таким чином, педагогічна діяльність у школах С.Френе спрямована на отримання учнями особистого досвіду в процесі отримання знань. Основою навчально-виховного процесу є не тільки викладення матеріалу вчителем, а й порівняння, аналіз, дискусія, пошук шляхів вирішення спірних питань нестандартними методами. Учень в процесі навчання може сформулювати будь-яке питання, що згодом буде поставлене на обговорення всьому класу. Разом із загальними навчальними планами, у школах, які працюють за системою С.Френе, відсутній інститут оцінювання. Педагог був переконаний, що оцінки не є критерієм інтелектуального рівня учнів, не відображають справжньої якості знань, а лише штовхають учнів до обману, показним зусиллям і недобросовісній конкуренції. Відповідно, відсутність оцінок не призводить до конкуренції, а активізує різноманітні форми співпраці між учнями, які, в свою чергу, є запорукою успішного розвитку особистості [5].

Вищевикладене дозволяє констатувати, що педагогічна система С.Френе забезпечує демократизацію навчально-виховного процесу, що є важливим чинником успішної соціалізації учнів.

Завершуючи огляд провідних педагогічних інновацій цього періоду, розглянемо освітньо-виховну систему Я.Корчака, яка побудована на наукових принципах і має головною ідеєю абсолютну цінність дитинства. Педагог вважав, що хоча учням і бракує досвіду, але в сфері інтелекту вони не поступаються дорослим. В педагогічній системі Я.Корчака величезна увага приділяється самовихованню, вихованню самостійності й справедливості, причому вихователю приділяється роль помічника учня. Вчений відзначав, що причиною низького рівня розвитку особистості учня станом на завершення школи є недосконалість системи виховання, яка, на його думку, потребувала значних реформ. Педагог підкреслював необхідність впровадження ідей вільного виховання у навчально-виховний процес середньої школи, адже цей підхід до освіти забезпечує всебічний розвиток особистості учня [6].

Особливе місце в педагогічній системі Я.Корчака займає позакласна робота учнів, зокрема праця. Він прагнув прищепити учням любов до праці шляхом організації таких завдань позакласної роботи, як підтримка чистоти в школі, допомога на кухні, у бібліотеці, майстернях. Я.Корчак завжди підкреслював однакову цінність та корисність інтелектуальної та фізичної праці [6].

Чільне місце в педагогічній системі Я.Корчака посідає система самоврядування, яка представлена так званим "товариським судом", для якого Я.Корчак склав виховний кодекс. Слід зазначити, що учні мали можливість виносити на розгляд суду різні конфліктні ситуації, пов'язані як з іншими учнями, так і з вчителями. На основі "судової ради" була утворена "рада самоврядування", що була як законодавчим, так і виконавчим органом суду. Радою

розроблялися принципи, що регулюють шкільний освітньо-виховний процес. У раду входили десять учнів, вихователь та секретар. Вони мали повноваження приймати рішення стосовно як усього колективу, так і окремих груп дітей [6].

Отже, ми констатуємо, що педагогічні ідеї Я.Корчака і сьогодні є дуже актуальними і повністю співпадають з нормами вільного виховання. Його педагогічні методи, що спрямовані на виховання повноцінної особистості учня, на виявлення та розвиток їх вроджених талантів становлення учнів як повноцінної, соціально-активної одиниці, широко застосовуються в демократичних освітніх закладах для вирішення завдань успішної соціалізації учнів.

Важливий внесок у розбудову ідей "вільного" виховання було зроблено англійським педагогом О.Нейлом, який заклав підвалини демократичних шкіл – особливого типу навчальних закладів, які акумулювали ідеї особистісно-орієнтованого навчання та виховання, напрацьовані іншими демократичними навчальними закладами. У 1921 р. в Англії О.Нейл заснував приватну експериментальну школу Саммерхілл (Summerhill) для проблемних дітей, що поклала початок окремому напрямку – створенню так званих демократичних шкіл, які педагог визначав, як "школи, де навчально-виховний процес базується на принципах демократії, тобто на повній та рівноцінній участі як учнів, так і вчителів у шкільному житті" [14, 72]. В основу діяльності закладу було покладено переконання в тому, що найважливішою частиною освіти учнів є розвиток їхньої чуттєвої сфери, а не тільки інтелекту. Метою виховання школи є забезпечення вивільнення емоцій, що, в свою чергу, забезпечує виховання щасливої людини, здатної реалізувати себе в суспільстві.

В школі Саммерхілл було вперше сформульовано ідею демократичних шкіл про те, що кожен учень здатен навчатись на високому рівні, має таланти та здібності. Учень є суб'єктом навчально-виховного процесу, ініціативи якого усіляко підтримуються вчителями. Критерієм діяльності педагога в школі Саммерхілл (як і в інших демократичних школах) є інтерес учнів, тому вивчення базових навчальних дисциплін в навчальних закладах цього типу не є пріоритетом. Тут не має сталого навчального плану, розкладу, оцінок та рубіжного контролю знань. Натомість, більша увага приділяється мистецьким майстерням і трудовій праці, оскільки вони сприяють творчості та самовираженню учнів [14].

Найбільш впливовим засобом морального та естетичного виховання і формування почуттів учнів в демократичних школах вважається залучення учнів до акторської гри та тренування навичок сценічної техніки, що в школі Саммерхілл називається "спонтанна гра". Серед інших видів творчої діяльності, яка сприяє самовираженню учнів, є танці та музика.

Слід зазначити, що в демократичних школах не існує випадків порушення дисципліни, оскільки причини порушення дисципліни полягають не в "зіпсованості" учня, а у нездатності вчителів зацікавити його навчанням.

Проблемами традиційної освіти він вважав нав'язування учням обов'язкового академічного змісту освіти і обмеження правилами поведінки свобод учнів, що, на думку О.Нейла, неодмінно призводить до грубого порушення дисципліни і низького рівня навчальних досягнень. Він вважав, що мотивацією погіршення поведінки є намагання учня вивільнити свою енергію, яка штучно стримується. Педагог був переконаний в тому, що учні можуть і повинні будувати своє життя на основі саморегуляції, самостійно визначати своє покликання на основі вільного вибору.

Таким чином, лозунгом школи стала абсолютна свобода учнів, а основним завданням – формування суспільної особистості. Для цього успішно були використані такі засоби, як індивідуальна робота вчителя з учнем та шкільне самоврядування.

Тому школа Саммерхілл, за характером устрою, є демократичною та самоврядною установою. Будь-яке рішення стосовно навчальної, позаурочної діяльності, або шкільного побутового життя приймаються на щотижневих загальних зборах усього колективу учнів, вчителів та адміністрації. Всі члени колективу мають рівні права голосу. О.Нейл вірив у виховну силу колективної думки. Система самоврядування, як невід'ємний елемент демократизації навчального закладу, не тільки вдовольняє учнівську потребу самостійно

організувати своє життя, а й створює атмосферу захищеності та довіри.

Можна стверджувати, що Саммерхілл, як перша та, відповідно, найстаріша в світі школа, слугує взірцем для інших демократичних освітніх установ, тому в школі окреслені базові положення, які допомагають становленню демократичних принципів в навчально-виховному процесі шкіл світу. Цими положеннями є: 1) сприяння внутрішньому та зовнішньому розвитку шкільної громади через зміцнення зв'язків учасників навчально-виховного процесу та розвиток спільних ініціатив; 2) стимулювання активності учнів задля розвитку демократичних ініціатив; 3) зміцнення та розвиток інститутів шкільного самоврядування [14].

Проведений аналіз дозволяє систематизувати порівняльну таблицю традиційних, демократичних, вальдорфських шкіл та шкіл Монтесорі:

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця традиційних, демократичних, вальдорфських шкіл та шкіл Монтесорі**

Типи шкіл	традиційні	Вальдорфські школи	школи Монтесорі	демократичні
<b>Ознаки</b>				
<b>суб'єкти управління</b>	адміністрація на чолі з директором	адміністрація та вчителі	адміністрація та вчителі	учні та вчителі на рівноправних засадах
<b>стиль управління навчально-виховним процесом</b>	авторитарний	демократичний	демократичний	демократичний
<b>навчальний план</b>	затверджений	затверджений (учні мають можливість обирати додаткові предмети)	затверджений (учні мають можливість обирати додаткові предмети)	вільний
<b>підстава для переведення в наступний клас</b>	формальна успішність (оцінки учнів)	успішний звіт учнів	результат академічних досягнень учнів	власне рішення учнів
<b>мотивація до навчання</b>	заохочення та покарання	пізнавальний інтерес (заглиблення в мистецтво)	заохочення до оволодіння матеріалом без покарання	розвиток власної особистості
<b>взаємодія вчитель-учень</b>	поверхнева (суб'єкт – об'єктна)	поглиблена (суб'єкт – об'єктна)	поглиблена (суб'єкт – об'єктна)	комплексна (співпраця учнів, вчителів, батьків)
<b>позакласна робота</b>	формальна або відсутня	відсутня	недостатньо розвинена	широко представлена у різних формах

Таким чином, у контексті нашого дослідження варто узагальнити характерні особливості демократичних шкіл. Ними є: вивчення академічних предметів за вибором учня; демократичне управління; самоврядування школи; відсутність оцінювання результатів навчання; вільне відвідування уроків учнями; акцент на емоційному та соціальному розвитку учнів; відсутність ієрархії у складанні плану діяльності школи; широка інтерпретація результатів навчання; надання переваги навчанню у формі гри.

Завдяки запровадженню у навчально-виховний процес вищезазначених методів, європейським демократичним школам вдалося досягти значних позитивних результатів у соціалізації учнів, що сприяло у сучасному світі їх значній популярності. Кількість таких шкіл у всьому світі постійно збільшується, вчителі обмінюються досвідом на щорічних демократичних конференціях, на сьогоднішній день налічується близько 200 демократичних шкіл, які успішно працюють в 30 країнах світу.

### Література:

1. Бубнова К.А. Киевская школа-сад Монтессори 1-ой ступени [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : <http://ua.ua.info/content/articles/1081.html>.
2. Доповідь Світового Економічного Форуму “The Global Competitiveness Report 2008-2009” [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : <http://www.weforum.org/documents/gcr0809/index.html>.
3. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки. – К. : 1993. – 178 с.
4. Монтессорі М. Про принципи моєї школи / Учительська газета. – 1992. – № 28. – С. 3.
5. Френе С. Избранные педагогические сочинения : [пер. с франц. сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона]. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
6. Чепіль М. Лікувальна педагогіка Януша Корчака // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2009. – Вип. XIX. Педагогіка. – С. 81 – 92.
7. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М. : Парсифаль, 1994. – 80 с.
8. Gribble D. Real Education. / David Gribble – London : Libertarian Education, 1998. – 259 p.
9. Holt J. Growing Without Schooling // Education Revolution. – 2005. – № 42. – P. 13 – 18.
10. Lewis G. Rudolph Steiner // Education Revolution. – 2004. – № 39. – P. 36 – 37.
11. Lillard A. Evaluating Montessori Education. – Available at : <http://www.montessori.it/home/pdf/scienceinglese.pdf>.
12. Miller R. John Holt : His Prophetic Voice // Education Revolution. – 2002. – № 36. – P. 28 – 33.
13. Mintz J. Alternative Education and the Future // Education Revolution. – 1999. – № 28. – P. 42 – 44.
14. Neill A. Summerhill // Alexander S. Neill – London : Penguin, 1999. – 216 p.

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

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІ ТА НАПРЯМИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПРАКТИКИ У ХХ СТОЛІТТІ

Традиції використання мистецтва як засобу гармонізації фізичного та психічного стану людини мають довгу історію – їх джерела можна знайти ще за часів існування первісної людини. Проте усі спроби реалізувати терапевтичний потенціал мистецтва в епоху Первісного Світу, Античності, Середньовіччя та Відродження носили швидше емпіричний, аніж науково-практичний характер. Перші ж спроби наукового осмислення механізмів впливу мистецтва на психічний та фізичний стан людини датуються лише кінцем XVIII – початком XIX ст., коли до активних досліджень долучилися клініцисти та фізіологи, які почали досліджувати реакції організму на сприйняття тих або інших мистецьких творів (зміну пульсу, серцевої діяльності та ритму дихання у відповідності до висоти і сили звучання, тембру звуку, тональності тощо).

Проте впродовж усього XIX ст. інтерес медиків до використання зцілюючої сили мистецтва носив ситуативний характер та стосувався, головним чином, музичного мистецтва. Серед найбільш відомих експериментів того часу необхідно назвати досліди молодого французького лікаря-психіатра Ж.Ескіроля, який за допомогою тривалих фортепіанних імпровізацій зумів вплинути на стан гострого психозу пацієнтів клініки психічнохворих: результати клінічних спостережень засвідчили, що лише за місяць знизилася емоційна напруженість «буйних» пацієнтів, налагодилося спілкування та відбулося відновлення їх душевних сил. Чи отримали на той час великого розголосу досліди Ж.Ескіроля – не відомо, проте вже у 1870-х роках у Нью-Йоркській лікарні для божевільних була проведена унікальна серія лікувальних концертів, що включала виступ місцевого духового оркестру, спів членів Нью-Йоркської гільдії музикантів і виступ відомого піаніста того часу Дж.Паттисона. Ця практика була успішно реалізована і у наступні роки, зокрема – психіатром Дж.Блумером, який у 90-х роках започаткував першу музичну лікувальну програму, що тривалий час використовувалася у госпіталях США [7, 14-16]. Відтепер питання використання мистецтва при лікуванні психічних розладів та захворювань все частіше потрапляє в поле зору науковців та практиків. Такий інтерес до використання музичного мистецтва під час лікування пацієнтів психіатричних клінік

заклав підвалини майбутньої західноєвропейської практики організації художньої образотворчої діяльності психічнохворих. Тож на початок ХХ ст. художньо-творча діяльність психічнохворих стає предметом прискіпливих досліджень як з боку психіатрів, так і з боку художників (Х.Прінцхорн, М.Річардсон, Дж.Дебуффе, Е.Гутман та ін.), оскільки, як пізніше напише К.Юнг, така діяльність не лише допомагає отримати важливі діагностичні дані про емоційний стан хворого та динаміку перебігу захворювання, а й сприяє прояву та усвідомленню прихованих конфліктів, прагнень, підсвідомих бажань, що, ймовірно, допоможе пацієнту навчитися свідомо та самостійно регулювати власну емоційно-вольову сферу) [Цит. за: 1, 12].

Таким чином, кінець ХІХ – початок ХХ ст. ознаменував нову, експериментально-дослідницьку епоху у намаганнях людства скористатися потужним терапевтичним та катарсичним потенціалом мистецтва: науково-технічна революція сприяла винайденню ряду технічних пристроїв, що змогли забезпечити наукове підтвердження лікувальних впливів мистецтва як під час сприймання вже існуючих мистецьких творів, так і у процесі власної художньо-творчої діяльності людини. Фізіологи довели, що музика здатна впливати на дихання, серцевий ритм, пульс і тиск, знімати м'язове напруження, стимулювати травлення, змінювати темп дихання і температуру тіла, регулювати виділення гормонів, активізувати імунну функцію і швидкість реакції тощо. Серед основних наукових відкриттів того часу слід назвати праці невропатолога Дж.Корнінга («Використання музичних коливань до і в процесі сну», 1899), який досліджував вплив музики на хворих і довів, що твори Вагнера та інших композиторів-романтиків знижують рівень хворобливих думок і посилюють дію позитивних образів та емоцій, а також – дослідження доктора Е.Кейна, який використовував фонограф для «заспокоєння і відволікання пацієнтів» під час хірургічних операцій (1914) [7, 16].

Починаючи з 1913 року, в Росії за ініціативи академіка В.Бехтерева створюється комітет з вивчення музично-терапевтичних ефектів, до якого увійшла ціла когорта видатних лікарів та представників музичного світу. Спеціальні дослідження І.Догеля, О.Корсакова, І.Сеченова, І.Тарханова, Г.Шипуліна та ін. засвідчили позитивний вплив музики на різноманітні системи організму людини: серцево-судинну, дихальну, опорно-рухову, центральну нервову. Важливими результатами досліджень стали висновки про те, що негативні емоції (і страх у першу чергу) блокують функції головного мозку, що призводить до втрати людиною здатності до орієнтації у навколишньому оточенні і може навіть стати причиною її смерті. Позитивні ж емоції, які виникають у результаті спілкування людини із мистецтвом, здійснюють лікувальний вплив на психосоматичні процеси, сприяють корекції психоемоційного стану людини, мобілізують її ресурсні (резервні) сили, активізують творчі прояви в усіх сферах життєдіяльності. Результати цих досліджень лягли в основу подальшого використання мистецтва у корекційній роботі як із дорослими, так і з дітьми (безпрецедентний випадок в історії людства: в лікарнях Російської імперії починають вводити штатну посаду музиканта, гра якого повинна була не лише відволікати хворих від думок про хворобу, а й допомагати «у боротьбі» із підвищеною нервозністю та вередуваннями у дітей) [1, 11].

На жаль, усі наукові дослідження в галузі музично-терапевтичної практики, що мали місце у царській Росії на початку ХХ століття, були перервані з початком першої світової війни та революційними подіями 1917 року. Проте ці ідеї були підхоплені медиками провідних країн Західної Європи та США. Зокрема, розпочинається активне використання музики в госпіталах для реабілітації ветеранів першої світової, що отримали не лише поранення на полях військових баталій, а й величезний стрес від застосування нової на той час зброї – отруйних газів. Медики констатували прискорення одужання та активне відновлення душевної рівноваги молодих ветеранів, що вже встигли змиритися із можливою інвалідністю. Починаючи з 30-тих років, досвід військових лікарів переймають німецькі терапевти, які починають активно використовувати твори музичного мистецтва для лікування виразки шлунку та ішемічної хвороби серця, а згодом – швейцарські (для зцілення легких форм туберкульозу), австрійські (для знеболення пологів) та американські лікарі (в якості знеболюючого засобу у стоматологічній та хірургічній практиці, наприклад – перед

хірургічною операцією з приводу виразки шлунка – операції, при якій біль погано знімався звичайними медикаментозними засобами) [7, 14-15].

В результаті спільних наукових пошуків медиків, психіатрів, музикантів та художників, у першій половині ХХ століття з'являється новий напрямок психотерапевтичної практики, що передбачає цілеспрямоване використання мистецтва як засобу психотерапевтичного та психокорекційного впливу на особистість – *арт-терапія*. І якщо вперше термін «арт-терапія» («art-therapy» – дослівно означає «терапія мистецтвом»), був застосований британським художником Андріаном Хілом у 1938 році під час опису власної роботи з туберкульозними хворими, то вже з 1945 року дане словосполучення стало вживатися по відношенню до будь-яких видів занять мистецтвом, що проводилися в лікарнях і центрах психічного здоров'я.

Перші повоєнні роки як у Великобританії, так і у США охарактеризувалися активізацією взаємодії провідних художників та лікувально-реабілітаційних закладів різного рівня. На їх базах розгорталися творчі майстерні, де використовувалися інноваційні форми художньої практики, орієнтовані, головним чином, на вільний (спонтанний) творчий самопрояв пацієнтів. На той час арт-терапія розвивалася переважно у руслі ідей традиційного психоаналізу у контексті ідей З.Фрейда та К.Юнга, і у психотерапевтичній практиці використовувалася як метод лікувального впливу на психічно хворого через включення його у спонтанну художню образотворчу діяльність. Головний лікувально-корекційний ефект при цьому досягався завдяки отриманій можливості вираження прихованих психотравмуючих переживань і подальшого звільнення від них за рахунок переключення уваги пацієнтів з переживань і проблем, що нерідко пов'язані із хворобою, на процес творення [1, 12].

Так, якщо традиційні психотерапевти та психіатри у своїй роботі орієнтуються, головним чином, на ліву півкулю пацієнта, що контролює логіку поведінки та вчинків, то використання методів арт-терапії дозволяє, як зазначав художній терапевт Нью-Йоркського міського госпіталю Н.Нельсон, «зняти інформацію з правої півкулі головного мозку». Доцільність та ефективність такої роботи зумовлена специфікою функціонування нервової системи, а саме: якщо людина не в змозі висловити чи пояснити свої почуття, то це є свідченням того, що мозок (а саме – ліва півкуля кори головного мозку) блокує їх, тому будь-які спроби впливу на особистість через ліву півкулю будуть малоефективні та, у більшості випадків, безрезультатні. У такому випадку, щоб отримати доступ до блокованих спогадів чи почуттів, необхідно скористатися методами, спрямованими на активізацію правої півкулі, що відповідає не лише за творчу самореалізацію людини, а й за прояви її емоційної сфери [Цит. за: 2, 267-268].

За кілька років – у 1963-1964 рр. – силами провідних художників та психіатрів були створені Британська асоціація арт-терапевтів (БААТ) та Американська арт-терапевтична асоціація (ААТА) – перші у світі громадські організації, що почали на науковому рівні вивчати, розвивати та пропагувати форми лікувально-реабілітаційної практики, засновані на спонтанній художньо-творчій діяльності пацієнтів. Основним завданням, що стояло перед асоціаціями, було «сприяння збереженню психічного та фізичного здоров'я громадян засобами образотворчого мистецтва та інших видів творчої діяльності в якості психотерапевтичного інструмента». Результатами діяльності цих професійних об'єднань стало впровадження методів арт-терапії у практику роботи системи державних закладів охорони здоров'я (що зумовило потребу розгорнути підготовку фахівців арт-терапевтів як у США, так і у Великобританії) і, починаючи з 80-тих років – у систему освіти, зокрема – у практику роботи спеціалізованих шкіл (досвід використання методів арт-терапії у роботі з дітьми в якості інструменту психодіагностики, психотерапії та психокорекції представлено у роботах Е.Крамер, Ш.МакНіффа, Наумбург, Х.Ріда та ін.).

Серед відомих проектів, що мали місце у зарубіжній арт-терапевтичній практиці минулого століття, можна впевнено назвати «Живий музей», що був створений у 1983 році силами польського художника Болека Гречинські та американського психолога і художника доктора Яноса Мартона на базі Нью-Йоркської психіатричної клініки. «Живий музей» – це



своєрідне «концептуальне художнє дійство», де пацієнти отримують можливість не лише творчої самореалізації шляхом експериментальних пошуків із формою та матеріалом. Майже щоденно, з понеділка по п'ятницю, з 9 до 12 та з 14 до 17 години пацієнти пізнають «різноманітні сторони своєї сутності, формують нове самоусвідомлення... та можуть звільнитися від колись набутого образу «Я», пов'язаного із перебуванням у психотерапевтичній клініці» [4, 83].

Перебування у клініці зазвичай перетворює колись успішних та самодостатніх людей на залежних істот та «психічних калік», позбавлених права на самовизначення. Вони втрачають професійні та особисті зв'язки, можливість налагоджувати нові контакти (окрім як з такими самими «недолюдьми»), втрачають будь-які перспективи подальшого особистісного розвитку, тоді як досвід успішного творчого самоствердження, реалізація певної мистецької задачі сприяє зростанню самоповаги, повертає втрачене відчуття спроможності приймати рішення та діяти.

В «Живому музеї» водночас можуть займатися творчою діяльністю від 20 до 30 пацієнтів, оскільки його територія включає простору центральну залу і дев'ять прилеглих до неї окремих кімнат, що використовуються як своєрідні «художні ательє» чи виставкові зали. Серед них є Музична кімната, де двічі на тиждень під керівництвом нью-йоркських музикантів проводиться так звана «джем-сесія», під час якої пацієнти грають на різноманітних музичних інструментах, виконуючи відомі твори, імпровізуючи або створюючи свої власні композиції. Учасникам «джем-сесії» не лише пропонується багатий вибір інструментів, вони мають унікальну можливість здійснювати звукозапис власних композицій на високоякісному обладнанні, в результаті чого ще не так давно репертуар «Живого музею» нараховував близько сорока пісень, текст та музика до яких була написана виключно пацієнтами.

Окрім музичної та малюнкової арт-терапії, великого значення у «Живому музеї» надають таким напрямкам, як фототерапія та арт-інсталювання. Наприклад, під керівництвом фотографа пацієнти фотографують один одного, в результаті чого була створена портретна галерея тих людей, чия індивідуальність створює творчу атмосферу «Живого музею». Що стосується методів арт-інсталяції, то їх сприйняття дозволяє відчувати ті почуття розпуки та безпорадності, замкненості та внутрішньої пустоти, що ними переповнені пацієнти клініки

«Живий музей», що містить в собі картини, інсталяції, поезію та багато інших форм художнього вираження більш ніж 500 своїх пацієнтів, є яскравим свідченням реалізації терапевтичного потенціалу мистецтва у сфері психіатрії провідних західноєвропейських країн та США. Він, як і інші подібні йому музеї, і сьогодні є відкритим для громадськості; його виставки організовуються у провідних галереях і музеях Нью-Йорка та інших міст США і Західної Європи, що для багатьох пацієнтів психіатричної клініки є чи не єдиним мостом, який з'єднує реальність із зовнішнім світом.

Особливий вплив на розвиток арт-терапії в останні десятиліття здійснили і ті тенденції, що мали місце у сфері культури та мистецтва, зокрема – постмодернізм, що є характерним для усього сучасного мистецтва. Психологічна та психотерапевтична практика має доволі цікаві та незвичні приклади реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва. Зокрема, шведські лікарі-стоматологи провели експериментальне дослідження, під час якого в якості знеболюючих засобів використовували картини шведського архітектора та художника-імпресіоніста О.Рутерсварда. Особливість його творчості полягала у тому, що він створював картини, в основі яких лежали так звані «неможливі фігури», тобто абстрактні графічні зображення, які візуально «відповідають парадоксам у сфері розуму», а «своєю суперечливою структурою приголомшують і викликають у нас бажання не зупинятися перед загадковим, а спробувати дати йому прийнятне пояснення». В результаті пацієнти стоматологічних клінік настільки зосереджувалися на таких «неможливих фігурах», що навіть відволікалися від неприємної процедури лікування і не відчували сильного болю [Цит. за: 2, 256].

Аналіз результатів наукових досліджень останніх десятиліть дозволяє стверджувати, що сучасний етап розвитку арт-терапії характеризується активним розвитком та пошуком нових форм та методів роботи, що дозволили б за відносно незначних часових та фінансових витратах отримати максимальний психотерапевтичний ефект. Такий розвиток арт-терапії

значною мірою стимулюється тими змінами, що, останнім часом, мають місце у житті людей, їх очікуваннями та потребами, а також – зростанням вимог, що їх висуває суспільство до наукового обґрунтування та перевірки результатів ефективності використання тих чи інших методів психотерапевтичної практики. На думку провідного російського арт-терапевта О.Копитіна, найбільш вагомими зміни у методології сучасної арт-терапії полягають у:

- подальшій диференціації підходів та формуванні плюралістичного контексту, в межах якого фахівці мають змогу обирати ті чи інші форми арт-терапії, виходячи із умов її використання, особливостей клієнта та власних уподобань;

- збільшенні інтегративних тенденцій, спрямованих на об'єднання різних арт-терапевтичних напрямів та модальностей творчої експресії на основі спільної системи теоретико-методологічних поглядів;

- посиленні мультидисциплінарного характеру арт-терапії, що асимілює уявлення сучасної соціології, естетики, лінгвістики, філософії і теорії культури [6,7].

До інноваційних **напрямів розвитку арт-терапії**, що сформувалися протягом останніх десятиліть у західноєвропейській психотерапевтичній практиці, фахівці відносять наступні:

- *мультикультуральний напрям* – передбачає особливу увагу арт-терапевта до соціального та культурного досвіду клієнта з урахуванням його етнічної, расової, класової та професійної приналежності. Це дозволяє спеціалісту більш успішно здійснювати арт-терапевтичну роботу із представниками культурних меншинств, мігрантами, біженцями та жертвами міжконфесійних та міжетнічних конфліктів;

- *феміністський напрям* (гендерно-орієнтований напрям) – спрямований на вивчення впливу традиційної культури та існуючих соціальних норм на формування ставлення до жінки у сім'ї та суспільстві, формування у жінок їх образу «Я», на міжстатеві стосунки та сексуальну поведінку тощо;

- *інтегративний напрям* – відображує намагання сучасних арт-терапевтів більш активно використовувати у терапевтичному процесі ті форми творчого самовираження, які, зазвичай, асоціюються із музичною, драма- та танцювально-руховою терапією, а також – мультимодальні форми, що передбачають одночасне або послідовне використання візуальної, сенсомоторної, драматично-рольової та музичної експресії;

- *екологічний напрям* – пов'язаний із використанням сучасними арт-терапевтами «екоестетичних уявлень особистості», що свідчить про їх прагнення створити для клієнта цілісне середовище, яке б об'єднувало природу, культуру та техніку;

- *соціально-конструкціоністський або нарративний напрям* – передбачає використання різноманітних моделей аналізу як системи міжособистісних стосунків та поведінки клієнта, так і інтерпретації його образотворчої продукції на основі «мультимодальної інтерпретуючої стратегії» Е.Келіш і стратегії «постпозитивістських інтерпретацій». При цьому арт-терапевт виступає лише у якості фасилітатора творчої експресії клієнта, який самостійно обирає не лише матеріали та засіб для художнього самовираження, а й фокус дослідження. У процесі подальшої інтерпретаційної роботи і арт-терапевт, і клієнт займають дослідницьку позицію, у результаті чого визначається цінність художнього продукту. Таким чином, головною цінністю, на думку прихильників даного напрямку, є «висока ступінь довіри психотерапевта до клієнта, його суб'єктивного досвіду та обраних ним способів розв'язання своїх проблем» [6, 7-11].

У відповідності до завдань та специфіки реалізації терапевтичного потенціалу мистецтва, Е.Медведева виокремлює такі **напрями роботи**, як:

- *психофізіологічний* (корекція психофізіологічних порушень);

- *психотерапевтичний* (вплив на когнітивну та емоційну сфери);

- *психологічний* (здійснення катарсичного, регулятивного та комунікативного впливу на особистість);

- *соціально-педагогічний* (розвиток естетичних потреб, розвиток загального та художньо-естетичного кругозору, активізація потенційних можливостей дитини під час практичної художньо-творчої діяльності) [1, 18-19].

Що стосується *сфер застосування методів арт-терапії*, то останнім часом до медицини (лікування нервово-психологічних та соматичних розладів) та психології (загальна, медична, педагогічна, спеціальна, соціальна) додалися педагогіка та соціальна сфера. Таким чином, вже наприкінці 20 століття у більшості з країн Західної Європи та США методи арт-терапії активно використовувалися у:

- психіатричних клініках та центрах психічного здоров'я;
- лікувально-реабілітаційній допомозі пацієнтам у соматичних стаціонарах та реабілітаційних центрах;
- роботі з хворими, що страждають онкологічними та іншими захворюваннями з високою ймовірністю летального результату (наприклад – хворими на ВІЛ/СНІД);
- психосоматичних відділеннях;
- геріатрії і психогеріатрії з пацієнтами похилого віку з соматичною або психіатричною патологією;
- психологічній, соціальній, педагогічній реабілітації та адаптації дітей та дорослих з функціональними обмеженнями;
- роботі із хімічними залежностями;
- роботі із дітьми та підлітками (корекція педагогічної занедбаності, адаптаційних порушень, допомога під час проходження вікових криз тощо);
- сімейній психотерапії;
- роботі із вагітними та їх сім'ями;
- роботі із соціально незахищеними верствами населення, безробітними, правопорушниками;
- роботі із біженцями та населенням, що перебуває на території, де відбуваються військові дії;
- роботі з населенням, що постраждало від стихійного лиха чи промислових катастроф;
- роботі із дітьми та дорослими, що зазнали насильства чи потрапили в інші травматичні ситуації;
- закладах освіти різного рівня акредитації тощо [1; 3; 6].

Ідеї реалізації психокорекційного та терапевтичного потенціалу мистецтва у медицині та психологічній практиці знайшли підтримку і серед науковців пострадянського простору. Зокрема, їх ефективність сьогодні доведена результатами цілого ряду наукових досліджень *російських вчених* у таких напрямках, як:

– *ізотерапія* (визначається як лікувальний вплив на людину засобами образотворчого мистецтва, а саме – малюванням, ліпленням, оригамі, декоративно-прикладним мистецтвом тощо) – це роботи таких дослідників, як М.Бурно, О.Захаров, В.Райков, Р.Хайкін, К. та Ю.Шуманові та ін.;

– *імаготерапія* (лікувальний вплив на людину засобами театральної дії та сценічного образу) – І.Вольперт, Н.Говоров та ін.;

– *бібліотерапія* (лікувальний вплив на людину забезпечується в процесі читання творів літератури) – А.Міллер, В.Мурашевський, Ю.Некрасова, Е.Рау та ін.;

– *музична терапія* (лікувальний вплив на людину засобами музичного мистецтва, що відбувається як у процесі сприйняття вже існуючих музичних творів, так і у процесі власної музично-творчої діяльності клієнта) – Г.Амінев, Л.Брусилівський, П.Вайнцвайг, І.Гриньова, С.Мамулов, Н.Маслова, В.Мясищев, В.Петрушин, Ж.Шошина та ін.;

– *фольклотерапія* (лікувальний вплив на людину засобами фольклорних трацій у синкретичному поєднанні різних видів мистецтва) – Л.Зикова, Н.Назаренко;

– *вокалотерапія* (лікування співом) – С.Шушарджан;

– *кінезітерапія* (лікувальний вплив на людину засобами руху – танцювально-рухова терапія, корекційна ритміка, евртимія тощо) та ін.

Так, у 1997 році в Москві було створено Міжнародну академію інтегративної музикотерапії (МАІМ), основною метою діяльності якої було об'єднання результатів наукових досліджень у галузі сучасної клінічної та традиційної (народної) медицини,

комп'ютерних технологій та мистецтва у цілісну систему, що отримала назву «інтегративна медицина» і покликана забезпечити профілактику, корекцію та підтримку здоров'я людини. Одним із завдань академії є підготовка фахівців нової генерації – музикотерапевтів, що здатні «синтезувати знання і навички музиканта та лікаря, здійснювати не медикаментозний вплив на людину заради відновлення порушених функцій його організму» [1, 15-16]. Таким чином, домінуючою ціллю музично-терапевтичної практики в Росії, є «профілактика емоційно-стресових станів та неврозів, нормалізація душевного стану людини за допомогою музики у контексті її особистісного становлення».

Серед досліджень, що мали місце в Росії протягом останніх десятиліть, заслуговує уваги робота Н.Лупічева (Центральний інститут підвищення кваліфікації лікарів, кафедра рефлексотерапії) щодо вивчення можливостей реалізації терапевтичного потенціалу творів образотворчого мистецтва у медичній практиці. Зокрема, у своїй монографії він наводить переконливі докази:

- зняття больових симптомів роботами С.Боттічеллі (так, при перегляді репродукції картини «Весна» на протязі 15 хвилин впродовж семи днів біль, за твердженням пацієнта, зменшився на 80%);

- лікування хвороб нирок репродукціями картин Матіса;

- корекції порушень у корі головного мозку – роботами Пікассо та ін.

На думку дослідника, сутність такого лікувального потенціалу картин полягає у тому, що художник, який, як і будь-яка інша людина, є джерелом енергії, під час роботи на картиною «заряджає» полотно своєю енергією. Н.Лупічев спробував скористатися цим зарядом енергії, для чого слайди із репродукціями картин проектувалися на алюмінієвий екран, від якого до точок акупунктури хворого тягнули спеціальні електроди (вибір картини та місце аплікації електродів визначалися за допомогою електропунктурної діагностики) [Цит. за: 2, 255-256].

Необхідно зазначити і про зростання інтересу науковців та практиків Росії до питань використання арт-терапевтичних методик у сфері спеціальної психології та педагогіки. Про популярність даного напрямку в Росії засвідчує значна кількість наукових досліджень. Зокрема:

- вплив занять музикою та співами на активізацію мисленнєвих процесів, зосередженість та формування довільності дії у дітей із затримкою психічного розвитку вивчали І.Євтушентко та С.Міловська;

- роль образотворчої діяльності дітей із особливими потребами та її вплив на сенсорний розвиток дітей, розвиток довільності їх психічних процесів, моторику та мотиваційний компонент особистісного становлення досліджували О.Боровик, О.Гаврилушкіна, І.Грошенков (діти із порушеннями інтелекту), Е.Єкжанова (діти дошкільного віку із затримкою психічного розвитку), Г.Кузнецова (ДЦП) та О.Нікольська (аутичні діти);

- формування навичок мовлення у слабочуючих та глухих дітей засобами образотворчої діяльності вивчали Е.Сошина та М.Рау;

- використання методу оригамі у роботі зі сліпими та слабобачучими дітьми з метою розвитку мілкої моторики, координації та концентрації уваги, розвитку тактильної чутливості та мікроорієнтації досліджувала Е.Кабачинська;

- вплив занять з музичного мистецтва на розвиток слухового сприйняття з подальшою корекцією функціональних розладів мовлення у школярів із порушеннями слуху досліджувала Е.Яхніна;

- виховання особистісних якостей дитини із затримкою психічного розвитку, розвиток уваги та довільності вольових процесів, формування знаково-символічної функції мислення засобами театрального мистецтва вивчала Е.Медведева;

- особливості соціальної адаптації дитини з вадами розвитку засобами казкотерапії у контексті єдності когнітивного, емоційного та практичного компонентів досліджувала Е.Набойкіна та ін.

Завдяки працям провідних російських арт-терапевтів (Т.Зінкевич-Євстігнеєва, Т.Колошина, Н.Коваленко, О.Копитін, Л.Лебедева, В.Нікітін та ін.), що сприяли

розповсюдженню її ідей як у Росії, так й на усьому пострадянському просторі, на початку ХХІ століття арт-терапія не лише знайшла своїх прихильників в Україні, а й посіла одне із провідних місць у психологічній вітчизняній практиці. Аналіз наукових праць провідних вітчизняних арт-терапевтів дозволяє констатувати, що *розвиток арт-терапії в Україні* сьогодні є цілком закономірним, адже «логіка розвитку психотерапевтичної практики потребує нових форм комунікації, активної взаємодії з клієнтом завдяки невербальній експресії, що реалізується в моделі арт-терапевтичної роботи». Трансформація соціально-політичної, економічної, культурно-інформаційної сфер суспільства в цілому стимулює розвиток арт-терапевтичних технологій, що спрямовані на «гармонізацію різних сфер життя особистості та є природними для людини». Таким чином, більшість досліджень в цій галузі присвячені розробці арт-терапевтичних технологій, що характеризує розвиток арт-терапії в Україні як екстенсивний – спрямований в бік кількісного збільшення, поширення, розповсюдження арт-терапії [3, 5].

Цікавою ознакою розвитку вітчизняної теорії та практики терапії творчістю є той факт, що, на відміну від Західної Європи та Америки, в Україні арт-терапією більше цікавляться не медики, а психологи-практики та педагоги, що спричинило поширення цього методу, переважним чином, в освіті та соціальній сфері. На думку провідних вітчизняних дослідників, це зумовлено прагненням фахівців надати допомогу дітям та дорослим у питаннях особистісного розвитку, а саме: формування гармонійного та адекватного «Я-образу» у відповідності до принципу «тут і тепер»; оволодіння особистістю здатністю спонтанного самовираження, що сприяє вільному вираженню емоцій і потреб; навчання контролю над власним внутрішнім станом через усвідомлення власних емоційних переживань, домагань, прагнень, потреб та оволодіння техніками емоційно-вольової саморегуляції; підвищення самооцінки; оволодіння новими моделями ефективної комунікації та формування нового соціокультурного досвіду міжособистісної взаємодії; розвиток творчих здібностей та художньо-творча самореалізація кожної особистості шляхом створення максимально сприятливих умов для цього тощо [3, 38-39].

Серед основних проблем, вирішенням яких опікуються вітчизняні арт-терапевти, можна назвати:

- діагностика та корекція образу «Я» дітей та дорослих (О.Вознесенська, Л.Мова, К.Реброва, О.Самишкіна, Т.Яценко);
- діагностика та наступна корекція архетипічної структури особистості (О.Бреусенко-Кузнєцов, Ю.Гундертайло, О.Плетка);
- діагностика та психокорекція етнічної ідентифікації дітей та молоді, а також – формування їх етносоціальної культури (О.Вознесенська, О.Скнар);
- діагностика та психокорекція гендерної ідентифікації та гендерних стереотипів особистості; виховання гендерної чутливості дітей та молоді в умовах сучасного інформаційного простору (Ю.Гундертайло, О.Скнар, О.Плетка);
- гармонізація внутрішнього стану та подальший розвиток психокультури особистості засобами музичної астротерапії (Г.Побережна), кольоротерапія (Н.Єщенко) та ін.;
- активізація творчого потенціалу особистості засобами спонтанної художньої творчості (Н.Моцак);
- корекція сімейних та партнерських стосунків (О.Бреусенко-Кузнєцов, О.Вознесенська, Г.Долгорукова, Т.Омельчук, К.Реброва);
- гармонізація дитячо-батьківських стосунків в умовах сімейної арт-терапевтичної майстерні-студії (О.Самишкіна, М.Сидоркіна);
- робота із больовими симптомами (гастроентерологія) та психологічна адаптація дітей і підлітків з онкопатологіями (Ю.Латуненко);
- використання арт-терапевтичних методів у роботі із дітьми з вадами розвитку (І.Богданцева, В.Любота, Л.Осадча) та ін.

За досить невеликий проміжок часу – 10 років (саме стільки часу пройшло з моменту, коли перші арт-терапевти вирішили об'єднати свої зусилля та спрямувати їх у русло розвитку вітчизняної арт-терапевтичної практики) на сьогодні в Україні існує вже ціла

плеяда фахівців, які ефективно використовують методи арт-терапії у своїй практиці та достойно презентують Україну на міжнародних форумах та науково-практичних конференціях. Проводяться щорічні науково-практичні конференції та методичні семінари, видаються наукові часописи, розроблена та апробована система підготовки арт-терапевтів.

Окрім того, вважаємо за доречне констатувати і той інтерес до арт-терапії, що спостерігається нині в середовищі освітян. Дослідження існуючих тенденцій, що мають місце у вітчизняній системі вищої професійної освіти, засвідчує зростання інтересу науковців та практиків до впровадження арт-терапевтичних технологій у процес фахової підготовки психологів та фахівців соціальної сфери (Н.Пов'якель, Л.Подкоритова, О.Філь, Т.Яценко), освіти (Н.Євстігнеєва, Г.Побережна, О.Федій) та медицини (Т.Тамакова) з метою формування соціокультурного досвіду студента; гармонізації емоційного та психічного стану; самопізнання та подальшого самовизначення, саморозвитку; для формування тих чи інших професійних навичок тощо. Тож не дивно, що новим явищем в українській педагогічній науці і практиці називає арт-терапію І.Зязюн. На його думку, за рівнем масштабності використання арт-терапії можна розглядати як «модифікуючу чи радикальну новизну, що за малою вивченістю поки що використовується частково». За цими ж причинами, як зазначає І.Зязюн, логічно говорити і про «...спонтанний характер її розповсюдження в межах діяльності окремих інноваторів чи закладів, переважно на рівні технології. Водночас можна сподіватися, що включення арт-терапії у навчальні плани підготовки педагогів надасть їй статус новизни у змісті педагогічної освіти» [5, 10].

Таким чином, можемо підсумувати, що арт-терапія, маючи доволі ще юний науковий вік (лише 75 років офіційного статусу), має беззаперечні науково-теоретичні і практичні докази своєї ефективності. Це обумовлює значний інтерес наукової громадськості до даного феномену та породжує дискусії з визначення основної методологічної бази арт-терапії, її категоріального апарату, формулювання фундаментальних принципів, основних форм, методів та прийомів роботи тощо. Аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що на сьогодні арт-терапія, як науковий напрямок, досі перебуває у фазі становлення та активного розвитку, що призводить до наявності значної кількості розбіжностей у трактуванні як окремих явищ, так і визначенні ключових понять. Це, з одного боку, значною мірою ускладнює процес впровадження результатів досліджень в офіційну психологічну, медичну та педагогічну практику. Проте, з другого боку, таке неоднозначне положення лише активізує наукові дослідження та прискорює процес стабілізації.

Аналіз існуючих тенденцій засвідчує, що застосування арт-терапії інтенсивно поширюється за межі первинного психотерапевтичного змісту, що зумовлює формування нових напрямків, методів та прийомів роботи. Така підвищена цікавість до арт-терапії відображає потребу сучасної людини до більш природних, синергетичних засобів терапії і гармонізації, в котрих головну роль грають розум і почуття, тіло і дух, чоловічі і жіночі якості, здатність до інтроспекції та активної дії, а, крім того, потребу у розвантаженні особистості й тяжінні до вільних природних форм саморозвитку й самореалізації особистості.

#### Література:

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комисарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Будза А. Арт-терапия. Йога внутреннего художника. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: «Северо-Запад», 2006. – 317 с.
3. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
4. Ееман Р. «Живой музей» Нью-Йорка // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А. Копытина. – Спб.: Речь, Семантика – С., 2002. – С. 70-84.
5. Зязюн І.А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми /Зб. наук. пр. – Вип. 16. – Київ-Вінниця, 2008. – С. 9-16.
6. Копытин А.И. Новые направления арт-терапии и их роль в клинической практике // Арт-терапия в эпоху постмодерна / Под ред. А.И. Копытина. – Спб.: Речь, Семантика-С., 2002. – С. 7-13.

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

## **МІСЦЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТА АРТ-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ**

Важливого значення для реалізації завдань державної політики у сферах, що пов'язані із роботою з дітьми з функціональними обмеженнями має діяльність фахівців із соціальної роботи. Саме завдяки правильно та якісно організованій роботі, цих фахівців ми зможемо забезпечити повноцінне надання соціальних послуг дітям, що опинились у складних життєвих обставинах, зокрема – з функціональними обмеженнями. Значною мірою така необхідність зумовлена гуманізацією усіх сфер життєдіяльності дітей з особливими потребами та їх інтеграцією у життя суспільства. Підґрунтям успішної адаптації таких дітей у соціумі та запорукою ефективною реалізації ідей їх інтеграції у життєдіяльність громади є правильно організований психолого-педагогічний супровід.

Згідно абзацу 28 статті 1 розділу I Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», психолого-педагогічний супровід визначається як «системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум» [3]. Відповідно, серед завдань, що постають перед фахівцями із соціальної роботи у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, є:

- актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;
- формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі внутрішкільної інтеграції;
- організація проведення заходів, спрямованих на успішну реабілітацію та інтеграцію в суспільство дітей та молоді, що в ньому перебувають;
- консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо;
- забезпечення розроблення та виконання реабілітаційних програм та інше [6].

Здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями значною мірою потребує використання спеціальних методів та технологій, які б сприяли їх гармонійному розвитку, допомагали зняти емоційне та фізичне напруження, розширювали можливості соціальної адаптації в атмосфері взаємодовіри та взаємоповаги. Усвідомлення необхідності розробки нових ефективних методів та прийомів спонукає науковців-практиків до реалізації поліфункціонального потенціалу різних видів мистецтва у своїй корекційній роботі, оскільки саме мистецтво, що є формою художньо-естетичного освоєння світу, є важливим засобом виховання та формування художньої культури дитини з проблемами розвитку; є джерелом інформації не лише про художньо-естетичні, а й гуманістичні, пізнавальні, моральні цінності; впливає на моральність, духовне становлення особистості [1, 3].

Аналіз наукових джерел засвідчує зростання інтересу фахівців соціальної сфери, спеціальної психології та педагогіки до реалізації терапевтичного та психокорекційного потенціалу мистецтва у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями. Все частіше у науковій літературі з'являються посилання на використання у корекційній роботі таких

технології, як «арт-терапія» та «арт-педагогіка». У чому полягає сутність зазначених технологій, які їх функції та завдання в межах спеціальної освіти – ось питання, на які ми спробуємо дати відповіді в межах даної публікації.

На переконання Е.Медведевої, схожість цих термінів лише часткова і пов'язана, передусім, із частиною «арт», що в перекладі з англійської означає «мистецтво» і вказує на основний засіб терапевтичного та психокорекційного впливу. Найбільш суттєва різниця між цими поняттями проявляється у другій частині термінів і вказує на задачі, що їх можливо зреалізувати у процесі роботи, оскільки «терапія» є напрямком медицини, тоді як педагогіка – це «наука про виховання людини». У спеціальній освіті до традиційних педагогічних завдань додаються ще й корекційні, що і визначає сутність арт-педагогіки.

Галузь застосування накладає свої, специфічні риси на технології, що мають своє застосування у різних сферах суспільного життя. На даний час поняття «арт-терапії» у рамках спеціальної освіти розглядається як синтез декількох областей наукового знання (мистецтва, медицини та психології), що проявляється на практиці як «сукупність лікувальних та психокорекційних методик, побудованих на застосуванні різних видів мистецтва у своєрідній символічній формі, що використовуються з метою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини з вадами та здійснення корекції психосоматичних порушень, психоемоційних процесів та відхилень в особистісному розвитку» [1, 26].

Відповідно, основними функціями арт-терапії, на думку Е.Медведевої, є:

- катарсична (очищення, звільнення від негативних станів);
- регулятивна (зняття нервово-психічного напруження, регуляція психосоматичних процесів; моделювання позитивного психоемоційного стану);
- комунікативно-рефлексивна (забезпечує корекцію відхилень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки) [1, 26].

На сьогодні в Росії існує ряд досліджень, в яких «арт-педагогіку» в спеціальній освіті розглядають лише як складову виховання, навчання та розвитку осіб з обмеженими можливостями засобами мистецтва, формування у них виключно основ художньої культури та оволодіння практичними вміннями у різних видах художньої діяльності. Відповідно, основними функціями арт-педагогіки представники даного напрямку називають:

- культурологічну (обумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей; розвитком людини на основі засвоєння нею художньої культури, становленням її творчого начала);
- освітню (направлена на розвиток особистості та засвоєння нею дійсності засобами мистецтва, що забезпечують отримання знань у сфері мистецтва та практичних навичок у художньо-творчій діяльності);
- виховну (формування морально-естетичних, комунікативно-рефлексивних основ особистості, що сприяє її соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва);
- корекційну (сприяє профілактиці, корекції та компенсації недоліків у розвитку) [1, 25].

Враховуючи зазначені аспекти використання арт-технологій у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, науковці визначають ряд спільних та окремих науково-теоретичних та організаційних завдань арт-педагогіки та арт-терапії у спеціальній освіті. До спільних завдань відносять:

- розробка науково-теоретичних основ використання засобів мистецтва у системі корекційної допомоги дітям з вадами розвитку;
- наукове обґрунтування можливостей та шляхів компенсації різних відхилень у розвитку дітей засобами мистецтва та художньої діяльності;
- узагальнення усього накопиченого досвіду використання арт-педагогічних та арт-терапевтичних підходів у спеціальних навчальних закладах та збагачення його новим науковим та практичним змістом, що направлений на розв'язання завдань гуманізації спеціальної освіти;



- вдосконалення системи організації корекційної допомоги засобами мистецтва у спеціальних навчальних закладах та підготовка спеціалістів для реалізації цього завдання [1, 26-27].

До окремих завдань арт-педагогіки відносять:

- вивчення загальних та специфічних особливостей формування художньої культури у дітей з різними варіантами відхилень у розвитку;
- розробка корекційно-направленої системи художнього розвитку дітей з проблемами, формування основ художньої культури;
- розробка змісту та корекційно-розвиваючих педагогічних технологій використання мистецтва, що забезпечують гармонійний розвиток дітей з вадами;
- активізація за допомогою мистецтва потенційних можливостей дитини з проблемами розвитку, її творчих проявів у різних видах художньої діяльності (музичній, образотворчій, художньо-мовленнєвій, театралізовано-ігровій);
- забезпечення за допомогою мистецтва пізнавально-інформаційних потреб дитини з вадами;
- забезпечення розвитку емоційно-естетичних, моральних, комунікаційно-рефлексивних основ особистості дитини з вадами за допомогою мистецтва;
- здійснення засобами мистецтва корекції та профілактики вже існуючих відхилень у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової, моторної та особистісної сфер;
- створення умов для соціокультурної адаптації дитини з проблемами через мистецтво та художню діяльність [1, 27].

У свою чергу арт-терапія також має окремі завдання, які спрямовані на:

- адаптацію вже існуючих арт-терапевтичних методик та використання їх у системі психокорекційної допомоги дітям з вадами розвитку (слух, зір, мовлення, опорно-руховий апарат, затримка психічного розвитку, розумова відсталість);
- виявлення особливостей та визначення ефективності використання арт-терапії у психокорекційній роботі з дітьми у спеціальному навчальному закладі;
- розробку арт-терапевтичних технологій, що забезпечують корекцію порушень у розвитку дітей з вадами;
- корекцію вторинних відхилень у розвитку особистості дитини, гармонізація та соціальна адаптація у культурно-освітньому просторі засобами арт-терапевтичних методик [1, 27-28].

В межах нашого дослідження ми здійснили спробу вивчення та узагальнення існуючого досвіду використання арт-терапевтичних та арт-педагогічних технологій у системі психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в країнах Західної та Східної Європи, США, Росії та України. Результати наших досліджень засвідчили, що серед найбільш вживаних методик у США активно використовуються напрямки музичної арт-терапії, зокрема – інструментальна та вокальна терапія. Лікувальний вплив тут здійснюється як на рівні резонансного звучання «живої музики», що здійснює гармонізуючий вплив на психічний стан дитини та роботу організму в цілому, так і на комунікативному рівні. Останнє твердження ґрунтується на багаторічних спостереженнях за дітьми, які засвідчують позитивні динамічні зрушення у формуванні їх комунікативного досвіду в процесі включення у лікувально-спрямовану музично-художню діяльність імпровізаційного характеру. Нерідко, саме така діяльність дає змогу подолати дитиною внутрішній конфлікт, що призвів до тих чи інших відхилень у розвитку комунікативних навичок [1, 15].

Цікавий досвід використання методів арт-терапії у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями представлено у публікаціях фахівців із країн Східної Європи. Зокрема, надзвичайною популярністю у Польщі користується метод «пальчикового живопису», розроблений відомим педагогом з естетики та психотерапевтом Р.Шоу. Ідея даного методу прийшла у зв'язку із необхідністю включення у арт-терапевтичну практику розумово відсталих дітей та дітей, хворих на параліч. Вимоги до координації малої групи м'язів при такому малюванні мінімальні, тож «обмеженість рухів під час роботи із фарбами не заважають творчому самовиявленню дітей». Включення ж у роботу усіх десяти пальців

сприяє подоланню внутрішньої напруги та емоційному розкриттю дитини, дозволяє їй яскраво виразити свій світ почуттів та переживань, переконана І.Совієр-Касшпик [8, 381-382].

Активізувалися наукові та практичні дослідження можливостей використання арт-терапії у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями і в Болгарії. Зокрема, науковці відмічають тенденції «паталогічної символічності, що проявляється у дитячих малюнках» (А.Марінов, П.Цанєв); окрема увага присвячується дослідженню діагностичних та терапевтичних можливостей дитячого малюнка (Є.Алексієва, Д.Маркова, Б.Мінчев, Н.Мінчева, Д.Марінова). Також вважаємо за необхідне відзначити досить суттєві доробки щодо перспектив колективної образотворчої діяльності дітей та її психотерапевтичних можливостей у процесі виховання (С.Нуєв) [2, 166-167].

Досвід використання методів спонтанної художньо-творчої діяльності з метою вивчення особливостей особистісного розвитку та міжособистісних стосунків дитини має місце і у наукових пошуках на теренах Білорусії. Цю форму роботи білоруські практики активно використовують при роботі з дітьми, що мають відхилення у розвитку, поведінці та перебувають у тривожному психо-емоційному стані. «Дитячий малюнок – це чітке відображення етапів розвитку зорово-просторово-рухового досвіду дитини», зазначає С.Ігумнов. Як свідчать спостереження провідних фахівців Білорусії, за дитячим малюнком можна виявити наявність у дитини органічних патологій, інтелектуальної недостатності, психічних захворювань тощо [4, 43].

Що стосується Росії, то необхідно зазначити активність зростання наукових досліджень в галузі арт-терапії та арт-педагогіки, що спостерігається протягом останнього десятиліття (Н.Коваленко, О.Копитін, В.Нікітін та ін. – арт-терапія; І.Вачков, О.Гнезділов, Т.Зінкевич-Євстігнеєва, Д.Соколов та ін. – казкотерапія; А.Гройсман, А.Готендінер, Н.Маслова, В.Мясіщева, В.Райков та ін. – музична терапія та інші). Що стосується практики використання засобів арт-терапії та арт-педагогіки у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, то флагманом науково-практичних розробок у цій сфері є авторський колектив науковців під керівництвом Е.Медведевої (Москва). В своїй роботі «Арт-педагогіка та арт-терапія у спеціальній освіті» вона зазначає, що «корекційно-розвиваючі та психотерапевтичні можливості мистецтва пов'язані з наданням дитині з проблемами практично необмежених можливостей для самовираження та самореалізації як у процесі творчості, так і у його продуктах, ствердження та пізнання власного «Я». Створення дитиною продуктів художньої діяльності полегшує процес комунікації, встановлення стосунків зі значимими дорослими та однолітками на різних етапах розвитку особистості. Інтерес до результатів творчості дитини з боку оточуючих, прийняття ними продуктів художньої діяльності (малюнків, поробок, виконання пісень, танців тощо) підвищує самооцінку, самосприйняття дитиною з проблемами у розвитку» [1, 22].

Не зважаючи на досить молодий вік «арт-терапії» та «арт-педагогіки», на сьогодні вже існує ряд наукових праць та досліджень, що демонструють ефективність використання цих технологій під час роботи з дітьми з функціональними обмеженнями. Серед них вважаємо за необхідне назвати роботи таких авторів, як: Б.Айзенберг та Л.Кузнецова «Психокорекційна робота з дітьми, що мають вади психічного розвитку» (1992), О.Карабанова «Игра в коррекции психического развития ребенка» (1997), Ю.Некрасова «Лечение творчеством» (2006) тощо.

Що стосується вітчизняного досвіду використання методів арт-терапії у роботі з дітьми з функціональними обмеженнями, то тут варто зазначити, що на сьогодні існують цікаві методичні розробки, спрямовані на використання методів казкотерапії як засобу корекції мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку. Так, у своїй роботі І.Омельченко регулярно використовує народні, авторські художні та психокорекційні казки, що допомагає усунути внутрішню дисгармонію, яка і спричиняє мовні порушення у дитини. Саме казка є тим джерелом інформації для дитини, з якого вона може черпати не лише загальний культурний світогляд, а й збагачувати уявлення про можливі позитивні соціальні стереотипи поведінки замість афективних реакцій в умовах тих чи інших функціональних обмежень. Таким чином, казкотерапія набуває особливого значення у процесі соціалізації дитини з обмеженими можливостями, тому що «створює досвід вирішення життєвих, повсякденних людських проблем» [7].

Окрім казкотерапії, вітчизняні педагоги та психологи активно використовуються у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями і методи образотворчої терапії. На думку Н.Полякової, одним із методів, який несе глибокий емоційний заряд та виражає стан та ставлення дитини на підсвідомому рівні, є проєктивний метод «Мандала». В результаті використання даного методу ми маємо унікальну можливість отримати «моментальний знімок, фіксує один з моментів життя людини» (цей метод Дж.Келлог порівнювала із «краплею взятої на аналіз крові, по якій можна встановити, які зміни відбуваються в організмі») [9]. «Мандала» – це створення малюнку в колі, процес, що сам по собі передбачає «діалог і взаємодію із самим собою і, водночас, із оточуючим світом». Таким чином, дитина отримує можливість до самопізнання своїх почуттів і переживань, тоді як наступне її включення у колективну музично-терапевтичну діяльність імпровізаційного характеру та спонтанне музикування на музичних інструментах сприяє розкріпаченню і стимуляції її комунікативних можливостей. В результаті, як зазначає Н.Полякова, завдяки такій роботі у дітей простежується формування адекватного прояву почуттів та емпатійності [10].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що питання синкретичного поєднання казкотерапії, музичної та образотворчої терапії при роботі з дітьми з функціональними обмеженнями дає можливість непомітно для дитини, через комплексне використання різноманітних вправ вирішувати цілий комплекс психокорекційних завдань – починаючи з розвитку дрібної моторики рук та зняття накопиченого м'язового напруження і закінчуючи набуттям дитиною соціальних знань, умінь та навичок, формуванням комунікативної компетентності, розвитком самодисципліни, переживанням творчої свободи, розкриттям раніше прихованих можливостей особистості [9].

Досить суттєво представлений в Україні досвід по організації роботи інтегрованого театру, теоретичні засади та практичне застосування якого описав та запровадив В.Любота. У своїй книзі «Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю» він та колектив співавторів розкривають суть розумової відсталості як соціального явища, моделі інтегрованих театрів у дії, їх принципи та методи роботи, а також – пропонує практичні матеріали для створення та організації роботи такого театру. На думку режисера, «театр дає людям з функціональними обмеженнями можливість самовиразись, вирватись з домашнього усамітнення, а також, певною мірою, компенсувати деякі вроджені вади в рефлексії, моториці, скоректувати мову та розширити її діапазон» [5, 3].

Проте, на жаль, мусимо констатувати, що на даний момент досвід використання арт-терапії у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями в Україні носить, переважно, ситуативний характер. Існує гостра необхідність розробки нових та корекції діючих арт-терапевтичних та арт-педагогічних реабілітаційних програм; залишається актуальним питання підготовки фахівців із соціальної роботи до системного впровадження у роботу з дітьми з функціональними обмеженнями арт-терапевтичних та арт-педагогічних технологій. Адже використання означених методів та форм роботи сприяє розвитку особистісного потенціалу дитини з функціональними обмеженнями, розширює її можливості самореалізації та самоствердження. Це, у свою чергу, впливає на самооцінку та бажання «спілкуватися» з оточуючим світом, налагоджувати міжособистісні зв'язки, що сприяє реабілітації, інтеграції та наступній соціальній адаптації як дитини, так і дорослих, що нею опікуються.

#### Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ.сред. и высш.пед.учеб.заведений / Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Арт-терапия в социально-педагогической практике и консультировании // Терапия искусством: Учебное пособие по арт-терапии / Под науч. Ред. В.Н.Никитина, Н.Бояджиевой, Л.Д. Лебедевой, И.В.Вачкова. – Университетское издательство «Св. Климент Орхидски», 2012. – С. 156-171.
3. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Закон України № 2961-ІУ від 06.10.2005 р./ Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
4. Игумнов С.А. Клиническая психотерапия детей и подростков: Учеб. пособие. – Мн.: Бел. наука, 2001. – 191 с.

5. Любота В.В., Солопай С.В., Біланик Н.В., Пшенічна В.С. Інтегрований театр для молоді з розумовою відсталістю / Під ред. Стецкова О.В. – К.: ІКЦ «Леста», 2002. – 48 с.
6. Наказ Міністерства освіти та науки «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» №1224 від 09.12.2010 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
7. Омельченко І. Народна казкотерапія як засіб творчої самореалізації дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями // Простір арт-терапії. – 2007. – Вип. 1 (4). – С. 126-137.
8. «Пальчиковая живопись», как арт-терапевтический метод работы с детьми // Терапия искусством: Учебное пособие по арт-терапии / Под науч. Ред. В.Н.Никитина, Н.Бояджиевой, Л.Д.Лебедевой, И.В.Вачкова. – Университетское издательство «Св. Климент Орхидски», 2012. – С. 378-384.
9. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії // Психолог. – 2005. – жовтень № 39. – С. 27-31.
10. Полякова Н. Метод «Мандала» як індикатор змін в процесі музично-корекційних занять з розумово відсталими дітьми // Простір арт-терапії. – 2007. – Вип. 1 (4). – С. 138-147.

*Тетяна Скрипай,  
м. Полтава, Україна,  
Полтавський національний педагогічний  
університет імені В.Г.Короленка*

### **ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВИМІРАХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕОРІЙ**

У сучасних умовах реформування змісту національної системи освіти та інтеграції до Європейського співтовариства одним із першочергових завдань є підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних творчо, самостійно, у контексті сучасних світових науково-методичних тенденцій здійснювати навчання і виховання учнів, постійно вдосконалювати методику та форми організації навчальної роботи, запроваджувати освітні інновації, спрямовувати зусилля на формування загальнолюдських культурних цінностей та морально-духовних пріоритетів, у достатній мірі володіти необхідними знаннями та досвідом у галузі наукової та методичної діяльності.

Основні вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів і рівня їх компетентності відображені в державних документах – Законі України «Про освіту», Законі України «Про загальну середню освіту», Державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», Концепції національного виховання, Тимчасового положення про атестацію педагогічних працівників та ін. Реалізація визначених у цих документах завдань потребує розв'язання низки проблем, однією з яких є підготовка в нових соціокультурних умовах педагогів, які мають здійснювати ефективне формування особистості на засадах загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. Потреба професійної підготовки такого вчителя актуалізує потребу вивчення наукових психолого-педагогічних теорій формування педагогічної культури.

Пріоритетним завданням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є формування сутнісних характеристик особистості педагога, що передбачають саморегуляцію, самовладання, самоконтроль та виявлення вольових якостей в оволодінні власною поведінкою; адекватне вираження власних емоцій та відповідне реагування на емоції інших; уміння управляти емоційним станом і емоційними реакціями; сприяти уникненню деструктивних проявів в умовах інформаційної насиченості та перевантаженості навчально-виховного процесу початкової школи. Важливе значення у розв'язанні вказаної проблеми має формування емоційно-вольової культури як важливої умови професійного становлення майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичні і практичні основи формування загальної і професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів детально досліджувалися у працях педагогів О.Абдуліної, Н.Бавченкова, М.Віленського, В.Гриньової, О.Дубасенюка, І.Зязюна, В.Кан-Калика, І.Пальшкової, О.Рудницької, Л.Хомич та психологів Р.Бернса, Л.Колберга, А.Колбі, А.Маслоу, Е.Фромма, Н.Хаана, К.Юнга.

Культура почуттів і шляхи її формування у вчителів початкової школи вивчались

дослідниками Л.Коваль, Т.Кононенко, Г.Тарасенко, Г.Шевченко та ін. Великий внесок в обґрунтування психологічної культури майбутніх учителів початкових класів зробили учені Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, В.Вілюнас, О.Дусавицький, Г.Костюк, П.Якобсон.

Вивчення особливостей емоційної регуляції та саморегуляції діяльності педагога загальноосвітньої школи першого ступеня висвітлені у працях О.Запорожця, О.Тихомирова, Д.Узнадзе, О.Чебикіна та ін., які розглядали форми, способи, засоби, шляхи формування культури емоцій і почуттів майбутніх учителів.

Різні аспекти проблеми формування емоційно-вольової культури майбутнього педагога частково обґрунтовані у дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, психологічні механізми й умови формування культури емоцій студентів вищих закладів освіти розглядалися у дисертаційному дослідженні С.Колот, проблему професійної саморегуляції педагогічної діяльності обґрунтували дослідники Л.Березовська, О.Кучерявий; феномен виховання емоційної культури майбутніх вихователів дітей дошкільного віку вивчає О.Нечипорук; проблему формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів розглядала Л.Страхова, аналіз емоційного компоненту педагогічної діяльності відображений у дисертаційній роботі Н.Каськової; формування емоційної культури майбутніх учителів музики досліджують О.Лобач, І.Могилей, Л.Нікіфорова; формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін вивчала І.Анненкова; виховання емоційно-вольової культури майбутнього спеціаліста в умовах вищої професійної освіти досліджував П.Анісімов, О.Кулеба та ін.

Однак нині недостатньо з'ясовані особливості формування цієї якості в студентів – майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання у вищому навчальному закладі з позицій сучасних концепцій виховання, не досліджувались закономірності та механізми формування емоційно-вольової культури як професійно значущої якості особистості педагога. Актуальність формування емоційно-вольової культури як показника готовності до педагогічної діяльності та важливої умови професійного становлення майбутнього учителя школи першого ступеня зумовлює необхідність вивчення теоретичних та практичних аспектів досліджуваного нами явища у світлі психологічних теорій емоцій і волі.

Мета статті – проаналізувати сутність емоційно-вольової культури як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у світлі психологічних теорій емоцій і волі.

У психології довгий час були відсутні системні дослідження, присвячені феномену емоційно-вольової культури особистості вчителя. У деяких дослідженнях вивчалися лише окремі її складові. У ряді досліджень емоційно-вольова культура особистості вчителя розглядається в контексті психологічної культури майбутнього фахівця, як важливої передумови педагогічної самореалізації і успішності професійної діяльності (Є.Ішутіна, В.Турянська), та такої, що поєднує розвиток і формування професійно важливих якостей, високої педагогічної компетентності та фахової спрямованості [9, 3]. Проте в науковій літературі недостатньо обґрунтована роль різних умов і чинників, які опосередковують розвиток емоційно-вольової культури особистості, як провідного компоненту успішного становлення учителя як управлінця, організатора і учасника сучасного педагогічного процесу.

Аналіз психологічних теорій емоцій та волі є невід'ємним компонентом вивчення досліджуваного нами явища. Вважаємо за необхідне розглянути погляди учених-психологів на сутність емоцій та волі як складових емоційно-вольової культури особистості майбутнього учителя початкової школи в історичному аспекті.

З розвитком психологічної науки дослідження теорій емоцій обґрунтовані ученими-психологами у теоріях їх походження: еволюційна Ч.Дарвіна, асоціативна В.Вундта, периферична Джеймса-Лагне, Кеннона-Барда, психологічна, інформаційна П.Симонова, біологічна П.Анохіна, фрустраційна, когнітивна, теорія диференційних емоцій К.Ізарда та ін. Розглянемо більш детально концептуальні положення тих теорій емоцій, які сприяють виходу на сутність досліджуваного нами феномену.

Важливою для нашого дослідження є периферична теорія Джеймса-Лагне побудована на припущенні, що емоції пов'язані з фізіологічними реакціями. Учений висунув гіпотезу про те, що емоції є наслідками почуттів, причинами виникнення яких є суто фізіологічні підґрунтя. Периферична теорія припускає, що людина може самостійно спрогнозувати свій емоційний стан. У Джеймс наводить приклад такого явища: „спробуйте зранку мляво ходити з опущеними руками, зігнутою спиною та сумним обличчям – у вас насправді зіпсується настрій“ [4, 87]. У розумінні вченого-психолога, усунення негативних емоцій полягає у їх свідомій зовнішній ліквідації, докладаючи певних вольових зусиль, що є важливим елементом у структурі емоційно-вольової культури майбутнього педагога. Адже, у на нашу думку, такі професійні якості, що характеризують емоційно-вольову культуру, як самовладання, саморегуляція, самоактуалізація, самоорганізація передбачають здатність усувати негативні емоційні прояви та викликати позитивне емоційне реагування, спрямування власної педагогічної діяльності на отримання ефективного результату у навчально-виховному процесі.

Розглядаючи психологічні теорії волі варто відзначити, що у зарубіжній психології розрізняють різні підходи до пояснення волі, що дозволяє розділити їх на 3 групи: емоційно-орієнтовані (представники Вундт, Рібо співвідносять походження волі до мотиваційного напрямку розвитку людини в середовищі); інтелектуально-орієнтовані (Мейман, Мюнстерберг визначають волю і емоції як сторони розумової діяльності людини); волонтаристичні (Джеймс та ін. розглядають волю в якості головного регулятора психіки).

Російські учені XIX століття розглядали волю особистості в безперервному зв'язку з його практичними діями і вчинками. На цій основі вчений-фізіолог І.Сеченов [8] розробив принципово нову систему психології – вчення про довільну поведінку і волю людини. Дослідник пов'язує волю з процесом довільної свідомої саморегуляції. І.Сеченов вважав, що „воля – це діяльна сторона розуму та морального почуття; відповідно, прояв вольових якостей залежить від моральних рис характеру особистості“ [8, 121].

Регуляцію поведінки та психічних процесів вважав головним змістом поняття волі Л. Виготський, у розумінні якого воля – один із механізмів, що дозволяє людині контролювати власну поведінку, психічні процеси та мотивацію.

За висловлюванням академіка І. Павлова, людина – це система яка сама себе регулює, виправляє і удосконалює. Відтак, психологічна саморегуляція здійснюється у процесі докладання особистістю вольових зусиль, що контролюють її емоційну сферу.

Вагомими для нашого дослідження є вчення психолога Ю.Куля, який досліджував контроль емоційної сфери особистості як вольовий процес. Учений висунув припущення, що людина прагне викликати у себе деякі емоції, тоді як інші «небажані» емоції перешкоджають здійсненню певних дій, саме тому особистість може направляти свій контроль на їх перешкодження, недопущення. Ю.Куль наголошував на тому, що особистість повинна уникати довготривалої концентрації уваги на невдачах чи інших емоціях, що негативно позначаються на досягненні певної мети тощо. Ці показники та якості особистості ми розглядаємо складниками емоційно-вольової культури майбутнього учителя початкових класів та вбачаємо їх як самозаспокоєння, самостимуляцію, оптимістичність тощо.

Досліджуючи генезис проблеми формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкової школи, необхідно відзначити, що в основному приріст наукового знання йде в руслі досліджень, пов'язаних з вивченням психічних станів людини, емоційної і психічної напруженості, а також проблеми стресу і подолання його негативного впливу на професійну діяльність педагога (А.Деркач, Ф.Васильок, А.Генкін, Н.Левітов, А.Леонов, В.Медведев, Е. Носенко, К.Платонов, Ю.Сосновікова, В.Якунін та ін.).

Вчені відзначають наявність емоційної напруженості в діяльності учителя початкової школи, що супроводжується відчуттям загального дискомфорту, роздратованості, страху перед невдачами, втратою мотиваційної структури діяльності. До негативних емоцій, які перешкоджають успішній педагогічній діяльності Т.Сиріцо відносить страх і гнів, так як вони «спричиняють розгубленість, скутість, перешкоджають прояву творчої ініціативи, прагненню до інновацій, заважають налагодженню позитивного контакту з учнями класу» [5,

403]. Схарактеризовані вище прояви емоційної напруженості призводять до зниження ефективності професійної діяльності і до її дезорганізації. Саме тому роботи учених 70-80 років минулого століття висвітлюють пошуки шляхів подолання негативного впливу психічної напруженості, стресів у професійно-педагогічній діяльності. Учені все більше уваги приділяли вивченню резервних можливостей розвитку компенсаторних функцій організму та пошуку шляхів подолання негативного впливу емоційного стресу на працездатність особистості учителя.

Емоційність учителя також виступає одним із найважливіших факторів впливу та взаємодії у навчально-виховній роботі початкової школи, що мобілізує учнів, спонукає їх до діяльності, активує навчально-пізнавальну та інтелектуальну діяльність. Однак, за даними експериментальних досліджень учених, найбільш висока емоційність виявлена у вчителів початкових класів, що пояснюється специфікою контингенту учнів, їх безпосередністю у вираженні почуттів.

Дослідниця Р.Рахматулліна під час проведення експериментальних спостережень відзначає, що у вчителів школи першого ступеня загальна експресивність вища, ніж у вчителів середніх та старших класів, що свідчить про їх відкритість та безпосередність висловлення почуттів у процесі спілкування з молодшими школярами. Тому важливим завданням вищої коли нині виступає формування і розвиток таких якостей як оптимізм, педагогічна емпатія, позитивний настрій тощо. До необхідних якостей дослідники відносять уміння самовладання, самоконтролю, уміння позитивно реагувати та невдачі та помилки у професійній діяльності, усунення негативних емоцій тощо. Саме ці якості, у нашому розумінні, є показниками сформованості емоційно-вольової культури майбутнього учителя школи першого ступеня.

На думку ученого Г.Нікіфорова невміння брати під контроль власні емоції може ускладнити професійне та повсякденне життя особистості: “надмірні емоційно насичені слова та вчинки можуть викликати роздратування в оточуючих, створити передумови для конфліктів”. Таким чином, у розумінні дослідника, нестача емоційного контролю може слугувати вагомою проблемою на шляху досягнення професіоналізму майбутнього фахівця. [5, 128]. Опанування навичками психологічної саморегуляції як важливої структурної складової емоційно-вольової культури необхідне для правильного дозування психічного навантаження, що має вирішальне значення в забезпеченні оптимальної працездатності, мобілізації резервних можливостей особистості педагога в несприятливих, емоційно насичених, напружених специфічних умовах навчально-виховного процесу.

Дослідники відзначають, що головним недоліком у професійній підготовці студентів є невміння володіти собою, регулювати і контролювати своєю поведінкою. Це відбувається за умов, коли майбутній педагог знає методику викладання предметів, але не пізнав самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, свої можливості, рівень власної емоційності, вольових якостей. Відсутність у вчителя початкових класів вольових характеристик, уміння володіти собою неминує приводить до прояву його нестриманості, дратівливості, неврівноваженості. Ми вбачаємо одним із важливих завдань підготовки майбутніх учителів початкових класів формування професійних якостей і умінь, які б сприяли успішному здійсненню педагогічних завдань. До таких особистісно-професійних якостей ми відносимо саморегуляцію, самозаспокоєння, самообмеження, емоційну стриманість, самоконтроль, самовладання, самозбереження, дисциплінованість, емоційну стійкість, що характеризують високий рівень сформованості емоційно-вольової культури майбутніх педагогів. У сферу якостей, що характеризують емоційно-вольову культуру, також входять цілеспрямованість, рішучість, сміливість, самовладання, наполегливість, самостійність, ініціативність та ін. Сучасного вчителя школи першого ступеня неможливо уявити без оволодіння такими якостями. Розвиток та наявність перерахованих вище характеристик майбутнього вчителя початкової школи є особливо важливим, оскільки він є виховним зразком для наслідування молодшими школярами. Однак, учителям початкових класів необхідно проявляти вольові якості у такій формі, аби не гальмувалася необхідна безпосередність, жвавість, емоційність і виразність процесу спілкування

[6]. Психологічне тренування емоційної сфери, самовиховання почуттів, регуляція емоційних станів повинні стати природною, невід'ємною ділянкою лабораторії педагога.

У поглядах науковця О.Кучерявого провідне місце у професійному становленні майбутнього педагога належить саме емоціям: „емоції виконують регулюючу функцію у процесі організації та здійснення студентом професійної діяльності“ [7, 48]. Емоційно-вольові утворення, на думку ученого виконують провідну стимулювальну функцію як у процесі розвитку духовно-професійної свідомості майбутнього фахівця, так і в процесі самоформування ним образу “Я-професіонал” на рівні саморозвитку духовно-професійної самосвідомості. Тому ефективність усвідомлення майбутнім педагогом такого образу, особистісної рефлексії у великій мірі залежить від створеного у вищому навчальному закладі освіти позитивного емоційного фону.

Дослідник П. Анісімов також відмічає, що емоційно-вольова культура майбутнього фахівця найінтенсивніше формується в умовах професійної підготовки, оскільки у навчально-виховний процес вищого навчального закладу включаються всі функціональні підсистеми цілеспрямованого розвитку, виховання і самовиховання [1, 48].

Таким чином, розглянуті нами психологічні теорії емоцій та волі дозволяють глибше уявити механізм формування та сутність емоційно-вольової культури майбутнього фахівця початкової освіти. Ми визначаємо емоційно-вольову культуру майбутнього учителя початкових класів складовою частиною загальної і професійно-педагогічної культури, системною характеристикою особистості педагога, яка передбачає соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівень усвідомлення і функціонування професійно-особистісних якостей (стресостійкість, емоційно-вольова стійкість, наполегливість, витримка, емоційна стриманість, чуйність, толерантність, життєрадісність, високий рівень педагогічної емпатії, оптимістичність, дисциплінованість), уміння (самовладання, саморегуляція, самоконтроль, самоорганізація, самообмеження, самозаспокоєння, самокорекція, самообілізація, самостимуляція, самотерапія та ін.) та здатність створення комфортного психоемоційного навчально-виховного середовища (позитивна атмосфера класу, створення ситуацій успіху, загальний оптимізм навчально-виховного середовища, емоційний відгук, позитивний настрій).

Загальні аспекти проблеми формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів в окремому розгляді і в цілісному системному взаємозв'язаному вивченні розглядалися вітчизняними і зарубіжними ученими як феномен розвитку сучасного педагога у суспільстві і є актуальними нині. Проаналізувавши різні підходи до розуміння емоційно-вольової культури та її складових, нами виявлено, що у психологічних дослідженнях існують різні підходи до означення емоцій та волі, механізмів розвитку емоційно-вольової регуляції поведінки особистості.

Перспективи подальшого розвитку в напрямі зазначеної проблеми вбачаємо у глибокому вивченні та пошуку шляхів реалізації педагогічних умов формування емоційно-вольової культури майбутніх учителів початкових класів у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах освіти.

#### Література:

1. Анисимов П. Г. Воспитание эмоционально-волевой культуры будущего специалиста в условиях высшего профессионального образования : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08. – Академия федеральной службы охраны Российской Федерации – Орел, 2005. – 35 с.
2. Березовська І. В. Особливості розвитку вольових якостей студентів у навчально-професійній діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Одеса, 2007. – 19 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб. : Питер, 2011. – 461 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб. : Питер, 2011. – 783 с.
5. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
6. Кулеба О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 57-59.
7. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі: навч. посіб.– К.: Освіта України, 2010. – 200 с.
8. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. – М. : Учпедгиз, 1947. – 419 с.



9. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога : автореф автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Харків, 2009. – 17 с.

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

## **РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ШКОЛІ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ**

Освіта за своїм змістом, формами і методами не є незмінним феноменом, адже весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. На сьогодні все очевидніше стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Значна частина знань, які освоюють діти, була здобута людством 200-400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

Потрібні нові підходи, що сприятимуть швидкому та ефективному засвоєнню наукових знань молодшими школярами. Запровадження технологій навчання й виховання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, здатне допомогти у вирішенні окреслених питань.

Проблеми педагогічної інноватики постійно привертають увагу сучасних дослідників. Серед них О.Арламов, К.Ангеловські, І.Бех, М.Бургін, Ю.Гільбух, І.Дичківська, В.Журавльов, С.Поляков, М.Поташник, Г.Селевко, Н.Юсуфбекова, А.Ніколс та ін. Разом з тим, велика кількість наявних сьогодні педагогічних технологій вимагає від педагога обізнаності з їх основами та вмінь щодо їх впровадження в навчально-виховний процес початкової школи.

Тому спочатку розглянемо й уточнимо ключове поняття «інновація». Термін «інновація» в перекладі з латинського означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Більшість науковців трактують інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби [1].

Одні науковці переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни в певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення. Погоджуючись з обома групами науковців, будемо вважати кожне нововведення, що зумовлює отримання кращого за попередній результату, інновацією. Ця думка перегукується із тлумаченням І.Дичківської. Розглядаючи інновацію як зміну системи, відповідну діяльність і результат, вона визначає поняття «інноваційні педагогічні технології» як «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [2, 31].

На думку сучасного російського вченого В.Загвязинського, нове у педагогіці – не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти. Для того щоб реалізація, утвердження нового зумовлювали позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом вирішення актуальних для конкретного навчального закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку [1, 20].

Інновація (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [1, 23].

Поняття “інновація” вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера (лат. *transfere* – переносу, переміщую) – проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. Таке проникнення розглядалось як вирішальний фактор розвитку культур. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань, особливо у сфері економіки.

У педагогіці поняття “інновація” вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно зорієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

Глибокий методологічний аналіз поняття “інновація” здійснила І.Кулакова. Не погоджуючись із ототожненням інновації з категоріями змінення і розвитку, дослідниця виступає проти обмеженого, на її погляд, розуміння інновації, яке зводить останню до новації. Інновація, на думку автора, – предмет і результат нововведення, яке виступає як процес реалізації новацій, що складається з послідовних етапів [3, 91].

Отже, вважаючи за доцільне розгляд інновації у двох аспектах – широкому (як процес) і вузькому (як результат), – буде правомірним таке визначення:

*Інновація – цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новацій, що є кінцевим результатом інноваційної діяльності.*

Сьогодні в початковій школі впроваджується багато інноваційних технологій, серед яких виділяють наступні групи: технології особистісно-орієнтованого навчання й виховання; педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів; педагогічні технології на основі підвищення ефективності управління та організації навчального процесу; педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення та реконструювання матеріалу; педагогічні технології розвивального навчання та педагогічні технології авторських шкіл тощо [8]. Охарактеризуємо деякі з тих технологій, під час упровадження яких у навчально-виховний процес початкової школи відбувається ефективний розвиток творчого потенціалу молодших школярів.

До таких технологій ми відносимо технологію колективної творчої діяльності, ТРВЗ-технологію та технологію естетико-екологічного виховання.

Технологія колективної творчої діяльності поєднує в собі виконання колективних творчих справ та проєктів.

Колективна творча справа – соціальна діяльність дитячої групи, спрямована на створення нового (творчого) продукту. При цьому не важливо, якщо цей або схожий продукт вже був коли-небудь створений, головне, щоб дитяча група, створювала його вперше.

Колективна творча справа – форма роботи, яка спрямована на:

- ✓ розвиток творчих здібностей;
- ✓ розвиток інтелектуальних здібностей;
- ✓ реалізацію комунікаційних потреб;
- ✓ навчання правилам і формам спільної роботи [4, 202].

Основний акцент у процесі роботи слід робити на зацікавленні в реалізації власних здібностей – так як це найбільш простий у досягненні мотив не заснований на негативних емоціях [10, 80].

У структурі будь-якої колективної творчої справи наявні п'ять обов'язкових етапів, які співвідносяться з управлінською схемою діяльності (рис. 1): колективне цілепокладання, колективне планування, колективна підготовка, проведення КТС та колективний аналіз. Це

своєрідний технологічний ланцюжок, в основу якого закладені потужні психологічні механізми. Серед них С.Поляков виділяє змагальність, ігровий характер діяльності, імпрровізацію, включення учнів у повну структуру діяльності (від рішення до аналізу), наявність рефлексивного акту (на етапі колективного аналізу). Кожен із зазначених механізмів має неабияке значення в досягненні результату – досвіду позитивної спільної активності.

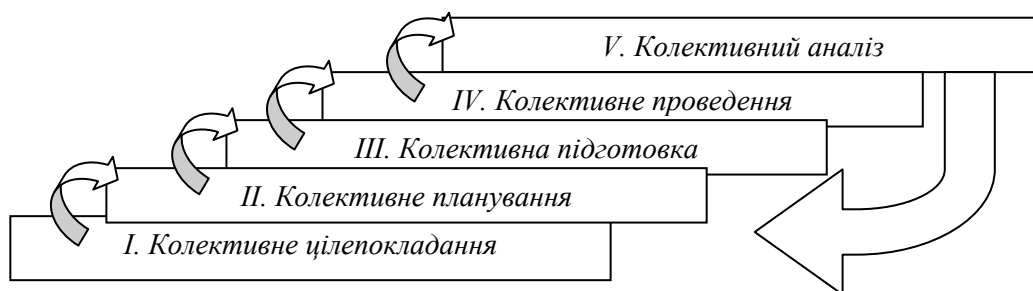


Рис. 1. Технологічні етапи колективної творчої справи

Сучасна педагогічна практика нагромадила чималий арсенал пізнавальних КТС. Зокрема, наведемо приклади справ, які доцільно використовувати в позакласній роботі природознавства в початковій школі: ігри-подорожі (“У царство рослин”, “Сторінками книги Природи”, “У світ тварин” тощо); прес-конференції (“Збережемо Землю нашу чистою!”, “Природа кричить про небезпеку” та ін.); турніри ерудитів і знавців предмета (“Найрозумніший”, “Брейн-ринг”, “Що? Де? Коли” тощо); усні журнали (“Юні природолюби”, “Осіньне різнобарв’я” та ін.); конкурси, вікторини; аукціони народної мудрості про природу; пізнавальні ігри (“Кімната таємниць і загадкових явищ”, “Академія природничих наук”); відкриття природознавчого музею; створення природничої енциклопедії (тлумачного словника); захист фантастичних проєктів; концерти-“блискавки”; свята та ін.

Проектна технологія передбачає активізацію суб’єктивної позиції дитини в педагогічному процесі, виходячи з дитячих потреб та інтересів, вікових й індивідуальних особливостей учня, стимулює дитячу самодіяльність і творчість.

Метою навчального проєктування є створення педагогом таких умов, за яких індивідуальний і колективний досвід проєктної діяльності учнів буде її результатом.

Під час виконання проєкту в дітей розвиваються пізнавальні навички, формується вміння орієнтуватися в інформаційних джерелах, вміння самостійно впорядковувати свої знання, активно формується критичне мислення, творчий підхід до вирішення певних завдань.

Основними завданнями проєктної технології є:

- 1) навчити учня здобувати знання самостійно, вміти застосувати їх для розв’язання нових завдань;
- 2) спонукати учнів до колективної праці у різноманітних групах, виконуючи в них соціальні ролі;
- 3) розширити кругозір дітей, знайомство з іншими культурами, збільшити коло спілкування;
- 4) сформувати в школярів вміння користуватися дослідницькими прийомами: шукати необхідну інформацію, вміти її аналізувати, вміти робити висновки.

Розрізняють такі типи проєктів: творчі проєкти, дослідницькі, практико-орієнтовані, ігрові, інформаційні тощо. За термінами реалізації можуть бути мініпроєкти, короткочасні, тижневі, довготривалі.

В процесі виконання проєкту виділяють декілька стадій:

- Розробка проєктного завдання(вибір теми проєкту, виокремлення підтем і тем проєкту, формування творчих груп, підготовка матеріалів до дослідницької роботи, вибір форм представлення результатів проєктної діяльності);
- Розробка проєкту
- Оформлення результатів
- Презентація

- Рефлексія

Отже, метод проектів – спосіб організованого навчання, за якого учні набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання теоретико-практичних завдань, що поступово ускладнюються. Теоретичне підґрунтя означеного методу складає положення про те, що діяльність учня може бути спрямована на формування його мислення, в основі якого лежить власний досвід.

ТРВЗ-технологія значно розширює можливості в розвитку творчих здібностей учнів. Вона була створена Г.Альтшуллером для розвитку технічної творчості й винахідництва, набула поширення й у інших сферах. Вона заснована на механізмах планомірного перетворення проблеми в образ майбутнього рішення та конкретного досвіду. Завдання природничого змісту, складені на основі цієї технології, є цікавими й суттєво актуалізують творче мислення школярів [5, 13].

Зокрема, під час вивчення змістової лінії “Жива природа” курсу природознавства у початковій школі можна використати таке творче завдання :

**“Системний оператор ”**

Накресліть таблицю, яка складається з 9 екранів. Оберіть об’єкт живої природи, який будете аналізувати (наприклад, тополя). Заповніть таблицю, починаючи з центральної комірки за допомогою питань, номер яких відповідає номеру комірки.

6.	3. Надсистема (клас, місце)	9.
4. Минуле	1. Система(об’єкт, властивості)	7. Майбутнє
5.	2. Підсистема(частини)	8.

*Таб. 1. “Системний оператор” для об’єктів живої природи*

Питання для аналізу:

- 1) що (хто) це? Яке воно? Назвіть властивості та функції.
- 2) з яких частин складається?
- 3) де живе?
- 4) яким був у минулому?
- 5) з яких частин складався в минулому?
- 6) де знаходився в минулому?
- 7) який об’єкт буде в майбутньому?
- 8) з яких частин буде складатися?
- 9) де буде мешкати?

Приклад відповідей:

- 1) Тополя – рослина, листяне дерево. Заввишки може сягати до 40-45 м та рости протягом 40-60 років, а деякі види і до 150 років.
- 2) Складається з кореня, деревянистого стовбура та крони;
- 3) Росте переважно біля річок, на солончаках або на місцях колишніх дубових та соснових лісів;
- 4) У минулому тополя була маленьким зародком з слабкорозвиненою кореневою системою та слабкими тендітними гілочками;
- 5) Будова молодою рослини складалася з маленького кореня, стовбурця та декількох гілочок, на яких з часом з’являлись перші листочки;
- 6) Раніше тополю можна було зустріти навіть на пісковицях;
- 7) В майбутньому зародок тополі стане високим кремезним деревом, за умови гарного зволоження, сонячного світла, тепла та живлення;
- 8) Буде складатися з розвиненої кореневої системи, стовбура діаметром більше 1 м, вкритого буровато-сірою корою та розкішною кроною з розлогим гіллям та сережками;
- 9) Пристосується до життя на будь-яких ґрунтах.

Отже, ріст і розвиток рослин залежить від світла, тепла, води, повітря, їжі. Дана вправа сприяє розвитку глибокого системного мислення учнів.

Заслужений науковий інтерес викликає технологія естетико-екологічного виховання. Це система, яка містить в собі ряд взаємопов'язаних і детально описаних заходів, спланованих на певний період. Загальна спрямованість технології як системи еколого-педагогічної роботи з дітьми полягає в наступному: орієнтування на широке використання безпосереднього природного оточення, розвивального екологічного середовища; організація регулярної та різноманітної діяльності дітей в зеленій зоні та організація при цьому пізнавальної (проведення циклів спостережень), практичної (створення і підтримання необхідних умов для живих істот), природоохоронної (зимова підгодівля птахів, акції на захист природних об'єктів), діяльності спілкування (емоційно-доброзичливої взаємодії з живими істотами). Оптимальне співвідношення і поєднання педагогічних заходів у повсякденному житті, дозволяють дітям накопичити сенсорні враження, конкретні знання про об'єкти природи, з різного типу заняттями, що формують широкі і досить глибокі уявлення про деякі екологічні залежності природи, з дозвіллям, святами, походами в природу, викликають яскравий емоційний відгук.

Зокрема, автор технології Г.С.Тарасенко зазначає, що природу не варто сприймати лише об'єкт для вивчення. Цей аспект є завузьким та ігнорує творчий потенціал Всесвіту: "Природа не є лише зовнішньою умовою існування людини – це її власний розгорнутий потенціал, це абсолютна смислова межа існування, діяльності, творчості людського суспільства" [6, 7]. Дослідник зауважує, що організація безпосереднього контакту школярів з природою посідає чільне місце в навчальному процесі. Кращому усвідомленню цього сприяють неординарні, нетривалі форми освоєння дітьми навколишнього світу, які спонукають школярів до поважливого гуманістичного заглиблення у суть природних процесів. Педагог розробила систему уроків милування природою, які мають свої особливості: попереднє осмислення естетичної своєрідності природи, забезпечення культури сенсорного сприймання, організація оцінної діяльності учнів, виконання дітьми нестандартних творчих завдань [17, 16]. Ефективного результату можна досягти завдяки безпосередньому перебуванню у природному середовищі та проведення уроків милування природою.

Зокрема, на уроках серед природи діти можуть виконувати завдання, що передбачають фантазування, творчий підхід до розв'язання поставлених завдань, створення нових яскравих образів уяви, на кшталт:

- Погляньте на осіннє листячко на деревах. Чому його вважають золотим?
- Чому опале листя під ногами нагадує килим? Пофантазуйте та скажіть, що вам нагадує листопад;
- Погляньте скільки листочків під ногами! Як ви думаєте, про що вони шепочуться? Давайте разом складемо історію "Осінні розмови";
- Притуліться до дерева. Чуєте, як воно співає свою останню пісеньку, прощається з листочками? Про що вона? Спробуйте придумати та наспівати таку пісеньку ;
- Уявіть, що ви маленький листочок, який щойно відірвався від дерева. Як ви себе відчуваєте? Куди полетите? Покажіть рухами танок осіннього листя.
- Придумайте казку «Чому дерева восени засинають» і вдома намалюйте до неї малюнок.

Цей процес слід організовувати обережно і витончено, враховуючи індивідуальні особливості дітей, їх бажання, здібності і потреби. Позитивні емоції, отримані дитиною від спілкування з природою, сповнюють дитину радісними життєлюбними почуттями, а вони безпосередньо впливають на її ставлення до світу, роблять дитину активною, енергійною, цілеспрямованою, виховують естетичні смаки, творчу уяву і фантазію.

Різнманітність та велика кількість сучасних інноваційних педагогічних технологій вимагає від учителів пильної уваги та відповідної підготовки до їх вибору та впровадження в навчально-виховний процес початкової школи. Інноваційна діяльність передбачає сформованість у вчителя найвищого ступеня педагогічної творчості, оскільки суть такої діяльності передбачає оновлення педагогічного процесу, внесення прогресивного у традиційну систему навчання й виховання.

### Література:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – 1996. – № 1. – С. 24.
3. Кулакова И.В. Методологическое значение понятия “Инновация” в исследовании системы образования // Материалы XXVIII Всесоюзной научн. студ. конф. – Новосибирск, 1990. – С. 89-92.
4. Сейфі С. Т., Жукова Н. М. Колективна творчість у формуванні "шкільного соціуму" і життєвих установок підлітка // Світ психології. - 2008. – № 1. – С. 202-211.
5. Сходинки творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі /О. В. Лесіна, В.П.Телячук. – Х.: «Основа».– 112 с.
6. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 1997. – 112 с.
7. Тарасенко Г.С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2000. – 192 с.
8. Хомерики О.Г., Поташник М.М. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
9. Чечель І. Метод проєктів, або Спроба позбавити вчителя обов'язків всезнаючого оракула // Директор школи. – 1998. – № 3. – С. 11-17.
10. Шапарін А.А., Птіцин Г.М. Облік типу пізнавальних інтересів школярів при роботі над проєктами з інформатики //Педагогічна інформатика. – 1999. – № 2. – С. 21-27.

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗА АЛЬТЕРНАТИВНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ "ЙЄНА-ПЛАН ШКОЛА"**

У XXI столітті розпочався новий виток змін в політичній, соціально-економічній, культурній, та інших сферах нашого життя. З 2005 року, коли Україна приєдналася до Болонського процесу, наше суспільство потребує глобальних змін в житті навчальних закладів початкової ланки освіти, адже рівень вищої освіти напряму залежить від загальноосвітньої школи. У сучасних умовах розбудови національної школи українське суспільство не влаштовує існуючий рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів з підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності. Тому створення якісно нової школи – школи життєтворчості та самореалізації особистості є актуальним питанням як для науковців, вчителів-практиків, так і студентів ВНЗ. Реалізація таких стратегічних завдань неможлива без врахування стану, основних технологій та закономірностей розвитку освіти в різних країнах.

Перед дослідниками історико-педагогічної спадщини минулого постають завдання відродження педагогічних концепцій провідних педагогів, а також переосмислення їхньої ролі та внеску з позицій сучасної педагогічної науки для більш повного, глибокого розуміння освітньо-виховних проблем в Україні. На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують ідеї представників реформаторської педагогіки Західної Європи та Америки (О.Декролі, Дж.Дьюї, Г.Гаудіга, Г.Кершенштайнера, Г.Лейна, М.Монтессорі, Б.Отто, П.Петерсена, К.Стівенсона, С.Френета ін.), які можуть лягти в основу сучасної альтернативної загальноосвітньої підготовки дітей. На жаль, на сьогодні ще не достатньо розкрито особливості професійної підготовки майбутнього фахівця, який працюватиме в умовах альтернативної школи. Тому метою статті вважаємо розкриття особливості діагностики готовності майбутніх фахівців початкової школи до роботи за альтернативною технологією, зокрема, "Йєна-план" школи.

Одне з чільних місць серед видатних зарубіжних педагогів минулого займає П.Петерсен, який на зламі XIX – XX ст. створив школу, відомою під назвою "Йєна-план". Життєвий шлях та педагогічна діяльність П.Петерсена розкриті у наукових працях таких дослідників як І.Богатирьова, Е.Іванов, Е.Кузнецова, Л.Образцова, А.Піскунова, М.Певзнер, В.Степанюк,

О.Штикта ін. Підготовка вчителів є важливим компонентом педагогіки П.Петерсена і відіграє провідну роль у системному впровадженні принципів "Йена-план" педагогіки в сучасну школу, оскільки традиційне формування фахівця у педагогічному інституті чи університеті не задовольняє вимоги практики виховання дитини як вільної особистості.

У психологічній літературі поняття *готовність* визначається дослідниками як:

- установка на діяльність (Д.Узнадзе),
- як психічний стан особистості, пов'язаний із внутрішньою налаштованістю на виконання певних дій задля вирішення конкретних завдань (М.Левітов),
- як складна інтегральна якість особистості, що формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов (В.Крутецький).

У педагогічній літературі *готовність* учителя визначається вченими (О.Пехота, В.Сластьонін та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання професійної діяльності. Вона включає в себе, з одного боку, психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну й практичну компетентність.

Професійна готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах альтернативної школи є складним синтезом тісно взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів. На підставі аналізу наукових праць, присвячених проблемі структурування готовності до діяльності в контексті нашого дослідження ми визначаємо готовність як інтегративне поєднання *мотиваційного, знаннєвого та практичного компонентів*.

На підставі вивчення психолого-педагогічної літератури нами визначено критерії та показники готовності майбутніх учителів початкових класів до використання та запровадження ідей П.Петерсена як альтернативної педагогічної системи у практику навчально-виховного процесу. За коротким термінологічним словником І.Дичківської "критерій – показник, що характеризує властивість (якість) об'єкта, оцінювання якого можливе за одним із способів вимірювання або за експертним методом" [1, 344]. Отже, під критерієм ми розуміємо ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення та класифікація певних якостей.

В.Сластьонін та Л.Подимова зазначають, що в теорії та практиці педагогічної освіти формулюють загальні вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв: "за допомогою критеріїв повинні встановлюватись зв'язки між всіма компонентами системи, що досліджується" [2, 100]. Дослідники зазначають також, що критерії повинні визначатись через ряд специфічних ознак, які відображають всі структурні компоненти, а також відображати динаміку вимірюваної якості у часі. Виходячи з вищевказаних вимог, ми здійснили спробу розробити критерії, які відображають рівень готовності студентів до впровадження технології "Йена-план" школи у навчально-виховний процес.

*Мотиваційний критерій* готовності ми визначаємо як системоутворювальний, оскільки від мотивації залежить активність особистості, спрямованість її подальшої діяльності. Успіх у певному виді діяльності залежить не лише від здібностей, знань і умінь, а й від мотивації. Студенти з високим рівнем мотивації більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів [3; 4]. Мотиваційний критерій вказує на самореалізацію особистості майбутнього вчителя як професіонала в інноваційній діяльності, на рівень сприйнятливості до нововведень, на потребу у створенні інноваційних проектів як нового способу вирішення педагогічних проблем. Даний критерій визначається наступними показниками:

- наявність пізнавального інтересу до інноваційних педагогічних технологій,
- наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень,
- бажання брати участь у створенні, реалізації та поширенні педагогічних інновацій.

Наступним критерієм готовності до роботи за альтернативною технологією "Йена-план" школи вважаємо *знаннєвий критерій*. Він включає знання про суть і специфіку альтернативної системи, за якою доведеться працювати майбутньому педагогу. Знаннєвий критерій у контексті нашого дослідження виражається такими показниками:

- особливості технології "Йена-план",
- основні гуманістичні засади технології,
- особливості методичної реалізації концепції "Йена-план".

*Практичний критерій*, на нашу думку, містить такі показники:

- оволодіння методикою гуманної взаємодії з вихованцями, "вільним навчанням";
- практичні вміння організації роботи в різновіковому колективі;
- оволодіння методикою проектного та дослідницького навчання.

На основі аналізу проявів визначених нами показників готовності майбутніх вчителів до роботи за альтернативною технологією "Йена-план школи" нами виділено такі рівні:

–майбутні вчителі, яких відносять до *низького* рівня готовності до роботи за умовами технології "Йена-план", характеризуються слабкою пізнавальною зацікавленістю інноваційними педагогічними технологіями, нестійким позитивним ставленням до інновацій. Сформованість цілей власної педагогічної діяльності носить хаотичний характер. Професійна педагогічна діяльність на даному рівні відбувається за давно відпрацьованою схемою. Відсутнє бажання досліджувати педагогічні проблеми на науковому рівні, низька спроможність до формування індивідуального стилю діяльності. Студенти цього рівня практично не ознайомлені з сутністю технології П.Петерсена, не володіють методикою гуманної взаємодії з вихованцями, технологією "вільного навчання". Віддають перевагу авторитарному стилю спілкування з дітьми. Не готові організувати взаємодію учнів у різновіковому колективі. З труднощами застосовують елементи проектного та дослідного навчання;

–*середній рівень* готовності до роботи за альтернативною технологією характеризується нестійким пізнавальним інтересом до роботи за "Йена-план" технологією. Студенти, яких ми відносимо до цього рівня, не мають постійної потреби в застосуванні та реалізації ідей П.Петерсена, у них не сформовані цілі власної інноваційної педагогічної діяльності, мало розвинута сприйнятливості до нововведень. Вони знають суть технології, проте не ознайомлені з процесом застосування її основних завдань. Майбутні вчителі цієї групи мають уявлення про основні технологічні елементи "Йена-план" системи: володіють теоретичними знаннями про "вільний" характер навчання, організацію роботи штаб-груп, проектне та дослідницьке навчання. Іноді для них характерне повернення до методів авторитарної взаємодії з дітьми, проте вони усвідомлюють хибність даної позиції;

–*високий рівень* готовності до роботи за технологією "Йена-план" характерний для студентів, які мають високу сприйнятливості до нововведень, володіють змістовними знаннями про нові наукові та новаторські підходи до навчально-виховного процесу. У них чітко сформовані цілі власної педагогічної діяльності, що відповідають цілям гуманного навчально-виховного процесу. Найвищий високий рівень методологічних знань, володіння технологією проведення занять за Йена-план технологією.

У межах констатувального експерименту, досліджуючи стан готовності майбутніх учителів до роботи за технологією "Йена-план", ми провели опитування студентів п'ятого курсу інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. В анкетуванні взяли участь 60 студентів.

Діагностика дала змогу виявити стан досліджуваної проблеми на початку проведення формульовального експерименту та врахувати її результати в подальшій роботі. Опитувальники, тести та практичні завдання були спрямовані на комплексне дослідження компонентів готовності до роботи за альтернативною технологією "Йена-план".

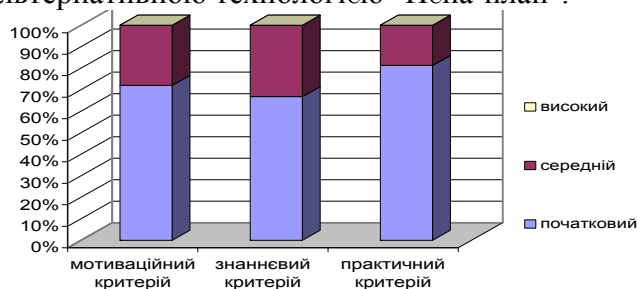


Рис. 1. Узагальнена оцінка критеріїв готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи за альтернативною технологією "Йена-план"

Як видно з діаграми, представленої на рисунку 1, у 73,5% студентів спостерігається низький інтерес до досліджуваної технології, відсутність знань про неї або уривчастість та не



систематизованість інформації щодо технології "Йена-план". Навички роботи цих студентів з різновіковим колективом, уміння організувати проектне та дослідницьке навчання недостатні. Знання щодо "Йена-план" школи у 26,5% студентів носять переважно репродуктивний характер. Вони не можуть спроектувати використання їх на практиці. Вони не володіють системним баченням технології в цілому. Їм властивий середній рівень готовності до роботи за альтернативною технологією "Йена-план". Не виявлено студентів з високим рівнем сформованості готовності до запровадження технології П.Петерсена в умовах альтернативної школи.

Проаналізувавши отримані емпіричні дані, ми не можемо стверджувати, що опитані нами студенти абсолютно не мають ціннісної основи, знань та уявлень щодо роботи за технологією "Йена-план", навичок її застосування у навчально-виховній практиці. Уявлення, знання і навички майбутніх вчителів щодо роботи в альтернативному закладі освіти за альтернативною системою носять інтуїтивний характер. Звісно, такий низький рівень розуміння окреслених проблем не може бути повноцінним показником сформованості високого рівня готовності до роботи за альтернативною технологією "Йена-план школа", але за певної організації професійно спрямованої підготовки може стати міцним підґрунтям для її ефективного формування.

#### **Література:**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Слостенін В.А. Педагогика: инновационная деятельность. – Москва: ИЧП „Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.
3. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів. – Ірпінь, редак.-видав.відділ АДПС України, 2000. – 191 с.
4. Занюк С. Психология мотивации. – К.: Ника-Центр, 2001. – 352 с.
5. Дука Н.А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд.пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". – Омск, 1999. – 250 с.
6. Плахотнюк Н.П. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності // Вісник ЖДУ. – № 44. – С. 141–145.
7. Пискарева І.Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности : дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.08. – Кострома, 1999. – 150 с.

*Інна Береза,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. Михайла Коцюбинського*

### **ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ-ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей учнів гостро стояла впродовж багатьох років не лише перед педагогами, але й перед філософами. Якщо говорити про творчість дитини, слід наголосити, що учні, особливо молодшого шкільного віку, найчастіше не створюють чогось принципово нового, а відкривають суб'єктивно нове для себе, що і можна вважати проявом творчості. Робота не за шаблоном, не за зразком є також показником розвинутих творчих здібностей. Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

На думку С.Рубінштейна, творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, які, в свою чергу, мають суспільну значимість [5]. Безумовно, продукти творчої діяльності молодших школярів не мають суспільної значимості, вони відзначаються лише певними елементами новизни і носять скоріше за все суб'єктивний характер. Звичайно, елементи новизни, які школяр вносить у свою діяльність, мають досить відносний характер, проте вони є передумовою динамічності тих знань, якими володіє дитина. З розширенням цих знань з'являється можливість більш високого рівня прояву новизни, оригінальності [9].

На початку ХХІ століття в теорії і практиці навчання та виховання особливо гостро постало головне концептуальне питання педагогіки – питання про розвиток творчих здібностей дітей, формування творчої особистості. Адже ще В.Сухомлинський зазначав: «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Ми повинні вчити і виховувати так, щоб дитина почувала себе шукачем і відкривачем знань...» [31]. Це спонукало сучасних науковців, педагогів-практиків розглянути можливості ТРВЗ (теорії рішення винахідницьких задач) на предмет використання в дошкільних закладах та школах. На основі ТРВЗ розроблено методи, завдяки яким педагог разом з дітьми може знаходити логічний вихід з будь-якої ситуації, а вихованець – грамотно вирішувати свої проблеми. Слід зазначити, що ТРВЗ-технологія володіє широким арсеналом методів, які розвивають пізнавальні та творчі здібності дітей: вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, будувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи розв'язання задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити щось нове.

ТРВЗ-педагогіка, як наукове і педагогічне спрямування, сформувалося в нашій країні наприкінці 80-х років. В її основу була покладена теорія рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ) вітчизняної (тобто російської, а ще точніше радянської) школи Г.Альтшуллера. Однак, як засвідчують наукові дослідження, сучасна ТРВЗ-технологія, на відміну від деяких інших освітньо-виховних технологій, не є догмою або застарілою методикою. ТРВЗ – точна наука, яка має і свою галузь дослідження, і свої інструменти.

Г.Альтшуллер визначав наступні основні завдання своєї методики: «ТРВЗ перетворює вироблення нових технологічних ідей в точну науку, розв'язування винахідницьких завдань – замість пошуків «всліпу» – будується на системі логічних операцій» [3].

ТРВЗ створює принцип, який допоможе знайти вихід з будь-якої ситуації, а реалізація творчих здібностей ґрунтується на використанні різних методів творчого мислення.

ТРВЗ-педагогіка ставить за мету формування сильного мислення та виховання творчої особистості, підготовленої до вирішення складних проблем у різних галузях діяльності. Її відмінність від відомих засобів проблемного навчання – у використанні світового досвіду, накопиченого в області створення методів вирішення винахідницьких завдань. Звичайно, цей досвід перероблений і узгоджений з цілями педагогіки.

Під методами вирішення винахідницьких завдань, перш за все, маються на увазі прийоми й алгоритми, розроблені в рамках ТРВЗ; а також такі відомі методи, як мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів та їх різновиди.

Вивчення і аналіз літератури з теми дослідження дозволили нам узагальнити принципи побудови занять з ТРВЗ у початковій школі. До таких принципів можна віднести:

- мінімум повідомлення інформації, максимум міркувань;
- оптимальна форма організації обговорення проблемних ситуацій – мозковий штурм;
- системний підхід (все в світі взаємопов'язане, і будь-яке явище має розглядатися в розвитку);
- включення в процесі пізнання всіх доступних для дитини розумових операцій і засобів сприйняття (аналізаторів, причинно-наслідкових висновків і висновків, зроблених самостійно; предметно-схематичною наочності);
- обов'язкова активізація творчої уяви дітей.

Технологія ТРВЗ для молодших школярів – це технологія колективних ігор і занять з детальними методичними рекомендаціями. ТРВЗ покликана не замінити основну програму, а максимально збільшувати її ефективність. Ігри-заняття передбачають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності. Вони вчать дітей виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв'язувати ці протиріччя. Можна стверджувати, що саме виявлення та розв'язання протиріч виступають ключем до творчого мислення [8].

Для того, щоб ТРВЗ-технологія сприяла творчому розвитку молодших школярів, вчителю потрібно дотримуватись наступних вказівок:

- Формулюйте дітям проблему у вигляді протиріччя. Домашні завдання повинні бути, щоб краще засвоїти матеріал, і їх не повинно бути, щоб було більше часу на відпочинок.
- Знайомте дітей з протиріччями, використовуючи загадки.
- Придумуйте для дітей і разом з дітьми нові винахідницькі завдання.
- Навчайте дітей у всьому бачити хороші і погані сторони.

Деякі засоби розвитку нестандартного мислення можна використовувати під час самопідготовки учнів на заняттях, прогулянок, екскурсій, виховних заходів тощо. Застосування цих засобів розкриває технологію розумового процесу, виховує наполегливість, самоповагу, самостійність мислення.

Виділяють *методи творчого мислення*, а саме :

1. *Метод спроб і помилок*. Суть методу полягає у розв'язанні проблемного завдання через добір різноманітних варіантів рішень.

2. *Метод контрольних запитань*. Цей метод є удосконаленим варіантом методу спроб і помилок, а також одним із методів активізації творчого мислення. Метою методу є: за допомогою навідних запитань підвести дітей до виконання поставленого завдання.

3. *Метод фокальних об'єктів* або Метод каталогу – є одним із методів активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію й віднайти оригінальні вирішення. Визначається будь-який реальний об'єкт з метою його вдосконалення [1].

Таким чином, ТРВЗ, з одного боку, – цікава гра, з іншого – засіб розвитку розумової активності дитини через творчість, оскільки вона дає можливість дитині проявити себе, творити і створювати; стимулює прагнення отримувати нову інформацію про навколишній світ; розвиває потребу в пізнавальній діяльності; сприяє розвитку аналітичних здібностей; формувати вміння розвивати і доводити власну точку зору.

При проведенні уроків у школі I ступеня з використанням ТРВЗ-технології варто застосовувати такі форми роботи з дітьми: бесіду, сюжетно-рольові та дидактичні ігри, прослуховування музики, інсценування та моделювання ситуацій, виконання практичних робіт. Важливу роль виконують схеми, таблиці, умовні позначення та інші способи подачі інформації. В якості ілюстрації матеріалу використовуються казки, загадки, прислів'я, твори дитячих письменників. Велике місце займають вірші, підібрані таким чином, щоб мораль, а також вміщений в них висновок не «випиналися» на передній план, а «ховалися» всередині ситуації. Майстерність вчителя полягає в тому, щоб дати дітям самим побачити цю мораль і зробити відповідний умовивід.

До позитивних результатів, які забезпечує використання ТРВЗ-технології, відносять наступні:

1. У дітей збагачується коло уявлень, зростає словниковий запас, розвиваються творчі здібності.

2. ТРВЗ допомагає формувати діалектику і логіку, сприяє подоланню сором'язливості, замкнутості, страху; маленька людина вчиться відстоювати свою точку зору, а потрапляючи у важкі ситуації самостійно знаходити оригінальні рішення.

3. ТРВЗ сприяє розвитку наочно-образного, причинного, евристичного мислення; пам'яті, уяви, впливає на інші психічні процеси [4].

Осмислений і системний підхід до використання ТРВЗ-технології в освітньо-виховному процесі школи I ступеня допоможе знайти і розвинути творче начало кожної дитини, незалежно від її віку та інтелектуальних здібностей.

Інтеграція в загальноосвітні дисципліни методології творчості, що базується на ТРВЗ та інших методах пошуку нестандартних рішень, які мають за мету розвиток творчої уяви і фантазії, формування творчого системного мислення, виявлення та розвиток творчих здібностей школярів, оволодіння способами, необхідними для творчої діяльності, дозволить підвищити рушійну силу розвитку творчого потенціалу – інтерес школярів до навчальної роботи, забезпечить самостійний пошук необхідної додаткової навчальної інформації.

Отже, ТРВЗ-технологія – це складний, але цікавий засіб організації процесу оволодіння знаннями. Він вимагає від вчителя великої підготовки, так як уроки носять яскраво виражений

діалоговий характер, а для активної участі дітей у обговоренні досліджуваного матеріалу вчитель повинен так налаштувати дітей, щоб вони самі могли знайти необхідні аргументи на захист правильної версії, тобто самостійно проаналізувати та узагальнити матеріал.

За умови цілеспрямованої систематичної діяльності вчителя ТРВЗ сприяє реалізації актуальної проблеми розвитку творчого потенціалу кожного школяра. Причому, винаходити треба навчати в будь-якому віці. Важливо лише підібрати відповіді до віку об'єкти винаходів та способи навчання.

#### **Література:**

1. Амагьєва О.П., Куліш С.Л. Використання елементів ТРВЗ (теорії розв'язання винахідницьких завдань) для формування лексичної компетенції дітей старшого дошкільного віку // Дошкільна освіта. – 2003. – № 2 (2). – С. 3-10.
2. Альтшуллер Г. С. Знайти ідею. Введення в теорію розв'язання винахідницьких завдань. – Новосибірськ: Наука, 1986. – 209 с.
3. Альтшуллер Г.С., Злотін Б.Л., Зусман А.В. Теорія і практика вирішення винахідницьких завдань: Методичні рекомендації. - Кишинів, 1989. – 127 с.
4. Макрідіна Л.О. Технологія творчості ТРВЗ // Управління школою. – 2003. – № 32. – С. 12-26.
5. Рубинштейн С.Л., Основи общей психологи. – Спб.: Издательство: Питер, 2002. - 720 с.
6. Саламатов Ю.П. Як стати винахідником: 50 годин творчості: кн. для вчителя. - М.: Просвещение, 1990. – 240 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. шк., 1984. – 288 с.
8. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники: О.В.Лесіна, В.П.Телячук. – Х.: Вид. група «Основа»: ПП «Тріада+», 2007. – 112 с.
9. Художественное творчество и ребенок / Под. ред. Н.А.Ветлугиной. – М., 1972. - 236 с.

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

### **ГУМАННО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ДИТИНИ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ ЄВРОПИ**

Становлення української державності, інтеграція в європейське співтовариство, побудова українського суспільства передбачають орієнтацію на людину. Тому сьогодні важливою є проблема впровадження в життя ціннісних, гуманних та особистісних орієнтирів, які б забезпечували гідне існування кожної людини, самореалізацію кожної особистості. Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Концептуальні положення гуманно-особистісного підходу як принципу гуманістичної педагогіки: погляд на дитину як мету освіти; сприяння особистісному зростанню як педагога, так і дитини; визнання рівності та принципової рівноцінності, рівноправності дорослого і дитини в навчально-виховному процесі; педагог і дитина – співавтори пізнання.

Гуманно-особистісний підхід до виховання – сукупність умов максимально сприятливих для розвитку особистості у ціннісній для неї діяльності, що відрізняється визнанням унікальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, а тому передбачає ставлення до вихованців як до суб'єкта життєдіяльності, забезпечує реалізацію принципу на “рівних”, відтак результатом має стати особистість, яка саморозвивається і саморегулюється, володіє глибоким самоусвідомленням, є суб'єктом пізнання. Воно передбачає ставлення вихователя до вихованця як до особистості. Так, Г.Тарасенко підкреслює важливість культуротворчої функції виховання, що сприяє “глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії з природою. Процес виховання таким чином забезпечує між поколіннями передачу культури і перетворює освіту на її невід'ємну частину” [10, 92].

Проблема гуманно-особистісного підходу у вихованні завжди була і є актуальною. Учитель у школі, насамперед, має справу з цілісною особистістю дитини. Кожен цікавий своєю унікальністю, і гуманно-ціннісне виховання дозволяє зберегти цю унікальність, виростити самоцінну особистість, розвинути схильності і таланти, розширити можливості кожного “Я” та виховати маленьку людину краще, ніж вона є. Коли дитина приходить до школи, то класний

колектив стає реальним світом, і відносини в ньому мають не тільки навчальний характер. “Фон позитивного виховання” в класі впливає і на процес навчання. Виховання, формування особистості дитини здійснюється щодня в буденному житті. Тому дуже важливо, щоб повсякденне життя й діяльність школяра стали різноманітними, змістовними і будувалися на основі найвищих моральних відносин. Радісним для школяра повинен стати сам процес набуття нових знань, пізнання світу з труднощами, успіхами і невдачами [4, 43].

Гуманно-особистісний підхід до дитини потребує нового осмислення вчителем таких базових понять освітнього процесу, як школа, виховання та освіта, розвиток, учитель, учень, урок. У розумінні Ш.О.Амонашвілі, “школа – це скелясті, тяжкі сходишки підйому, піднесення душі, котрі потребують сили волі, ретельності, відданості, вони “вчать керувати порядок із хаосу”. А носієм школи є вчитель, тобто вчитель і є школа, школа в ньому, а не поза ним” [1, 12]. Гуманно-особистісна педагогіка приймає класичну формулу: дитина не лише готується до життя – вона вже живе, а навчання у школі є частиною довгого шляху сходження до вдосконалення особистості людини.

Гуманно-особистісний підхід до дитини – це “педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації і творчої самореалізації особистості, в ході якої відбувається входження дитини в культуру, в життя соціуму, розвиток всіх його творчих здібностей і можливостей” [8, 24]. Тому гуманно-особистісне виховання, яке спирається на активізацію особистісного досвіду учня, неможливе без зв'язку цього досвіду з досвідом всього людства, навчально-виховний процес постає як своєрідна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії з оточуючим світом, співставлення свого власного досвіду з досвідом людства [9, 56].

Найголовнішою умовою навчально-виховного процесу є його особистісна зорієнтованість, спрямована на те, щоб кожний вихованець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Саме в цьому і полягає гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, центром і метою якого є особистість вихованця. Ступінь гуманізації цього процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

Гуманно-особистісний підхід передбачає співпрацю та співтворчість учня та вчителя. Головною дійовою особою навчального процесу є учень. Задача вчителя – простежити динаміку його розвитку, визначити особисті переваги у роботі з навчальним матеріалом, тобто пізнати учня як особистість, розкрити та розвинути його індивідуальні здібності.

Філософія виховання М.Монтессорі заснована на власних спостереженнях за дітьми, гуманістичних традиціях Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, які визнавали особливу значущість вродженого потенціалу дитини, її здатності розвиватися в атмосфері свободи й любові. Своєрідність педагогічної філософії М.Монтессорі полягає в тому, що дитинство, на її погляд, є не просто періодом життя, а іншим полюсом природи людини і що дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина залежить від нього.

Філософські погляди М.Монтессорі базуються на космічній теорії, згідно з якою все у світі (рослини, тварини, людина) існує та діє відповідно до космічного плану розвитку Всесвіту. Смісл життя, за її твердженням, полягає не в тому, щоб “досягти досконалості на безмежному шляху прогресу”, а в тому, щоб “вплинути на навколишнє середовище і досягти в ньому певної мети” [5, 98]. Людина виконує в природі перетворювальну функцію, залишаючи на землі слід свого існування. Людський розум став майже всемогутнім способом проникнення у найпотаємніші глибини життя. Однак аж до ХХ ст. людина не усвідомлювала свого призначення і реалізовувала своє космічне завдання, як і тварини, несвідомо. Створена нею “надприрода” може легко вийти з-під контролю і спричинити жахливі екологічні катастрофи. Людство повинно осмислити своє космічне завдання, усвідомити свою єдність перед небезпеками соціальних негараздів, війн і виробити “вселенську свідомість”, побудувавши єдине гармонійне суспільство. На думку М.Монтессорі, досягти цього можна через виховання. Стратегія нового виховання повинна засновуватися на законах, які обумовлюють становлення і розвиток людини, і реалізувати всі її потенційні енергії [5, 76].

Педагогіка М.Монтессорі не протиставляє особистостей педагога і дитини, вважаючи їх рівноцінними у вихованні. Такий підхід єдиний з гуманістичними традиціями української етнопедагогіки і сучасними концепціями навчання та виховання. Важливо, щоб педагог був особистістю, яка постійно розвивається, володіє вміннями самодослідження і бачення дитини в розвитку. В процесі підготовки педагога необхідно виховати в нього інтерес до людини і вміння бачити в кожній дитині неповторну та унікальну особистість, спостерігати процес розвитку дитини, навчити створювати розвивальне середовище і підтримувати зв'язок між ним і дитиною, бути привабливим зовні, цікавим для вихованців. Педагог також повинен уміти залучити до співпраці батьків, оскільки дитина є членом сім'ї, а не ізольованою особистістю. Все це необхідне йому для того, щоб дієво допомагати дитині в саморозвитку. Здатність “вникати в секрет дитинства”, знати, любити дитину і вміти служити їй “згідно із законами вищої справедливості”, за переконанням М.Монтессорі, є головною місією педагога.

Технологія французького педагога С.Френе “Школа успіху і радості” заснована на ідеях гуманізму і самовідданої любові до особистості дитини. Дослідник запропонував оригінальне розв'язання проблеми організації життя дітей, різноманітні експерименти щодо активізації їх пізнавальної діяльності, форми і методи виховної роботи. Це забезпечило технології високу популярність серед педагогів країн Європи, Америки, Африки. Багато прихильників здобула ця технологія в Україні, оскільки основоположні тези С.Френе загалом співзвучні ідеям вітчизняних педагогів-новаторів, які прагнуть до створення гуманістичної педагогіки.

Основою педагогічної технології Ж.Декролі є принцип антропоцентризму, який наприкінці XIX – на початку XX ст. сприяв новому осмисленню поняття “виховання”. Відповідно до нього виховання розглядалось як процес розвитку дитини, що враховує її індивідуальні потреби, можливості, мотиви та інтереси. Ж.Декролі проголосив дитину центром своєї системи навчання і виховання: “Я маю на меті створити зв'язок між всіма науками, примусити їх зійтися в одному центрі. Цей центр – дитина, до якого все сходиться, від якого все розходить” [5, 120]. У проголошенні цієї ідеї він не був першим, адже вся гуманістична педагогіка, започаткована Я.Коменським, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, теж була зорієнтована на особистість дитини, а організаційно-педагогічне і методичне забезпечення конструювала з урахуванням її потреб і можливостей, дбаючи про максимальний розвиток творчих сил і здібностей кожної дитини.

Педагогічна система Ж.Декролі постала як заперечення таких недоліків традиційної педагогіки:

- неприйняття дитинства як найважливішого етапу в розвитку особистості і розгляд його лише як підготовчого етапу до майбутнього “справжнього” дорослого життя;
- ігнорування самотності та своєрідності психіки дитини, її прагнення до саморозкриття і творчої самореалізації;
- використання шаблонних, формалізованих методів виховання та навчання без урахування особливостей особистості дитини, її природи;
- відсутність знань про дитину як основи гуманістичних взаємин дорослих і дітей [5, 148].

Насамперед Ж.Декролі ліквідував дроблення і відокремленість окремих галузей знань, запровадивши натомість принцип концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів, згідно з яким уся педагогічна робота повинна концентруватися навколо дитини та її потреб. Основними потребами він вважав потребу в їжі, самобереженні, самозахисті, спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку, самовдосконаленні. Кожна з них, на його погляд, є генератором уваги і думок дитини, своєрідним “центром інтересу”.

Сучасна освіта на даний час не може функціонувати успішно в традиційно збережених змістових, організаційних та педагогічних формах. На думку Ш.Амонашвілі, “нова школа, освітня система вимагає нових підходів у навчально-виховному процесі, що передбачає переосмислення базових умов організації шкільного життя. Вчитель світла має стати кожен. Педагог повинен перевершити самого себе; цілеспрямовано удосконалювати свій духовний світ, свою моральність, свою професійну майстерність”. Вічна педагогічна істина – “вчитель сам повинен бути вихований” – набуває особливого значення [4, 45].

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

#### Література:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім.М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
2. Бельський Г.И. Гуманізація учебно-воспитательного процесса школы. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
3. Боришевський М.Й. Гуманізм педагогічної системи В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 1995. – № 10-11. – С. 4-8.
4. Вишневський О.І. Гуманізація шкільного життя // Рад. школа. – 1990. – № 1. – С. 41-46.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – 218 с.
6. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений / Л.А.Байкова, Л.К.Гребенкина, О.В.Еремкина и др.; под ред. В.А.Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
7. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: АСК, 2002. – 255 с.
8. Построение модели личностно-ориентированного обучения / Под научной ред. И.С. Якиманской. – М.: КСП+, 2001. – 128 с.
9. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання. – 2-ге вид., із змінами. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
10. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Логос, 1993. – 186 с.

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

### **АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ**

На сучасному етапі культурно-історичного поступу вирішального значення набуває зосередження суспільної уваги на соціальній сфері, на вирішенні проблем, пов'язаних з “виробництвом людини”. Очевидно, що визначником суспільного добробуту, безпеки та перспектив стає не рівень розвитку сільськогосподарського та промислового виробництва, технологій і навіть інформації, а сам творець умов суспільного життя – людина [1, 31].

Нинішні соціально-економічні перетворення загострюють суперечності в суспільстві. Відбувається переоцінка базових цінностей соціуму, трансформується діяльність усіх соціальних інститутів (сім'ї, школи, вищих навчальних закладів). Соціальна технологія висуває нові вимоги до особистості, до її інтелектуального розвитку. Усе це ускладнює процес соціалізації особистості, диктує потребу посиленої уваги до керованого формування соціального досвіду людини в єдності із самостійним засвоєнням індивідуумом соціальних відносин, саморозвитком соціального досвіду, що відповідає розвитку сучасної технології. З огляду на це освіта, шкільна зокрема, має адекватним чином реагувати на соціальні зрушення, долати інертність, гнучко адаптуватись до змін у суспільних пріоритетах [3, 54].

Означена настанова щодо феномена людського відповідає усвідомленню педагогічних засад діяльності загальноосвітньої школи, яке усталилося нині у більшості розвинутих країн світу і, передусім, західноєвропейських. Саме на цьому ґрунтується перегляд безпосередніх фахових завдань західноєвропейської школи, що передбачає розширення її повноважень та відповідальності за створення базових освітньо-виховних умов конструктивної соціалізації молоді. Багато виразних ознак вказують на те, що у країнах Європи відбувається посилення ролі і значущості педагогіки соціалізації у шкільній освіті. Йдеться про педагогіку, яка є особливо чутливою до суспільних потреб і запитів щодо формування креативної людської особистості, а, отже, і здатну конкретизувати у відповідності до суспільного контексту множини освітніх та виховних завдань школи [9, 35].

Важливою рисою останніх змін у європейській освіті є відхід від формалізму та академізму в доборі змісту базових знань. Водночас наголошується на необхідності надавати практичні навички та уміння, потрібні учням для життя й діяльності у сучасному суспільстві. Помітними є зрушення у напрямі посилення прогностичної, пропедевтичної, орієнтаційної, соціально-корелятивної, селективної та інших функцій загальної середньої освіти, які належать до системи завдань шкільної соціалізації [4, 95]. Реалізації відповідних педагогічних стратегій сприяють наукові дослідження в галузі шкільної соціалізації, що здійснюють європейські вчені.

Основоположні думки та ідеї щодо соціального характеру, соціальної зумовленості та соціального спрямування педагогічної діяльності висловлювали свого часу Т.Кампанелла, Ш.Фур'є, Р.Оуен, Е.Кабе, Ж.Ж.Руссо. С.Фор, С.Френе, М.Монтессорі та багато інших європейських мислителів і педагогів [9, 36].

Значний вплив на розвиток педагогічних поглядів щодо проблем шкільної соціалізації у Європі здійснили такі відомі вчені та державні діячі, як Е.Дюркгейм, Ж.Фурастьє, П.Бурдьє. Їхній творчий доробок і сьогодні привертає увагу багатьох науковців, як педагогів, так і філософів, соціологів, психологів [9, 37].

Західноєвропейські вчені наголошують, що за сучасних умов національні системи освіти, виховання та соціалізації молоді мають не стільки забезпечувати відтворення традиційних моделей суспільного співжиття, скільки ставати засобом їх прогресивної трансформації та вдосконалення, запобігати виникненню деструктивних порушень у взаєминах соціуму та людини.

Категорія соціалізації дає змогу адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати, описувати та аналізувати коло питань, які перебувають на перетині всієї системи соціальних та суто педагогічних відносин суспільства. Загострення цих проблем унаслідок прискорення динаміки суспільного життя актуалізує потребу в їх цілеспрямованому дослідженні.

Соціалізація – це процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в результаті якого відбувається її соціальна адаптація. Соціалізація визначається характером самого суспільства, його характеристиками та потребами. Із змінами у соціумі трансформуються критерії та норми життєдіяльності людини, а також умови її творчої самореалізації. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження змін, які характеризують процес соціалізації, визначення конкретних чинників, умов та соціальних суперечностей, які визначають специфіку становлення особистості як члена суспільства [4, 93].

У процесі розвитку наук про людину сформувалася сукупність поглядів на соціалізацію, що об'єднувала ідеї нерозривного зв'язку соціалізації з освітою та вихованням; її зв'язку з адаптивними процесами; уявлення про соціальні контакти як один із змістовних аспектів соціалізації, про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для ефективної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядалася як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей [4, 93].

Одним із найбільш повних може вважатись визначення соціалізації особистості в інтерпретації М.Лукашевича: це “процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та



цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку” [7, 168]. Таким чином, соціалізація особистості є специфічною формою набуття нею тих суспільних цінностей, що існують в усіх сферах суспільного життя. Основою соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Тому соціалізацію особистості можна розглядати як перехід від індивідуального до соціального. Водночас соціалізація передбачає індивідуалізацію, оскільки людина засвоює існуючі цінності вибірково, через свої інтереси, світогляд, формуючи власні потреби, цінності. Водночас соціалізація – найважливіший чинник стабільності суспільства, його нормального функціонування та розвитку.

Слід зауважити, що аж до 60-х рр. XX століття, говорячи про соціалізацію, вчені зазвичай мали на увазі розвиток людини в дитинстві, підлітковому віці та юності. Лише в останні десятиріччя дослідники наблизилися до розуміння соціалізації як процесу, характерного для дорослого віку і навіть старості. Соціалізацію як процес, що триває все життя, одним із перших описав О.Брім. Соціалізація дорослих, на його думку, відрізняється від соціалізації дітей тим, що вона націлена на зміну поведінки в новій ситуації, тоді як у дітей акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтацій. Крім того, дорослі, покладаючись на свій соціальний досвід, здатні оцінювати норми і сприймати їх критично, а діти – лише засвоювати їх. І нарешті, соціалізація дорослих допомагає дітям набутти потрібних навичок (часто конкретного характеру), а соціалізація дітей пов’язана значною мірою з мотивацією. Таким чином, соціалізація триває упродовж усього життя людини, поділяючись на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих). Це відбувається тому, що умови життя людини, а отже, і вона сама, постійно змінюються, вимагають входження у нові соціальні ролі та змін статусу, інколи докорінних. Але якщо під час соціалізації дитини головною для неї є соціальна адаптація (приспособлення до суспільного середовища), то для соціалізації молоді і навіть соціально зрілої людини основну роль відіграє інтеріоризація.

Як відомо, наукове пізнання здійснюється не тільки через любов до істини, а й з метою задоволення соціальних потреб людини. У цьому зв’язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості не лише на осмислення, але й на створення матеріальних і духовних цінностей, що є складовими культури людства. Роль механізму зв’язку між практичним і пізнавальним підходами виконує аксіологічний (гр. *axios* – цінний), або ціннісний підхід, що виступає своєрідним мостом між теорією і практикою. На думку науковців що доводили аксіологічний підхід, ядром соціалізації особистості є цінності, які відіграють роль стратегічних орієнтирів у її становленні, розвитку і функціонуванні. Ціннісний підхід дозволяє розв’язувати проблему соціалізації особистості загалом, в умовах гармонізації її взаємодії з суспільством [3, 55].

Його головне призначення полягає у формуванні у підростаючих поколіннях культурних цінностей. Педагогічна діяльність носить соціокультурний характер, вона виконує функцію трансляції і реалізації культури, тобто, виступає як один із провідних соціокультурних видів діяльності суспільства. Також вона є одним із найважливіших засобів реалізації інтересів людини і оптимізації середовища.

Даний підхід є надзвичайно актуальним, тому що сьогодні у вихованні існує гостра потреба у виділенні і формуванні системи ціннісних орієнтацій як основи визначення педагогом і дитиною цілей виховання, оскільки мотивація і позитивне відношення до взаємодії є найважливішою умовою ефективності виховної діяльності і забезпечує дитині високий рівень адаптації до умов сучасного суспільства.

Цінності завжди пов’язані з людськими потребами та інтересами у системі їх багатогранних суспільних відносин. Цінність виявляється в єдності об’єктивного і суб’єктивного, абсолютного і відносного. У спрощеному вигляді кожний індивід самостійно вирішує, що є цінністю, а що – ні. Все, що для людей цінніше і значуще, вписується в систему цінностей, яка є стрижнем їх світосприймання і поведінки.

Система цінностей особистості, активно впливає на вибір життєвих цінностей і зусилля особистості щодо їх досягнення. Крім того, у цьому процесі цінності виступають у якості внутрішньої життєвої "опори", що додатково вказує на могутній потенціал аксіологічних орієнтирів.

Всі цінності сприймаються й усвідомлюються людиною в трьох аспектах:

- в ідеальному вираженні – як система ідеалів;
- у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм;
- у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, в їх практичному втіленні і реалізації через поведінку людини [1, 31].

Цінності - це не тільки предмети, явища і їх властивості, що потрібні людям певного суспільства і окремій особистості як засоби задоволення їх потреб, а й також ідеї і спонування у вигляді норми та ідеалу (В.П.Тугарінов) [1, 31].

Цінності, на думку філософів-гуманістів, не є однаково значимими для всіх. Адже у кожної людини, яка намагається пізнати навколишній світ, є свої значення. Цінності – це перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки.

До цінностей суспільства належать лише ті позитивно значимі явища і їх властивості, що пов'язані із соціальним прогресом. Постійними на різних етапах розвитку людського суспільства є такі вартості як життя, здоров'я, любов, освіта, праця, творчість, краса і под. Вони несуть у собі гуманістичне начало, і тому витримали перевірку в практиці світової історії.

Кожний народ має свої традиції, які в тій чи іншій мірі збереженості передає нащадкам. Найважливіші з них – виховні традиції як ядро, стрижень національної культури загалом. Розглянемо соціалізацію дітей та молоді завдяки цінностям у таких країнах Зарубіжжя як Білорусь, Росія, Польща та західноєвропейські країни.

**Білоруси** протягом століть випрацювали оптимальну систему виховання й навчання дітей, підлітків, молоді, яка повинна була передавати життєво необхідні навички, уміння, знання про природу й соціальні зв'язки в громаді. Їх необхідно транслювати всіма засобами: через сім'ю, літературу, школу й позашкільні та культурні установи, радіо, телебачення – для вирішення головного завдання – виховання морально-досконалого, розумного, фізично загартованого громадянина [7, 61]. Динамічні процеси, що відбуваються сьогодні в суспільстві, зумовили зміни традиційних базових цінностей сім'ї, норм і правил, які відповідно викликали оновлення соціокультурного досвіду, хоча й не завжди позитивного характеру. Сім'я, у тому числі й сільська, поступово втрачає статус основного інституту соціалізації дітей, посилюється вплив молодіжної субкультури та засобів масової інформації, які нав'язують їй не найкращі зразки суспільної поведінки. Нинішнє білоруське суспільство потребує системних змін у вихованні й соціалізації, але в підґрунтя таких змін потрібно закласти характерні особливості етнічної культури.

Під час виховного процесу, а також під впливом культурного осередку цілеспрямовано передавали народні культурні цінності. На думку Г.Волкова, спадкоємність поколінь забезпечується передусім вихованням у сімейних традиціях, які характеризуються стійкими стереотипами поведінки, однаковим образом мислення [7, 169-172]. При цьому стрижневим компонентом системи виховання дослідник вважає працю [7, 174]. У традиційній сім'ї наслідування та спадкоємність цінностей культури здійснювалися за допомогою закріплення у свідомості інформації про норми людської поведінки на основі конкретного прикладу – традиції, тобто збереженні, оновленні й передачі з покоління в покоління відібраних громадською думкою зразків культури і насамперед випробуваних способів діяльності, поведінки. Сімейні традиції виховання включають звичаї, духовні цінності, норми і правила поведінки, усталені в сім'ї методи та способи виховання, які транслюються кожному новому поколінню. Кожне нове покоління не випрацьовує і не може випрацювати заново всієї сукупності ціннісних уявлень, необхідних для нормального функціонування суспільства. Тому воно використовує набір акумульованих цінностей попереднього покоління, з яких і формує свою своєрідну систему цінностей. Успішність соціалізації дітей пов'язана зі здатністю батьків урівноважувати обидва напрями сімейної стратегії, які відігравали важливу роль у житті людини. У сім'ї була і залишається гендерна

спадкоємність зразків поведінки та ролей, які транслювалися від батька – синові, а від матері – дочці. Соціалізація – загальний процес засвоювання соціальних ролей через взаємини між людьми впродовж усього життя [4, 92]. Ефективність соціалізації, яка стає результатом виховання, безпосередньо пов'язана з методами виховання в сім'ї (підтримка, авторитет, влада, контроль, співробітництво та ін.), з урахуванням психологічних особливостей дитини, факторів росту, статі, а також структури сім'ї (велика патріархальна, нуклеарна, неповна, розширена тощо), з наявністю біологічних батьків, зростанням членів сім'ї та ін. Впливають такі історичні й культурні фактори, як умови життя поколінь, етнічна та релігійна належність сім'ї. За різких відмінностей в умовах життя та відповідно в життєвому досвіді поколінь, зразків їхньої поведінки відбувається скорочення їхнього взаєморозуміння й послаблення інтерналізації сімейних цінностей [3, 56]. Культурні цінності у сфері побуту, які є основним зберігачем історичної пам'яті культури, менше піддаються змінам. Цінності побутової культури формуються та існують у межах сім'ї і найяскравіше проявляються в традиціях сімейного виховання. Сімейні традиції – основа становлення особистості дитини, формування її ціннісних орієнтирів і цілісної свідомості. Прищеплюючи високі моральні якості, прийняті старшим поколінням, сім'я була опорою традиційної білоруської культури та цінностей.. Це характеризує аксіологічний спосіб передачі традиції.

**Росія.** Реформування російського суспільства обумовило зміну еталонів успішної соціалізації молоді, сукупності правил передачі соціальних норм і культурних цінностей від покоління до покоління. Можна виділити наступні особливості соціалізації російської молоді на рубежі століть з урахуванням переходу від радянської моделі соціалізації (однакової по нормативності, з рівними стартовими можливостями і гарантіями, що забезпечують передбачуваність життєвого шляху) до іншої моделі (поки лише складається, варіативної, стратифікованої): трансформація основних інститутів соціалізації; регуляції і становлення нової системи соціального контролю; дисбаланс організованих і стихійних процесів соціалізації в бік стихійності; зміна співвідношення суспільних і особистих інтересів у бік розширення автономії особистості, яка формується і простору для самодіяльності, творчості та ініціативи людини.

**Польща.** Входження Польщі в Болонський процес стимулювало дослідження у визнаних перспективними в більшості країн напрямках, а саме – ціннісні орієнтації в дитячому і молодіжному середовищах, проблеми насильства в суспільстві, у тому числі в родині, взаємодії культур, що знаходять відбиття в педагогіці й освіті, тощо. Як одна із ключових категорій у польській педагогіці розглядаються цінності (wartosci). Трактують поняття „цінність” охоплює те, що взагалі важливе для особистості й суспільства, що гідне засвоєння людиною, що викликає позитивні переживання і є метою людських прагнень. Цінності рівняються з канонами, на яких базується громадське життя, існування людини й групи людей. У польських педагогічних виданнях найчастіше аналізуються класифікації цінностей Є.Спрангера, М.Рокеаха, Я.Хомплевича і Р.Єдлинського. в даних класифікаціях ретельно відібрані з реалій дійсності універсальні цінності (добро, правда), трансцендентні (Бог, віра, рятування, побожність), естетичні (краса), пізнавальні (знання й ін.), моральні (любов, дружба, вірність і т.п.), суспільні (демократія, патріотизм, солідарність, толерантність, родина), вітальні (життя, сила, здоров'я), прагматичні (праця, талант), престижні (кар'єру, слава, гроші, влада), гедоністичні (радість, відпочинок). Цінності в названих вище класифікаціях поділені на групи:

- а) трансцендентні й натуральні
- б) фінальні й інструментальні
- в) теоретичні, економічні, артистичні, суспільні, політичні й релігійні [6].

Аналіз робіт польських педагогів дозволяє виділити домінуючі цінності, на яких і виховують польську молодь. Найчастіше називаються моральні цінності, тому що їхнє засвоєння надає життю людини глибокий зміст, охороняє дітей і молодь від нігілізму й морального хаосу. Серед найважливіших цінностей названі в першу чергу альтруїзм – як турбота про добро конкретної особистості або групи особистостей. Турбота ця ґрунтується на наданні будь кому якоїсь допомоги свідомо, безкорисливо й добровільно. Альтруїстом називають людину, що відчуває потребу й бажання зробити іншим людям інформаційну, моральну, мотиваційну й емоційну допомогу. Називаються також такі цінності, як

толерантність, воля, справедливість і відповідальність. Така цінність, як відповідальність, має чотири ситуативних види. По-перше, хтось відповідає за щось або за когось. По-друге, хтось приймає відповідальність на себе. По-третє, хтось притягнутий для як би „носіння відповідальності”. І, по-четверте, хтось діє відповідально. Польські педагоги вважають, що відхід від відповідальності за когось – це відхід від людини й людяності.

**Західноєвропейські країни.** У таких провідних країнах світу, як західноєвропейські, суспільне життя сягає таких рівнів складності, що його неможливо опанувати спонтанно, на рівні побутової свідомості або стихійної, фрагментарної поінформованості. Становлення молоді особи як повноцінного суб'єкта соціального життя у такому суспільстві потребує тривалих систематичних цілеспрямованих педагогічних зусиль, а, отже, й відповідного теоретико-методичного забезпечення цього процесу. За таких умов школа у західноєвропейських країнах як один з наймасовіших і найважливіших соціальних інститутів перебирає на себе дедалі більшу частку суспільних соціалізуючих функцій і завдань, які стають безпосередньою метою фахової педагогічної діяльності. До країн Західної Європи як цілісного геополітичного простору належать країни, які ведуть перед в економічному змаганні не лише на європейському континенті, а й загалом у світі. Традиційно до їх переліку зараховуються, насамперед з географічної точки зору, Франція, Велика Британія, Ірландія, Бельгія, Німеччина. Ці країни засвідчують високі показники економічного зростання і соціального забезпечення населення, розвитку демократичних інституцій, а також освіти й культури і є досить гомогенними у культурно-історичному, світоглядному, морально-етичному та економічно-політичному розуміннях [9, 36-37].

Культурно-історична єдність країн Західної Європи як сталого цивілізаційного утворення дає змогу досліджувати характерні риси західноєвропейського культурно-педагогічного (в тому числі й соціалізаційного простору) на прикладі країн-лідерів європейського співтовариства. Насамперед ідеться про Францію, яка посідає чільне місце у розвитку теорії і практики шкільної соціалізації, а також про Велику Британію та Німеччину, які є провідниками сучасної європейської інтеграції, в освітній галузі зокрема. Зважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, вихованням та соціалізацією молоді у системах загальної середньої освіти західноєвропейських країн (починаючи з дитячих садків, початкових шкіл і аж до коледжів, ліцеїв, гімназій, середніх шкіл першого та другого ступенів), ми використовуємо загальну назву „учнівська молодь” для позначення учнів усіх вікових категорій, які навчаються в цих закладах .

Отже, можемо зробити висновки, що соціалізація безпосередньо залежить від цінностей. Соціалізація є процесом засвоєння суспільних цінностей. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціалізованості. Завдяки засвоєним цінностям дитина швидше адаптується в середовищі. Проаналізувавши досвід зарубіжних країн, а також здобутки західноєвропейських педагогів у цій царині, констатуємо великі перспективи впровадження даного досвіду у практику вітчизняних шкіл у контексті долучення дітей та молоді до демократичної європейської спільноти.

#### Література:

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Прогресс. – 1988. – 253 с.
2. Головаха С., А. Горбачик. Тенденції соціальних змін в Україні та Європі: за результатами «Європейського соціального дослідження» 2005-2007-2009. – К.: Ін-т соціології НАН України. – 2010. – 118 с.
3. Запесоцкий А.С. Дети эпохи перемен: их ценности, выбор // Социс. – № 12. – 2006. – С. 54-56.
4. Лавриченко Н.М. Основні напрямки шкільної соціалізації // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогіка. – 2000. – № 6. – С. 92-96.
5. Лавриченко Н.М. Принципи соціалізації учнівської молоді у сучасних західноєвропейських країнах // Матер. наук.-практ. конф. Інституту педагогіки АПН України. – К.: Педагогічна думка. – 2004. – С. 36-37.
6. Лавриченко Н.М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: автореф. дис....д-ра пед.наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2006. – 39 с.
7. Лавриченко Н.М. Соціально-культурні аспекти модернізації змісту базової освіти у західноєвропейських країнах // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 167-175.
8. Міжнародний дослідницький проект щодо ціннісних орієнтацій громадян "Світові цінності" (World Values Survey, WVS), 5-а хвиля (2005–2008 pp.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.worldvaluessurvey.org>
9. Социология. Учебное пособие /под общ. ред. Э.В. Тадевосяна – М.: Знание, 1995. – 272 с.

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

## **ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОЗАЦЬКОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ У ПРАКТИКУ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

Останніми роками громадськість нашої держави почала глибше усвідомлювати силу, міць і красу національних традицій, які творилися і розвивалися упродовж тисячоліть.

За роки незалежності України досягнуто значних успіхів в дослідженні і розвитку народної, зокрема козацької педагогіки. Реалізація козацької педагогіки створює можливості для кожного творчого педагога на високому рівні здійснювати оздоровчо-фізичне, морально-вольове, громадянське виховання підростаючих поколінь.

Відомий в Україні Прометей українського духу, Іван Гончар у статті “Це душа народу” писав: “Треба, щоб козаччина заповнила нашу духовну бідність, спинила духовне зубожіння, щоб козацький дух до нас повернувся, ще в більшій силі. Наша офіційна освіта сама по собі мусить охоплювати ідею козаччини. Тому що це невід’ємна частина нашої історії, наші корені, якими мусить житись кожен українець” [1, 54].

Одним із перших кроків у справі реалізації ідей і засобів козацької педагогіки має бути поширене знання серед учнів про козацький національно-визвольний рух, про заслуги козаків у боротьбі з чужоземними загарбниками. Тут доцільним є звернення до фольклорних джерел, історичних документів, зокрема козацьких літописів, наукових праць про героїку козаччини М.Костомарова, І.Огієнка, М.Грушевського, Д.Яворницького, О.Антоновича, Д.Дорошенка, художніх творів Т.Шевченка, Б.Грінченка, Б.Лепкого, поетів В.Симоненка, Л.Костенко, І.Драча, Д.Павличка.

Величезний виховний потенціал має вивчення героїчного життя, подвижницької діяльності, високого військового мистецтва гетьманів, кошових отаманів, керівників повстань С.Наливайка, І.Сірка, П.Полуботка, І.Гонти, М.Залізняка.

Творчо враховуючи історичний досвід козацького виховання, необхідно домагатись, щоб сучасні діти ще в дошкільному віці ознайомлювалися з історичними оповіданнями, легендами про українських козаків, їхнє життя і героїчну боротьбу.

У початкових класах діти повинні знати не лише про кількох видатних героїв, наприклад козаків, лицарів-запорожців чи їх гетьманів, а про багатьох визначних синів і дочок рідного народу. Вони мають дедалі глибше усвідомлювати, що добро, правда і справедливість, воля і свобода народу, Батьківщини є найвищими моральними, духовними цінностями, які втілювали в життя козаки. На основі прочитаних історичних оповідань про національно-визвольну боротьбу українського народу діти переконуються в тому, що козаки були єдиною потужною військовою силою, яка звитяжно боролась з іноземними загарбниками. Діти уявляють козаків як втілення сміливості, мужності, звитяги, подвижницького способу життя і героїзму. Вже в початковій школі діти мають усвідомити, що найвищі заслуги козаків перед народом, Батьківщиною полягали у присвяченні свого життя, фізичних і духовних сил справі волі і свободи рідного краю, звільнення рідного народу від чужоземних загарбників і забезпечення його кращого життя, побудови власної Української держави.

Досвід виховання дітей на основі технологій, методів і прийомів козацької педагогіки переконує в тому, що, застосовуючи в комплексі історичні, культурні, моральні і духовні компоненти, ми виховуємо цілісну, патріотично сформовану особистість. Глибокі знання учнями рідної історії, культури, лицарської моралі та духовності козацтва є потужним чинником формування в учнів історичної пам’яті, національної гідності, свідомості і самосвідомості, готовності брати активну участь у державотворчих, культуротворчих процесах.

На високий теоретичний і практичний рівень слід піднести пізнання і відродження традицій козаків як мудрих хліборобів, орачів, оберігачів і примножувачів скарбів рідного краю, його природних багатств. Учні старших класів можуть прилучатися до організації і

ведення фермерських господарств, оволодіння господарською винахідливістю, кмітливістю, творчою ініціативою, діловитістю козаків, до роботи у госпрозрахункових об'єднаннях, майстернях, кооперативах, асоціаціях, зразкових молодіжно-козацьких об'єднаннях і господарствах різного профілю. Не слід забувати, що козаки були чудовими городниками, садівниками, скотарями, пасічниками, займалися рибальством і мисливством, розводили породистих свійських тварин (овець, коней). Потребують практичного відродження і козацькі мистецькі традиції кобзарства, гуртового танцю, співу, дотепного слова, різьбярства, іконопису, бондарства, гончарства, ковальства та інші. З цією метою доцільно організовувати різноманітні мистецькі трудові об'єднання.

Загалом, козацька педагогіка передбачає проведення індивідуальної, групової і масової культурно-просвітницької роботи, спрямованої на організацію самопізнання, саморегулювання, розвиток здібностей і можливостей кожного. На сьогоднішній день відроджуються дитячі та юнацькі об'єднання суто козацького характеру, такі як “Джура”, “Січ”, “Молода Січ”, “Щире братство”. У своїй діяльності козацькі осередки керуються національною ідеологією, світоглядом та іншими цінними складовими духовності.

Аналіз багатой спадщини козацької педагогіки, досвіду навчально-виховної роботи сучасних освітніх закладів дає змогу виокремити шляхи впровадження козацької виховної системи в освітньо-виховну практику, серед яких:

а) організація бесід, зокрема в початковій школі, на такі теми: “Що ми знаємо про запорізьких козаків?”, “Українські пісні та думи про козаків”, “Як боролися козаки з чужоземними загарбниками?”, “Як виховувалися діти козаків?”, “За що я поважаю вірних народу гетьманів України?”, “Боротьба гетьмана Богдана Хмельницького за волю України”, “Героїзм гетьмана Івана Мазепи”, “Хто такі були січові стрільці?”, “Що я знаю про вояків УПА?”, “Справи і діяльність сучасного козацтва” та інші;

б) оформлення музеїв козацької слави, створення фольклорних ансамблів, музеїв, кімнат народознавства, майстерень народних ремесел і промислів;

в) укріплення бази для розвитку традицій козацтва (вечірні недільні козацькі школи, колегіуми, козацькі ліцеї, пансіонати);

г) проведення ранків на козацьку тематику, організація виставок, фестивалів, конкурсів, вікторин, зміст яких відображає різноманітні грані українського козацтва;

г) організація українських великосвітських і козацько-старшинських бенкетів. Як нова форма виховної роботи бенкети (структурними частинами яких є: історична, політична, музична, танцювальна, розважально-ігрова) покликані формувати в учнів норми і правила лицарської поведінки, залишати в їхніх серцях і думках торжество народної правди, національних ідеалів краси, добра, істини, надихати на патріотичні справи, пробуджувати національну свідомість і самосвідомість;

д) розвиток козацького краєзнавства, активне вивчення історії українського козацтва, життєписів діячів національно-визвольного руху, представлення козацьких родів Симеренків, Терещенків, Ханенків, Харитоненків та інших;

е) активізація роботи зі створення Всеукраїнської молодіжної козацької організації “Січ”;

є) організація учнівського самоврядування на козацьких традиціях;

ж) впровадження в життя, побут і дозвілля козацьких ігор, забав, розваг [2, 68].

Отже, відродження і творчий розвиток у сучасних умовах козацької педагогіки є одним з ефективних шляхів становлення і вдосконалення національної школи, системи виховання, формування в підростаючих поколіннях високої духовності, а звідси і утвердження державної незалежності України.

#### Література:

1. Гончар Іван. Це душа народу // Козацька Рада. – 2004. – № 2 (5). – С. 54.
2. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. – Умань, 1993. – 109 с.
3. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність: Навч. посіб. для студентів вузів. – К.: МАУП, 2007. – 384 с.

## **Розділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ, ЛИТВІ, БІЛОРУСІ**

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

### **EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY L.W. ZANKOWA I JEGO KONTYNUACJA**

W ostatnich dziesięcioleciach teoretycy i praktycy edukacji rosyjskiej coraz więcej uwagi skupiali na problematyce *nauczania rozwijającego*.<sup>1</sup> Jej poświęcone były prace naukowe, praktyczne wcielenie jej w życie szkoły wyrażało się w wydawaniu specjalnych podręczników i pomocy dydaktycznych, Ministerstwo Edukacji przygotowywało i wydawało specjalne programy nauczania. Działało Międzynarodowe Stowarzyszenie "Nauczanie Rozwijające" (w ramach WNP), organizujące konferencje naukowo-praktyczne, warsztaty pedagogiczne i olimpiady uczniowskie. Jedną z zasad reformy edukacji lat 90. stała się zasada oparcia jej na nauczaniu rozwijającym.

Działo się tak dlatego, że relacja między nauczaniem a rozwojem dzieci stała się centralnym i podstawowym problemem naukowym i praktycznym, bez rozwiązania, którego niemożliwy był prawdziwy postęp w edukacji. W warunkach rosyjskich problematykę tę można było wyjaśniać i rozwijać dzięki uznanemu w świecie znaczeniu teorii rozwoju psychiki radzieckiego psychologa L.S.Wygotskiego,<sup>2</sup> według której rozwój psychiczny człowieka jest uwarunkowany społecznie i historycznie. Uczenie się i wychowanie może być, według L.Wygotskiego, spontaniczne i celowo organizowane, lecz zawsze dzięki nim człowiek przyswaja sobie wartości kultury materialnej i duchowej. Odbywa się to w toku własnych działań odtwarzających różne rodzaje czynności dawnych ludzi, za pośrednictwem których te wartości powstawały i rozwijały się.

Problem relacji między nauczaniem a rozwojem L.Wygotski rozwiązywał przed ponad półwieczem, wychodząc od ogólnego prawa genezy psychicznych funkcji dziecka, ujawniającego się w strefach najbliższego rozwoju, które powstają w procesie jego nauczania oraz w interakcjach z dorosłymi i kolegami. Dokonać rzeczy nowych dziecko może wówczas, uważał L.Wygotski, gdy czynności takie wykona we współpracy z innymi osobami. Ważne przy tym jest to, że proces uczenia się i wychowania przebiega niejako wewnątrz własnych, osobistych działań i że tylko na podstawie konkretnych typów i rodzajów czynności człowieka rozwija się i kształtuje jego psychika.<sup>3</sup> Innymi słowy, zgodnie z teorią L.Wygotskiego i jego kontynuatorów, procesy nauczania-uczenia się i wychowania nie rozwijają dziecka same przez się, a tylko wówczas, gdy występują w formach działaniowych i zawierają odpowiednie treści.

Nauczanie rozwijające to nauczanie, którego treści, metody i formy organizacyjne zorientowane są bezpośrednio na prawidłowości rozwoju. Nauczanie takie można zorganizować w szkole w postaci różnych działań. Jednym z głównych celów ogólnych takich działań jest rozwijanie zainteresowań i potrzeb w zmienianiu siebie. Przekształcanie ucznia w osobę uczącą się stanowi treść jego rozwoju w procesie nauczania szkolnego. Zapewnienie warunków dla takiego przekształcania jest podstawowym celem nauczania rozwijającego, który zasadniczo różni się od celu szkoły tradycyjnej, przygotowującej dziecko do wypełniania różnych funkcji w życiu społecznym.

<sup>1</sup> Badaniami objęto różne aspekty związku nauczania z rozwojem psychicznym dzieci w przedszkolu, szkole początkowej i średniej (typy szkół w ZSRR), dzieci upośledzonych umysłowo. Dominowały badania wpływu specjalnie organizowanych systemów nauczania na rozwój psychiki dzieci w młodszym wieku szkolnym.

<sup>2</sup> Wzrost zainteresowania pracami L.S.Wygotskiego na Zachodzie nastąpił w latach 70. W końcu lat 80. w USA wydano dzieła zbiorowe L.Wygotskiego. Zob. *Trudy L.S.Wygotskiego w Siewiernoj Amierikie*, "Woprosy psychologii", 1983, nr 2; O.M. Gutudżjan, *Psichologiczeskoje nasledije L.S.Wygotskiego w Zapadnoj Jewropie*, "Woprosy psychologii", 1989, nr 1.

<sup>3</sup> Zob. L.S.Wygotskij, *Piedagogiczeskaja psichologija*, Moskwa 1991

Można mówić o dwóch wersjach całościowego systemu nauczania rozwijającego na szczeblu szkoły początkowej jako alternatywie dla szkoły tradycyjnej: L.W.Zankowa oraz D.B.Elkonina i W.W.Dawydowa.

Początki systemu Zankowskiego sięgają lat 60, kiedy po ośmiu latach pracy koncepcyjno-projektowej przystąpiono do opracowania technologii alternatywnego nauczania małych dzieci. Do czasu Zankowa zagadnienie wszechstronnego rozwoju człowieka w warunkach szkolnych sprowadzono do umysłowego rozwoju dzieci. Nieznany był w radzieckich naukach pedagogicznych konkretny wpływ ani zasad, ani metod nauczania na kształtowanie osobowości dziecka. Aby sprawdzić efektywność tzw. nauczania rozwijającego, L.Zankow i jego nieliczne grono współpracowników podjęło się określenia, jakie treści, zasady i metody nauczania skuteczniej wpływają na rozwój osobniczy. Dla tego celu potrzebna była zmiana strategii nauczania, rezygnacja z przystosowania obowiązującego systemu do nowych zadań. Poszukiwano na drodze eksperymentalnej zasadniczo nowego podejścia do charakteru zależności rozwoju dziecka od warunków zewnętrznych (sposobów nauczania) i warunków wewnętrznych (indywidualnych właściwości ucznia, jego osobistego doświadczenia)<sup>4</sup>.

L.Zankow – uczeń L.Wygotskiego – w opracowaniu nowego systemu nauczania wykorzystał i rozwinął koncepcję swego mistrza. Uwzględnienie w nowym systemie „strefy najbliższego rozwoju” pomogło rozwiązać zagadnienie wydobywania potencjalnych możliwości dziecka. Przejęto od L.Wygotskiego i jego szkoły (A.N.Leontjew, P.J.Galpierin, D.B.Elkonin i in.) założenie, że człowiek przekształca się, kształtuje nie dzięki przekazywanej mu gotowej wiedzy, lecz w toku własnych działań w jej zdobywaniu. Realizowano też założenie, że najważniejszym wskaźnikiem efektywności nauczania jest ogólny rozwój ucznia rozumiany jako rozwój jego umysłu, woli i uczuć ujmowanych dialektycznie, przy czym rozwój emocjonalno-wolicjonalny rozpatrywany był jako najważniejszy wskaźnik pomysłowości w uczeniu się<sup>5</sup>.

*"Kiedy mówimy o pracy szkoły nad rozwojem dzieci, – pisał L.Zankow – to mamy na uwadze nie tylko myślenie i spostrzegawczość dzieci, ale jeszcze i ich uczucia moralne i estetyczne, samokontrolę oraz cechy wolicjonalne i zespołowe. Wszystkie te najważniejsze właściwości związane są organicznie ze sobą, tworzą jedną całość, a mianowicie – ogólny rozwój ucznia"*<sup>6</sup>.

Świadectwem słabości, nieefektywności pracy szkoły był, zdaniem L.Zankowa, brak postępu w rozwoju wymienionych stron psychiki.

Pod kierownictwem L.Zankowa przeprowadzono badania w dziedzinie pedagogiki ogólnej, w tym po raz pierwszy w warunkach eksperymentu pedagogicznego ustalono istnienie obiektywnego związku między nauczaniem i ogólnym rozwojem dzieci, uzasadniona została wiodąca rola nauczania w rozwoju i rola czynników wewnętrznych warunkujących indywidualny rozwój uczniów w podobnych warunkach nauczania, ujawniono również rezerwy uczniów niewykorzystywane w nauczaniu masowym.

W nowatorskich działaniach zespołu Zankowa<sup>7</sup> kierowano się również kryteriami pedagogicznymi. Do nich zaliczano: 1) zadanie ogólnego rozwoju ucznia rozpatrywanego jako podstawę pomysłowego przyswajania wiedzy, 2) zapoznanie uczniów z ogólnym rozumieniem świata na podstawie nauki, literatury, różnych rodzajów sztuki, ukazywanie świata w czasie i przestrzeni, uwzględnianie poznawczych potrzeb uczniów, 3) zmianę treści kształcenia poprzez wzbogacenie materiału poznawczego, tj. wprowadzenie nowych przedmiotów do programów nauczania klas początkowych: do klasy I – propedeutyki przyrodoznawstwa, do klasy II – geografii,

<sup>4</sup> Zob. *Rabotajem po sistiemie Zankowa*, [w:] *Sodrużestwo uczionogo i ucziela*. Sost. M.W.Zwierjewa, N.K.Indik, Moskwa 1991; Z.Romanowskaja, *Cel - razwitiye*, "Uczitielskaja gazeta", 1987, nr 144

<sup>5</sup> Zob.L.W.Zankow (red.), *Obuczenije i razwitiye. Ekspierimentalno-piedagogiczeskoje issledowanije*, Moskwa 1975; Leontjew A.N., *Problemy razwitiya psichiki*, Moskwa 1981; P.J.Galpierin,(soawtor.) *Aktualnyje problemy wozrastnoj psichologii*, Moskwa 1978; Elkonin D.B., *Izbrannyje psichologiczeskije trudy*, Moskwa 1989

<sup>6</sup> Cytowano za: *Sodrużestwo uczionogo i ucziela*, s.200

<sup>7</sup> O pracy zespołu naukowego L.Zankowa, który w latach 1964-83 współpracował z kilkoma tysiącami nauczycieli i kierował masowym eksperymentem nauczania rozwijającego, piszę na podstawie opracowania *Rabotajem po sistiemie L.W. Zankowa*, [w:] *Sodrużestwo uczionogo i ucziela*, Moskwa 1991. Zawiera ono materiały archiwalne ze zbioru L.Zankowa znajdujące się w Archiwum Rosyjskiej Akademii Edukacji w Moskwie. Założenia własnej koncepcji nauczania rozwijającego w formie popularnonaukowej zawarł L.Zankow w *Biesiedy s uczielami*, Moskwa 1970 i 1975



do klasy III – opowiadań z historii, 4) zmianę metod nauczania poprzez ograniczenie metod rozwijających pamięć i wprowadzenie metod heurystycznych, indukcyjnych, impresyjno-ekspresyjnych i sprzyjających zdobywaniu doświadczenia życiowego.

Zasady dydaktyczne systemu L.Zankowa to:

1. Zasada nauczania na wysokim poziomie trudności.

Zakłada ona uwzględnianie trudności w uczeniu się, pokonywanie ich, przyswajanie i systematyzację poznanych zjawisk. Zasada ta w swej treści ma odniesienie do problematyzowania w nauczaniu.

2. Zasada wiodącej roli wiedzy teoretycznej.

Zgodnie z tą zasadą wyrobienie pojęć, relacji, więzi wewnątrzprzedmiotowych i więzi międzyprzedmiotowych w nauczaniu jest nie mniej ważne niż wyrobienie nawyków. Badania eksperymentalne w dziedzinie psychologii wykazały wiodącą rolę wiedzy teoretycznej już na wczesnoszkolnym etapie nauczania (G.S.Kostiuk, W.W.Dawydow, D.B.Elkonin). Treść tej zasady ma związek ze znaczeniem rozumienia ogólnej zasady działania.

3. Zasada świadomego poznania przez uczniów procesu uczenia się.

Dotyczy rozwoju refleksji, określenia siebie samego jako podmiotu uczenia się. Ma odniesienie do rozwoju osobowej refleksji i samoregulacji. Istotne jest tu rozumienie materiału nauczania, umiejętność stosowania w praktyce wiedzy teoretycznej, opanowanie operacji myślowych (analizy, syntezy, porównań, uogólnień), jak również konieczność pozytywnego stosunku uczniów do obowiązków szkolnych. Wszystko to jest niezbędne, lecz niewystarczające w osiągnięciu sukcesu. Proces opanowania wiedzy i nawyków powinien stać się przedmiotem uświadomienia ucznia.

4. Zasada pracy nad rozwojem wszystkich uczniów.

Zgodnie z tą zasadą powinny być uwzględnione wszystkie indywidualne właściwości, ale nauczanie powinno rozwijać wszystkich, ponieważ „rozwój jest skutkiem rozwoju” (L.Zankow). Treść tej zasady można odnieść do problemu humanizacji zasady nauczania. Przeciężenia słabych uczniów ćwiczeniami nie sprzyja ich rozwojowi, przeciwnie – powiększa braki w nauce. Słabi uczniowie w nie mniejszym stopniu niż pozostali wymagają nauczania systematycznego.

5. Zasada przyspieszania tempa w przyswajaniu materiału.

Zakłada się rezygnację z ciągłego powtarzania przerobionego materiału. Potrzebne jest ciągle wzbogacanie uczniów o coraz to nowe informacje. Przy czym szybkie tempo nauczania nie oznacza pośpiechu, przeładowania zadań wykonywanych przez uczniów. Widoczne jest tu odniesienie do zasad dydaktycznych obowiązujących w tradycyjnym wczesnoszkolnym nauczaniu: dostępności wiedzy, pogłębłości w nauczaniu, trwałego i świadomego opanowania wiedzy, podejścia indywidualnego<sup>8</sup>.

Zasady te determinowały zarówno wybór treści kształcenia, jak i metod nauczania i technologii pracy nauczyciela na lekcji. Nauczanie rozwijające eliminowało wąsko rozumiany intelektualizm, występujący w szkole tradycyjnej. Dla nauczyciela stopień opanowania materiału programowego przez ucznia nie był najważniejszy, gdyż liczył się postęp w rozwoju ucznia – w rozwoju jego spostrzegawczości, myślenia, sprawności manualnych, sił fizycznych, sfery emocjonalno-wolicjonalnej. Szkoła w myśl koncepcji nauczania rozwijającego była terenem zespołowego życia uczniów, współpracy ich z nauczycielem-przyjacielem i starszym pomocnikiem, z którym wspólnie mieli przenikać do skarbnicy wiedzy o świecie i życiu.

Nauczyciel pracujący według Zankowskiej koncepcji nauczania rozwijającego miał możliwość posłużyć się w procesie nauczania zarówno opracowaniami naukowymi, których autorem był L.Zankow, jak i specjalną obudową dydaktyczną lekcji (planami i programami nauczania, eksperymentalnymi zadaniami szkolnymi, podręcznikami, książkami metodycznymi dla nauczyciela) przygotowaną przez współpracowników.

Rdzeniem dydaktycznym takich lekcji było działanie samych dzieci, pobudzające je do samodzielnego myślenia. Mogły one myśleć w miarę swoich sił i jak potrafiły mogły wykorzystywać swą wiedzę w nowych sytuacjach, co eliminowało “wkuwanie” i czyniło wiedzę elastyczną. Na

---

<sup>8</sup> Jest to wiedza zaczerpnięta z różnych dziedzin nauki, wiedza nie tylko o zjawiskach jako takich, lecz i o ich istotnych związkach. Zob. L.W.Zankow (red.), *Obuczenije i razwitije*, Moskwa 1975, s.58

lekcjach dzieci obserwowały przedmioty, klasyfikowały je, układały zdania i nawzajem sprawdzały ich rozwiązania. Przygotowanie uczniów do lekcji polegało na przeprowadzaniu obserwacji, poszukiwaniu informacji w książkach i prasie, zdobywaniu wiadomości z różnych źródeł.

System nauczania rozwijającego L.Zankowa okazał się o wiele efektywniejszy od tradycyjnego kształcenia. Dzięki eksperymentowi udowodniono, że rozwój psychiki dzieci w warunkach stosowania metodyki tradycyjnej nie osiągał maksymalnej granicy, że możliwe są lepsze wyniki w opanowaniu wiedzy i rozwoju dzieci. Większa efektywność nowego systemu wyrażała się m.in. w tym, że w latach 70., gdy eksperyment został administracyjnie przerwany, a szkoła początkowa zaczęła pracować według nowego trzyletniego programu, z powodzeniem można było wykorzystać jego założenia w nowej sytuacji.

Sukcesy klas "Zankowskich" legły u podstaw decyzji o skróceniu w skali całego kraju nauki w szkole początkowej do lat trzech. Wówczas ujawniła się wyraźnie ich wyższość nie tylko pod względem „samodzielności myślenia uczniów” (N.I.Iljiczewa), ale przede wszystkim w przyspieszonym tempie kończenia szkoły początkowej. Większość tych klas w okresie przejściowym przerabiała przez trzy lata program szkoły czteroletniej i na podstawie decyzji ministerialnych przechodziła do klasy piątej. W okresie późniejszym nauczyciele-zankowcy bez trudności radzili sobie z trzyletnim okresem nauczania w szkole początkowej, zaś entuzjaści nowej metodyki wytrwali do odrodzenia systemu Zankowa, który rozpoczął się w latach "pierestrojki".

Ten ostatni znamieny fakt, a także kontynuowanie badań przez uczniów L.Zankowa i zakres jego wersji nauczania rozwijającego, która objęła w ciągu 30 lat z górą ponad dwa tysiące nauczycieli, były potwierdzeniem żywotności idei psychologiczno-pedagogicznych tego pedagoga-nowatora i skuteczności jego metody badań naukowych. Wcielone do praktyki szkolnej idee te przetrwały okres sceptycyzmu i hamowania pracy eksperymentalnej, kiedy obawiano się, że "mogą wystąpić trudne do naprawienia poważne błędy", przezwyciężyły opór tradycyjnie nastawionych metodyków i pracowników ministerialnych, sprzeciwiających się nowemu podejściu do nauczania. Myśl pedagogiczna L.Zankowa w dużym stopniu obroniła się przed ostrą krytyką naukową za przeciążanie nauką, pseudoinnowacyjność i rezygnację z powtarzania jako panaceum na utrwalenie wiedzy, a w związku z tym brak nawyków u uczniów,<sup>9</sup> a także przed bezpodstawnym zarzutem, że "L.Zankow wprowadził trzyletnie nauczanie początkowe, a ono się nie sprawdziło"<sup>10</sup>.

W czasie "pierestrojki" odżyły nadzieje na "drugi oddech systemu Zankowa"<sup>11</sup>. Bogaty, lecz po części zapomniany dorobek Pracowni Nauczania i Rozwoju Instytutu Pedagogiki Ogólnej APN ZSRR, którą kierował L.Zankow, uzyskał teraz wysoką ocenę prominentnych uczonych – W.Dawydowa, M.Skatkina, Sz.Amonaszwilego, zaś władze ministerialne przyznały, że zaniechanie eksperymentu "było poważnym błędem". Po "rehabilitacji" dorobku Zankowa jego koncepcja nauczania rozwijającego bez kłopotów wpisała się w pierestrojkowy nurt przeobrażeń edukacji radzieckiej. W badaniach eksperymentalno-pedagogicznych prowadzonych przez zespół Zankowa zauważono niesprzeczną i komplementarną wobec doświadczeń pedagogów nowatorów drogę doskonalenia pracy szkoły. Niebagatelną rzeczą było też to, że system nauczania Zankowa nie przerastał możliwości szeregowego nauczyciela i nie kopiował doświadczeń tzw. przodujących nauczycieli, lecz stwarzał dla nich warunki twórczego rozwoju. Ważnym potwierdzeniem pedagogicznego znaczenia idei nauczania rozwijającego było uwzględnienie jej zasad w koncepcji Zespołu Naukowo-Badawczego "Szkoła" i poparcie na forum Zjazdu Oświatowego w 1988 r. Coraz powszechniejsze stawało się przekonanie, że teoria i praktyka systemu Zankowskiego odpowiada zadaniom przebudowy nauczania szkolnego i może pomóc szkole w rozwiązaniu wielu skomplikowanych i ważnych problemów nauczania i wychowania uczniów<sup>12</sup>.

W latach 90. system nauczania rozwijającego Zankowa uznany został za jedną z nowych technologii nauczania, oficjalnie włączonych do organizacji funkcjonowania szkoły początkowej.

<sup>9</sup> Koncepcję L.Zankowa krytykowali m.in. I.F.Charłamow, B.S.Kobzar', W.W.Kumarin, J.Turbowski. L.Zankow przeciwny był powtarzaniu, uważał je za "gumę do żucia dla umysłu" i wroga rozwoju.

<sup>10</sup> Zob.Z.Romanowskaja, *Cel - razwitije*, "Uczitielskaja gazieta", 1987, nr 144

<sup>11</sup> Zob.N.Balandina, *"Wtoroje dychanije sistiemy Zankowa"*, "Narodnoje obrazowanije", 1994, nr 1

<sup>12</sup> Zob. M.Zwierjewa, *Imja w naukie*, "Sowietskaja pedagogika", 1991, nr 10

Dalszym rozwojem systemu kierowało powołane w 1993 r. Federalne Centrum Naukowo-Metodyczne im. L.W.Zankowa w Moskwie i kilkadziesiąt filii terenowych tego ośrodka. Od roku 1996 nauczanie rozwijające według Zankowa prowadzone było w szerokim zakresie w klasach początkowych już według nowych specjalnych podręczników. Rozpoczęto przygotowania do kontynuacji nauczania rozwijającego w klasach starszych szkoły podstawowej<sup>13</sup>.

System dydaktyczny Zankowa miał w ZSRR najlepiej opracowaną podstawę naukową, wieloletnie jego wdrażanie w najliczniejszym typie szkoły przysporzyło mu wielu zwolenników. Sytuacja uległa zmianie, gdy w latach 90. pojawił się nowy, konkurencyjny system D.B.Elkonina i W.W.Dawydowa. Zaistniała możliwość nie tylko porównania jego zasad i sposobu funkcjonowania z systemem tradycyjnym, lecz również z właściwościami nowej wersji nauczania rozwijającego.

Krytyka systemu nauczania Zankowa i jego dalszy rozwój

Na tle tej nowej wersji widoczne było, że system Zankowa nie doprowadzał do powstania nowego typu świadomości i myślenia uczniów. Nie było to zgodne z koncepcją L.Wygotskiego, w świetle której myślenie uczniów klas młodszych powinno jakościowo różnić się od myślenia dzieci przedszkolnych. Z analizy opracowań metodycznych i materiałów dydaktycznych wynikało ponadto, że akcentuje się w nich właściwości afektywnego poznawania przedmiotów, umiejętność grupowania przedmiotów według cech zewnętrznych, czy planowania działań w trakcie tworzenia przedmiotu według wzorca. Wszystkie te czynności są właściwe dla świadomości empirycznej i myślenia empirycznego. Tak więc system Zankowa nie zakładał wyjścia poza granice myślenia pogładowego, konkretnego, chociaż jedna z zasad tego systemu głosiła, że "nauczanie (odbywa się – przyp. M.B.) z dużym udziałem wiedzy teoretycznej" (myślenia abstrakcyjnego). W teorii i w praktyce szkolnej system nie dopuszczał podziału myślenia na teoretyczne i empiryczne jako samodzielne formy poznania. Sam termin 'wiedza teoretyczna' nie był w systemie Zankowa zinterpretowany, niewidoczny był też wysiłek, aby uczniowie opanowywali wiedzę teoretyczną w ścisłym słowa tego znaczeniu. Treści pomocy dydaktycznych, stosowanych w tym systemie, miały charakter empiryczno-uitylitarny (W.Dawydow).

L.Zankow uznawał wewnętrzny związek stref najbliższego rozwoju z rozwojem psychicznym dzieci. Jednak zasady jego systemu nie zawierały tego związku. W nauczaniu eksperymentalnym nader słabo prezentowane były momenty organizacji komunikowania się szkolnego i kooperacji (aspekt stosunków międzypersonalnych), jako istotnych środków tworzenia stref najbliższego rozwoju.

W sposób uproszczony potraktowane było przez Zankowa nauczanie, które miało służyć rozwojowi. Zakładano, że występuje tu bezpośredni związek przyczynowo-skutkowy, co wyklucza istnienie ogniwa pośredniego i złożonych zależności dynamicznych między nauczaniem a rozwojem.

Zespół stworzony przez D.B.Elkonina i W.W.Dawydowa (ten ostatni dołączył do zespołu w latach 60.), opierając się ściśle na koncepcji L.Wygotskiego, niektórych ideach psychologii strukturalnej i wykorzystując szeroki materiał faktyczny, opracował złożoną teorię nauczania rozwijającego<sup>14</sup>. Z powodu swej złożoności wymagała ona opracowania "teorii pomocniczych", które konkretyzowały i pogłębiały podstawowe hipotezy L.Wygotskiego.

Przed wszystkim ustalono, jak rozwija się psychika dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz jaka jest rola i znaczenie tego okresu w całym życiu człowieka. W tym zakresie wyjaśniono, że we współczesnych warunkach dziecko w tym wieku może podołać zadaniom edukacyjnym, jeśli wystąpią następujące czynniki:

- proces dydaktyczny i jego podmiot,
- myślenie abstrakcyjno-teoretyczne,
- zachowanie według własnego wyboru<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Zob.J.Sirotkina, *Sistima Zankowa dajiot porazitielnyje ieżultaty* (intierw'ju s R.T.Czurakowoj), "Pierwoje sientiabria", 1996, nr 65. Problem kontynuacji nauczania w jednolitym systemie stał się koniecznością, gdyż uczniów, kończących klasę III według nowej metodyki, kierowano do klasy IV (tradycyjnego nauczania), której program już opanowali.

<sup>14</sup> Zob. W.W.Dawydow, *Problemy razwiwajuszczego obuczenija*, Moskwa 1996

<sup>15</sup> Zob.W.W.Riepkina, *Formirowanije uczebnoj diejatielnosti w mładszem szkolnom woźrastie*, "Wiestnik Char'kowskogo uniwersitieta", 1978, nr 178

Drugim kierunkiem poszukiwań, zapoczątkowanym jeszcze w latach 50., było konstruowanie nauczania początkowego, stwarzającego niezbędne strefy najbliższego rozwoju, które z czasem przekształcały się w wymagane zmiany w rozwoju psychicznym dzieci. Opracowywano ponadto "teorię pomocniczą", pozwalającą określić, jakie są niezbędne, na współczesnym poziomie logiczno-psychologicznym, treści podstawowych typów świadomości i myślenia oraz odpowiadające im rodzaje czynności umysłowych. Ustalono, że świadomość i myślenie empiryczne służą klasyfikowaniu przedmiotów poprzez porównywanie i formalne uogólnienie. Owe formalne (empiryczne) uogólnienia odgrywają w życiu dziecka wielką rolę. Pozwalają uporządkować otaczający świat przedmiotów, zorientować się w nim. Za pomocą myślenia empirycznego dziecko rozwiązuje liczne zadania pojawiające się w trakcie nauczania<sup>16</sup>.

Inaczej jednak rzecz ma się ze świadomością i myśleniem teoretycznym. U ich podstaw leży uogólnienie treściowe, dla którego niezbędne jest rozumienie genezy struktury przedmiotów, ich istoty, wspólnych właściwości. Wiedza teoretyczna charakteryzuje się m.in. tym, że powstaje w drodze analizy roli i funkcji pewnego szczególnego stosunku wewnątrz struktury, który pozwala określić genetyczne przejawianie się każdego oddzielnego przedmiotu (ruch od ogółu do szczegółu)<sup>17</sup>. Cechą tej wiedzy jest to, że odzwierciedla relacje i związki wewnętrzne i tym samym wykracza poza spostrzeżenia oraz wyraża się przede wszystkim w sposobach aktywności umysłowej, a następnie w systemach semiotycznych (symboliczno-znakowych)<sup>18</sup>.

U podstaw rozwoju psychicznego dzieci w młodszym wieku szkolnym leżą czynności uczenia się w procesie przyswajania wiedzy teoretycznej za pomocą przeprowadzania analizy, planowania i refleksji. Te czynności określają właśnie rozwój całej sfery poznawczej i osobowej dziecka. Rozwój ucznia jako podmiotu działalności dydaktycznej odbywa się wówczas, gdy uczeń stopniowo przekształca się w uczącego się, doskonaląc siebie samego. Nauczanie nie jest rozwojem, ale zorganizowane właściwie prowadzi za sobą rozwój umysłowy dziecka<sup>19</sup>.

System dydaktyczny D.W. Elkonina i W.W. Dawydowa szczególnie upowszechnił się w latach 90. Zespół W. Dawydowa przygotował nowe programy nauczania do podstawowych przedmiotów,<sup>20</sup> nowe podręczniki,<sup>21</sup> a także metodyki psychodiagnostyczne, za pomocą których sprawdzano efekt rozwijający nowego systemu nauczania początkowego<sup>22</sup>. Rozpoczęto też weryfikację materiałów dydaktyczno-metodycznych oraz przygotowywanie części nauczycieli szkoły masowej do pracy według tego systemu.

#### „Drugie życie” systemu nauczania rozwijającego

W nowym stuleciu nie zaprzeczono teoretycznego i praktycznego dorobku zarówno L. Zankowa, jak i wersji opracowanej przez D. Elkonina i W. Dawydowa. Te dwie wersje nowatorskiego nauczania rozwijały się dwoma torami, chociaż ich formy rozwoju i popularyzacji często były podobne. Prywatyzacja rynku wydawniczego i usług edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, sprawiły, że pojawiło się wiele równoległych inicjatyw edukacyjnych, które zaczęły wykorzystywać dorobek teorii nauczania rozwijającego w wprowadzaniu w nauczaniu wczesnoszkolnym standardów państwowych. Rozpoczęło się masowe kształcenie kursowe w edukacji na odległość z wykorzystaniem systemu L. Zankowa. Przybrało ono różne formy popularyzacji spuścizny tego pedagoga z nastawieniem na wyposażenie nauczycieli w nowe programy nauczania, podręczniki i przewodniki

<sup>16</sup> Zob. W.W. Dawydow, *Widy obobsczenija w obuczenii*, Moskwa 1972

<sup>17</sup> Zob. I.I. Iljasow, *Nowyj wzglad na umstwiennoje razwitiye i razwivajuszczeje obuczenije*, "Woprosy psichologii", 1996, nr 3

<sup>18</sup> Zob. W.W. Dawydow, *O poniatii razwivajuszczego obuczenija*, "Piedagogika", 1995, nr1, s.35-36

<sup>19</sup> Zob. W.W. Dawydow (red.), *Razwitiye psichiki szkolnikow w processie uczebnoj diejatielnosti*, Moskwa 1983

<sup>20</sup> Zob. *Programmy razwivajuszczego obuczenija* (po sistiemie D.W. Elkonina - W.W. Dawydowa), I-V klass. *Russkij jazyk. Matematika*, Moskwa 1992

<sup>21</sup> Są to podręczniki do klas 1-3 wydane w latach 1991-1994 z matematyki (m.in. E.A. Aleksandrowskiej, G.M. Zacharowej, T.I. Fieszczenko), języka ojczystego (W.W. Riepkina), przyrody (J.A. Czudinowej, J.N. Bukwariewej).

<sup>22</sup> Zob. np. J.A. Połujanow, T.A. Matis, *Mietodiczskoje posobije po izobrazitelnomu iskusstvu*, I klass, Moskwa 1994; G.M. Kudina, Z.N. Nowlanskaja, *Litieratura kak przedmiot estieticzeskogo cikla. Mietodiczskoje posobije dla I-III kl.*, Moskwa 1992-1994

metodyczne<sup>23</sup>. W latach 2003-2012 wydano wiele opracowań tego rodzaju literatury metodycznej. Kontynuatorzy systemu D.Elkonina i W.Dawydowa rozwinęli system dokształcania instytucjonalnego w ramach niepaństwowego Otwartego Instytutu Nauczania Rozwijającego w Moskwie i placówki eksperymentalno-ćwiczeniowej „Szkoła Rozwoju”, działającej tamże w ramach struktury normalnej szkoły średniej, a także sieci placówek badawczych w całym kraju. Dorobek teoretyczny konkurencyjnych systemów nauczania wzbogacany był poprzez organizację powszechnie dostępnych konferencji naukowo-praktycznych, seminariów oraz konferencyjnych cykli odczytów (ros. *Cztienij*). Od 2005 roku odbyło się sześć takich ogólnorosyjskich konferencji naukowych („*Zankowskije cztienija*”), w których aktywnie uczestniczyło 2000 osób. Oprócz konferencji centralnych spotkania naukowe organizowały poszczególne republiki RF, obwody i miasta. Podobne przedsięwzięcia naukowe organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie „Nauczania Rozwijającego” odbywały się w 2008 roku w ramach obchodów 50-lecia systemu D.Elkonina i W.Dawydowa („*Edukacja – 2020: miejsce i rola systemu nauczania rozwijającego Elkonina-Dawydowa w rozwoju rosyjskiej edukacji*”, „*Elkoninskije cztienija*”). Popularyzacja wyników konferencji naukowych odbywała się za pośrednictwem wydawanych czasopism „*Praktyka edukacji*” dla nauczycieli klas I-IV (styczeniowy numer z 2013 roku poświęcony jest lekcji według Zankowa) oraz „*Nauczanie Rozwijające*” pod redakcją G.L.Wygodskiej. Na uwagę zasługują także formy działalności naukowo-praktycznej, jak konkursy: „*Wernisaż zankowców*”, „*Mój najlepszy nauczyciel*” czy Olimpiada organizowana w trybie nauczania na odległość w 2012 r. poświęcona metodycznym opracowaniom przedmiotów nauczania w klasach 1-4. Mimo iż twórcy systemów nauczania rozwijającego nie wzbogacali już swoich teorii, dotychczasowy ich dorobek stał się teoretyczną podstawą współczesnej naukowej refleksji, ale przede wszystkim wieloletniej bogatej praktyki pedagogicznej. Pedagogiczna myśl L.Zankowa i jego kontynuatorów wciąż jest żywa i dobrze służy współczesnej edukacji rosyjskiej.

**Grażyna Szabelska,**  
Bydgoszcz, Polska,  
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa  
w Bydgoszczy

## **PRZEMIANY PERCEPCJI KAR FIZYCZNYCH WOBEC DZIECKA W ROZWOJU MYŚLI SPOŁECZNEJ I PEDAGOGICZNEJ**

Zmieniająca się na przestrzeni wieków społeczna percepcja kar fizycznych to istotny element kształtujący teorię i praktykę wychowawczą. Kwestia delegalizacji kar cielesnych wobec dzieci prawnie i ideowo wynika z Konwencji o Prawach Dziecka. Choć przewidywania co do konsekwencji procesu delegalizacji kar nie są jednoznaczne i ma on szereg zwolenników jak i przeciwników, obserwować można stałą tendencję w rozwoju społeczeństw do wycofywania się ze stosowania kar fizycznych jako praktyki wychowawczej.

Niewątpliwie we wszystkich wcześniejszych okresach historycznych dorośli obchodzili się z dziećmi znacznie mniej humanitarnie niż współcześni. Wyłonić można kilka prawidłowości, które uznaje się za przyczyny bardziej surowego traktowania dziecka w przeszłości. Po pierwsze, historia myśli ludzkiej długo obywatela się bez pojęcia dzieciństwa [1]. Nie istniała świadomość specyfiki dzieciństwa i wynikających z niej konsekwencji rozwojowych. Brak wiedzy dotyczącej rozwoju dziecka powodował, że przez wieki traktowano je jak miniaturę dorosłego [2]. Miało to szczególnie dotkliwe konsekwencje, w sytuacji wymierzania kar i wyroków w postaci pręgierza, więzienia i tortur wobec nieletnich przestępców analogicznie jak wobec dorosłych [22]. Po drugie, uwarunkowania sprzyjające powstawaniu bliskiego, emocjonalnego związku pomiędzy rodzicami a dziećmi były znacznie bardziej ograniczone. Nie bez znaczenia dla jakości więzi był fakt, że dużej liczbie urodzeń

---

<sup>23</sup> Zob. np. *Programmy wnieurocznoj diejatielnosti. Sistiema L.W.Zankowa* (zbiornik), Samara 2012; *Russkij jazyk (po sistiemie L.W.Zankowa) 1-4 klass*, Samara 2012; R.G.Czurakowa, *Didacticzeskaja sistiema L.W.Zankowa. Dialog s opponientom i storonnikom*, Samara 2003; S.G.Jakowlewa, *Kontrolnyje i prowierocznyje raboty po sistiemie L.W.Zankowa. 1-4 klass*, Samara 2012; Ł.I.Powietjewa, *Tworczeskaja realizacja idiej razwiwajuszczego obuczenija sistiemy L.W.Zankowa. Olimpiadnyje zadanija*, Samara 2007

towarzyszyła wysoka umieralność dzieci. Panujący powszechnie zwyczaj oddawania dzieci pod opiekę mamkom siłą rzeczy zaburzał więzi uczuciowe pomiędzy rodzicami a potomstwem. Po trzecie, wczesne etapy życia uważano za okres fizycznej, umysłowej, emocjonalnej i moralnej ułomności, często utożsamianej ze złą wolą dziecka, a jedynym sprawdzonym sposobem, który pomagał wyrastać dziecku z tych niedoskonałości było profilaktyczne, częste bicie. Silnie karzący rodzice znajdowali pełną akceptację społeczną, w przeciwieństwie do tych, którzy z dziećmi obchodzili się łagodnie, ale „przez swoje pobłażanie i docześnie i wiecznie, dzieci zabijają” [22, 159].

Kary fizyczne wobec dzieci od zawsze miały też swoich przeciwników. Już w średniowieczu Święty Jan Chryzostom protestował przeciw biciu dzieci [12]. Pierwszą publiczną debatę kwestionującą dydaktyczny i wychowawczy sens dotkliwego bicia dzieci podjęli reprezentanci środowisk, które stanowiły źródło postępu i rozwoju myśli społecznej Renesansu: Piotr Skarga, Erazm Glicznier, Andrzej Frycz Modrzewski, Erazm z Rotterdamu, Jan Ludwik Vives, Michał Montaigne, Tomasz Morus, Jan Amos Komeński [5]. Mimo zgody, że cierpienie fizyczne nie przynosi spodziewanych rezultatów wychowawczych dyskurs tych wybitnych postaci o metodach wychowania dotyczył wyłącznie złagodzenia bezlitosnych kar przez wyeliminowanie bardziej drastycznych narzędzi, którymi je wymierzano. Główny tok renesansowego namysłu nad fizycznym karceniem skupił się na problemie czym i jak mocno wolno i należy bić [5]. Dopiero pod wpływem oświeceniowych ideałów postulujących wolności osobiste człowieka rozpoczęto zdecydowanie podważać zasadność fizycznego karcenia. Zasadniczy krok na drodze ewolucji poglądów dotyczących kar fizycznych dokonał się w XVIII wieku wskutek odkrywczego założenia Jana Jakuba Rousseau, iż człowiek z natury jest dobry oraz, że dziecko należy wspierać w jego spontanicznym rozwoju bez stosowania represyjnych środków wychowawczych [24]. Rozwijając ideę naturalizmu Rousseau, orędownikami praw dziecka do swobodnego rozwoju i wychowania bez przemocy na przełomie XIX i XX wieku byli między innymi Edward Claparede, Owidiusz Declory, Maria Montessorii, Celestyn Frenet, Elen Key, a w Polsce Janusz Korczak. Zarysowane w latach 90 -tych XIX i na początku XX wieku przez ruch Nowego Wychowania wizje przyszłości ukształtowały światopogląd nowoczesnych społeczeństw. W XX wieku kolejną intelektualną siłą napędową cywilizacyjnych zmian w zakresie traktowania dziecka były fenomenologiczne koncepcje Edmunda Huserlla, Gordona Allporta, Abrahama Maslowa i Carla Rogersa, którzy zapoczątkowali rozwój psychologii humanistycznej [20]. Pionierską rolę w zakresie rozwoju idei praw dziecka do życia bez przemocy fizycznej odegrało również środowisko lekarskie. Reprezentanci nauk medycznych najwcześniej podjęli naukową diagnozę zjawiska krzywdzenia dziecka w rodzinie, wywierając wpływ na dalsze badania nauk społecznych w tym zakresie [21]. Autorami pierwszych o charakterze naukowym publikacji dotyczących konsekwencji bicia dzieci byli XVIII - wiezni chirurdzy i lekarze domowi a następnie pediatrzy i radiolodzy. W 1860 roku Ambroise Tardieu udokumentował 32 przypadki dzieci śmiertelnie pobitych i wysunął sugestie o maltretowaniu dzieci przez rodziców [2]. W 1929 roku na Kongresie Medycyny Sądowej we Francji Parrisot a w roku 1946 John Caffey próbowali dowodzić, że udokumentowane przez nich urazy są wynikiem celowego działania rodziców. W 1953 roku Silverman opisał inne przykłady nieprzypadkowych urazów kości w różnych stadiach gojenia u niemowląt, które nazwano „zespołem Silvermana”. W tym samym roku Astley opisał szereg zdrowych dzieci, z niewyjaśnionymi złamaniami kości. Rodziców badanych ofiar zdiagnozowano jako zdrowych psychicznie i wykluczono możliwość maltretowania. Jednocześnie nie poddające się racjonalnym wyjaśnieniom przypadki nazwano wówczas „metafizyczną łamliwością kości” [18]. Dla nauki przełomowy w zakresie uznania rodziców jako możliwych sprawców maltretowania był rok 1961, w którym zespół pediatrów pod kierownictwem Kempego opracował pojęcie „syndromu dziecka maltretowanego” [20]. W Polsce przemoc wobec dziecka w rodzinie uznano za problem społeczny dopiero w latach 90-tych XX wieku. Spowodowało to znaczący rozwój specjalistycznych instytucji pomagających ofiarom krzywdzenia [23] oraz badań naukowych w tym zakresie. Reprezentanci różnych nauk oraz organizacji pozarządowych drugiej połowie XX i początku XXI wieku dokonali obszernej diagnozy zjawiska krzywdzenia dziecka zarówno w rodzinie [12] jak i poza nią, ukazując różne oblicza przemocy, zniewolenia [16], osamotnienia [10], terroru [9] i udziału w wojnach [11]. Istotne, że współczesne paradygmaty pedagogiki o rodowodzie pajdocentrycznym jednoznacznie wykluczają przemoc traktowaną jako metodę wychowawczą. W ich ramach większość

teoretyków potwierdza szkodliwość fizycznego karcenia dzieci [4]. Współoddziaływanie praw dziecka i teorii pedagogicznych odzwierciedla analiza stanowiska powszechnie uznawanych i akceptowanych międzynarodowych dokumentów postulujących zniesienie kar fizycznych w wychowaniu. Poza przywołaną na wstępie Konwencją o Prawach Dziecka wymienić należy Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Europejską Konwencję o Zapobieganiu Torturom oraz Nieludzkiemu lub Poniżającemu Traktowaniu albo Karaniu, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych. W świetle powyższych dokumentów dziecko nie jest już dziś tylko przedmiotem ochrony, ale uczestnikiem życia społecznego, który ma swoją osobowość [13]. W nowoczesnym rozumieniu poszczególne prawa przysługują dziecku z racji jego przyrodzonej godności i z faktu, że jest przede wszystkim człowiekiem. Uznaje się, iż dzieci podobnie jak osoby dorosłe, posiadają fundamentalne prawo do ochrony przed przemocą. Gwarancja życia bez kar fizycznych wynika bezpośrednio z praw człowieka, zatem praktyka bicia dzieci nie powinna być bardziej akceptowana niż praktyka bicia dorosłego. Zakaz naruszania nietykalności osobistej w takim samym stopniu dorosłych jak i dzieci jest warunkiem urzeczywistnienia tych praw. Dlatego Rada Europy postuluje by rządy państw przeciwdziałały umyślnie stosowanej, pod postacią dyscypliny, przemocy fizycznej wobec dzieci. Komitet Ministrów Rady Europy zaleca, by państwa członkowskie przeanalizowały wewnętrzne przepisy dotyczące uprawnień do stosowania przemocy wobec dzieci celem ograniczenia lub zakazania kar fizycznych, nawet jeśli pogwałcenie takiego zakazu nie będzie pociągało za sobą odpowiedzialności karnej. Rada Europy mocno akcentuje bowiem symboliczny i edukacyjny wymiar prawnego zakazu karania fizycznego dzieci. Podkreśla się, że żaden współcześnie istniejący system prawny w kręgu kultury europejskiej nie akceptuje fizycznego karania osób dorosłych, tym bardziej nie powinien akceptować fizycznego karania dzieci. Zakaz kar fizycznych dotyczył pierwotnie nieletnich przestępców oraz sposobów dyscyplinowania dzieci w szkołach w postaci zakazu kar cielesnych wobec uczniów. Etap wprowadzania jednoznacznego zakazu kar fizycznych w szkołach zakończył się w Europie w latach 90-tych XX wieku. Proces ograniczania prawa rodziców do bicia dzieci rozpoczął się w latach 70-tych XX wieku przez kraje skandynawskie. Obecnie zakaz ten obowiązuje w następujących państwach: Szwecji (1979), Finlandii (1983), Norwegii (1983), Austrii (1989), Cyprze (1994), Włoszech (1996), Danii (1997), Łotwie (1998), Chorwacji (1999), Niemczech, Izraelu, Bułgarii (2000) Irlandii (2003), Ukrainie (2004), na Węgrzech (2004), Grecji (2006), Holandii (2007), Nowej Zelandii (2007), Portugalii (2007), Urugwaju (2007), Wenezueli (2007), Hiszpanii (2007), Mołdawii (2008), Kostaryce (2008), Luksemburgu (2009), Lichtenstein (2010) i Polsce. (2010). Podkreśla się, że prawo zakazujące kar fizycznych nie ma na celu penalizacji rodziców i opiekunów karzących. Wobec powyższego istotne jest jasne określenie właściwego celu delegalizacji kar cielesnych oraz klarowne zdefiniowanie faktu, że ściganie i sądenie rodziców byłoby sprzeczne z interesem dobra dziecka. Procesowi delegalizacji kar cielesnych towarzyszyć powinny w każdym przypadku szeroko zakrojone i długofalowe kampanie edukacyjne. Działania interwencyjne muszą się koncentrować na postępowaniu respektującym zarówno dobro dziecka jako jednostki, jak i dobro całej rodziny jako wspólnoty. Rodzina jako niekwestionowane dobro w sensie jednostkowym i społecznym we wszelkich działaniach profilaktycznych i interwencyjnych powinna stanowić wartość chronioną. Delegalizacja dotkliwego fizycznego karcenia dziecka może stanowić skuteczne narzędzie edukacyjne oraz służyć dobru rodziny o ile nie stanie się źródłem stygmatyzacji rodziców i nie będzie deprecjonować autorytetu rodzica.

Společną misją nauk pedagogicznych jest przygotowanie społeczeństw do świadomego eliminowania przemocy z relacji pomiędzy rodzicem i dzieckiem. Zgodnie z Zaleceniem Komitetu Ministrów Unii Europejskiej dotyczącym strategii wspierania pozytywnego rodzicielstwa, Państwo, poprzez dostępne instrumenty, jest zobowiązane stwarzać odpowiednie warunki do prawidłowego przeżywania rodzicielstwa [6]. Koncepcja wychowania do pozytywnego rodzicielstwa skoncentrowana na szeroko rozumianym kształceniu kompetencji wychowawczych przyszłych rodziców może być szansą na taką społeczną zmianę.

#### **Bibliografia:**

1. Aries P., Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach. Gdańsk 1995.

2. Baartman H.E.M., Przemoc wobec dziecka. Zmiany w społeczne ocenie zjawiska. W: Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Red. Z.W. Stelmaszuk. Warszawa 1999.
3. Bińczycka J., Wstęp. W: Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość. Red. J. Bińczycka, Warszawa 1993.
4. Bińczycka J., Bici biją. Warszawa 2001.
5. Brągiel J., Zrozumieć dziecko krzywdzone. Opole 1996.
6. Daly M.E., Parenting in conterporary Europe: a positive approche. Published by Consul of Europe. Strasbourg 2007.
7. Dokumenty Rady Europy dotyczące praw dzieci, Warszawa 1996.
8. Durrant E.J., Ocena skuteczności zakazu stosowania kar cielesnych w Szwecji. „Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka.” 2003, nr 3.
9. Gromska J., Masowe maltretowanie dzieci we współczesnym świecie. W: Humanisci o prawach dziecka. Red. J. Bińczycka. Kraków 2000.
10. Izdebska J., Dziecko osamotnione w rodzinie. Białystok 2004.
11. Januszewska E., Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa. Toruń 2010.
12. Jarosz E., Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna. Katowice 2009.
13. Łopatka A., Ochrona dziecka w świetle Konwencji Praw dziecka. W: Konwencja Praw Dziecka. Red. M. Balcerek. Warszawa 1990.
14. Medyńska L., Zespół dziecka maltretowanego. „Pediatria polska” 1974, nr 6.
15. Mencwel A., Kiedy nadejdzie stulecie dziecka? W: Humanisci o prawach dziecka. Red. J. Bińczycka. Kraków 2000.
16. Miller A., Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii. Poznań 1980.
17. Newell P., Stosowanie kar fizycznych wobec dzieci a ochrona praw człowieka - regulacje międzynarodowe i legislacje past europejskich. W: „Dziecko krzywdzone. Teoria. Praktyka. Badania” 2003, nr 3.
18. Sztobryn J., Pedagogika Nowego Wychowania. W: Pedagogika t.1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2006.
19. Szymańczak M., Pojęcie krzywdzenia dzieci. W: Dziecko krzywdzone. Próba opisu. Red. E. Czyż, J. Szymańczak, Warszawa 1995.
20. Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie. Warszawa 2000.
21. Smolińska- Theiss B., Dziecko – nadzieja świata. Dziecko - światek przydrożny. W: Humanisci o prawach dziecka. Red. J. Bińczycka. Kraków 2000.
22. Tazbir J., Stosunek do dziecka w okresie staropolskim. W: Rodzina - jej funkcje przystosowawcze i ochronne. Warszawa 1995.
23. Zmarzlik J., Prawna ochrona dzieci w Polsce. W: Jak organizować lokalny system pomocy dzieciom krzywdzonym. Red. M. Sajkowska. Warszawa 2002.
24. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Wybór i opracowanie S. Wołoszyn. Kielce 1995.

*Аркадий Киселёв,  
Оринта Шалкувене,  
Дануте Киселёва,  
Шяуляй, Литва,  
Шяуляйский университет*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПО СТРУКТУРНЫМ КОМПОНЕНТАМ**

Сравнительный анализ итогов группы стран ЕС международного [6] и национальных [1; 3; 4] исследований с целью сравнения компетенций по навыкам чтения, практического применения математики и естественнонаучных предметов, качества образования [4, 14] и анализ стандартов школьного математического образования показывают [11, 12]: преподавание математики в Латвии и в Литве находятся на приблизительно одинаковом уровне. Это даёт возможность воспользоваться едиными методиками исследования и расширять базы экспериментальных данных, в том числе и в сфере тестирования математических способностей.

В научных публикациях и на практике часто говорится о необходимости создания благоприятных условий [9, 10] для развития математических способностей учащихся. Анализ литературы показывает: нет общепринятой и связанной с практикой обучения в школе теории о структуре математических способностей. Данное исследование основывается на предположения об этой структуре, высказанные русским математиком А.Колмогоровым [17] и развитым дальше в работах Э.Гингулиса [7; 15; 16]. Применённые при тестировании математических способностей учащихся задачи составлены и апробированы, исходя из идеи, что математические способности учащихся имеют три основных проявления (рис. 1).



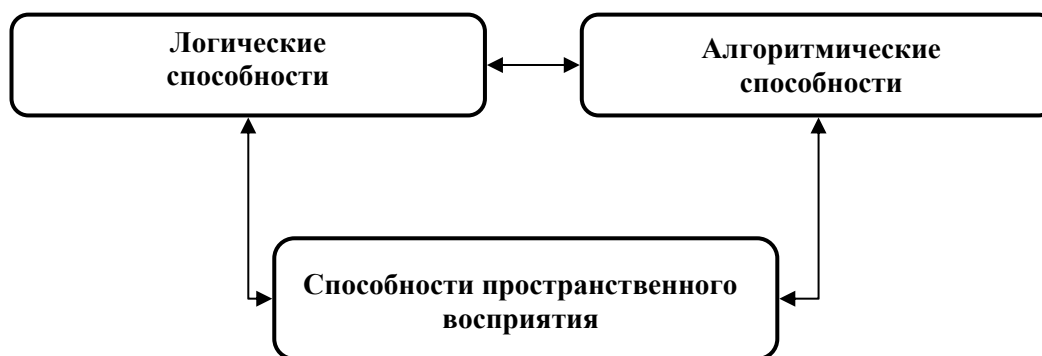


Рис. 1. Компоненты системы математических способностей

О развитости каждого из этих трёх компонентов можно судить при помощи системы тестовых задач, отражающей его наиболее характерные стороны [8]. Э.Гингулис [16] логические задачи выделяет в 13 групп:

- 1) на подтверждающий пример или контрпример;
- 2) на дроби;
- 3) на проценты;
- 4) на число выборов;
- 5) на одинаковые числа и количества;
- 6) на взятие чего-то «несмотря»;
- 7) на принцип Дирихле;
- 8) на десятичную систему исчисления;
- 9) на верные и ложные высказывания;
- 10) на сравнение;
- 11) на доказательство «от противного»;
- 12) на нахождение ошибки;
- 13) на рассуждения по аналогии.

Алгоритмические задачи в 14:

- 1) на продолжение последовательностей, состоящих из чисел или геометрических фигур;
- 2) на анализ периодических процессов;
- 3) на применение метода инвариантов;
- 4) на возможность поиска решения, двигаясь от конца к началу;
- 5) на применение метода экстремального элемента;
- 6) на анализ игр;
- 7) на взвешивание разных предметов;
- 8) на сложные движения;
- 9) на размещение чисел или геометрических фигур на окружности;
- 10) на разложение многочленов на множители;
- 11) на решение систем алгебраических уравнений;
- 12) на преобразования иррациональных выражений;
- 13) на доказательство неравенств;
- 14) на планирование «далеко вперёд».

Пространственные в 9 видов:

- 1) на подсчёт фигур;
- 2) на разрезание и складывание фигур;
- 3) на оценивание и вычисление площадей;
- 4) на изображение одним росчерком;
- 5) на выполнение дополнительных построений;
- 6) на преобразования фигур;
- 7) на развёртки геометрических тел;

8) на сечения многогранников плоскостью;

9) на комбинации геометрических тел.

Для оценки трёх составных частей математических способностей в данном тесте применялись каждый раз 6 заданий, поэтому тест содержал  $6 \cdot 3 = 18$  задач как для учащихся 6 класса, так и для учащихся 9 и 12 классов. Для диагностики способностей пространственного воображения давалось 20 минут времени, также по 20 минут отводилось диагностике и алгоритмических, и логических способностей. При тестировании применялся принцип психологии, согласно которому одно из проявлений способностей – это быстрота решения. Продление времени выполнения тестов лишь создает искушение списывать у других и только искажает результаты измерений.

Как дополнительный результат тестирования были получены и данные о самых легко решаемых и самых трудных тестовых задачах. Для иллюстрации тестовых задач приведем некоторые характерные примеры.

За полностью решенную задачу ставились 2 балла, за частичное решение 1 балл, за отсутствие решения – 0 баллов.

Средний балл у более 2000 шестиклассников по каждой из 18 задач оказался 1,06. Самый высокий (1,66) он оказался при решении следующей задачи на определения развитости способностей пространственного восприятия:

Сколько всего отрезков на рис. 2?

Самый низкий показатель решенности (0,53) был у задачи, измеряющей алгоритмические способности:

Из 8 внешне одинаковых монет одна фальшивая, поэтому она тяжелее других. Найти фальшивую монету, два раза применяя взвешивание монет на весах, не имеющих гирь. Ближе всего к среднему показателю (1,06) оказались решения задачи для оценки логических способностей:

Улики, обнаруженные на месте преступления, показывали, что преступник действовал в одиночку. Шерлок Холмс спросил у троих подозреваемых А, В и С, который из них совершил это преступление. А сообщил, что виновен В, но В утверждал, что это С. С утверждал, что он не виноват. Дальнейшее следствие показало, что только один из подозреваемых говорил правду. Определить, кто из подозреваемых А, В и С **не совершил** данное преступление.

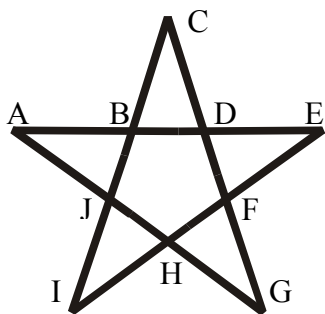


Рис.2. Число отрезков

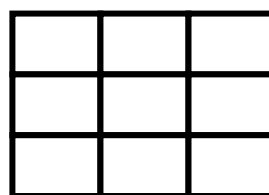


Рис. 3. Число прямоугольников

Среди около 1800 девятиклассников средний арифметический показатель решенности тестовых задач был 0,99. Ближе всего к этому показателю оказалась следующая задача «на алгоритмические способности»:

Дано, что  $x^2 + y^2 = 5$ , где  $x$  и  $y$  целые числа. Найти все возможные значения  $x$  и  $y$ . Самый низкий результат (0,49) был показан при решении другой алгоритмической задачи:

Из 18 внешне одинаковых монет одна фальшивая, поэтому она легче других. Найти фальшивую монету, три раза применяя взвешивание монет на весах, не имеющих гирь.

Наилучшие достижения (1,47) оказались при решении следующей задачи на определения развитости способностей пространственного восприятия:

Сколько всего треугольников на рис.2?

Средний бал около 1300 двенадцатиклассников по каждой из 18 задач оказался всего 0,75. Самый высокий (1,34) он был при решении следующей задачи на определения развитости способностей пространственного восприятия:

Сколько прямоугольников на рис. 3?

Самый низкий был показатель решенности (0,33) был у задачи, измеряющей логические способности. В этой задаче требовалось найти ошибку в «доказательстве» того, что  $2 = 4$ . Из тождества  $\sin^2 \alpha + \cos^2 \alpha = 1$  сделали три вывода:  $\cos^2 \alpha = 1 - \sin^2 \alpha$ ,  $(\cos^2 \alpha)^{\frac{3}{2}} = (1 - \sin^2 \alpha)^{\frac{3}{2}}$ ,  $\cos^3 \alpha = (1 - \sin^2 \alpha)^{\frac{3}{2}}$ . К обеим частям последнего равенства прибавили 3, потом принималось, что  $\alpha = 180^\circ$ . Получается:  $-1 + 3 = 1 + 3$  или  $2 = 4$ . Среднему показателю двенадцатиклассников точнее всего соответствовала алгоритмическая задача:

Даны две посуды. Их ёмкости 7 литров и 5 литров. Как налить при их помощи 6 литров воды из крана?

Интересно отметить, что средние отметки тестированных учащихся 6, 9 и 12 классов оказались соответственно 6,56, 6, 20 и 6, 25. Можно предположить, что часть слабо мотивированных к учебе учащихся после окончания 9 класса не продолжают обучение в 10-12 классах.

Но это было не первое тестирование учащихся с применением данных тестов. В Латвии в 2005 году около 50 учителей математики основной школы протестировали 650 своих лучших учащихся 7-9 классов. Данные были обработаны по другой методике, поэтому единственное сравнение возможно по коэффициенту корреляции между результатами тестирования и школьными отметками этих же учащихся по математике. Обнаружилась существенная разница: в Латвии коэффициент корреляции оказался 0,50, в Литве соответственно 0,05, 0,25 и 0,25 в 6, 9 и 12 классах.

Возможные пути разрешения этих противоречий следующие:

- 1) 6-ого класса ( $k = 0,05$ ) в предыдущем исследовании не было;
- 2) можно исходить из предположения – нечего искать то, чего не существует; школьный курс математики в 1-6 классах ориентирован в первую очередь на усвоение навыков практических вычислений, он мало отражает суть математики и структуру математических способностей;
- 3) про 9 класс ( $k = 0,25$ ) можно объяснить разницу тем, что в предыдущем исследовании учителя выбирали своих **лучших** школьников, а теперешнее исследование **массовое** и охватывает всех учеников определённого класса школ, в которых было проведено исследование;
- 4) 12-ого класса ( $k = 0,25$ ) в предыдущем исследовании не было. Резюмируя, можно утверждать, что такие совместные исследования полезны, но должны быть лучше согласованы. И можно поставить вопрос, должна ли быть тесная корреляционная связь между школьными достижениями по усвоению математики и показателями математических способностей учащихся. Как показывает анализ школьной практики преподавания математики и нормативные документы, школьными отметками измеряются не математические способности учащихся, но в основном их навыки и умения применения математики в стандартных и менее стандартных ситуациях.

В Латвии не ставится задача способствования развитию математических способностей ни в стандарте математического образования для 1-9 класса, ни в стандарте для среднего образования. Например, в стандарте для 1-9 класса сказано: «Цель изучения учебного предмета «Математика» – образовать понимание учащихся математических методов и развивать умения их применения при познании мира, в других учебных предметах и в разносторонней деятельности» [18]. В стандарте общего среднего образования указано: «Целью изучения учебного предмета «Математика» является усовершенствование умений применения математических методов при познании мира и в разносторонней деятельности, расширяя

понимание роли математических моделей для описания природных и общественных процессов и развивая умения математического рассуждения» [19]. Аналогичная ситуация и в Литве [5, 13].

Обстановка применения математики в нестандартных ситуациях способствует проявлению математических способностей, поэтому у лучших школьников обсуждаемая корреляционная связь может быть и теснее. Но в целом этот вопрос требует дальнейших исследований.

#### Литература:

1. Ambrazevičiūtė B., Dobravolskaitė D., Jakavonytė D., Jonynienė V., Kalesnikienė D., Kiseliuva D. ir kt. Nacionalinis IV klasės moksleivių pasiekimų tyrimas: Skaitymas–rašymas. Matematika. Pasaulio pažinimas. Dalykinė ataskaita // Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Mokyklų tobulinimo programa. Švietimo plėtotės centras. Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius: leidykla „Akritis“, 2003, 320 p.
2. Arkadijus Kiseliovas, Danutė Kiseliuva. VII–VIII kl. Mokinių požiūris į matematikos mokymą ir mokymąsi // Pedagogika. Mokslo darbai. ISSN 1392–0340. Vilnius: 2002, nr. 56, p. 129–132.
3. Arkadijus Kiseliovas, Danutė Kiseliuva, Penktokų startinių matematinių pasiekimų subtestų kokybės charakteristikos // Pedagogika. Mokslo darbai. ISSN 1392–0340. Vilnius: 2002, nr. 61, p. 116–124.
4. Bakonis E., Bareikienė M., Kiseliuva D. ir kt. Nacionalinis IV ir VIII klasės moksleivių pasiekimų tyrimas: Skaitymas–rašymas. Matematika. Pasaulio pažinimas. Gamtamokslinis ugdymas. Socialinis ugdymas. Ataskaita // Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija Mokyklų tobulinimo programa. Švietimo plėtotės centras. Nacionalinis egzaminų centras. Vilnius: leidykla „Akritis“, 2003, 60 p.
5. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003, Vilnius.
6. Geske, A. u.c. Ko skolēni zina un prot - kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2009. In: <http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2010/gramataII.pdf>.
7. Ģingulis, E. The teacher – promoter of students’ mathematical abilities. // Proceedings of the 2nd International conference „Gifted Children: Challenges and Possibilities”. Kaunas: Kaunas University of Technology, 2010. p. 39 – 43.
8. Ģingulis, E. Диагностирование математических способностей учащихся 6, 9 и 12 классов // Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives. Proceedings of the 5th International Conference. Liepaja, Liepaja Academy of Pedagogy, 2005., p. 84 – 95.
9. Kiseliuva D., Kiseliovas A. Matematikos mokymosi motyvacijos ugdymas // Konferencijos „Pradinis ugdymas šiandien” pranešimų medžiaga. Plungė: 2003, p. 85–86.
10. Kiseliuva D., Kiseliovas A., Volodka H., Šalkuvienė O. // Pradinių klasių moksleivių psichologinės aplinkos ir jų požiūrio į matematiką sąveika // Vilniaus pedagoginis universitetas, Ugdymo psichologija, Mokslo darbai. ISSN 1392–639X, 2004, nr. 11 –12, p. 102–108.
11. Kiseliuva D., Kiseliovas A. Matematinių gebėjimų diagnostika. Mokslinė monografija. Pirmoji knyga. Šiaulių universiteto leidykla. 2004.
12. Kiseliuva D., Kiseliovas A. Matematinių gebėjimų diagnostika. Mokslinė monografija. Antroji knyga. Šiaulių universiteto leidykla. 2004.
13. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius. 2008.
14. Володка Г., Киселёва Д., Киселёв А. Критерии и организация оценки качества образования в Шяуляйском университете европейскими экспертами // Новые технологии подготовки специалистов на дополнительных специальностях. Минск, 24 сакавіка, 2005 г. ISBN 985-501-028-0, стр.12–13.
15. Гингулис, Э.Ж. Развитие математических способностей учащихся // Математика в школе. – 1990. – № 1. – с.14-17.
16. Гингулис Э.Ж. Развитие математических способностей учащихся. – Чебоксары: Чебоксарский педагогический университет, 2007. – 139 с.
17. Колмогоров, А.Н. О профессии математика. // В кн. Колмогоров А.Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988. с. 22 – 41.
18. Приложение № 2 «Математика. Стандарт для 1-9 классов» к правилам кабинета министров Латвии № 1027, г. Рига 19 декабря 2006 г. «О государственном стандарте основного образования и о стандартах учебных предметов основного обучения // <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/info.shtml>. Ресурс описан по распечатке от 22.04.2011. На латышском языке.
19. Приложение № 4 «Математика. Стандарт учебного предмета общего среднего образования» к правилам кабинета министров Латвии № 715, г. Рига 2 сентября 2008 г. «О государственном стандарте общего среднего образования и о стандартах учебных предметов общего среднего образования // <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/info.shtml>. Ресурс описан по распечатке от 22.04.2011. На латышском языке.

## **ПРОБЛЕМЫ ИДЕНТИФИКАЦИИ И ОЦЕНКИ СОЧИНЁННЫХ ДЕТЬМИ СКАЗОК**

По мнению исследователя педагогики детства А. Йодайтите, характерные для детства человека способы познания мира в современной системе образования составляют основу когнитивно–взаимодействующего обучения/учёбы, которой и обосновывается система гуманистического воспитания, ориентированная на человека как активного социального индивида, на его интересы, потребности, опыт и естественное взаимодействие со средой. Однако дети в настоящее время развиваются в подчеркнуто реальном и рациональном мире, в котором интуитивные, часто даже невербализованные их образы, предположения так и остаются неиспользованными. Как считает немецкий педагог и психолог Е.Блатман [4], двигателями современной цивилизации являются воля и ум, поэтому применяются разные способы и, чтобы спешно вторгнуться в волшебный мир детства, взрослые занимают детей и управляют ими, готовят к жизни, предлагая им едва ли не с колыбели интеллектуальные игры, но не для развития воображения, чувств. Так как в европейском обществе особенно ценится логическое мышление, а интуиция и образное мышление как бы забываются [30]. Аналогичная идея рассматривается и в книге „Training Creative Thinking“ [26], где подчеркивается, что творческие способности ребёнка, его фантазии благодаря изобретательности растут, развиваются с рождения, но только до тех пор пока он попадает в регулируемую среду системы образования. Здесь признаётся только порядок и логика, практически не предоставляется возможность проявиться воображению, если предметы существуют не в тех интеллектуальных контекстах, которыми так гордится система обучения. Начиная начальной школой и заканчивая вузом творческие способности каждой личности часто подавляются, не говоря уже об их поощрении: воспитатели стараются указать, определить, как ребёнку или подростку развиваться. Таким образом, готовя воспитанника к жизни, школа как бы втискивает его в рамки реальной практической жизни, вместе с тем нарушает его духовное равновесие, уничтожает творческие начала [13; 27; 28], что „прежде всего раскрывается в любимых занятиях, мечтах, чувстве юмора, наличии собственного мнения, свободном и независимом мышлении, уверенности в себе“ [16, 25]. То, что для ребёнка является новым, чаще всего не является новой культурой, но в процессе творческой деятельности новые явления, выявленные его мышлением, очень важны для его духовной культуры и творческой биографии деятельности. Значит, важно не то, что создаёт ребёнок, а то, в какой мере он способен в творчестве выразить себя, свои мечты и фантазии.

В литовской психологической литературе творческому развитию детей представлено много разных методов, среди которых выделяются сказки и сочинение их [9; 10; 16]. Но следует отметить, что данные рекомендации психологов в дидактике литовского языка недостаточно применяются, поскольку нет конкретных советов педагогам начальных классов. Учителя на уроках чтения сказок и их анализа всё ещё руководствуются теоретическими основами чтения сказок в начальной школе, по которым на данных уроках углубляются в общие и специфические особенности сказок отдельных жанров, практикуются методы чтения, слушания и ответов на вопросы. Обычно с учащимися начальных классов выясняется, что произошло, в какой последовательности проходили события, как всё окончилось (элементы сюжета), кто действует в сказке, кто вредит и кто помогает главному герою, какую награду он получает (тема персонажей), в чем необычность действующих лиц и их помощников, особенность препятствий, как они преодолеваются (фантастика сказки); немного углубляются в художественные образы, оценивается (понравилась/не понравилась) сама сказка и действующие лица.

На основании тенденций современного образования – приоритеты предназначены не для передачи знаний, а обучению необходимым в изменяющемся мире компетенциям – учащиеся начальной школы упомянутые знания и необходимое понимание по теме сказок приобретают обучаясь гибко, плавно, оригинально мыслить, на основе воображения, интуиции, эмпатии решая сказочные/жизненные проблемы, т.е. обучаясь креативности, коммуникации,

социальности, компетенции познания по читаемым и интерпретируемым, сочинённым (переработанным), домысленным текстам сказок и т.п. Итак, очевидно, что, стремясь развивать творческие возможности детей на основе сказок, невозможно ограничиться традиционными «тестами памяти» учащихся – необходимы поиски новых направлений работы со сказками.

Учителя начальных классов могли бы опираться на изданные в последние годы методические и учебные пособия [7; 8; 15; 21; 22], кроме того, на методические советы, как учить учащихся начальной школы сочинять сказки разных жанров, всё чаще появляющиеся в самом популярном периодическом издании «*Žvirblių takas* (Жвирблю такас – русск. «Воробьиная тропа»)». Но возникает другая, ещё не рассмотренная в дидактике литовского языка проблема – как отличить сочинённые детьми сказки от других повествовательных текстов, как оценить уровень их креативности (репродуктивный, продуктивный и творческий). Опираются только на общие признаки сказок, названных в учебниках по фольклору, сегодня недостаточно: сюжеты сочинённых детьми сказок часто мало развиты; отношение фантазии и действительности в них неадекватно фольклорным текстам; правдоподобный мир сочинённых детьми сказок современен, яркий недостаток элементов фантастического мира [6].

Сочинённые детьми сказки в Литве не вызывают особенного интереса: для фольклористов эти тексты слабы для того, чтобы стоило их анализировать в качестве отражения этнокультурного развития; литературоведов тоже не интересуют примеры зародышей эпоса. Поэтому нет критериев, по которым можно было бы оценить сочинённые детьми сказки. Таким образом, развивая с помощью сказок творческую компетенцию учащихся начальной школы, довольно неопределённо развивается их способность оценить результаты своего творческого выражения, именно то, чего требует «Программа начального образования» [18].

Несколько иное положение в зарубежных странах. Сочинёнными детьми рассказами, часть которых можно назвать сказками, интересовались и интересуются Е.Г.Пичер и М.Е.Прелингер [17], Л.Б.Амес [2], А.Н.Апплебе [3], Б.Суттон-Смитх [25], С.А.Куджай и М.Л.МакКлайн [12], А.Преце [19], М.В.Ермолаева [29], Т.В.Зеленкова [31], Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева и Е.А.Тихонова [32] и другие. Много внимания фантастическим рассказам учащихся уделяется в трёх проектах [8; 14; 23], анализирующих структуру нарратива. Данный опыт зарубежных учёных, накопленный в последние пятьдесят лет, мог бы обогатить систему дидактики литовского языка, предоставить один из множества ключей для развития компетенций, декларируемых в новой «Программе начального образования» учащихся начальной школы [18].

Цель статьи – установить, какие из предлагаемых зарубежными учёными критериев идентификации и оценки сочинённых детьми сказок можно было бы применить в литовской методике оценки сочинённых детьми сказок.

Детские сказки неравноценны фольклорным (более простая структура, наполненная современным содержанием), но у них немало важных параллелей, точек соприкосновения с народными сказками [25]. На самом деле творческие работы детей не являются настоящими сказками, они более похожи на начальную стадию народной сказки. По этой причине многие исследователи детского творчества эти сказки называют по-разному: фантастическими рассказами (*fantastic naratives*), сказками–историями, историями.

Е.Г.Пичер и М.Е.Прелингер [17], Л.Б.Амес [2], Д.М.Абрамс [1] анализировали содержание рассказов, сочинённых 2-5-летними детьми, применяя измерения: тема, характеры, психосоциальные символы. Последние связаны с пятью Е.Эриксоном выделенными стадиями детских кризисов.

Е.Г.Пичер и М.Е.Прелингер, идентифицируя детские сказки, руководствовались тремя внешними признаками: традиционное начало (*однажды...; давним давно...*), традиционный конец (*...счастливы жили*) и соответственно употребляемое прошедшее время [17]. Это самые минимальные критерии для того, чтобы отличить сказки 2-5-летних детей от других видов повествования.

Л.Б.Амес [2], Д.М.Абрамс [1], исследовавшие тексты 5-10-летних детей, считают, что содержание сказки во многом зависит от возраста и пола детей. Мальчики чаще, чем

девочки, описывают насилие, ценят силу. С возросшим опытом дети в свои тексты включают элементы прочитанных книг, увиденных кинофильмов, мультфильмов.

Другие учёные [3; 5; 24; 12; 19] рассматривали сюжеты детских рассказов и сказок, их структуру.

А.Прееце [19], исследовавший способности 5–7-летних детей сочинять рассказы во время беседы, выделил 14 типов нарратива. Кроме обычных рассказов из опыта, пересказа увиденного или услышанного события, указываются виды оригинальной фантазии и оригинального вымысла, или фикции.

К фантастическим рассказам прежде всего относятся тексты, в которых усматривается, насколько это возможно, своеобразие, новизна, где события связаны с гротескными фантастическими персонажами. Во-вторых, в сочинённых детьми текстах идёт поиск характерных для жанра сказки признаков: формулировок привычного начала и конца, традиционной среды, буафории и персонажей, как напр.: избушка во глубине леса, волшебная палочка, волк, лесоруб, непослушный мальчик, баба Яга, фея... Также учитывается, присутствует ли в сочинённых детьми текстах сложная ситуация, трудное задание, ищет ли кто клад, изображаются ли приключения ушедших из дома детей и т.п. Таким образом, выделенный А.Прееце тип нарратива оригинальной фантазии похож на традиционную волшебную сказку. Это понятие близко представленной А.Н.Апплебее характеристике сказки.

Тип оригинальных вымыслов А.Прееце характеризует как рассказы. Здесь в придуманные события, придуманные ситуации включаются более реальные нежели фантастические персонажи. В этом отношении тип оригинальных вымыслов был бы похож на литовские сказки-ложь. Сказки-ложь слушателями воспринимаются как лживые рассказы: сюжеты краткие и несложные, мир настоящий, только сами события, как говорит Л.Саука, настолько абсурдны, их последовательность настолько нелогична, что всё кажется придуманным и ненастоящим, как и должно быть в сказках [20]. В сказках-ложь много безобразия, ничтожности, нелепости и глупостей. А.Прееце как раз подчёркивает такие признаки оригинальных вымыслов, сочинённых детьми. Изображённые персонажи – это родители детей, бабушки и дедушки, учителя и сами рассказчики. Привычные правила поведения полностью игнорируются или нарушаются, искажаются. Напр., в вымыслах рассказывается об учителе, который бьёт пришедшую в школу женщину и гонит её из здания, о дедушке и бабушке, которых столкнули по туалетным трубам в канализацию и т.п. Также рассказывается о подвигах самих авторов в борьбе с дикими зверями и т.п. По мнению литовских фольклористов, люди сказками-ложь пытались преодолеть свою ничтожность и хотя бы в мире лжи противостоять несправедливости в жизни, убежать от унижения, хотя бы на мгновение почувствовать себя равными и превосходящими представителей высшего сословия [20]. В выделенных А.Прееце сказках вымысла тоже к чему-то подобному стремятся, но игривость, юмор народных сказок в детских текстах заменяет явная невежливость, абсурдность, грубость.

Зарубежные учёные сюжеты, сочинённые детьми, анализируют в разных направлениях.

1. А.Н.Апплебее [3], анализируя сочинённые детьми истории (рассказы), определил шесть структурных категорий развития рассказов (1 рис.)

Как видно на рисунке № 1, любая отдельная структурная форма сложнее предыдущей. Каждое более высокого уровня сочетание размещается придерживаясь двух структурных принципов: централизации и связи. Поскольку повествовательный текст – это цепь событий, то при создании истории используются специфические элементы таких текстов. Как считает А.Н.Апплебее, это формулы начала и конца, особые события, неожиданность события, фантастичность персонажей и пространства действия, социальная приемлемость описанных действий, кульминация, критерии структуры сюжета. Анализ выполненных А.Н.Апплебее исследований показал, что в сочинённых детьми текстах обнаруживается только часть этих элементов. Отсутствуют чёткие границы между отдельными категориями сюжетов. При оценке текстов воедино сопоставляются нарративы 1 и 2, а также 3 и 4 категории.

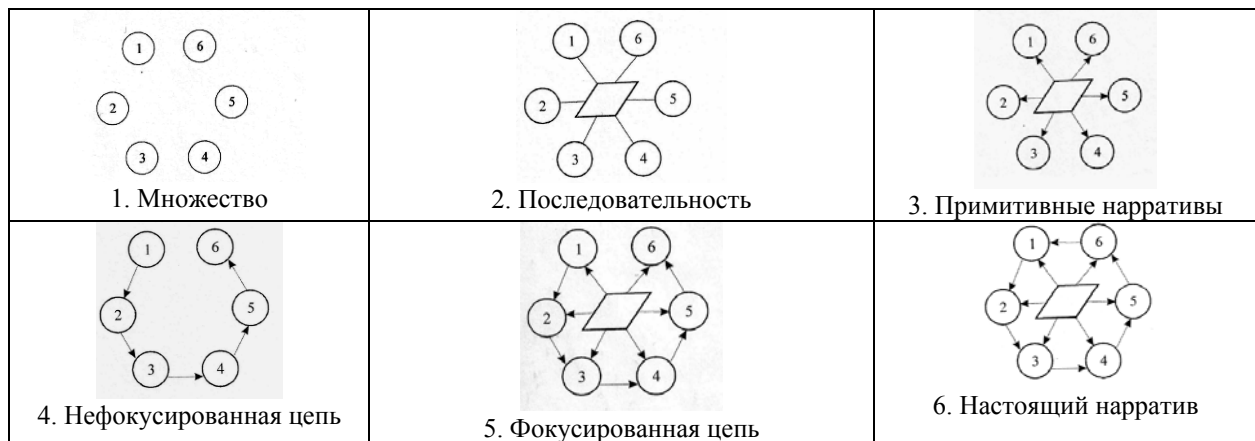


Рис1. Категории сочинённых детьми нарративов (опираясь на А.Н.Апплебеё, 1978)

2. Е.Маранда и К.Маранда [14] методикой оценки постулируют четыре уровня развития, которые достигаются детьми при сочинении сюжетов:

I уровень. *Отсутствие сопротивления.* Отсутствует реакция на конфликт или угрозу. Это примитивные сюжеты, где одна сила побеждает другую без попытки сопротивляться со стороны последней. Суть текстов данного уровня: угроза субъекту; чудовище одерживает победу над ним; указывается недостаток или потеря чего-то, но сопротивление отсутствует. Иногда читатель информируется о присутствии чудовища, чувствуется страх или даже паника. Иногда даётся описание этого чудовища, упоминается зло, совершённое им.

II уровень. *Неудачная реакция.* Протагонист пытается решить конфликт, но задуманное терпит неудачу. Иногда протагонист просто убегает, а иногда злодей вдруг становится благосклонным.

III уровень. *Быстрый успех.* Протагонист успешно преодолевает угрозу. Главный герой сравнительно легко 1) уменьшает угрозу или вообще уничтожает её, 2) добивается того, чего не доставало. Часто угроза уничтожается или же задание решается при посредничестве помощников.

IV уровень. *Успешное превращение.* Исходная ситуация преобразуется личными усилиями или изменив состояние. Это сюжеты, где угроза не только уничтожается, но и реально меняется конец события, напр., одолев чудовище, принц возвращается, женится на принцессе и управляет королевством. Эти сюжеты похожи на волшебные сказки о героях.

Нарративы без любого упомянутого способа решения конфликта относятся к нулевому уровню.

Сказки, сочинённые пятилетними детьми, обычно достигают только I или II структурного уровня. Десятилетние девочки способны сочинить сюжет IV структурного уровня, а мальчики часто ещё не в состоянии сделать это. Отличается стиль решения конфликтов: герой сюжетов, сочинённых мальчиками, одолевает злодея, коварного врага, т.е. вредителя, а девочки полагаются на заключение союза.

Г.Я.Ботвин и Б.Суттон-Смитх [5], в соответствии с идеями Е.Маранда и К.Маранда, которые переняты из трудов В.Я.Проппа [33] о функциях сказок, наглядно доказали хронологические изменения в структурном отношении сочинённых детьми историй. Они выделили две группы сюжетов, сочинённых детьми:

- диады, состоящие из конфликта и решения его;
- сюжеты, состоящие из самых необходимых структурных компонентов, т.е. эпизодов.

Для анализа структуры, как и у Е.Маранда и К.Маранда, учитываются результаты деятельности героя, т.е. постоянно отслеживается, что случилось с героем. Созданную В.Я.Проппом систему морфологии сказки Г.Я.Ботвин применил в анализе сочинённых детьми сюжетов. Внимание Г.Я.Ботвина привлекли следующие положения В.Я.Проппа:

- функции составляют основные, т.е. наиболее важные, элементы сказки, которые



определяют ход действия;

- в блоке основных элементов выделяются две диады: подлость и её ликвидация, т.е. функции победы, и присутствие недостатка и его ликвидация;
- кроме основных элементов присутствуют две составные части (побочные моменты), которые, хотя и не определяют развитие действия, но являются довольно важными.

Структурную систему сказок Г.Я.Ботвина составляет 91 элемент, которые распределены на три группы: начало, середину, конец. Установлено, что сочинённые детьми тексты различаются разным числом элементов: в текстах 5-6-летних детей обнаружено по три элемента, в текстах 7-8-летних детей – по четыре элемента, в текстах 9-10-летних детей – по пять-шесть элементов (там же).

Анализируя сочинённые 5-10-летними детьми рассказы-истории, Г.Я.Ботвин предложил семиуровневую структурную оценочную систему (2 рис.), которая состоит из сочетания основных и побочных элементов сказок:

I уровень: диада отсутствует; хаотично упоминаются отдельные элементы сказок;

II уровень: текст составляет одна основная диада;

III уровень: текст состоит из одной основной диады, но составляющие части расположены сознательно, согласованно;

IV уровень: текст состоит из нескольких основных диад;

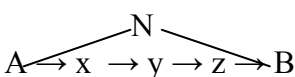
V уровень: составляющие текст несколько диад расширены отдельными частями;

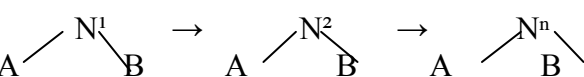
VI уровень: основная фабула расширена включённым дополнительным диадным сюжетом;

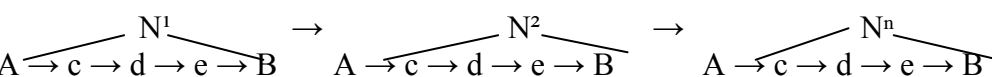
VII уровень: основная фабула расширена несколькими включёнными дополнительными сюжетами.

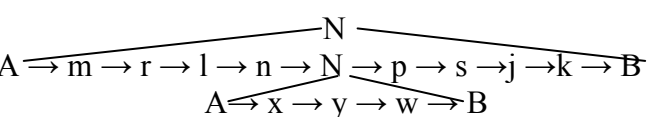
I.  $a \rightarrow b \rightarrow c \rightarrow d \rightarrow e \rightarrow f \rightarrow g$

II. 

III. 

IV. 

V. 

VI. 

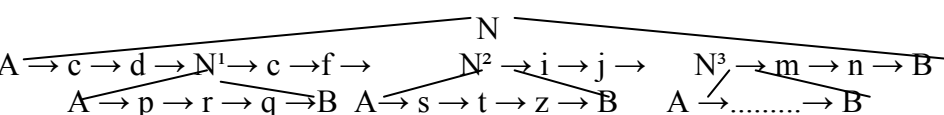
VII. 

Рис 2. Структурная система семиуровневого нарратива, опираясь на Г. Я. Ботвина (буквы А и В символизируют диады)

Установлено, что тексты 5-6-летних детей достигают третьего уровня, 7-8-летних детей – четвёртого уровня, а сюжеты пятого уровня способны сочинить 9-10-летние дети (Sutton-Smith, 1981). Необходимо отметить, что чёткие границы, отличающие сюжеты отдельных

уровней, отсутствуют.

3. Научными трудами В.Я.Проппа основанная теория Н.Л.Стейн и Ц.Г.Гленн [23] тоже идентифицировала хронологические изменения эпизодной структуры.

Н.Л.Стейн и Ц.Г.Гленн создали технологию оценки развития сюжетов и назвали её *эпизодной структурой*. По примеру В.Я.Проппа детские тексты разбиваются на компоненты, которые составляют многоуровневую структуру со строго регламентированной взаимозависимостью. Её составляют: 1) исходная ситуация, 2) известие о недостатке или вреде, 3) самоопределение протагониста, 4) акция протагониста, 5) конечный итог акции, 6) реакция протагониста. Выполненные исследования Н.Л.Стейн и Ц.Г.Гленн [23] показали, что «грамматика» структурных элементов сюжетов совершенно оправдалась при обучении детей воспринять и запомнить рассказы–истории. Руководствуясь правилами структурных элементов, они идентифицировали семь типов сочинённых детьми сюжетов:

I уровень: последовательно описаны исходные знания;

II уровень: сюжет создан из описания поступков, связанных временными, а не причинными связями;

III уровень: неразвитый сюжет: исходные знания и самоопределение протагониста;

IV уровень: сжатое изображение события или поступков;

V уровень: у рассказов–историй есть все необходимые компоненты;

VI уровень: сюжет создан из сложных эпизодов, в которые включены описание или повторяющиеся действия протагониста;

VII уровень: сюжет охватывает взаимосвязанные две или несколько перспектив.

Семиуровневые структурные оценочные Н.Л.Стейн и Ц.Г.Гленн, а также Г.Я.Ботвин и Б.Суттон-Смитх системы сюжетов по существу идентичны, так как обе основаны на идеях В.Я.Проппа о морфологии сказок. Отличаются только формулировки седьмого уровня. Н.Л.Стейн и Ц.Г.Гленн определили уровень, учитывая перспективное взаимодействие, а вторая пара учёных – множество включённых эпизодов.

4. Т.В.Зеленкова [31], решая проблему оценки сочинённых детьми сказок, тоже опираются на систему сформулированных В.Я.Проппом функций, т.е. значимых для действия сказки поступков персонажей. Проведённый ею анализ текстов сочинённых детьми сказок показал, что они написаны по примеру традиционных волшебных сказок, поэтому единицей формализации этого творческого продукта может быть функция. Однако, по мнению учёной, простой подсчёт в тексте упомянутых функций является лишь ориентационным, позволяющим предварительно сравнивать сочинённые детьми сказки: функции являются неравноценными, так как у них разная смысловая нагрузка. Выполнив статистический анализ функций сочинённых детьми сказок, учёная утверждает, что тот или иной поступок героя сказки, часто повторяющийся в семантических полях сочинённых детьми текстов, становится стандартным и следовательно неинформативным. Между тем, редкие, но для развития сюжета важные поступки всегда обращают внимание читателя своей необычностью и предоставляют более подробную информацию. Т.В.Зеленкова обращает внимание на то, что одни функции являются основными, и при создании сюжета сказки без них не обходятся ни в одном тексте (напр., уход какого-либо члена семьи из дома, ликвидация беды или недостатка), поэтому смысловая их нагрузка не велика. Другие функции сказки не всегда обязательны, не в каждом тексте обнаруживаются (напр., неузнавание вернувшегося домой героя, разоблачение самозванца и др.), поэтому их значение для текста сказки оценивается 5-7 баллами (таблица № 1).

Таблица № 1

**Функции волшебной сказки, опираясь на В.Я.Проппа (Зеленкова, 2001)**

Части сказки	Название функции сказки	Условные знаки	Смысловая нагрузка функции
ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ ЧАСТЬ	Представление героя / Отбытие одного из членов семьи из дома	e	1
	Запрет или приказ	б	3
	Нарушение запрета или невыполнение приказа	b	3

	Разведка антагониста (шпионство)	в	6
	Представление знаний вредителю	w	6
	Попытка обмануть жертву	г	2
	Жертва поверила обману и помогает антагонисту	g	2
ЗАВЯЗКА	Вредительство антагониста	А	1
	Несчастье / Недостаток	В	3
	Начинается сопротивление	С	4
	Герой выбывает из дома	↑	2
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	Встреча с дарителем (помощником)	Д	1
	Общение героя с дарителем	Г	2
	Получение волшебных предметов	Z	1
	Перемещение в пространстве, где находится объект поиска	R	4
	Борьба с вредителем / соревнование	Б	5
	Обозначение	К	6
	Победа	П	5
	Несчастья/ Устранение недостатка	Л	1
	Возвращение героя	↓	3
РАЗВЯЗКА	Преследование героя	Пр	5
	Герой спасается от преследования	Сп	5
	Возвратившегося героя не узнают	Х	7
	Самозванец	Ф	7
	Герою назначаются трудные задачи	З	7
	Выполнение задач	Р	7
	Героя узнают	У	6
	Разоблачение самозванца	О	7
КОНЕЦ	Превращение героя	Т	5
	Враг (самозванец) наказан	Н	6
	Свадьба / Пир	Св	4

Т.В.Зеленкова рекомендует ценность сказки, т.е. когнитивную её сложность (КС), установить с помощью двух показателей: количественного (сосчитать количество функций) и качественного (подсчёт смысловой нагрузки). Опираясь на частоту функций в исследуемых текстах, Т.В.Зеленкова распределила их на семь основных уровней и определила оценку КС каждого из них (таблица № 2).

Таблица № 2

### Основные уровни когнитивной сложности сказок

УРОВНИ	ФУНКЦИИ КС																																
	Подготовительная часть							Завязка				Основная часть								Развязка							Конец						
	е	б	b	в	w	г	g	А	В	С	↑	Д	Г	Z	R	Б	К	П	Л	↓	Пр	Сп	Х	Ф	З	Р	У	О	Т	Н	Св		
I	+							+				+		+					+														5
II	+	+	+			+	+	+			+	+	+	+					+														13
III	+	+	+			+	+	+	+		+	+	+	+					+	+													25
IV	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+				+	+													33
V	+	+	+			+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+			+	+	+	+							+		+		62
VI	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+					+		+	+	+	+	92
VII	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	127
СНФ	1	3	3	6	6	2	2	1	3	4	2	1	2	1	4	5	6	5	1	3	5	5	7	7	7	7	6	7	5	6	4		

КС – когнитивная сложность; СНФ – смысловая нагрузка функции

Каждый уровень – это гипотетическая, логически завершённая, определённой сложности сказка, с соответствующим числом функций и объёмлющая все функции сказок более низкого уровня. Последний, седьмой, уровень состоит, по мнению В. Я. Проппа, из максимального количества функций.

Исследования Т.В.Зеленковой показали, что КС сказки детей младшего школьного возраста варьируют от 13 до 64, старших школьников начальной школы – от 45 до 102, подростков – от 64 до 126 баллов.

При анализе содержания сочинённых детьми сказок и при оценке их неповторимости и

оригинальности полезно опираться на выводы исследований психологов Санкт-Петербургского института Сказкотерапии Д.Зинкевич-Евстигнеевой и Е.А.Тихоновой [32] о структуре сюжета и наиболее развитых темах сочинённых детьми сказок. По мнению указанных психологов, *семилетние* дети, сочиняя сказки, чаще всего:

- пересказывают известную сказку, включая в сюжет свои придуманные элементы;
- описывают повседневные жизненные ситуации, при помощи которых передают свои ценностные установки, модели поведения, отражают взаимоотношения людей;
- подчёркивается стремление быть независимым, самостоятельным, желание приобрести необыкновенные, волшебные свойства;
- очень часто в сочинённой истории желания героя выполняют другие (родители, персонажи сказок).

*Восьмилетние* дети обычно:

- свободно пересказывают сюжет известной сказки или сказания, нередко кое-что изменяя, часто пишется неожиданная, другая концовка; от сочинённых семилетними детьми сказок они отличаются более богатым повествованием;
- сочиняют сказки дидактического типа;
- сочиняют сказки, в которых актуальна тема взаимоотношений родителей и детей, кроме того, в таких сказках проявляется правота родителей;
- сочиняются придуманные истории, в которых говорится о реальных или воображаемых вещах.

В сказках *девятилетних* детей наряду с тем, что характерно для сказок, сочинённых семилетними и восьмилетними детьми, особенно проявляется тема дружбы, которая завязывается между ребёнком и каким-либо животным или выдуманным героем. Данный феномен характерен для детской литературы, мультфильмов и фильмов, предназначенных для детей. Хотя герои сказок, сочинённых девятилетними детьми, встречают необыкновенного друга, но каким образом складываются их взаимоотношения авторы пока не раскрывают.

Особенности сочинённых *десятилетними* детьми сказок:

- более актуальной становится тема взаимоотношений родителей и детей (страх потерять родителей); проявляется страх одиночества, стремление к самостоятельности;
- усиливается мотив необыкновенной дружбы, желание иметь особенного друга, отличающегося необыкновенными, фантастическими свойствами. Кроме того, в сказке не только подчёркивается обыкновенное желание провести свой досуг с другом – важнейшим делом становится межличностное общение, тонкости которого, в отличие от девятилетних детей, десятилетние стараются анализировать;
- в сказках особенно ярко проявляются дидактические аспекты, которые отражают детское восприятие ценностей жизни.

Отмечается, что среди сочинённых десятилетними и одиннадцатилетними детьми сказок есть очевидная разница – за этот год происходит своеобразный скачок в способности сочинять сказки. Сказки, сочинённые одиннадцатилетними, более зрелые, их сюжет богаче размышлениями о личных переживаниях, о пережитых событиях; проявляются признаки рефлексии. Способность сочинять сказки совершенствуется:

- более последовательным становится содержание сказки, используется больше художественных средств;
- отмечается эволюция темы дружбы: всплывают нюансы одиночества, появляется понимание дружбы как ценности жизни, проявляется мотив взаимопомощи;
- более исчерпывающе развивается тема взаимоотношений в семье; проявляется мотив заботы о родителях и других самых близких людях; любовь к анализу последствий слушания родителей;
- происходит осмысление основных ценностей жизни.

Итак, можно утверждать, что в сочиняемой своей сказке ребёнок удовлетворяет потребность обдумать и систематизировать накопленные знания об окружающем мире и себе.

## Выводы

В статье представленные идеи зарубежных учёных расширяют кругозор педагогов по теме дидактики сказок, помогают выяснить и понять, как правильно оценить сочинённые учащимися начальной школы нарративные тексты.

1. Учёные, идентифицируя сочинённые детьми сказки, иногда ограничиваются только измерениями признаков сюжета:

- традиционное начало, традиционный конец, прошедшее время [17],
- формулировки традиционного начала и конца, традиционная среда действия, традиционные персонажи и бутофория, испытания персонажа [19],
- формулировки начала и конца, особенные события, неожиданность события, фантастичность персонажей и пространства действий, социальная приемлемость описанных действий, кульминация [3].

На уроках по сочинению сказок необходимо подчеркнуть характерные для сказки элементы, чтобы сочинённые детьми тексты упомянутого жанра не были бы похожи на рассказы из пережитого.

2. Совершенствуя структуру сочинённых детьми сказок, необходимо уяснить:

а) категории оценки структуры текста с точки зрения последовательности и сосредоточенности [3];

б) рекомендуемые, на основе сформулированных В.Я.Проппом функций сказок, оценки структуры текста с учётом полной целостности основных компонентов:

- пятибалльная система при оценке разнообразия решения конфликта [25, 14],
- система семи шагов (уровней) при учёте основных и побочных элементов сказки [5],
- типы семи сюжетов, предопределённые правилами компонования структурных элементов [24].

3. Т.В.Зеленкова, опираясь на созданную В.Я.Проппом систему структуры сказок, предложила не одномерную (подсчёт количества функций), а двухмерную (количество функций и смысловая нагрузка функций) шкалу оценки сочинённых детьми сказок. Данная методика соответствует количественной и качественной оценке сочинённых детьми сказок, ориентируясь на основные уровни когнитивной сложности, на уроках, предназначенных чтению и сочинению сказок, можно особенно подчеркнуть те функции сказок, которые предопределяют фантастический слой текста.

4. Оценивая оригинальность и своеобразие сочинённых детьми сказок важно обратить внимание на указанную Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой и Е.А.Тихоновой эволюцию тем сказок, на способность детей в сочиняемом тексте конструировать личный жизненный опыт.

## Литература:

1. Abrams D. M., Sutton-Smith B. (1977). The development of trickster in children's narrative. *Journal of American Folklore*. Nr. 90. P. 29–47.
2. Ames L. B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*. Nr. 73. P. 337–396.
3. Applebee A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
4. Blatman E., Kišnikas R. (2000). *Vaikų žaidimai. Žaidimai ir žaislai*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidykla.
5. Botvin G. J., Sutton-Smith B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*. Nr. 13. P. 377–388.
6. Bražienė N. (2002). Mokinių sukurtų pasakų analizės aspektai. *Pedagogika*, Nr. 61. P. 33–38.
7. Bražienė N. (2004). *Pasakų kortos: Metodinė priemonė*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
8. Bražienė N. (2007). *Ką seka vaiko pasaka: Metodinė priemonė*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
9. Dumčienė A. (2001). *Kūrybingumo ugdymo aspektai*. Kaunas: LKKA.
10. Grakauskaitė-Karkockienė D. (2002). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
11. Juodaitytė A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro ofsetas.
12. Kuczaj S. A., McClain L. (1984). Of hawks and moozes: the fantas narratives produced by a young child. *Discourse development: progress in cognitive development* New York: Springer Verlag.
13. Lepeškieienė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
14. Maranda E., Maranda K. (1971). Structural models in folklore and transformational essays. The Hague: Mouton.
15. Masiulis P. (2001). *Mokomės pažinti ir kurti pasakas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

16. Petruolytė A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant*. Vilnius: Presvika.
17. Pitcher E. G., Prelinger E. (1963). *Children tell stories: an analysis of fantasy*. New York: International Universities Press.
18. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos*. (2008). Vilnius. prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd\\_programos.htm](http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm)>.
19. Preece A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of child language*. Nr. 14(2).
20. Sauka L. (1991). *Lietuvių tautosaka*. Kaunas: Šviesa.
21. Schoroškienė V. (2003). *Kuriame pasaką 1: Kūrybinės kalbos ugdymo užduotys pradinukams*. Kaunas: Šviesa.
22. Schoroškienė V. (2004). *Kuriame pasaką 2: Kūrybinės kalbos ugdymo užduotys pradinukams*. Kaunas: Šviesa.
23. Stein N. L., Glenn C. G. (1977). *A developmental study of children's construction of stories*. New Orleans: Child Development.
24. Stein N. L., Glenn C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*. Vol. 2. Norwood, NJ: Ablex.
25. Sutton-Smith B. (1981). *The folkstories of children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
26. *Training Creative thinking*. (1997). Garry A. Davis, Joseph A. Scott (Eds.). New York.
27. Žilienė D. (1997). *Žmogaus slėpiniai ir pedagogika*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidykla.
28. Аллан Дж. (1997). *Ландшафт детской души*. Санкт-Петербург–Минск: Диалог–Лотац.
29. Ермолаева М. В. (2001). *Практическая психология детского творчества*. Москва: Московский психолого-социальный институт.
30. Зденек М. (1997). *Развитие правого полушария*. Минск.
31. Зеленкова, Т. В. (2001). Функционально-статистический анализ сказок, сочинённых детьми. *Вопросы психологии*. Nr. 6. P.17–27.
32. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Тихонова Е. А. (2003). *Проективная диагностика в сказкотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
33. Пропп В. Я. (1969). *Морфология сказки*. Москва: Наука.

**Орнта Шалкувене,  
Шяуляй, Литва,  
Шяуляйский университет**

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В IV-V КЛАССАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ**

В Литве в регламентирующем современное содержание математики документе – Общие программы начального и основного образования (далее Общие программы)– арифметические действия относятся к области *чисел и расчётов* [14, 199, 799]. Числа и расчёты – наиболее важная и по объёму своего содержания самая большая область математической деятельности, предоставляющая особенно много образовательных возможностей. Обучаясь этому предмету в начальной и основной школе, учащиеся понимают, что жизнь в современном мире не возможна без чисел и расчётов, что хорошие способности вычисления необходимы и обязательны при решении различных проблем. Они обучаются прочитать, записать натуральные и дробные числа, сочетать их, сравнивать, решать самые простые задачи реального и формального математического содержания, в которых нужно выполнить арифметические действия с натуральными числами. Хорошие навыки вычисления не только помогают ориентироваться в повседневной жизни, успешно изучать другие дисциплины математики и технологические предметы. Эта область деятельности математики очень значима при воспитании установок и общих математических способностей: математической коммуникации, математического мышления, решения проблем [14]. Однако, анализ научных исследований [2; 3; 7; 8; 9; 10] показал, что всё большая часть учащихся сталкивается с трудностями при выполнении арифметических действий, что и является основной причиной, препятствующей изучать и другие темы математики. Следовательно, важны поиски способов, методов и учебных средств для того, чтобы помочь учащимся преодолеть эти препятствия.

Всё чаще речь идёт о *виртуальных средах обучения/учёбы (VCO)*. В мире их подготовлено достаточно много, практически едва ли не каждая страна ежегодно создаёт их по несколько десятков. В новых VCO содержание обучения/учёбы состоит из нескольких независимых частей материала – *виртуальных объектов обучения/учёбы (VOO)*. Используя

их можно по-разному составлять урок, из уроков – модуль обучения/учёбы, из модулей – курс, из курсов – программу обучения/учёбы и т.д. [1; 6; 17; 18; 19]. Существуют самые разнообразные виртуальные объекты обучения/учёбы: тренировочные и практические задачи, учебники, игры и моделирование и др.

В мире проведён ряд исследований, анализирующих влияние ВОО на развитие математических способностей [13; 22 и др.]. Их результаты показывают, что интеграция виртуальных объектов обучения/учёбы делает урок более динамичным, информативным, вызывает интерес воспитанников к учебному материалу, развивает интеллект и творческие способности учащихся, облегчает переход к дедуктивному обучению/учёбе. Однако смогли найти некоторые результаты исследований, и чаще всего только зарубежных авторов, о возможностях применения и влиянии ВОО на развитие способностей выполнять арифметические действия [2; 20; 21]. Существует много нерешённых или недостаточно рассмотренных вопросов: способы формирования зрительной информации и её качество; расширение сфер виртуального обучения/учёбы в учебном процессе; научное обоснование виртуального обучения/учёбы. Это стимулирует исчерпывающе исследовать возможности конструирования и применения ВОО в эдукационной практике.

Выявляется **научная проблема** – какие виртуальные объекты обучения/учёбы могут помочь формировать арифметические образы и более эффективно развивать способности учащихся выполнить арифметические действия в IV–V классах.

**Объект исследования** – формирование арифметических образов в IV–V классах, с применением виртуальных объектов обучения/учёбы.

**Цель.** Эмпирически обосновать эффективность применения виртуальных объектов при развитии способностей учащихся IV–V классов для выполнения арифметических действий.

**Задача.** Провести общий сравнительный анализ результатов теста вычисления контрольных и экспериментальных классов.

На основе исследований математических достижений в начальной школе [2; 7; 9 и др.] можно утверждать, что у большинства учащихся четвёртых классов способности к вычислению неплохие. Однако в пятом классе, после перехода на предметную систему обучения, немало учащихся уже забыли алгоритмы действий умножения и деления, с трудом решают задания, в которых привычное правило арифметического действия представлено иначе (напр., учащиеся правильно вычисляют сколько будет  $700 \cdot 6$  ( $700 \cdot 6 = \dots$ ), но допускают ошибки при просьбе записать, как получается произведение 4200 ( $4200 = \dots$ ). При решении заданий разных областей математики выясняются допускаемые учащимися ошибки вычисления: при подсчёте значений формально представленных арифметических действий всё внимание сосредоточено на операциях вычисления, а при выполнении других заданий арифметические действия являются только промежуточными этапами выполнения задания (напр., надо узнать, когда встретятся два путешественника, которые вышли навстречу друг другу, если известно расстояние и скорость каждого), поэтому появляются ошибки, свидетельствующие о пробелах выполнения арифметических действий, а также о пробелах в усвоении математического материала. При анализе достижений по вычислению учащихся четвёртых классов [7, 8], отмечается, что 95% учащихся четвёртых классов Литвы способны сравнивать натуральные числа до миллиона, знают соседей чисел. 94% учащихся четвёртых классов складывают два многозначных числа, вычитают только 78% учащихся. Тем не менее, трудно подсчитать разность двух многозначных чисел, когда и сотни, и десятки, и единицы уменьшаемого меньше за соответствующие разделы вычитаемого или же какой-либо из этих разделов обозначается нулём. Хуже сложения выполняются действия умножения и деления из однозначного числа, а при делении и умножении на двузначное число таких пробелов становится больше. Поэтому утверждается, что в пятый класс Литвы preliminarily приходят около 20% учащихся с недостаточными умениями выполнить действия вычитания, деления и умножения с числами до миллиона. Только около 70% учащихся знают названия компонентов арифметических действий и понимают связи между ними. В данном случае это свидетельствует или о слабых знаниях учащихся, или об их формальности, или о неумении пользоваться ими. Таким образом, обучая учащихся

выполнению самых простых арифметических действий, важно прежде всего создать такие арифметические образы, на основе которых позже можно было бы успешно развивать соответствующие способности. Вместе с тем, необходимо обратить внимание на то, что для формирования данных образов недостаточно только формального объяснения – необходимо использовать различные наглядные пособия и формы обучения/учёбы. Без наглядного восприятия, как составляются отдельные разделы чисел, как они распадаются и т.п., учащиеся спотыкаются, столкнувшись с более сложными действиями, бóльшими числами и др.

Первые понятия чисел у ребёнка формируются уже в дошкольном возрасте, когда он постоянно сталкивается с уймой вещей и их пересчитывает. Когда ребёнок приходит в школу, перед закреплением каждого абстрактного понятия, его обязательно нужно познакомить с ним наглядно. Выполняя первые действия (напр.,  $2 + 2 = 4$ ) сначала оперируют кубиками, палочками, шариками. На следующем этапе необходимо перейти к выполнению данного действия в воображении, без предметов, прибавляя по 1, напр.:  $2 + 2 = 2 + 1 + 1$ . Для разных разделов курса используются различные наглядные пособия. В начале обучения/учёбы учащегося наиболее убедительным является вычисление с применением природных предметов, а после этого – картинок, рисунков, условных схем, таблиц, чертежей. Это развивает мышление и воображение учащихся. С другой стороны, каждый новый вид абстрактной наглядности нужно применять осторожно, в своё время, не спеша. Наглядность помогает не только воспринять и понять математические факты, но и усвоить те процессы мышления, которые сопровождают объяснение материала. Эти процессы так же надо поддерживать и связывать со знакомыми вещами, тогда учащиеся лучше понимают и легче усваивают. Окончательная задача обучения/учёбы – стремиться к тому, чтобы дети поняли понятие абстрактного числа, умели бы абстрактно считать и мыслить. Для этого наглядность должна сопровождать начальный этап работы, процесс формирования понятия. Затем наступает момент, когда наглядные пособия уступают своё место обобщённой, абстрагирующей мысли учащегося. Обучение арифметике успешно проходит тогда, когда появляется способность определить правильное соотношение наглядности и абстрактности, умение постепенно и плавно перевести учащихся от конкретного мышления к абстрактному. Надо помнить, что наглядность не является целью, а лишь вспомогательным средством для достижения настоящей цели – знаний понятия, логического абстрактного мышления. Таким образом, наглядные пособия можно использовать на этапах восприятия и осмысления материала, а также на этапе первых упражнений, но закрепляя, обобщая знания нужно было бы обойтись без них, за исключением тех случаев, когда возникают какие-либо трудности. При организации работы с дидактическим материалом необходимо так обдумать задания, чтобы были закреплены не только новые, но и ранее приобретённые знания [16].

Дети начальной школы лучше научатся, работая с конкретными вещами, материалами. В этом возрасте слова и символы других видов менее эффективны. Возможность манипулировать, действовать, трогать и чувствовать вещи значительно лучше помогает понять понятия и отношения, нежели абстрактные способы обучения/учёбы. Дети хотят учиться, так как им важно понять свой опыт и свои наблюдения. Класс должен быть тем местом, где ребёнок мог бы экспериментировать, исследовать и обсуждать, а не только стараться выучить и запомнить, или где он мог бы учиться определённым предметам по учебной программе в предусмотренное время, независимо от того, созрел ли он для такой учёбы.

### **Сущность виртуальных объектов обучения/учёбы**

Работать с различным раздаточным материалом просто и удобно при подсчёте небольших чисел, например до 100, когда раздел чисел можно показать соответствующими карточками, кубиками или другими пособиями, например: единицы отображаются зелёными карточками, десятки – красными, а сотни – синими. 10 зелёных карточек можно поменять на одну красную (1 десятку), а 10 красных карточек можно поменять на одну синюю (1 сотню). Действия с бóльшими числами также помогают создать необходимые образы, но занимают достаточно много времени, кроме того, нужно иметь достаточно много раздаточного материала. Следовательно, опираясь на рекомендации Общих программ интегрировать ИКТ в процесс образования [14], а также учитывая опыт использования различных технических и наглядных средств обучения [4, 5, 11, 12],



предлагается использовать компьютерные программы, не только иллюстрирующие определённую последовательность арифметических действий, но и помогающих создать необходимые образы. Однако проведённый анализ компьютерных средств обучения/учёбы [15], позволяет утверждать, что все средства, предназначенные для обучения арифметическим действиям, подходят для формального развития способностей, но не для создания образов.

Для действий с числами большого центра можно привлечь мультипликацию или, как теперь принято говорить – анимацию (*термин «анимация» значит оживление*). Дети представленную таким образом информацию легче запоминают из-за доступности и неповторимости этого жанра. Следовательно, различные свойства анимации можно прекрасно применять в обучении разным предметам. Всё же не следовало бы это абсолютизировать, идеализировать, хотя только анимация позволяет максимально сблизить интересы взрослого и ребёнка. Необходимо понять, что использование анимации является одним из способов образования. Поэтому нужно применять и другие виды деятельности, способы работы, позволяющие формировать ребёнка как личность [5].

Анимация предоставляет неограниченные возможности для имитации определённых ситуаций и демонстрации движения объектов. Красочно иллюстрированный учебный материал с озвученными элементами анимации облегчает представление материала, его понимание и запоминание, обеспечивает довольно яркий и ясный образ предмета, явления, события или др., побуждает интерес учащихся к предмету и конкретной теме [6, 8, 9]. Ориентируясь на быстрое внедрение информационных технологий, современную анимацию уже можно смотреть не только на экране телевизора, компьютера, но и в мобильном телефоне. Для того, чтобы использовать эти возможности в процессе образования, создаются интерактивные модели, динамические короткие сообщения–презентации, или, как в настоящее время принято называть – виртуальные объекты обучения/учёбы (ВОО).

В нашей работе кратко представим применённое ВОО. В ней единицы каждого раздела изображены шариками определённого цвета и величины, напр., действие сложения в виде столбика объясняют на абаке, нанизывая шарики и наряду записывая действие в столбец (1 рис.).

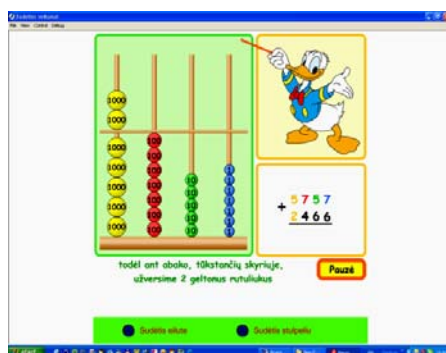


Рис 1. Отложение на абаке слагаемого действия сложения

Прежде всего, считают шарики одного раздела, тогда вычисления показывают и на столбике чисел. Затем считают шарики другого раздела и показывают на столбике чисел и т.д.

Например, к 5757 добавить 2466 (утёнок чёрным цветом записывает действие сложения в столбец). Тогда те же числа изображаются и на абаке (2 рис.)

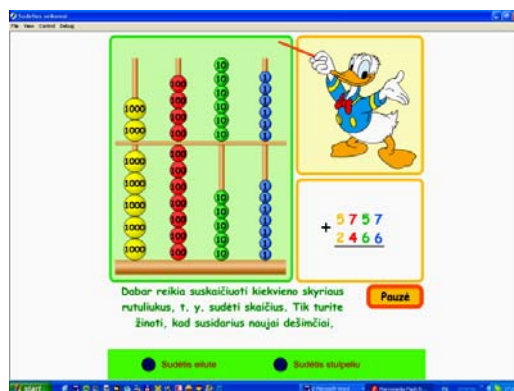


Рис 2. Отложение на абаке второго слагаемого действия сложения

Действие объясняется последовательно, наглядно показывая, как создаются единицы каждого раздела. В любой момент анимацию можно остановить, продлить или начать сначала. Таким образом, учащиеся могут вставить и свои комментарии, более внимательно проанализировать места, которые не очень понятны. Так учащиеся обучаются не только правильно записать действие, но и у них создаются конкретные образы, позволяющие им понять, почему одни единицы «путешествуют» из одного раздела в другой, как создаются десятки, сотни или тысяча или почему единицы большего раздела нужно разобрать и перенести в другой раздел.

Следовательно, этот ВОО, подготовленный для конкретной темы, иллюстрирует определённую последовательность арифметических действий и помогает создать необходимые образы.

Чтобы урок был не только интересным, но и максимально эффективным, педагог должен заранее подготовить план работы с выбранным интерактивным средством, сформулировать вопросы и задачи, соответствующие функциональным его возможностям. Учитель в этом процессе приобретения знаний является только помощником.

### Основные дидактические принципы арифметики с применением ВОО

Моделируя ВОО к исследованию, важно было оценить несколько принципов, соответствующих дидактическим установкам арифметики, а именно: *динамичность* и *новизну*, определяющих влияние временного и пространственного фактора, а также *наглядности*. Реализация принципов динамичности и новизны с использованием анимированного озвученного материала обеспечивает познавательный интерес и интеллектуальную активность учащихся. Использование новой наглядности разнообразит обучение и учёбу, делает их более привлекательными. Сам принцип наглядности связан со многими другими принципами, например, с принципом моделирования, проблемным, соревновательным принципами и др., и гарантирует их реализацию. Принцип озвученной динамической наглядности на общедидактическом уровне выявляет определённый инвариант связи деятельности учителя, учебной деятельности и познавательной деятельности учащихся. Это своеобразная модель, выражающая самые общие принципы её содержания. Наиболее важные среди них: передача информации в чувственно воспринимаемой и усваиваемой форме; осуществление познавательной деятельности учащихся с использованием наглядных картин. Суть успешного осуществления этого принципа в учебном процессе – учащиеся предпочитают процессуальную деятельность на фоне «анимированного» поля. Учитывая, что познавательный интерес понимается как ориентация внутренних психологических свойств человека на объект или явление среды, на уроках он формируется с помощью различных наглядных пособий.

Можно выделить несколько основных специальных принципов, непосредственно связанных с ВОО:

– *открытость* и *доступность* (пособие должно быть подготовлено так, чтобы любой пользователь (учитель или ученик) мог бы свободно его использовать без специальных навыков работы на компьютере, анимация должна быть простой и понятной);

– *динамичность* (значение и влияние факта времени в учебном процессе; анализ каждого задания ВОО, возможность остановить его в нужном месте, просмотреть заново, в зависимости от обстоятельств включить или выключить звук и т.п.);

– *занимательность* и *эмоциональность* (привлекательные, интересные элементы учебной деятельности, которые сильно воздействуют на «зрителей», могут быть одним из самостоятельных стимулов причин «принять личное участие» в анимации или наблюдать и анализировать её ход; дидактический смысл этого утверждения – привлекательность и эмоциональность значительно усиливают познавательный интерес к обучению и активное участие в нём).

Оценив характер мышления исследуемых (конкретный), при подготовке ВОО, можно последовательно переходить от более лёгких случаев к более тяжёлым. Арифметическим действиям прежде всего учили устным способом (действия записываются строкой), не переступая за десятку. Затем представляются арифметические действия в письменном виде (действия записываются в столбец), переступая десятку. Пособие подготовлено таким образом, чтобы учащиеся могли делать паузы, углубиться в выполняемое действие, просмотреть его заново несколько раз. Более глубокому восприятию арифметических действий предоставляются и действия с мерами: прежде всего более лёгкие случаи (когда не образуется крупная мера), затем более трудные (когда образуется более крупная мера).

Всего представлено более 100 вычислительных заданий и доз теоретических знаний, 10 анимаций для формирования арифметических образов. Учащиеся сразу замечают ошибки, которые можно исправить заново выполнив задание.

Чтобы обучение с использованием ВОО проходило во всех классах наиболее сходным образом, был подготовлен краткий проект обучения. Учителя использовали ВОО 1–2 раза в неделю. Учителям были представлены и списки идей, связанных с конкретным содержанием обучения, использования анимаций на уроках.

Таблица № 1

**Темы и подтемы арифметических действий для работы с ВОО**

<i>Темы арифметических действий</i>	<i>Подтемы арифметических действий</i>
Повторение арифметических действий до 1000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Компоненты действия сложения. Сложение в строке.</li> <li>• Компоненты действия вычитания. Вычитание в строке.</li> <li>• Компоненты действия умножения. Умножение в строке.</li> <li>• Компоненты действия деления. Деление в строке.</li> </ul>
Арифметические действия до 10 000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разделы чисел. Сложение в столбец</li> <li>• Вычитание в столбец.</li> <li>• Умножение в столбец.</li> <li>• Деление уголком.</li> </ul>
Уравнения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Повторение компонентов действий сложения и умножения</li> <li>• Повторение компонентов действий вычитания и деления.</li> <li>• Уравнения на нахождение неизвестного слагаемого.</li> </ul>
Именованные числа	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Повторение умножения в столбец.</li> <li>• Способы умножения именованных чисел.</li> </ul>
Повторение действий умножения и деления многозначных чисел	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Повторение действия деления в столбец.</li> <li>• Повторение действия умножения в столбец.</li> </ul>

Каждый учитель мог дополнить материал урока своими заданиями, играми и т.д. Поскольку учителя знают учащихся своих классов лучше всего, то они могли решить, в какую часть урока и как надо бы включить ВОО.

**Оценка эффективности ВОО**

В исследовании приняли участие 6 гомогенных классов: 3 экспериментальных и 3 контрольных. Выполнены два диагностических среза, отражающие цель обучения, соответствующего начальный и конечный уровень результата.

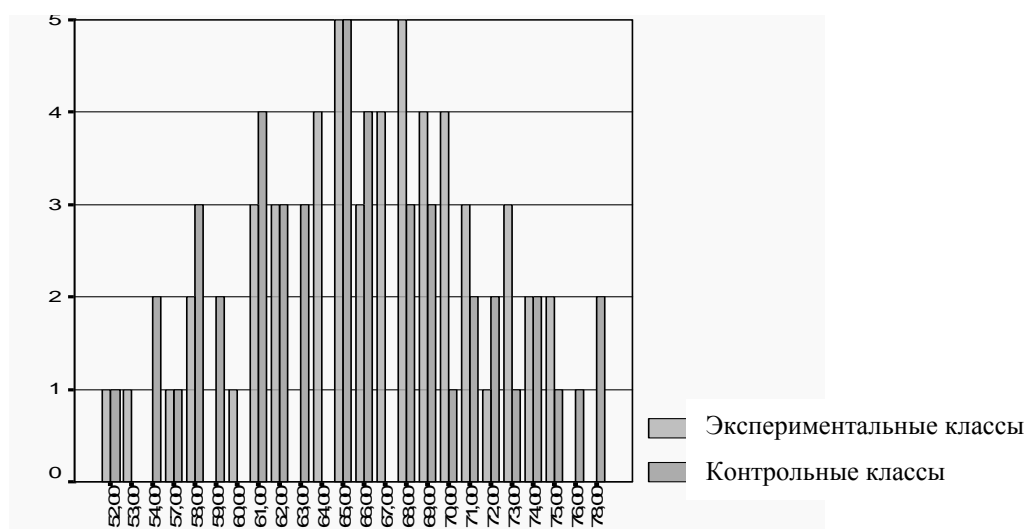


Рис 3. Гистограмма достижений вычислений респондентами до эксперимента

Для определения нормальности закона распределения применён критерий Колмогорова–Смирнова. Законы распределений тестов до и после эксперимента являются нормальными (3, 4 рис.) – до эксперимента  $Z = 0,766$ , уровень значимости  $p = 0,600$  и  $p_0 = 0,696$ ,  $p = 0,717$ ,  $N = 98$ . Хи-квадрат Пирсона указывает на то, что статистически значимой разницы между достижениями в вычислении выбранных (контрольных и экспериментальных) классов нет ( $\chi^2 = 24,520$ ;  $df = 23$ ;  $p = 0,376$ ).

Для диагностического среза после эксперимента использован тест, содержание которого состоит из тем обучения/повторения арифметических действий в IV–V классах. Когда намечали число заданий по каждой из подтем, учитывали объём учебных программ и стандартов.

После эксперимента определена яркая статистическая разница достижений в математических вычислениях между контрольными и экспериментальными классами. В классах, где использовались ВОО, результаты теста вычисления лучше. Хи-квадрат Пирсона указывает на значимую разницу достижений в вычислении между контрольными и экспериментальными классами ( $\chi^2 = 61,530$ ;  $df = 39$ ;  $p = 0,012$ ). Методы Аноа (таблица № 2) и Дункан (таблица № 3) также подтверждают разнородность бывших до эксперимента однородных классов. До эксперимента нет статистически значимой разницы в результатах теста вычисления между участвовавшими в проекте обучения/учёбы экспериментальными и контрольными классами – отмечается уровень статистической значимости  $p = 0,10 > 0,05$ ; после эксперимента отмечается статистически значимая разница  $p = 0,00 < 0,05$  (таблица № 3). Метод Дункан на уровне статистической значимости  $p = 0,05$  отделяет экспериментальные (2, 3, 6) и контрольные (1, 4, 5) классы.

Таблица № 2

### Результаты респондентов до и после эксперимента по методу Аноа

	Сумма квадратов		df		Средняя величина квадратов		F		Наблюдаемый уровень значимости	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
<b>Между классами</b>	432,09	3607,89	5	5	86,42	721,58	1,93	10,84	0,10	0,00
<b>В классе</b>	4111,17	6121,74	92	92	44,69	66,54				
<b>Общие значения</b>	4543,27	9729,63	97	97						

Экспериментальные и контрольные классы в своей группе являются однородными – уровень статистической значимости  $p = 0,78 > 0,05$  и  $p = 0,24 > 0,05$  соответственно (Таблица № 3).

Таблица № 3

**Результаты респондентов до и после эксперимента по методу Дункан**

№ класса	Число учащихся в классе N	До эксперимента		После эксперимента	
		Подгруппы, когда $\alpha = 0,05$		Подгруппы, когда $\alpha = 0,05$	
		Классы учебного проекта	Контрольные классы	Экспериментальные классы	
1	14	64,93	63,79		
4	10	65,50	64,60		
6	20	65,60			78,15
5	22	65,82	67,50		
3	16	66,69			77,25
2	16	67,06			77,44
<b>Наблюдаемый уровень значимости</b>		0,39	0,24		0,78

Достижения математических вычислений учащихся экспериментальных классов лучше (2 рис.).

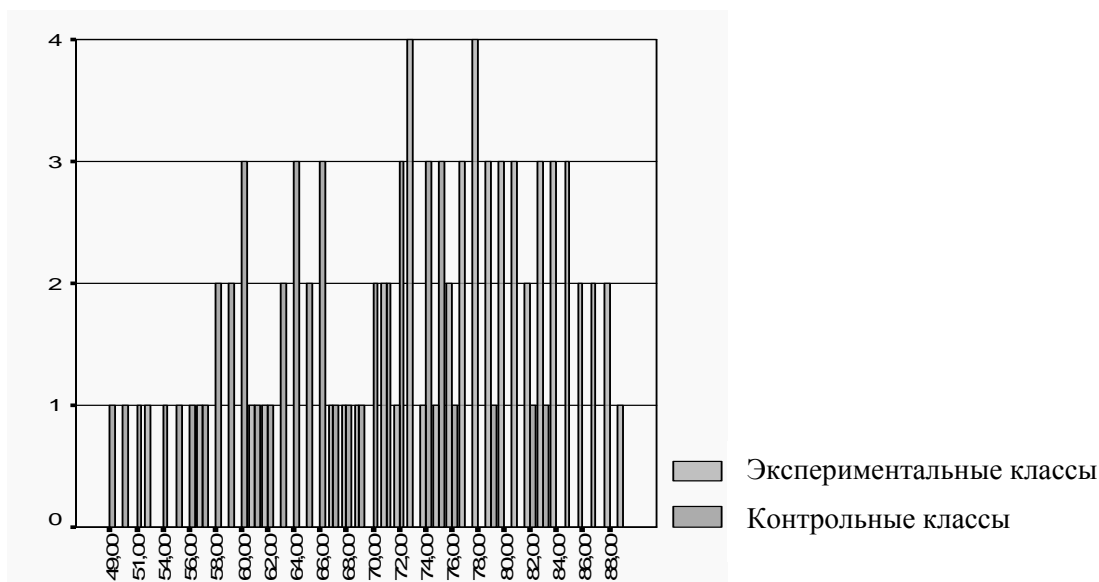


Рис 4. Гистограмма достижений вычислений респондентами после эксперимента

Статистические характеристики закона распределения достижений математических вычислений классов, принимавших участие в исследовании, представлены в таблицах № 4 и № 5.

Таблица № 4

**Статистические характеристики распределения математических достижений классов, принявших участие в исследовании (до эксперимента)**

№ класса	Выборка N	Средняя величина	Стандартное отклонение	Стандартная погрешность	Доверительный интервал средней величины 95%		Наименьшее значение	Наибольшее значение
					Нижний нарез	Верхний нарез		
1	14	63,21	7,67	2,05	58,79	67,64	52	78
2	16	67,88	6,44	1,61	64,44	71,31	53	75
3	16	67,88	6,47	1,62	64,43	71,32	52	75
4	10	63,00	6,02	1,90	58,69	67,31	54	74
5	22	63,73	8,40	1,79	60,00	67,45	49	78
6	20	67,05	3,90	0,87	65,22	68,88	57	71
<b>Общие значения</b>	98	65,61	6,84	0,69	64,24	66,98	49	78

**Статистические характеристики распределения математических достижений классов, принявших участие в исследовании (после эксперимента)**

№ класса	Выборка N	Средняя величина	Стандартное отклонение	Стандартная погрешность	Доверительный интервал средней величины 95%		Наименьшее значение	Наибольшее значение
					Нижний нарез	Верхний нарез		
1	14	63,79	8,54	2,28	58,85	68,72	49	75
2	16	77,44	10,01	2,50	72,10	82,77	53	89
3	16	77,25	7,69	1,92	73,15	81,35	57	88
4	10	64,60	6,04	1,91	60,28	68,92	54	76
5	22	67,50	8,89	1,90	63,56	71,44	51	83
6	20	78,15	6,46	1,44	75,13	81,17	61	87
<b>Общие значения</b>	98	72,06	10,02	1,01	70,05	74,07	49	89

Статистические данные таблиц № 4 и № 5 указывают на то, что параметры решения заданий теста вычисления контрольных классов практически не изменились: во втором срезе заметно незначительное улучшение решения заданий теста, т. е. После эксперимента задания теста правильно решали большее количество учащихся, чем до эксперимента. Незначительно увеличились средние величины. 95% разрез доверительного интервала подвинулись направо, т.е. в сторону больших значений. Только в классе № 1 самое малое и самое большое значения снизились – с 52 до 49 и с 78 до 75 соответственно. Учащиеся этого контрольного класса задания теста вычисления после эксперимента решали несколько хуже чем до эксперимента.

Статистические показатели экспериментальных классов значительно улучшились: увеличились средние величины, 95% доверительный интервал заметно продвинулся в сторону больших значений. Напр., в классе № 6 нижний разрез изменился с 65,22 до 70,05, а верхний – с 68,88 до 81,17; наименьшее значение с 57 до 61, наибольшее с 71 до 87. Эти данные подтверждают значительный эффект использования ВОО.

### **Выводы**

1. Обобщая высказывания разных авторов можно утверждать, что у 7-11-летних детей больше развита образно-конкретная память, поэтому для них всё ещё важно наглядное предоставление учебного материала.
2. Учитывая то, что в обучение/учёбу все быстрее и более широко интегрируются ИКТ, открывающие возможности для виртуального обучения/учёбы, в электронное пространство предложено перенести и наглядные пособия, помогающие формировать(ся) арифметические образы. Такую потребность определяют:
  - в документах просвещения подчёркнутая интеграция ИКТ в учебные предметы;
  - расширяющиеся возможности виртуального обучения/учёбы;
  - постоянный рост числа компьютерных средств обучения/учёбы и совершенствующиеся технологии, создающие условия для создания и использования виртуальных объектов обучения/учёбы;
  - интерес учащихся к ИКТ.
3. На основе раскрытых теоретических предпосылок для формирования арифметических образов выделены следующие принципы создания ВОО:
  - *доступность* – ВОО должны быть подготовлены так, чтобы любой пользователь (учитель или ученик) мог бы свободно пользоваться ими без особых навыков работы на компьютере, анимация должны быть простой и понятной;
  - *преemptивность* – формируя способности учащихся в V классе, опираются на приобретённый раньше, в IV классе, опыт обучения/учёбы;

- *последовательность* – информация предоставляется начиная с простых и легко понятных примеров, последовательно переходя к более трудным, требующим больше знаний и сильных навыков;
  - *наглядность* – ясная, конкретная демонстрация материала, помогающая формировать(ся) необходимые образы для облегчения объяснения, усвоения и использования материала в математической деятельности;
  - *динамичность* – (значение и влияние факта времени в учебном процессе; анализ каждого задания ВОО, возможность остановить его в нужном месте, просмотреть заново, в зависимости от обстоятельств включить или выключить звук и т.п.);
  - *эмоциональность* – (привлекательные, интересные элементы учебной деятельности, которые сильно воздействуют на учащихся, могут быть одним из самостоятельных стимулов причин «принять личное участие» в анимации или наблюдать и анализировать её ход; дидактический смысл этого утверждения – привлекательность и эмоциональность значительно усиливают познавательный интерес к обучению и активное участие в нём).
4. Всё более широкое внедрение информационных компьютерных технологий (ИКТ), виртуальные объекты обучения/учёбы в учебном процессе становятся неотъемлемой частью общего образования личности и оцениваются как своеобразное педагогическое явление. На влияние ВОО на учащихся оказывает положительное воздействие внутренняя позиция учителя, человека, стиль педагогической деятельности, общие цели и общая ответственность за качество работы.
  5. Результаты эксперимента показали статистически значимую процентную разницу изменений между группами контрольного и экспериментального классов. Результаты теста вычисления экспериментальной группы выше сдвигов способностей контрольной группы.
  6. Виртуальные объекты обучения, ориентированные на формирование арифметических образов, делает более эффективной способность учащихся IV–V классов выполнить арифметические действия. Исследование выяснило следующие предпосылки эффективности:
    - в процессе освоения знаний, умений и навыков принимают участие зрительные и слуховые ощущения, которые, как и восприятия, улучшают сенсорное познание математического мира в связи с предыдущим опытом;
    - создаются предпосылки для позитивного улучшения индивидуальных различий восприятия;
    - развиваются любознательность, любопытство, углубляются навыки наблюдательности, ориентируясь на развитие творческого воображения и творческого мышления;
    - создаются соответствующие предпосылки для организации групповой работы на уроке, для побуждения общения и сотрудничества;
    - учебный материал подаётся в интересной, занимательной форме, для детей создаётся безопасная атмосфера, укрепляется доверие к знаниям и способности, более или менее усиливается чувство самооценки. Это оказывает положительное влияние на рост учебной мотивации, на повышение активности учащихся на уроке.

#### **Литература:**

1. Aušraitė J., Sičiūnienė V. Kai kurie matematinio ugdymo kaitos aspektai: IKT panaudojimas mokymo ir mokymosi diferencijavimui ir individualizavimui. 2-oji tarptautinė konferencija. Informatika mokykloje: raida ir perspektyvos (ISSEP). Vilnius. 2006.
2. Balčiūnas S., Balčytis B. Skaičiavimo algoritmų pagrindimo kognityvinė rekonstrukcija. Socialiniai mokslai. Nr. 2 (23). 2000. P. 71–78.
3. Balčiūnas S., Merkys G. Ketvirtos klasės mokinių matematinių pasiekimų diagnostika: psichologiniai ir socialiniai aspektai. Socialiniai tyrimai: tarpdisciplininis požiūris. Nr. 2–3. 1999. P. 73–82.
4. Brazdeikis V. Bendrosios programos ir informacinės technologijos. Vilnius. 1999.
5. Inovatyvių mokymosi metodų ir IKT taikymas. Metodinė priemonė pradinių klasių mokytojams. Vilnius. 2007.
6. Jasutienė E., Markauskaitė L. Virtualios mokymosi aplinkos. Veidrodis. Nr. 3 (51). 2004. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <[www.ipc.lt](http://www.ipc.lt)>.

7. Kiseliova D., Kiseliovas A. IV klasės matematikos skaičiavimo subtesto konstravimas. Pedagogika. Mokslo darbai. Nr. 56. P. 118–127. ISSN 1392 – 0340. Vilnius. 2002.
8. Kiseliova D., Kiseliovas A. Matematinų gebėjimų diagnostika. Mokslinė monografija. Pirmoji knyga. Šiaulių universiteto leidykla. 2004.
9. Kiseliova D., Kiseliovas A., Donielienė I., Drozd V. Matematikos taikymo užduotys pradinėje mokykloje informatyvumo aspektu. The Development and perspectives of general and Higher Education (Physics, Mathematics, Computer sciences). ISBN 9986 38-491-5. Šiauliai. 2004. P. 127 – 131.
10. Kiseliova O., Kiseliova D., Kiseliovas A., Donielienė I. The validation of mathematical skills application tasks. Liet. matem. rinkinys. Spec. Nr. 42, p. 391–396. ISSN 0132-2818. Vilnius. 2002.
11. Kviesskienė G. Mokomųjų kompiuterinių programų panaudojimo įtaka formuojant teigiamą mokymosi motyvaciją. Gamtamokslinis ugdymas: X respublikinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys. Šiauliai. 2004. P. 298–300.
12. Laughbaum E. D. Hand-held graphing technology in the developmental algebra curriculum // Mathematics and Computer Education. Old Bethpage: Vol. 37, Iss. 3. 2003. P. 301. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <<http://gateway.proquest.com>>.
13. Padberg K., Schiller S. Web-based drills in Maths using a computer algebra system. World Conference on Educational Multimedija, Hypermedia and Telecommunications. No. 1. 2002. P. 1513–1514.
14. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius. 2008.
15. Šalkuvienė O. Dinaminio vaizdumo priemonės mokant aritmetikos IV–V klasėse. Jaunųjų mokslininkų darba. Nr. 1 (8). 2006. P. 84–87.
16. Šalkuvienė O. Dinaminis vaizdumas matematikos pamokose IV–V klasėse. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 3 (7). 2005. P. 94–98.
17. Virtualioji mokymosi aplinka mokyklai. Švietimo ir mokslo ministerija. Mokyklų tobulinimo programa. Mokymosi ir mokymosi sąlygų gerinimas pagrindinėje mokykloje [interaktyvus]. Vilnius. 2005. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <<http://www.mtp.smm.lt>>.
18. Znotina I. (23–24. May 2003). Computer animation in mathematics // Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives. 4th International Conference. Tallinn, p. 34–37.
19. Ищук В. В., Нагибина М. И. (2005-09-10). Анимация как средство решения педагогических задач. Педагогический вестник, Ярославль, стр.148.
20. Семенов А. Л., Рудченко Т. А. (2006). Информатика. Принципы построения и программа курса для начальной школы // Институт новых технологий. Печатные издания / Курс Информатика. Москва [Электронный ресурс] – Режим доступа: <<http://www.int-edu.ru>>.
21. Стебунова С. Ф. Информационные технологии в образовании. МУДОД Центр дополнительного образования детей «Созвездие», Воронеж. 2005 [Электронный ресурс]– Режим доступа: <<http://pedsovet.org>>.
22. Стефурак Л. М. Обсуждение: Инновационные технологии обучения в начальной школе Опции. Казань. 2005. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <<http://pedsovet.org>>.
23. Яковлева А. Г. (2002). Электронное учебное пособие как средство повышения адаптивности обучения младших школьников. Томск [Электронный ресурс]– Режим доступа: <http://ido.tsu.ru>.

*Мария Ковалевич,  
Брест, Республика Беларусь,  
Брестский государственный университет  
имени А.С. Пушкина*

## **СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ**

Качество образования в целом, и начального в частности, определяется сегодня не уровнем полученных знаний, а компетентностью в различных сферах жизнедеятельности, устойчивой мотивацией к обучению в течение всей жизни, профессиональному и личностному росту.

В программе ЮНЕСКО «Образование для всех» (2000 г.) раскрыто, по каким характеристикам важно улучшать качество образования:

- Характеристика учащихся (их здоровье, мотивация к обучению).
- Характеристика результатов, которые учащиеся демонстрировали и демонстрируют в обучении, включая знания, умения, личную позицию и участие в общественной жизни, а также результатов, связанных с национальными задачами в области образования.



- Характеристика педагогического процесса, где на первом месте стоят интересы ребенка, и создаются такие условия обучения, которые обеспечивают эффективность образования каждого.

- Характеристика содержания (адекватные учебные планы и программы, соответствующие кругу компетентностей, задаваемых обществом).

- Характеристика образовательных систем и сред, (их экологичность, безопасность), обеспечивающих необходимыми ресурсами и условиями каждого ребенка.

Важнейшим субъективным фактором, влияющим на всю систему образования, принято считать *учительский корпус*. Именно от усилий и профессионализма каждого конкретного педагога, и в первую очередь учителя начальных классов, напрямую зависят доступность, качество и эффективность образования учащихся на старших ступенях школы.

Ориентация на новое качество образования предъявляет новые требования к содержанию профессиональной деятельности учителя. К ним относятся:

- создание условий, как для расширения жизненного опыта ребенка и приобретения опыта обучения из жизни, так и для проявления его активности, творчества и ответственности;

- формирование мотивации к непрерывному образованию;

- опора на самостоятельность ребенка в обучении;

- инициативность, творчество и корпоративная культура учителя.

Новые технологии расширяют диапазон профессиональных ролей учителя, который становится координатором, организатором, помощником, консультантом, и предполагают работу в команде с психологом, социальным педагогом, педагогом дополнительного образования, методистом, другими специалистами, а также с учеными. Они изменяют характер взаимодействия не только учителя и ученика, но и учителя и всех других субъектов образовательного процесса.

Включаясь в Болонские процессы развития технологических компетенций, Беларусь приводит цели, содержание и технологии высшего образования в соответствие с требованиями рыночной экономики, значительно усилилась технологическая ориентация. Данная установка нашла широкое распространение при разработке нового поколения образовательных стандартов, использующих *компетентностные модели подготовки специалистов*.

На наш взгляд, наиболее эффективной является модель компетентностей специалиста, разработанная российским педагогом И.А.Зимней. Автор выделяет три группы компетентностей, а именно, компетентности, относящиеся: к самому себе; к взаимодействию человека с другими людьми; к деятельности человека во всех ее формах. Учитывая, что компетенции это некоторые скрытые, внутренние, потенциальные психологические новообразования, которые затем проявляются в компетентности личности. И.А.Зимняя обозначила 10 компетенций: здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования; социального взаимодействия, общения; познавательной деятельности, деятельности игровой, учебной, трудовой, информационных технологий.

Выделены базовые компетентности, которые должны быть представлены в содержании образования: общекультурная, социально-трудовая, технологическая, коммуникативная, компетентность в сфере личностного определения. На основе базовых компетентностей применительно к профессиональной деятельности специалиста выделяют ключевые компетентности: диагностическая, организационная, управленческая, информационно-компьютерная и др. Технология развития профессиональной компетентности осуществляется в резонансной образовательной среде, представляет диссипативную дидактическую систему, которая инициирует процессы самоорганизации и самореализации и имеет вероятностно прогнозируемый характер: одинаковая деятельность педагога может инициировать принципиально разные виды деятельности студентов, что ведет к отличающимся результатам в достижении поставленных целей [1].

Прогнозируя основные направления развития образования в республике Беларусь, ученые рекомендуют опираться на *мировые тенденции в развитии образовательных систем*:

- повышение роли и значения образования в жизни общества, превращение его в стратегический ресурс;

- формирование целостной и гибкой перманентной системы воспитания и обучения, начиная от семьи и детского сада и заканчивая университетами и образованием взрослых, сочетание традиционного, альтернативного, государственного, общественного и частного образования;

- модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования, создание учебных комплексов;

- массовая профессионализация обучающихся на базе достаточно высокого уровня общеобразовательной подготовки и раннего выявления особо одаренных юношей и девушек, создание им соответствующей поддержки для получения элитарного образования;

- демократизация и гуманизация организации и управления образованием, гуманитаризация всех учебных дисциплин;

- повышение фундаментальности и логизации содержания образования, становление современного педагогического мышления, построение отношений преподаватель – студент как субъект-субъектных взаимодействий на основе педагогики сотрудничества;

- активизация работы учебных заведений в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал;

- дифференциация образования с учетом культурных, этнических, социальных и индивидуальных особенностей учащихся, интернационализация содержания и процесса обучения в целях признания диплома за рубежом [2].

При этом система образования должна учитывать не столько важнейшие сиюминутные экономические потребности, сколько перспективные, долговременные, стремиться, чтобы молодежь получила образование в самых качественных формах и осознанно выбрала свой жизненный профессиональный путь. Это гарантирует ей уверенный старт на рынке труда и конкурентоспособность. Важно создать такую систему образования, в рамках которой подрастающее поколение «проиграло бы» и реально прожило историческую перспективу развития своего региона и республики в целом. Поэтому региональный университет мы рассматриваем как экспериментальную площадку для «выращивания» специалиста, интеллигента-профессионала, способов его профессиональной деятельности. Содержание образования в вузе должно быть деятельностным, использоваться для решения жизненных проблем личности студента и в первую очередь проблем его будущей профессиональной жизни. А способ обучения – личностно-ориентированным. Тем более, что в Республике есть все предпосылки для этого.

Культура Беларуси – это культура образования. И национально-культурное, и государственное возрождение Беларуси возможно только через образование, цель и средство которого создание государства, входящего в XXI век как равноправная часть европейской цивилизации. Этому способствует великая национальная образовательная традиция. Большинство белорусских мыслителей, как правило, были педагогами, сочетали научный поиск с просветительской деятельностью. Достаточно назвать таких подвижников родной культуры как Ефросиния Полоцкая, Кирилл Туровский, Микола Гусовский, Франциск Скорина, Симеон Полоцкий, Казимир Лыщинский и др. Все это сформировало и определило белорусскую ментальность, которая органично соединила уважительное отношение к знаниям, политический и религиозный плюрализм, терпимость, гибкость, способность к компромиссам [3].

Культура Беларуси как и России – культура образования. Мы должны способствовать тому, чтобы белорусы и россияне превратились в нации, которые дорожат знаниями и профессиональной компетентностью. Важно осознать, что образование является пожизненным занятием всех людей, а не только школьников и студентов. Преподавателям вузов представлены широкие возможности для разработки стимулирующих и вдохновляющих программ, удовлетворяющих потребности любого контингента обучающихся. Это особенно важно для слабоуспевающих юношей и девушек, поскольку отсеивание учащихся из учебных заведений может сказаться на созидательном потенциале нации, ее благополучии.

В качестве фундаментальных оснований современного образования выступают:

– Социокультурная природа образования. Система образования является органической частью общества и культурной жизни. Она выполняет свою миссию тогда, когда осознаёт и обеспечивает интересы личности, нации, общества и государства.

– Современный мир признает только один путь цивилизованного развития: через хорошо поставленное образование, приоритет знаний и компетентности, высокий профессионализм. Образование является самоценностью, духовным благом личности, но оно также должно удовлетворять и экономические, социальные, культурные потребности общества, обеспечить его развитие на основе достижений научно-технического прогресса, гуманитарных, социально-экономических и технологических наук.

– Человеку надо дать такое образование, которое он желает, которого он достоин, которое востребовано и ценится обществом и служит его развитию.

– Образование – это становление мировоззрения, миропонимания и мироощущения человека, его самореализация в обществе.

– Знания не переливаются из сосуда в сосуд. Образование – не приобретение готовых результатов науки и практики, а прохождение того пути открытий и исследований, который к ним приводит. Образованность, в конечном счете, это духовная целостность человека, требующая для своего создания мучительных поисков, огромных усилий и напряжения, постоянной работы. Отсюда особая ценность самообразования и самовоспитания.

– Образование – это несомненно, важнейшая из сфер человеческой деятельности, ведь оно «производство» человека, главного двигателя жизни. Оно призвано и способно дать обществу невиданные рычаги развития, решения всех проблем – социальных, экономических, управленческих, культурных, потому что эти рычаги внутренние, идут от человека-творца [2].

Заслуживает внимания и идея *опережающего профессионального образования*. Его главный результат – развитие у человека умения активно приращивать знания, формирование преобразующего интеллекта. Опережающее профессиональное образование способствует реализации одной из важнейших функций профессионального образования: привести человека через образование к самообразованию.

Вместе с тем многие традиционные формы и методы обучения в высшей школе (лекция, семинар, консультация, написание рефератов и т.д.) в основном нацеливают на усвоение знаний, т.е. выполняют объяснительно-иллюстративную и репродуктивную функции. При таком традиционном обучении студентам зачастую отводится пассивная роль – они, главным образом, слушают, запоминают и воспроизводят теоретический материал. Передаче и усвоению новых знаний отводится большая часть учебного времени, а формированию креативных умений и навыков, необходимых для последующей профессионально-педагогической деятельности, должного внимания не уделяется.

Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточное использование в процессе обучения таких форм и методов преподавания, которые позволили бы сделать учебу студентов более продуктивной, творческой и исследовательской. Этому способствуют апробированные нами в учебном процессе и профессионально-психологическом консультировании: диалог, полилог, метод сценарного мышления, коучинг, каунселинг, эмпаурмент, эвристические методы, проблемно-поисковые методы, дискуссии, деловые игры, исследовательские методы в форме микроисследований.

К позитивным моментам указанных методов относится: активность обучаемых, самообразование, самостоятельная творческая выработка решений; постоянное общение обучающихся и преподавателей в диалоговой и полилоговой формах; усиление мотивации обучения; возможность проявления рефлексивной деятельности.

Результативными являются: проблемные задачи и ситуации; обсуждение и интерпретация случая («кейс-стади»); дидактические игры; деловые игры, дискуссии; образовательные проекты; учебные экскурсии; образовательные семинары; педагогический коллаж; «круглый стол»; брейнсторминг («мозговой штурм»); работа с педагогическими

афоризмами; педагогическая олимпиада; педагогическая инсценировка; лекция-полилог; подготовка социокультурного мероприятия и т.д.

Важно найти механизм воздействия прогрессивных педагогических идей и технологий на общественное миропонимание, а также установить тесную связь образования с народной педагогикой, общечеловеческими ценностями, как это успешно осуществляется в Бр ГУ имени А.С. Пушкина, где народная педагогика изучается в рамках учебной дисциплины, получен гриф Министерства образования на учебник по педагогике, написанный на родном языке [3]. Традиционными в университете стали фольклорные праздники «Масленіца», «Гуканне вясны», «Калядкі», «Шчодры вечар».

С учетом всего сказанного развитие образования должно переводиться на рельсы постоянного социально-педагогического проектирования и реконструкции. Целью образования следует считать развертывание и использование человеческих сил и способностей согласно законам его природы и социокультурной ситуации. Приоритетными в республике становятся: целенаправленное и активное содействие личностному становлению профессионала, гражданина и патриота своей страны, создание условий для социализации, саморазвития и самореализации личности [4, 3]. Поэтому в системе образования становятся востребованными методы обучения, позволяющие человеку ориентироваться не только на установочные знания, но и на способы обращения к этим знаниям. На первый план сегодня выходят внутренние ресурсы индивида, его личностное и профессиональное развитие, формирование гражданского самосознания. Образование должно помочь человеку познать себя, окружающий мир, счастье собственной, в том числе и профессиональной самореализации, содействовать индивидуальному вхождению личности в социальный и профессиональный мир.

Модернизация начальной школы является ключевым звеном реформирования образования, поскольку именно она задает вектор творческого саморазвития личности на весь дальнейший жизненный путь. Состояние детской души должно стать основным показателем успешности системы начального образования.

#### Литература:

1. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя; Материалы XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
2. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков. – Минск: НИО, 1994. – 156 с.
3. Кавалевіч М.С. Педагогіка: вучэбны дапаможнік. – Мазыр: Белы вецер. – 2000. – 284 с.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – №2. – С. 3–19.

*Марина Емельянова,  
Мозырь, Республика Беларусь,  
УО «Мозырский государственный педагогический  
университет имени И.П. Шамякина»*

### **ОБЩАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ И КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА**

Учитель – субъект культуры. Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, впитывая в себя новые достижения науки, техники и искусства, результаты практической жизнедеятельности людей.

На современном этапе культура педагогического труда рассматривается как обязательное составляющее мастерства учителя.

Об этом свидетельствует анализ педагогической деятельности учителей разных специальностей. Вот некоторые рассуждения учителей о своей работе:

– «Профессия педагога такова, что он постоянно учит... И тут иной раз возникает опасность: он перестает критически оценивать себя и незаметно превращается в оракула: он все знает, он непогрешим. Но ведь учить – не значит поучать. Наставляя, надо внимательно и чутко выслушивать другого. Почаще советоваться, размышлять...».

– «У ребят масса вопросов! Их интересует буквально все, поэтому учитель должен много знать, читать, быть культурным человеком».

Таким образом, во многих профессиях для успешного труда вполне достаточно увлеченности и знаний в этой области. Об учительской профессии мы не можем этого сказать. Здесь можно любить свое дело, и даже знать его и, тем не менее, плохо справляться со своими обязанностями. Прежде всего, потому, что учитель формирует личность – неповторимую, индивидуальную в своих проявлениях, нравственную, эстетически развитую. Чтобы сформировать такую личность, учитель сам должен быть личностью, иметь широкий круг интересов и склонностей, интеллектуальных, нравственных и эстетических запросов, иными словами, обладать высоким уровнем культуры.

Культура является важнейшей характеристикой человека и общества. Именно она отличает человека от всех живых существ. Кроме того, культура выступает как форма взаимосвязи людей. Она неразрывно связана с деятельностью человека, поэтому в самом общем смысле слова под культурой понимают совокупный результат человеческой деятельности.

В современных концепциях культуры существуют различные подходы к определению ее сущности.

*Качественный подход.* Культура – это состояние общества, уровень, степень господства людей над природой, уровень реализации деятельности в различных сферах жизни: культура производства, быта, общения, чувств и т.д.

*Ценностный подход.* Культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей. Причем к подлинной культуре относятся те блага, которые соответствуют подлинным ценностям. Подлинные ценности – это все, что направлено на жизнь и созидание, а не на разрушение и смерть.

*Креативный подход.* Произведения культуры рассматриваются как следствие творческой деятельности людей в области техники, науки, искусства, т.е. культура – это научное, профессиональное, художественное и техническое творчество.

*Нормативный подход.* Культура – это совокупность норм и правил поведения людей, традиции, обычаи.

*Духовно-личностный подход.* Культура – это уровень образованности, воспитанности людей, степень их интеллектуального развития и духовности [2].

В рамках рассматриваемой проблемы наиболее актуальны креативный и духовно-личностный подходы. Ибо малообразованный, плохо воспитанный, интеллектуально неразвитый учитель не может качественно выполнять свои профессиональные обязанности и быть творцом в процессе осуществления педагогического взаимодействия, что, безусловно, сказывается на уровне культуры его труда.

Формирование культурного уровня человека происходит под воздействием многих факторов:

- 1) процесса общения на разных уровнях;
- 2) достижений литературы, искусства, средств массовой информации;
- 3) восприятия всего богатства художественной, духовной и эстетической культуры.

*Основным путем общекультурного совершенствования личности является самодетельность* (деятельность, в результате которой человек овладевает интеллектуальным и культурным уровнем не только путем заимствования готовых знаний в тех или иных областях, но и путем самостоятельного активного творчества). Такая деятельность требует интенсивного напряжения сил человека и, естественно, приносит наивысшее удовлетворение.

Эффективность самодетельности возможна, если у личности развиты культурные запросы. Существует три психологических условия формирования культурных запросов:

- 1) человека интересует новое, которое вплетено в уже знакомое, опирается на него. Отсюда правило: хочешь интересоваться наукой – займись ее изучением; стремишься воспитать себя в области искусства – слушай музыку, читай книги, смотри картины, репродукции и т.д.;

2) всякое неинтересное занятие может стать интересным, если мы делаем его ради достижения поставленной цели. Что может быть более скучным, чем чтение расписания поездов? Но с каким вниманием мы его читаем, если нам надо выбрать удобный для себя поезд;

3) если то, что неинтересно, связать с тем, что нас интересует, то и первое, соединившись со вторым, приобретет для нас его качества, станет вызывать интерес. Кто любит театр, но не любит музыку, способен полюбить ее, если будет посещать оперы, оперетты и внимательно слушать.

*Вторым путем общекультурного совершенствования является самовоспитание.* Структурно можно выделить в нем три компонента:

- формирование ценностных ориентаций личности;
- формирование эстетических вкусов;
- формирование идеалов личности.

Ценностные ориентации предполагают наличие у учителя установки на достижение в своем труде таких результатов, ради которых стоит жить и трудиться (формирование человека, развитие его склонностей и способностей, подготовка к жизни).

Эстетические вкусы человека проявляются в его внешнем виде, манерах, походке, поступках, в оформлении жилья, рабочего места, в отношениях к миру, окружающим, к своему труду, даже в том, что его радует и огорчает.

Идеалы включают в себя представления о совершенном образе жизни, о справедливых и красивых поступках людей.

К формам самовоспитания можно отнести:

- обогащение круга своих представлений и понятий (эстетического восприятия, мышления, фантазии);
- самовоспитание чувств и переживаний;
- формирование у себя умений и навыков, готовности действовать нравственно, эстетически.

Общая культура педагога во многом определяет культуру его деятельности. Рассмотрим содержание компонентов культуры педагогического труда, выделенные И.А.Зязюным [1].

#### *1. Учет психологических аспектов урока.*

Предполагает соблюдение учителем определенного психологического режима на основе хорошего знания своих учеников: степени их развития, интересов, склада характера каждого, индивидуально-психологических особенностей и др. В связи с этим учитель не должен делать в отношении школьников поспешные выводы, а должен стремиться узнать каждого ученика во всех его проявлениях и понять. Учитель по роду своей деятельности призван быть в то же время и хорошим психологом, что обязывает его в свою очередь:

1) учитывать определенное эмоциональное состояние класса в конкретной ситуации и умело влиять на него (например, возбужденное эмоциональное состояние учащихся в начале урока вследствие участия в спортивной игре на предыдущем уроке физкультуры; тревожное и психологическое состояние по причине предстоящего открытого урока и т.д.);

2) определять эмоциональное состояние ученика в процессе урока, умело корректировать его, действуя адекватно ситуации (например, подавленное психологическое состояние по причине тяжелой обстановки дома и т.д.);

3) устранять по ходу урока все, что мешает ученику сосредоточиться на учебной работе, отвлекает и раздражает в классной обстановке (поведение одноклассника, шум в классе или в коридоре и т.д.);

4) управлять вниманием учащихся по ходу урока, концентрировать внимание на определенных моментах урока, переключать внимание школьников в процессе взаимодействия (например, смена характера заданий или использование интересной дополнительной информации с целью переключения внимания учащихся; использование шуток с целью психологической разрядки в классе, если проделанная работа вызвала напряжение и как следствие утомленность учащихся и т.д.).

Названные аспекты представляют далеко не полный перечень проблем, которые учитель должен решать по ходу урока, проявляя в полной мере свои перцептивные способности, эмпатию и знания возрастной психологии.

## *2. Характер требований учителя к учащимся.*

За 45 минут урока учитель предъявляет, по мнению статистов, около 100 требований. Однако большая требовательность должна сочетаться с большим уважением к учащимся.

Предъявляя требования, учитель должен проявлять важнейшее нравственное качество – педагогический такт, который зависит от внутренней нравственной культуры педагога по отношению к людям и от культуры самовоспитания, внешне адекватного поведения.

В процессе предъявления требований необходимо помнить, что они должны иметь следующий характер:

- быть четко и понятно сформулированы,
- ориентированы на возраст и индивидуальные особенности учащихся,
- усилены для выполнения; конструктивны и позитивны для учебной и воспитательной работы,
- выполнение их должно быть проконтролировано и доведено до конца

## *3. Создание эмоционально-интеллектуального фона урока.*

Интеллектуально-эмоциональный фон урока создается:

- благодаря использованию интересной информации в содержании изучаемого материала;
- с помощью включения в урок сведений о тех или иных открытиях;
- с помощью знания способов включения учащихся в интересную для них творческую работу;
- учение должно сопровождаться положительными эмоциями, а это связано с формой выражения эмоционального отношения учителя к учебному материалу и к учащимся.

## *4. Темп урока*

Правильная организация темпа урока помогает решать в классе проблемы дисциплины и качества учебной работы. Темп урока должен быть высоким и в то же время ориентированным на интеллектуальные возможности учащихся, явные и потенциальные. Для определения оптимального темпа урока учителю необходимо:

- определить «средний» темп урока, удовлетворяющий всех учащихся;
- учитывать индивидуальные возможности школьников;
- умело сочетать в ходе урока индивидуальные, групповые и коллективные формы работы;
- использовать на уроке разнообразные виды деятельности учащихся;
- максимально сокращать непродуктивные затраты времени на уроке.

Темп работы учащихся на уроке следует наращивать постепенно.

## *5. Самоконтроль учителя на уроке*

Самоконтроль ускоряет развитие педагогических способностей и шлифует мастерство опытного педагога. Самоконтроль учителя на уроке должен быть направлен на следующие характеристики его взаимодействия:

- мимика, пантомимика, движения;
- содержание речи, интонации, эмоциональность;
- целесообразность применяемых методов и приемов взаимодействия с учащимися;
- собственное настроение и самочувствие;
- эмоциональное состояние учащихся, их активность, самостоятельность и заинтересованность в ходе учебной работы;
- регулирование и корректирование познавательной деятельности школьников (объема изучаемого материала и выполняемых заданий, уточнения и пояснения по ходу работы и т.д.);
- продумывание целесообразности распределения на уроке индивидуальных и групповых заданий для учащихся.

Самоконтроль учителя в процессе деятельности должен опираться на самоанализ, который призван определить степень продвижения учащихся в знаниях, умениях и навыках, развитии в целом за время урока по сравнению с предполагаемым результатом. Для этого учителю следует сопоставлять то, что предполагалось сделать на уроке, с тем, что фактически осуществлено. Это в свою очередь помогает определить качественную сторону урока.

#### *6. Качественная сторона урока*

Определение качественной стороны урока позволяет учителю выявить, что удалось на уроке, а что – нет, каковы причины неудач и пути их преодоления, на что необходимо опираться в ходе своей работы, чтобы повысить педагогическое мастерство. Один из основных путей определения качественной стороны урока – анализ урока в соответствии с дидактическими категориями. Для этого педагогу после проведения урока необходимо ответить на следующие вопросы:

- соответствует ли урок дидактическим принципам и требованиям к его содержательной, методической и организационной стороне;
- соответствует ли структура и содержание урока его основной дидактической цели и требованиям учебной программы;
- решены ли в ходе урока поставленные изначально задачи;
- соответствовали ли применяемые учителем методы и средства обучения дидактическим задачам урока, обеспечили ли они высокий уровень познавательной активности школьников;
- использовались ли на уроке индивидуальный и дифференцированный подходы к организации учебной работы школьников;
- применялись ли на уроке методы проблемного обучения учащихся.

Анализ урока можно провести и по его структурным элементам. В этом случае будут определяться качество актуализации учебного материала, формирование новых понятий и способов умственных действий, формирование умений и навыков учащихся.

#### *7. Чувство юмора на уроке*

Чувство юмора – неотъемлемый компонент педагогической культуры, так как он демонстрирует остроумие и интеллигентность учителя, его добродушие, находчивость, смекалку. В то же время юмор позволяет педагогу решить ряд проблем, которые могут возникать по ходу взаимодействия с учащимися:

- снимать усталость, однообразие, скуку в ходе взаимодействия; переключать внимание школьников при смене видов деятельности;
- мирным способом решать возникающие в процессе общения конфликтные ситуации и устранять в классе психологическое напряжение;
- воспринимать чувство юмора авторов при изучении художественных произведений на уроках литературы, музыки и изобразительного искусства.

Учитель, имеющий чувство юмора и владеющий им как профессиональным инструментом, всегда пользуется расположением учащихся, что также подтверждает его уровень мастерства.

Однако помимо перечисленных выше компонентов, определяющих содержательную сторону взаимодействия учителя и учащихся, необходимо обратить внимание на внешнюю составляющую, характеризующую, а порой и определяющую восприятие и отношение школьников к учебно-воспитательному процессу. Это такой компонент, как культура внешнего вида учителя. Определяют культуру внешнего вида учителя следующие составляющие: осанка, походка, одежда, прическа, мимика, пантомимика. Характеристика компонентов внешнего вида:

- осанка: прямая, подтянутая, собранная;
- одежда: аккуратная, скромная, цветовая гармония, соответствие одежды возрасту, моде, чувство меры в выборе украшений;
- грим: умеренный;
- прическа: аккуратность, стильность;
- мимика: выражение доброжелательности, спокойствия, уверенности;



– пантомимика: жесты уместны, органичны, естественны, походка легкая, движения непринужденные, отсутствие суетливости и нервозности.

Таким образом, современный учитель, независимо от его специализации, должен обладать достаточно высоким уровнем общей культуры, который в конечном итоге определяет культуру его труда.

#### Литература:

1. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособ. для пед. спец. высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
2. Философия: курс лекций в 2-х частях / авт.-сост. А.К. Каменский. – 2 изд. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2009. – ч. 2. – 270 с.

*Дмитрий Дружинин,  
Мозырь, Республика Беларусь,  
УО «Мозырский государственный педагогический  
университет имени И.П. Шамякина»*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В культурологической парадигме образования педагогический процесс рассматривается как гуманитарная практика. Он связан в первую очередь с обращением к духовному опыту Другого. Какими же качествами должен обладать настоящий педагог-профессионал для организации такого взаимодействия? Скорее всего, профессионал – не тот, кто обучен «своему» предмету и технологиям его развертывания в учебно-воспитательном процессе. Этого явно недостаточно педагогу, который умеет формулировать вопросы для самого себя, способен «вычерпывать» педагогические задачи из наличной ситуации, занимать самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям. Целью педагогического образования остается присвоение определенного набора компетенций. Профессиональную педагогическую компетентность можно представить как интегральную характеристику педагога, отражающую уровень развития его способности и готовности к проектированию и реализации профессионального замысла, отвечающего запросам учащихся и своим собственным.

На первый взгляд реализация на практике составляющих профессиональной компетентности – это способ жизнедеятельности, профессионального бытия педагога, которое протекает в четырехмерном предметном мире, где происходит приспособление к пространственным связям, наполняющим мир вещей, их изменениям во времени и движении. В практической деятельности учителя – это раскрытие предметного содержания в хронологической последовательности от одной образовательной ступени к другой. Становление профессиональной компетентности может вполне осуществляться в этом четырехмерном пространстве на основе сенсорных модальностей – чувственных ощущений восприятия мира (слух, зрение, обоняние и др.). Ограниченность профессиональной компетентности обнаруживается, как только мы входим в пространство смыслов профессиональной деятельности педагога.

Профессиональный образ мира современного педагога – это целостная система его представлений о педагогическом процессе, о себе и других его непосредственных участниках. Образ мира учителя включает в себя: аксиологические основы (ценности и смыслы), онтологическую составляющую (взаимодействие с Другим, как основа педагогического процесса), методологические основания (принципы стиля нового педагогического мышления). Для его становления необходимо осуществить переход от технократической (наполнительной) педагогики к педагогике смысловой (культуротворческой): от предмета – к человеку, от человека образованного – к человеку культуры. Педагогическая природа профессионального образа мира обнаруживается в наличии у него, кроме свойственных физическому миру координат пространства и времени, пятого квазиизмерения – системы значений, воплощающей в себе результаты предшествующего педагогического опыта. В основе индивидуального образа мира лежит чувственный, индивидуальный социокультурный опыт педагога. Этот образ динамичен, не является застывшим. Целостный образ мира выступает в качестве интегратора взаимодействия

педагога с действительностью. Особая мерность значений заключается во внутрисистемных связях объективного предметного мира, в процессе своей профессиональной деятельности педагог строит образ мира, в котором живет, действует, созидает [2].

По А.Н.Леонтьеву, образ мира – это сложное многоуровневое образование, обладающее «системой значений» и полем смыслов, это «узел модальных ощущений», поскольку движение к образу мира – это «переход через чувственность за границы чувственности, через сенсорные модальности к амодальному миру». Поэтому и образ мира амодален: та модальность, в которой он предстает перед сознанием, будет определяться смыслами, открывающимися педагогом в собственной деятельности [1].

Профессиональный образ мира нельзя сформировать, он «вырисовывается» самим педагогом из объективной реальности, он рождается через модальности, которые преломляются в поле смыслов. В таком случае профессиональный образ мира индивидуален, не всеобщ (как профессиональная картина мира). В отличие от картины мира, образ мира педагога эмоционально наполнен, уникален, поскольку принадлежит конкретному человеку, его создавшему.

Чтобы помочь детям самоопределиться и обрести себя, каждый взрослый должен научиться искать и находить свое подлинное личностное ядро, отличное от того, кем мы себе кажемся. Тогда построение педагогической деятельности на основе профессионального образа мира ни в коем случае не может замыкаться на учебном предмете. Ее основной направленностью является взаимодействие участников образовательного процесса, а учебный предмет в системе координат профессионального образа мира из цели становится средством педагогической деятельности, взаимодействия с Другим. Именно ее метапредметный характер ориентирует педагога на поиск собственного профессионального образа мира, очеловечивает деятельность учителя, определяет ее гуманитарную направленность.

Профессиональный образ мира в статике включает в свой состав ценности и смыслы образования (аксиологическая составляющая), представление о взаимодействии «учитель-ученик» (онтологическое основание), стиль педагогического мышления (методология). Представленные три основания профессионального образа мира педагога взаимодополняют друг друга.

Ценности по своей сути – переживаемое отношение человека к миру, другим людям, самому себе. В европейской философии вопрос о всеобщих ценностях ставился, исходя из того, что для всех является ценным, хорошим одно и то же (истина, добро, красота). Индивидуальная система ценностей создается и реализуется опытом деятельности, которая рождается из взаимодействия педагога с Другим. В культурологической парадигме образования ценностным становится не сама по себе передача знаний, а понимание того, какую роль эти знания играют в жизни и педагога, и ученика. Важно, чтобы знание имело личностный смысл.

Тем самым аксиологическая составляющая тесно связана с онтологическим основанием профессионального образа мира. В современной трактовке образование рассматривается как диалог, модель авторской коммуникации, способ отправления сообщений человеческого «я» самому себе и Другому, как особый тип взаимодействия взрослых и детей. При этом учитель, ученик, их отношения с другими и собой понимаются как «системообразующее» основание образования.

В педагогическом процессе, построенном на гуманитарных основаниях, ключевым является взаимодействие его участников. В этом контексте образование можно представить как встречу обращающихся друг к другу поколений, в которой культура оживает, обновляется и длится от века к веку. Признание отношения «учитель-ученик» в качестве основного определяет онтологию профессиональной компетентности как систему ценностно-смысловых координат профессионального образа мира педагога. Эта организация предполагает, в свою очередь, выбор возможностей свободного действия непосредственных участников педагогического процесса.

Организовать «встречу поколений» в образовательном пространстве способен педагог, реализующий в своей деятельности принципы стиля нового педагогического мышления:

диалогичность, другодоминантность, метафоричность, рефлексивность, понимание (что является методологической основой профессионального образа мира).

Необходимость перехода к педагогике смысла отмечают и сегодняшние школьники, студенты. Что же для них наиболее значимо в образовательном процессе? Прежде всего, отношение преподавателя и к своему предмету, и к Другому: для них важно стремление педагога к ученической позиции, желание помочь понять материал, занимая соучастную позицию. Примечательно, что при обсуждении проблемы эффективности образования и ученики, и студенты выдвигают пожелания не только в адрес педагога. На их взгляд, ключевым в образовательном процессе является взаимодействие, проявляющееся в желании учить и учиться, в совместных интересах, целях, личностном отношении к знанию, творчестве, импровизации, диалогичности.

Таким образом, педагог, осознающий, что он живет в поиске смыслов, способен осуществить наиболее эффективную деятельность, поскольку он не просто работает по предписанным канонам, а руководствуется, в первую очередь, своим профессиональным образом мира, конкретизацией которого могут быть самые различные компетенции, включая технологические.

#### **Литература:**

1. Леонтьев А. Н. Образ мира / Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 2. – М., 1983.
2. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога. – Новосибирск: Изд-во ИПИО РАО, 2010. – 300 с.

*Татьяна Палиева,*

*Инна Сычева,*

*Мозырь, Республика Беларусь,*

*УО «Мозырский государственный педагогический университет им.И.П. Шамякина»*

### **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ**

В связи с происходящими глобализационными процессами в настоящее время в мировой педагогической теории и практике широкое развитие получили вопросы этнической идентификации и поликультурного воспитания личности. Поликультурное воспитание рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения и формирования готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде.

Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с активизацией международного сотрудничества, расширением информационного пространства, а также с возрастающим количеством межнациональных конфликтов. Поликультурное воспитание ориентирует на культурный плюрализм, признание равноправия всех этнических и социальных групп, на недопущение дискриминации людей по национальному признаку. Поликультурное воспитание обеспечивает интеграцию представителей различных народов в мировое социально-культурное пространство с обязательным сохранением национального своеобразия.

Концепт «поликультурное образование», возникнув в 60-х гг. XX века в зарубежной науке как педагогическое решение урегулирования взаимоотношений представителей различных этнических культур в многонациональной социальной среде, получил широкое развитие и разнообразные трактовки в современной теории и практике образования многих стран мира. Поликультурное воспитание первоначально рассматривало вопросы защиты культурно-образовательных интересов этнических меньшинств, а сегодня в поле его внимания титульные нации малых стран [1; 2; 4; 5].

Научно-теоретические и практические вопросы организации поликультурного образования в современной российской школе исследовали Н.Н.Выгодчикова, Т.Н.Гелло, А.Н.Джуринский, Ф.Н.Зиатдинова, И.И.Калачева, Ю.А.Карягина, В.В.Макаев, З.А.Малькова, С.В.Рыкова, Н.И.Сорочкина, Л.Л.Супрунова, Н.Н.Ушнурцева, А.Е.Шабалдас, А.Г.Ширин и

другие. Подобные исследования ведутся и в других странах ближнего зарубежья (М.А.Абрамян (Армения), К.Г.Адылбек (Киргизия), А.К.Солодка (Украина), В.В.Бойченко (Украина) и другие).

В поле внимания исследователей находятся и проблемы организации поликультурного воспитания в сфере высшего и среднего профессионального образования, в том числе и педагогического (Н.Х.Байчекуева (Россия), Л.В.Волик (Украина), В.М.Ерёмин (Россия), Л.В.Оринина (Россия), Д.В.Сажин (Россия), К.Н.Тополян (Россия) и другие).

В Беларуси поликультурное образование в высшей школе наиболее полно рассмотрено в работе И.И.Калачевой [3]. Осуществление поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь исследуют Д.Н.Дубинина, И.А.Комарова и др. Изучению проблем формирования культуры межнациональных отношений у школьников посвящены работы Н.С.Анатольевой, В.Т.Кабуша, В.Г.Литвиновича.

Этнопедагогика как наука (А.П.Орлова, В.С.Болбас, Г.А.Барташевич, В.У.Буткевич, Л.Н.Воронецкая, И.И.Калачева, В.П.Канаш, К.А.Кулинкович, Л.В.Ракава и др.) активно развивается в нашей республике, а воспитательные традиции народов, проживающих в Беларуси, имеют глубокие исторические корни и через систему семейного воспитания передаются из поколения в поколение.

Проблема осуществления поликультурного воспитания в Беларуси имеет свои специфические особенности, а именно: необходимость освоения, сохранения и развития культурного наследия белорусского народа; функционирование двух государственных языков – белорусского и русского; региональные культурно-исторические отличия; усиление миграционных процессов. При этом билингвизм дает уникальную возможность формирования поликультурного сознания, обеспечивает знакомство с культурой других народов, проживающих в Республике Беларусь.

В «Кодексе Республики Беларусь об образовании» подчеркивается важность приобщения подрастающего поколения к национальной и мировой культурам, формирования национального самосознания. Именно поликультурное образование в современных условиях призвано способствовать этнической идентификации, формированию умений и навыков межнационального общения, а также социализации в многокультурном сообществе. Поликультурное воспитание развивает такие качества как патриотизм, толерантность, давая возможность осознать уникальность родной и универсальность общечеловеческой культуры.

Этнопедагогика является наиболее мощным средством осуществления поликультурного воспитания, так как в ее основе лежит традиция, как совокупность обычаев, привычек, умений и навыков практической деятельности, передаваемых из поколения в поколение и выступающих регулятором общественных взаимоотношений. Этнопедагогика обеспечивает основу поликультурного воспитания через преемственность культурно-исторических традиций и норм.

Поликультурное воспитание, реализуемое средствами этнопедагогики, наполняется общечеловеческими ценностями и ценностями специфическими для различных национальных культур, которые передаются от поколения к поколению, что обеспечивает адаптацию развивающейся личности во множестве разнородных культур и ориентирует на диалог.

Этнопедагогика, используемая как средство поликультурного воспитания, позволит познающей личности осуществлять культурологическую рефлексию, в результате которой расширяются этнокультурные границы видения мира.

**Цель поликультурного воспитания средствами этнопедагогики:** формирование поликультурной личности, готовой к эффективному межнациональному взаимодействию, сохраняющей этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иные этнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

**Функции:** культурологическая, образовательно-развивающая, гуманитарно-воспитательная, коммуникативно-интеграционная.

**Задачи:**

- 1) всестороннее овладение культурой своего собственного народа, являющееся непременным условием интеграции в другие культуры;
- 2) формирование представлений о многообразии культур в мире и воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- 3) развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур;
- 4) воспитание в духе миролюбия и терпимости.

**Принципы:** полилингвизма, диалога культур, аксиологизации, культуросообразности.

**Компоненты:** когнитивный (освоение образцов и ценностей национальной и мировой культуры), аксиологический (формирование отношений школьников к межкультурной коммуникации), операционно-деятельностный (активное взаимодействие с представителями различных культур).

**Пути реализации:** учебный процесс, внеклассная воспитательная работа, работа с родителями.

Каждое направление осуществляется с учетом непрерывности и преемственности дошкольного и начального образования и реализуется через следующие формы работы:

**Учебный процесс:** традиционные и нетрадиционные уроки; вспомогательные формы обучения (факультативы, кружки, экскурсии, тренинги, семинары и др.)

**Внеклассная воспитательная работа:** викторины, конкурсы, концерты, литературные и музыкальные вечера, диспуты, дискуссии, беседы, коллективные творческие дела и др.

**Работа с родителями:** 1) психолого-педагогическое просвещение родителей; 2) дни творчества детей и родителей, которые предполагают использование элементов национальных культур; 3) внеклассные мероприятия для детей и родителей, содержанием которых является знакомство с достижениями, культурными ценностями различных народов, изучение их особенностей и др.; 4) фотовыставки, конкурсы поделок, фоторепортажи, отражающие национальный колорит и др.; 5) фольклорные праздники и развлечения с участием родителей и др.

Поликультурного воспитания средствами этнопедагогики обеспечит повышение уровня поликультурности личности детей дошкольного и школьного возраста, а именно:

- формирование понимания самобытности культур разных народов, бережного отношения к национальным ценностям, этническим особенностям;
- позитивное отношение к культурным различиям;
- формирование культуры межнациональных отношений;
- овладение основами национальной культуры, приобщение к языку, литературе и истории своего этносоциума.

Наиболее доступны детям младшего возраста такие средства этнопедагогики как народные сказки и легенды, загадки, скороговорки, танцы и музыка, детский фольклор (колыбельные, потешки, пестушки, считалки, дразнилки, игры и хороводы, детские песни).

Для воспитателей и учителей представляют интерес следующие направления воспитательной работы:

- философия народного воспитания в пословицах и поговорках;
- анализ педагогических ситуаций с учетом знаний по этнопедагогике;
- народные загадки и задачи-загадки как средство умственного развития и диагностики интеллекта;
- тема детства и отношения к детям в сказках различных народов;
- народные сказки как образец народной дидактики;
- заклички и приговорки как гимн родной природе и основа знаний народного календаря (наблюдения за погодой, прилетом птиц, ориентация в пространстве и времени);
- народный этикет, правила вежливости, отношения между старшими и младшими, мальчиками и девочками;
- кружки по народному творчеству, знакомство с традиционными ремеслами и промыслами, встречи с народными мастерами и умельцами;

- экскурсия и этнографические музеи, создание этнографических уголков в детском саду, в классе;
  - тематический подбор книг по фольклору для книжной полки в группе, классе;
  - возрождение народных традиций и придание им современного антуража – этнодискотеки, телеигры, конкурсы, занятия, внеклассные мероприятия на основе фольклора;
  - оформление фотовыставок и презентаций фольклорно-этнографической тематики.
- В работе с родителями могут использоваться следующие этнопедагогические аспекты:
- моя семья: история моей семьи, значение моего имени, фамилии, составление родовада вместе с родителями;
  - особенности воспитания мальчиков и девочек в традиционной культуре;
  - народные семейные и календарно-обрядовые праздники, а так же региональные праздники и обряды, непосредственно посвященные детям;
  - традиционные обращения, пожелания и подарки детям на основе народных традиций;
  - специфика жилья и детского быта;
  - самодельные детские игрушки и орудия труда, специально сделанные для детей;
  - труд как универсальное средство и метод воспитания, мужские и женские виды труда и участие в нем детей;
  - народные ремесла и обучение ремеслу в семье, передача традиций из поколения в поколение.

Средства этнопедагогики целесообразно включать в деятельность педагогов и узких специалистов (логопедов, психологов, медицинских работников, инструкторов по физкультуре), работающих с дошкольниками и младшими школьниками:

- народная психология, отношения к детям младшего возраста в народной культуре;
- сказкотерапия, психологические тренинги на основе народных сказок и фольклорных образов;
- народная медицина – детям, традиционные способы закаливания и укрепления здоровья, народные спортивные игры и соревнования;
- скороговорки – образец народной логопедии;
- сервировка стола с учетом народных традиций и включение традиционных народных блюд и регионально значимых продуктов в детское меню;
- правила поведения за столом, традиционные пожелания при принятии пищи, отношение к хлебу.

Связующими звеньями между народным воспитанием и современным учебно-воспитательным процессом являются семья и семейные традиции, социальное окружение и общественные традиции, а так же такой относительно постоянный показатель как природа родного края, которая оказывает определенное физическое и психологическое воздействие на каждого, кто родился и живет в конкретной природно-географической среде.

Региональный компонент содержания образования и воспитания предусматривает: усвоение систем знаний о национальной культуре; приобретение опыта практической деятельности; овладение способами действий в области традиционной культуры, ее эмоциональное и творческое освоение, в результате чего осуществляется нравственно-духовное развитие личности, передача менталитета.

#### **Литература:**

1. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ. Монография. – М.: Прометей, 2006. – 160 с.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире . – Москва: изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 168 с.
3. Калачева И.И. Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси; Пособие для адм.-управлен. кадров высш. шк. – Минск: Тесей, 2003. – 158 с.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика, 1999. – № 4. – С. 3–10.
5. Сорочкина Н.И. Интегративная модель билингвального обучения в современной российской школе: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01.– Новгород. гос. ун-т. – В. Новгород, 2000. – 18 с.

*Анжела Асташова,  
Мозырь, Республика Беларусь,  
УО «Мозырский государственный педагогический  
университет имени И.П.Шамякина»*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Среди важнейших проблем образования особое место занимает проблема повышения уровня образованности и духовно-нравственного воспитания учащихся на всех ступенях общего среднего образования. Те, кто имеет непосредственное отношение к образованию и воспитанию, сталкиваются с потребностью в новом подходе, который позволит нетрадиционно взглянуть на современного ребенка XXI века.

Даже перед самым опытным учителем, принимающим в первый класс детей, всегда возникают вопросы: как заинтересовать современного, хорошо информированного ребенка? Какие его индивидуальные особенности и возможности необходимо постоянно учитывать?

Дети поступают в школу и начинают учиться, имея различную стартовую подготовку. Если не адаптировать учебно-воспитательный процесс к познавательным возможностям каждого ребенка, то сдерживается развитие сильных, талантливых учащихся и возникают непреодолимые подчас трудности для детей с низким уровнем развития.

Представляется важным, чтобы в поиске путей преобразования начальной школы ученые, методисты, учителя помнили о самоценности личности ребенка. Мы разделяем точку зрения, высказанную учеными М.Р.Львовым, Н.Н.Светловской, Л.М.Фридманом о том, что эффективные изменения начальной школы в соответствии с новыми социокультурными условиями, целями, задачами невозможны, пока не будут решены многие проблемы, в том числе:

1. Проблема психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов.
2. Проблема содержания начального образования.
3. Проблема преемственности между УДО и начальной школой, между начальным и средним звеном школы и т.д.

Одним из способов решения вышеназванных проблем, на наш взгляд, является применение дифференцированного подхода к обучению, который обеспечивает, прежде всего, развитие личностных качеств каждого учащегося с учетом его возрастных и психологических особенностей. При таком подходе происходит разделение учащихся на группы внутри одного класса с целью осуществления учебной работы с ними на разных уровнях усвоения программного материала, используя при этом различные методы, средства и приемы. Данная форма организации обучения предполагает вариативность темпа изучения материала, дифференциацию учебных заданий, выбор разных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя.

Очевидно, что группа учащихся продвигается в развитии при усвоении знаний. Учащиеся класса для выполнения одного и того же задания могут затрачивать разное время. На наш взгляд, достижение высокой результативности может быть на основе изучения индивидуально-типологических особенностей учащихся при дифференцированном подходе на уроках.

Объединение в группы мы определяли в зависимости от ближайших целей обучения. Схематично предлагаем выделить три подвижные группы с учётом доминирующих особенностей учащихся. Особенности этих групп следующие: один и тот же ученик по разным школьным предметам может находиться в различных группах и положение его в группе может меняться в пределах изучения одной темы. Это обусловлено изменением в уровне развития каждого учащегося, скоростью восполнения пробелов, повышением учебной направленности, выражающейся интересом к получению знаний.

К первой группе мы относим учащихся с высокими учебными способностями, особенность, которых заключается в следующем: работа с материалом большей сложности; умение применять знания в незнакомой, нестандартной ситуации; самостоятельный и творческий подход к решению учебных задач.

Ко второй группе – учащихся со средними способностями: выполнение заданий под руководством учителя, с помощью опорных схем, алгоритма, либо после разъяснений темы учащимися с высокими учебными способностями.

Третья группа – учащиеся с низкими учебными способностями. Младшие школьники данной группы требуют: точного ограничения заданий; отработку любого вида заданий (большого количества тренированных упражнений); дополнительного разъяснения нового материала на уроках. Однако уровень заданий должен быть не ниже, предусмотренных образовательным стандартом и учебной программой.

С целью успешного планирования дифференцированных заданий необходимо стремиться инструментировать обучение на уроке как работу чрезвычайно ценную и серьезную, как особый процесс познания. Знание ребенка (его физиологию, психику, индивидуальные особенности) и умение эти знания применять в деятельности – сложнейшая наука и искусство.

В этой связи мы разделяем точку зрения Д.П.Мансфельда о том, что учебный материал должен быть построен так, чтобы учащийся, опираясь на свои потенциальные способности, творческие возможности, мог осознанно определить сферу своих интересов, их развивать и реализовывать [1].

К сожалению, анализ мирового педагогического опыта дает право утверждать, что перечисленные выше особенности редко учитываются при организации педагогического процесса в начальных классах, а фронтальные формы работы на уроках остаются ведущими.

На наш взгляд, при реализации дифференцированного подхода на уроках необходимо соблюдать следующие требования:

1) владеть педагогом информацией о потенциальных познавательных возможностях каждого ученика с целью систематического отслеживания фактического уровня умений (осуществляется диагностика физиологических и интеллектуальных особенностей учащихся и мониторинг уровня предметных достижений). Никто кроме учителя, не знает возможности каждого ученика, возможности класса в целом. Если учитель не учитывает данных возможностей, не подбирает для конкретного ученика или для всего класса в целом задания, соответствующие уровню подготовленности или темпу работы, то происходит элементарная перегрузка учащихся, появляется раздражение у учителей и усталость учащихся.

2) комплектовать группы в соответствии с уровнем развития на основе критериев описанных выше.

3) дифференциация учебных заданий – подбор разноуровневых заданий на основе владения различными видами дифференциации:

- а) по характеру мыслительной деятельности;
- б) по уровню творчества;
- в) по уровню трудности;
- г) по объему учебного материала.

4) дифференциация работы – использование разных способов организации деятельности детей, учитывая при этом, как степень самостоятельности учащихся, так и характер оказываемой помощи. Наиболее распространенными видами помощи являются: а) помощь в виде вспомогательных заданий, подготовительных упражнений; б) помощь в виде “подсказок” (карточек – помощниц, карточек – консультаций, записей на доске и т.д.);

5) нельзя руководствоваться принципом: все, что написано в учебнике, должно быть выполнено.

Залог успешной работы на уроке – в индивидуальном, дифференцированном подходе, а не во фрагментарной дифференцированной работе. При реализации дифференцированного подхода на уроках необходимо создавать среду, ситуацию, в которой учащиеся с разным уровнем развития могли в приемлемом для них темпе преодолевать трудности, выполняя учебные задания, и без особой перегрузки, но с большим желанием включаться в учебное взаимодействие с учащимися, учителем и другими значимыми взрослыми.

Следовательно, дифференцированный подход требует определенного характера деятельности и ученика, и учителя. Роль учителя на уроке заключается не в том, чтобы



доступно и наглядно объяснить что-то, а в способности организовывать собственную учебную деятельность учащихся по овладению способами анализа и обобщения изучаемого материала. Чтобы осуществить это, необходимо мастерство учителя, высокий уровень его профессиональной подготовки.

#### **Литература:**

1. Мансфельд Д.П. Школа самореализации личности // Начальное образование в России. Инновации и практика. – М.: Школа, 1994.

*Светлана Галенко,  
Мозырь, Республика Беларусь,  
УО «Мозырский государственный педагогический  
университет имени И.П.Шамякина»*

### **СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Патриотическое воспитание ребенка – сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств. Чувство Родины начинается с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе... И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становлении личности патриота.

У каждого народа есть свои сказки, поговорки, считалки, колыбельные, притчи, передающие от поколения к поколению основные нравственные ценности. В этом плане фольклорные произведения белорусов являются педагогикой жизни, образцом воспитания.

Немалое значение для воспитания у детей интереса и любви к родному краю имеет ближайшее окружение. Постепенно ребенок знакомится с детским садом, своей улицей, городом, а затем и со страной, ее столицей и символами.

Задача педагога – отобрать из массы впечатлений, получаемых ребенком, наиболее доступные ему: природа и мир животных, труд людей, традиции, обряды, праздники. Причем эпизоды, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, образными, конкретными, вызывающими интерес. Поэтому, начиная работу по воспитанию любви к родному краю, педагог обязан сам его хорошо знать. Он должен продумать, что целесообразнее показать и рассказать детям, особо выделив наиболее характерное для данной местности или данного края.

Надо показать ребенку, что родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, лучшими людьми.

В патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, особенно близких ребенку людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо привить детям такие важные понятия, как "долг перед Родиной", "любовь к Отечеству", "защитник Отечества", "трудовой подвиг" и т.д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Продолжением работы является знакомство детей с другими городами Белоруссии, со столицей нашей Родины, с гимном, флагом и гербом государства.

Однако следует подчеркнуть, что предложенная система патриотического воспитания может видоизменяться в зависимости от конкретных условий.

Быть гражданином, патриотом – это непременно быть интернационалистом. Поэтому воспитание любви к своему Отечеству, гордости за свою страну должно сочетаться с формированием доброжелательного отношения к культуре других народов, к каждому человеку в отдельности, независимо от цвета кожи и вероисповедания.

Безусловно, гуманное отношение к людям разных национальностей создается у ребенка в первую очередь под влиянием родителей и педагогов, которые находятся рядом с ним.

Особенно это актуально в наши дни, когда среди какой-то части взрослого населения возникают противостояния по данным проблемам. Поэтому особенно важно в детском саду поддержать и направить интерес ребенка к людям других национальностей, рассказать, где территориально живут другие народы, каков их быт, характер труда, традиции; какие национальности есть в городе и в республике.

Таким образом, решая задачи патриотического воспитания, каждый педагог должен строить свою работу в соответствии с местными условиями и особенностями детей, учитывая следующие принципы:

- "позитивный центризм" (отбор знаний, наиболее актуальных для ребенка данного возраста);
- непрерывность и преемственность педагогического процесса;
- дифференцированный подход к каждому ребенку, максимальный учет его психологических особенностей, возможностей и интересов;
- рациональное сочетание разных видов деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;
- деятельностный подход;
- развивающий характер обучения, основанный на детской активности.

Планирование данной работы наиболее целесообразно осуществлять по следующим темам: «Моя семья», «Моя улица», «Мой детский сад», «Родной город», «Наша Родина». Работа по каждой теме должна включать занятия, игры, экскурсии, нерегламентированную деятельность детей, по некоторым темам – праздники.

Примерным содержанием работы по указанным направлениям может быть следующее:

#### 1. «Моя семья»

Осуществляется работа по воспитанию любви к маме. Особое внимание обращается на то, как ребенок может позаботиться о маме и о других членах семьи. В беседах воспитатель подводит детей к пониманию того, что семья – это мама, папа, дети, бабушка, дедушка. В семье все друг друга любят; старшие заботятся о младших, младшие стараются помогать старшим.

Детям даются первоначальные знания о родственниках в семье – каждый из них одновременно сын (дочь), внук (внучка), брат (сестра). Мама и папа – тоже дочь и сын бабушки и дедушки.

Используются глиняные игрушки «Белорусская семья», посуда, орудия труда; разучиваются пословицы и поговорки.

Значительная работа должна проводиться с родителями во время бесед и консультаций.

#### 2. «Моя улица»

Дошкольникам еще трудно представить себе город, потому что их жизнь в основном ограничивается тем микрорайоном, где они живут. Поэтому, проводя целевые прогулки, воспитатель должен познакомить детей с близлежащими улицами. Он обращает внимание на то, что улиц много, каждая имеет свое название, у каждого дома есть номер. Постепенно дети подводятся к необходимости знать свой домашний адрес. Проводя наблюдение, воспитатель рассказывает, в честь кого названы улицы города и какие на них есть достопримечательности.

#### 3. «Мой детский сад»

Дети проводят в детском саду много времени, поэтому необходимо показать им, что детский сад похож на семью: в нем есть взрослые, которые постоянно заботятся о детях.

Воспитатель знакомит детей с трудом сотрудников дошкольного учреждения: повара, работников прачечной, воспитателя, помощника воспитателя, медсестры. Дети посещают помещения других групп. Воспитатель привлекает их к заботе о самых маленьких. Целесообразно организовать целевые прогулки по участку детского сада, научить детей ориентироваться на его территории; помочь осознать, что все вокруг сделано руками людей, чтобы детям было уютно и интересно. Поэтому ко всему нужно относиться бережно.

#### 4. «Родной город»

Во время прогулок рекомендуется обращать внимание детей на все положительное, что происходит вокруг – построили новый магазин, посадили деревья, покрасили здание. Особое

внимание необходимо концентрировать на труде людей по благоустройству родного города – это работа дворников, мусороуборочных машин, уборка снега, посадка зеленых насаждений. Постепенно дети начинают понимать, что они тоже жители города и могут что-то сделать, чтобы он был красивым и чистым – не сорить, посадить семена цветов на участке в садике и во дворе дома.

Необходимо также познакомить детей с понятиями *город* и *село* (деревня). Эти знания закрепляются в народных играх, на занятиях по изобразительной деятельности и конструированию.

#### 5. «Наша Родина»

Основная задача в работе по этому направлению – вызвать у детей чувство восхищения и восторга красотой и величием своей Родины.

Прежде всего, воспитатель знакомит детей с природой Беларуси, показывая им иллюстрации с изображениями лесов, полей, рек и игрушки в виде животных, подчеркивая, что Беларусь – страна красивая и большая. Далее следует показать красоту, созданную руками народных мастеров, – это архитектурные памятники разных городов, живопись. Воспитатель рассказывает, что давно уже нет в живых этих людей, но красотой их произведений мы можем любоваться и сегодня. Обращается внимание детей на то, что и природу, и то, что создано руками людей, нужно беречь, сохранять, чтобы через много лет другие тоже могли этим любоваться.

Детей знакомят с белорусским национальным костюмом, с названиями его элементов. Рассказывая белорусские народные сказки, воспитатель анализирует, во что одеты герои. Дети разучивают народные песни, потешки, знакомятся с предметами народно-прикладного искусства.

Необходимо отметить, что в настоящее время у людей наблюдается интерес к своей генеалогии, к исследованию национальных, сословных, профессиональных корней и своего рода в разных поколениях. Поэтому семейное изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов:

- корни каждого – в истории и традициях семьи, своего народа, прошлом края и страны;
- семья – ячейка общества, хранительница национальных традиций;
- счастье семьи – счастье и благополучие народа, общества, государства.

Таким образом, патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения.

Главная задача воспитателя – формирование менталитета личности, содействие формированию определенной культуры, приобщение к системе национальных ценностей. Следовательно, работа с детьми дошкольного возраста в этом направлении должна осуществляться с опорой на этнические традиции, на народную педагогику.

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

## **ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЭПОХУ АНТИЧНОСТИ И РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОСТИ**

Педагогика строится на великих истинах, для которых не существует срока давности. Они воплотились в более поздние открытия и новые теории. Известно, что педагогические знания идут из глубины веков, сначала как опыт, затем теоретические обобщения и далее – как закономерности. В результате апробации и длительного обобщения в ходе развития познания формулируются аксиомы – положения, принимаемые без доказательств (Аристотель). Их еще называют истинными суждениями, мудростью, которая остается неизменной в нашем изменяющемся мире.

Современные ученые (М.Бунге, В.М.Глушков, Н.И.Кондаков, И.П.Подласый и др.) считают, что, как истинное суждение, аксиома при построении научной теории принимается в качестве исходного положения и кладется в основу доказательства ее других положений. Является очевидным, что построение полноценной педагогической теории возможно при условии, что часть ее положений будет введена аксиоматическим методом.

Исследователи античности (В.Йегер, А.-И.Марру, Г.Е.Жураковский) указывают на выдающуюся роль Гомера, Платона и Исократа в происхождении классического образования. Известно, что знаменитые произведения Гомера «Илиада» и «Одиссея» (конец VIII – начале VII в. до н. э.) стали настольными книгами образованных греков, их цитировали, использовали для занятий в риторике, декламации. Платон назвал Гомера воспитателем Греции, т. к. этика благородного воина определяла собой греческий идеал. Произведения Гомера стали своеобразными учебниками морали и их широко использовали в семейной и школьной практике.

Французский ученый А.-И.Марру утверждает, что воспитательное значение гомеровского эпоса заключается в «моральном климате», который окружает героев, в их «стиле жизни» [2, 29]. Гомеровская мораль не однозначна, она отражает реалии своего времени. Одиссей в своих приключениях предстает героем-победителем благодаря сметливости и ловкости, хитрости, практической мудрости. Умение выпутаться из любой ситуации предполагает и ложь ради спасения.

Наиболее полно соответствует нравственному идеалу благородный и честный Ахилл, который стремится к славе, чести, на чем и основана героическая мораль. Герои любят и ценят земную жизнь, зная, насколько она скоротечна для воина, но для них она не является высшей ценностью. Они с решимостью готовы пожертвовать ею ради чего-то высшего, что и определяет гомеровскую мораль как мораль чести. Побеждать, первенствовать, блистать – вот смысл жизни героев. Мораль чести предполагает принятие гордыни, осознание своего превосходства, благородного соперничества, ревности, ненависти. Произведения Гомера на героических примерах воспитали не одно поколение молодежи. Героический пример называют секретом гомеровской педагогики, а самого Гомера – основателем классической педагогической традиции.

В Спарте на смену личному идеалу доблестного гомеровского воина создается новый идеал – коллективный (тотальный) образ воина-защитника государства. Пропагандируются такие ценности как солидарность, преданность родине, готовность пожертвовать жизнью ради общего дела, общей славы. Немецкий ученый В.Йегер отмечает, что целью спартанского воспитания является сделать героями все население города, а не просто выделить отдельных людей [3]. Как свидетельствуют источники (Ксенофонт, Платон, Плутарх), воспитанию в Спарте придавалось особое значение. В большей степени оно носило военно-спортивный характер для формирования идеального воина, храброго, преданного общему делу – защиты своего отечества. В воспитательной практике нравственный облик воина предполагал наличие таких важных черт, как храбрость, выносливость, самообладание, мужественность, почтительность и послушание, скромность, стоицизм в страдании, безжалостность, самостоятельность в решении личных проблем и потребностей, презрение смерти. Наблюдалась отчужденность от художественного, литературного и философского развития, что было характерно для афинян.

В Спарте сложилась особая государственная система воспитания, целью которой была подготовка стойких воинов, преданных граждан своей страны. По представлениям греков, воспитание в полном смысле этого слова начинается с 7 лет, а до этого идет процесс «вскармливания». Государство доверяет свои полномочия семье и время от времени контролирует этот процесс. С раннего детства идет формирование будущего воина, которого необходимо приучать к голоду и жажде, неудобствам и трудностям, возможным в военных походах. Детей рано приучали к дисциплине через требование, использовали порицание, пример взрослых, при необходимости – физическое наказание.

В Афинах в недрах философии развивалась педагогическая мысль, яркими представителями которой являются Сократ, Демокрит, Платон и Аристотель. Они указывали на важность воспитания детей с малых лет, как в условиях семейной практики, так и необходимости контроля со стороны государства. В реальной практике воспитание в Афинах было делом частным. Государство только наблюдало за воспитанием юношества и стремилось создать условия для всестороннего развития личности свободного гражданина сообразно его материальным средствам. Под всесторонним развитием личности подразумевалось сочетание физического, умственного, эстетического и нравственного в человеке, поскольку идеальным считали того, у кого тело и душа «найпрекраснейшие». Философы Древней Греции не раз обращали внимание на важность воспитания детей с ранних лет, формирования в них нравственного облика гражданина, указывали на средства и методы воспитания.

В развитии содержания образования и нравственного воспитания следует обратиться к Сократу (470/469–399 гг. до н. э.), который впервые указал на обязанность человека «познать самого себя». Это познание включает в себя, прежде всего, овладение понятиями и представлениями таких истин, как честность, верность, правдивость, дружба, мудрость, честь. Цель воспитания он видел не в сообщении поверхностных сведений о нравственных критериях, не в обучении красноречию, а в развитии мыслительных способностей человека.

Сократ защищает первостепенное значение отыскания Истины, так как именно она приближает ученика к добродетели, к духовному совершенствованию. Таким образом, Сократ выдвигает на первый план в воспитании этический аспект и акцентирует внимание на нравственном элементе в образовании, которое начинается с ранних лет в семье. К сожалению, Сократ не оставил нам рекомендаций о воспитании детей дошкольного возраста, но указывал на необходимость в воспитательной практике широко использовать игры и личный пример взрослых.

Демокрит (около 460 – около 370 гг. до н. э.) считал, что становление личности человека зависит от его природы и воспитания. Воспитание должно осуществляться посредством обучения и упражнений с малых лет. Утверждал, что процесс обучения и воспитания преобразует природу человека, формирует стремление постичь неизвестное, чувство ответственности и долга. Он подчеркивал, что воспитание ведет к обладанию тремя сокровищами: «хорошо мыслить», «хорошо говорить», «хорошо делать».

Большое значение он придавал нравственной среде, примеру взрослых, наставлениям, убеждениям, приучению детей к умственному труду. Целью умственного воспитания должно быть не накопление знаний, а развитие ума, упражнение в мышлении. Вместе с тем занятия умственным трудом порождают стыдливость, которая составляет основу нравственности, тем самым подчеркивал тесную связь между умственным и нравственным воспитанием. Больше всего следует научиться стыдиться самого себя и для души предлагал установить закон: «Не совершай ничего неподобающего» [1, 204].

Из изречений Демокрита следует, что нравственный человек должен быть мужественным, здравомыслящим, благоразумным, обладать чувством долга, господствовать над собственными страстями, стремиться к добру, не предаваться праздности, легкомыслию, из которых рождаются пороки. Он учил воспитывать детей в добродетели с помощью поощрений, убеждений и «доводов рассудка», а не через принуждение и закон. Лучшим наставлением для детей считает «благоразумие отца», который не будет их только баловать и восхвалять, а постарается создать условия для формирования привычки к умственному труду. Среди нравственных ценностей указывает на значимость бескорыстной дружбы, стремление к добродетельным делам, а венцом справедливости считает «смелость и неустранимость суждений» [1, 204].

Первую попытку рассмотреть воспитание детей в системе – от воспитания дошкольников до подготовки будущих правителей предпринял Платон (427-347 гг. до н. э.). В знаменитых диалогах «Государство» и «Законы» он изложил свою педагогическую теорию, раскрыл взгляды на организацию воспитания в идеальном государстве. Цель «идеального государства» – приближение к идее Блага и она осуществляется через

воспитание. Именно государство должно быть заинтересовано в воспитании законопослушных граждан, чтобы каждый из них реализовал свое предназначение и принес пользу стране. Впервые в истории человечества он выдвинул идею общественного дошкольного воспитания. Считал, что воспитание должно быть общественным, всеобщим и осуществляться под руководством достойных учителей. Именно государство должно определить цели воспитания, узаконить образовательную программу, утвердить кодекс морали, основой которого является верность существующему строю. В философских трактатах Платон разработал свою образовательную систему, предназначенную для детей свободных граждан, в которой особо выделил период от 3 до 6 лет.

Детей этого возраста, как мальчиков, так и девочек, философ предлагал собирать на специально оборудованных площадках вблизи храмов, где они под руководством воспитательниц (из числа кормилиц) будут находиться под присмотром. Каждая воспитательница отвечала за небольшую группу детей.

Платон считал, что душевный склад ребенка нуждается в забавах, поэтому следует внимательно относиться к детской игре и обучению малых детей придавать игровой характер. Воспитательницы должны были организовывать с детьми подвижные, соревновательные игры на свежем воздухе. Особое значение придавалось играм с правилами, т. к. они в наибольшей степени смогут приучить детей к порядку, научат их быть законопослушными. Дошкольникам предлагалось читать литературные произведения, приучать к хоровому пению, танцам, музыке, что должно подвести их к пониманию высших идей Блага, Красоты и Гармонии. Древнегреческий философ требовал от правителей законодательно утвердить перечень произведений для детского чтения и ввести должность цензора. На игровых площадках дети должны были приобретать полезные знания и готовиться к школе, а также к своему будущему предназначению.

Аристотель (384-322 гг. до н. э.), полагая необходимым следовать в воспитании за природой и сочетать физическое, нравственное и умственное воспитание, создает первую в истории возрастную периодизацию. В ней он выделил три периода: от рождения до 7 лет, с 7 лет до 14 и с 14 до 21 года. До 7 лет, по его мнению, определяющее значение имеет домашнее воспитание. До 5 лет основное занятие для детей – игра и развитие речи, а затем идет подготовка к школе. В нравственном воспитании детей предлагал использовать такие методы, как пример взрослых, чтение специально отобранных рассказов и сказок, упражнение в нравственных поступках.

Философы Древнего Рима также уделяли большое внимание проблеме нравственного воспитания детей. Так, Плутарх (50-120) говорил о громадной важности обучения и воспитания ребенка в семье. Он был противником жесткого воспитания, считал, что надо избегать насилия, жестоких наказаний по отношению к детям. Был сторонником поощрения послушания и подчеркивал необходимость материнского воспитания. Считал, что душа ребенка подобна воску, на котором легко отпечатываются уроки мудрости и добродетели.

Древнеримский философ Квинтилиан (42 – около 100) сравнивал ребенка с «драгоценным сосудом», который способен вместить в себя все хорошее или дурное. Считал, что роль воспитания заключается в развитии позитивных качеств человеческой натуры. Подчеркивал необходимость соединять воспитание ребенка и природную доброту человеческого существа.

Несмотря на разные подходы в воспитании ребенка древние мыслители были сходны во мнении о цели воспитания. Это – воспитание добродетелей, под которыми они подразумевали умеренность, справедливость, ум, моральную чистоту, стыдливость, мужество, волю. Все они подчеркивали важность начала воспитания – с рождения и писали об ответственности семьи и государства в этом процессе. Философы основной задачей воспитания полагали развитие в формирующейся личности добрых, положительных черт характера, законопослушания, уважения к старшим, наставникам, а также подавление дурных склонностей. Именно эти аксиомы педагогической науки прошли проверку временем от эпохи античности до наших дней.

Следует отметить, что первые педагогические идеи складывались в рамках теоцентрической парадигмы. Это означает, что оформление научного знания (педагогической мысли) шло вокруг идеи предопределенности жизни человека высшим духовным началом (пантеоном богов, судьбой, Космосом, промыслом Божиим). Развивались представления о ребенке как носителе человеческой сущности, о зависимости его жизни и взросления от высшей духовной реальности. Культура и педагогическая мысль европейского средневековья дополнила теоцентрическую парадигму новым содержанием.

В период раннего средневековья (до X в.) господствовало ветхозаветное восприятие ребенка как существа, от рождения причастного к «первородному греху», который следует побеждать через воспитание детей в «страхе божьем». Утверждалось, что ребенок рождается несовершенным и греховным, поэтому период детства – это время неизбежного зла, которое надо побыстрее прожить. Детство средневекового ребенка заканчивалось рано: в 7 лет ремесленник отдавал сына в подмастерья, а у крестьян приобщали к сельскохозяйственному труду. Сын дворянина отправлялся в замок сюзерена служить пажом у жены своего господина. Династические браки заключались между подростками 12-14 лет. Отношение к детству как к периоду неполноценной жизни проявлялось и в быту. Детей одевали как взрослых, понятия детской одежды не существовало. Зачастую одежда была неудобной для детей, сковывала их движения, не отвечала их запросам. Не было и детских игрушек, игра рассматривалась взрослыми как греховная фантазия и не поощрялась. От детей требовали повиновения родителям, наставнику и Богу. Ветхозаветный человек в своей жизни мог полагаться только на волю божью, а не на свой разум и способности. Церковь в качестве приоритетной выдвинула задачу религиозно-нравственного воспитания детей. Она создала свой педагогический идеал человека-христианина, для которого характерно смирение, послушание, милосердие, сочувствие, терпимость, целомудрие, духовность. Античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению, а сама философия объявлена еретической. В воспитании на первый план стала выступать проповедь религиозного аскетизма, умерщвления плоти (тело – враг души) и духовного порабощения личности, как средства поддержания божественного благочестия.

Европейская педагогическая мысль, вышедшая из Нового Завета, по-новому представляла себе образ ребенка. В глазах Христа дитя является образцом высочайшего совершенства (до 5 лет сравнивают с ангелом), которого взрослые могут достичь только сознательной работой по преодолению греха. Иисус взывает к своим ученикам, чтобы они сделались как дети и только тогда смогут войти в Царство Небесное. Зарождающаяся христианская педагогика пытается одновременно воспитать ребенка для земной жизни и вечной. Только к исходу средневековья педагогика начинает осознавать детство как период подготовки к взрослой жизни. Складывается понимание ответственности взрослого, воспитателя, наставника за ребенка в период детства. Христианская педагогическая мысль рассматривает человека вообще и ребенка в частности как образ и подобие Божие и отсюда под образованием понимается педагогическая помощь ребенку в раскрытии образа Божия в себе. Средневековое мышление строилось на признании Веры как главной жизненной ценности.

Таким образом, в эпоху античности и раннего средневековья, исходя из конкретных общественно-исторических условий, оформляются первые педагогические идеи, выдвигаются цели, касающиеся нравственного воспитания детей, в том числе и дошкольного возраста. Философы первыми ставят вопрос о содержании и методах нравственного воспитания, тем самым расширяют его границы. Такие важные идеи, ценности, как добродетель, благо, добро, патриотизм, уважение, терпимость, милосердие, вера, духовность в дальнейшем легли в основу концепций нравственного воспитания, в том числе и современных.

В настоящее время много пишут о кризисе воспитания и связывают его с крушением моральных основ, забвением человеческих ценностей. Становится модным называть себя гражданином мира. Распространяется девиз: «Родина там, где больше платят». Нестабильность в обществе развивает у молодежи психологию жизни одного дня. Все это в конечном итоге приводит к потере патриотических качеств, нравственных ориентиров.

Вместе с тем данную проблему следует решать в образовательном процессе. Этика благородного воина, воспитание на героических примерах в Древней Греции по-прежнему востребованы в современной образовательной практике для патриотического воспитания детей. Христианская культура сконцентрировала общечеловеческие ценности в заповедях Нагорной проповеди Иисуса Христа и они до сих пор являются основой образования.

В Кодексе об образовании Республики Беларусь (2011 г.) воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося. В программе дошкольного образования «Пралеска» (2007 г.) цель образования в дошкольном учреждении – гармоничное разностороннее развитие детей, а одна из задач направлена на приобщение детей к общечеловеческим ценностям [4, 4]. Таким образом, мы видим, что непреложные ценности для воспитания нравственной личности – гармоничность развития, духовность, добродетель, заложенные еще в далекие времена по-прежнему остаются актуальными и востребованными обществом и государством.

#### **Литература:**

1. Лурье С.Я. Демокрит. Тексты, перевод, исследования . – Ленинград : «Наука», 1970 – 403 с.
2. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) [Пер. с франц.]. – М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1998. – 432 С.
3. Йегер В. Пайдея. Воспитание античного грека [Пер. с нем.]. – М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 1997. – 336 С.
4. Пралеска : программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2007. – 320с.

*Валентина Шебеко,  
Людмила Никонова,  
Минск, Республика Беларусь,  
Белорусский государственный  
педагогический университет им. М. Танка*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ДОШКОЛЬНИКИ: ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Гуманизация системы непрерывного образования, в том числе и первого её звена – дошкольного – предполагает ориентацию на личность, создание благоприятных условий для проявления и развития индивидуальности каждого. В связи с этим особое значение приобретает проблема познания педагогом своих воспитанников и поиск путей индивидуального подхода к ним. В настоящее время отсутствует согласованное представление ученых и практиков о современном ребенке, его психофизиологических особенностях и культурно-социальных потребностях, что сказывается на качестве взаимодействия взрослого мира с миром детства. Знания, накопленные о детстве 20-40 лет назад, устарели, а граница начала дошкольного возраста резко снизилась. Современный ребенок – это житель XXI века, на которого оказывают влияние все признаки настоящего времени, и, прежде всего, проникновение в повседневную жизнь информационных технологий, глубина распространения которых непрерывно увеличивается, а динамика внедрения ускоряется с течением времени. К социокультурным изменениям можно также отнести возникновение новых социальных заказов, часто искусственно формируемых и не соответствующих общим законам психического развития ребенка.

Исследователи отмечают, что для современных дошкольников характерна ранняя интеллектуализация [2]. Их можно охарактеризовать как умных, развитых, эрудированных. Сегодня многие задания, которые раньше успешно использовали для тестирования детей дошкольного и более старшего возраста выполняют дети двух-трех лет. Нынешние дети чувствительнее, эмоциональнее прежних. Они обладают восприимчивостью, открытостью и способностью тонко чувствовать, при этом более остро реагируют на внешние условия. Такие устаревшие методы воспитания, как крики, неодобрение, унижение, упреки оказывают



на них гораздо более сильное негативное воздействие. Современные дети не терпят насилия и протестуют, если взрослые заставляют их что-то делать, они активнее отвечают насилием на насилие. Вследствие того, что количество запретов в нашей жизни уменьшилось, дети стали чувствовать себя более свободными, раскрепощенными.

У детей нашего времени отмечается повышенный тонус организма, а также возбудимость и гиперактивность. В настоящее время большую значимость приобрела проблема раннего (дошкольного) выявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Неприятие обществом гиперактивных детей приводит к развитию у них чувства отверженности, отдаляет их от коллектива, усиливает неуравновешенность, вспыльчивость и нетерпимость к неудачам. Психологическое обследование детей с этим синдромом у большинства из них выявляет повышенную тревожность, беспокойство, внутреннюю напряженность, чувство страха, которые дополняются агрессией. Чаще всего дети проявляют агрессию при недостатке общения, когда недополучают человеческого тепла и необходимой «порции» информации. Отрицательно сказывается на поведении современных детей и отставание в развитии социальных эмоций – сопереживания и сочувствия, эстетические переживания и чувства. Сегодня фактически разрушена детская субкультура, которая передавала бы дошкольникам игровой опыт от одного поколения к другому, помогала социальной адаптации.

На этом фоне увеличивается категория способных и одаренных детей. Среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах – художественно одаренные. Ученые уделяют особое внимание одаренным детям. Значимость решения этой проблемы обусловлена социальным запросом общества на одаренную личность, способную обеспечить его продвижение вперед как в экономическом, так и в социальном плане.

В настоящее время выявлено довольно значительное разнообразие видов человеческой одаренности. В их числе – общая интеллектуальная, художественная, творческая, лидерская (социальная), психомоторная, которые проявляются уже в дошкольный период. Рассмотрим подробнее такой вид одаренности, как психомоторная.

Психомоторика в специальной литературе определяется как сфера специальных движений человека, рассматриваемых в неразрывной связи с психическими процессами (мышлением, чувствами, воображением), которые осуществляют их контроль и регуляцию. Психомоторная одаренность может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку отдельные способности у различных детей выражены в разной степени. Заметить психомоторную одаренность у дошкольника не представляет особого труда. Моторно одаренный ребенок обращает на себя внимание взрослого вследствие повышенной двигательной активности, двигается легко, пластично, оперативно использует свой «двигательный багаж» в новой обстановке, обладает способностью тонко распределять напряжение и расслабление мышц, координировать их сокращение и расслабление, воспроизводить и удерживать точный ритм, а также высокий темп движений, сохранять точность и соразмерность движений в момент передвижения в пространстве. Моторно одаренный ребенок почти всегда выигрывает в подвижной и спортивной игре, проявляет настойчивость, азартность в достижении цели. Подобное двигательное поведение моторно одаренных дошкольников в значительной степени обусловлено их хорошим физическим развитием, повышенным интересом к двигательной деятельности, относительно высокой (по сравнению со сверстниками) способностью произвольного управления движениями. По некоторым показателям дети с высокоразвитой психомоторикой могут достигать уровня, характерного более старшим детям. В основе таких достижений лежат как генетически детерминированные свойства организма, так и психические предпосылки. К первым относится высокий энергетический уровень нервных процессов, повышенная биоэлектрическая активность мозга, высокая сенсорная чувствительность, повышенная скорость восприятия сенсорной информации и быстрая ее обработка, хорошо развитая двигательная память, высокая концентрация внимания. Ко вторым – психические качества одаренной личности: активность и саморегуляция, склонность к задачам дивергентного типа, соревновательность, прогнозирование и др. [7]. Следовательно, моторно

одаренные дети, хоть и развиваются согласно общим закономерностям развития, но имеют целый ряд особенностей, которые важно учитывать при их воспитании и обучении.

Принято считать, что содержание образования одаренных детей должно быть «нетрадиционным». Первостепенной задачей считается развитие интеллектуальных способностей ребенка, через использование различных видов деятельности. Зарубежный опыт предусматривает проведение исследований и экспериментов, выдвижение гипотез, обучение умению размышлять. Такие задачи вплетаются в спектр привычных видов деятельности детей и дают возможность каждому проявить свою индивидуальность. Вместе с тем, опыт научных исследований и практика обучения одаренных детей позволяют отдать предпочтение направлениям работы, которые связаны с формированием у ребенка личностного подхода к изучению различных областей знаний. При решении двигательных задач, когда способности «работают» без опоры на личностные смыслы, которые не проживаются и не выстраиваются детьми, — у одаренных детей возникает «кризис субъективности» [3]. Затруднения в преодолении данного кризиса могут привести либо к превращению дошкольника в объект ожиданий и притязаний взрослых (манипуляции по отношению к одаренным детям), либо к частичной утрате высокого уровня развития в силу невозможности предъявить себя окружающим и получить необходимую поддержку.

Для реализации образовательных целей обучения особое внимание следует обратить на креативность (творческую) дошкольника. Именно ее специалисты относят к числу основных структурных компонентов одаренности [8].

Способность к творчеству ученые видят в создании ребенком субъективно нового (значимого для ребенка) продукта. Некоторые исследователи в термин «творчество» включают познавательную деятельность, которая ведет к новому или необычному видению проблемы, ситуации. Критерием творчества при этом является не качество результата, а характеристики и процессы, (познавательные способности) актуализирующие творческую продуктивность – именно это называется креативностью. Есть данные о том, что высокая креативность сочетается с интеллектом ребенком [6].

Двигательное творчество раскрывает ребенку моторные характеристики собственного тела, формирует быстроту и легкость ориентировки в бесконечном пространстве двигательных образов, учит относиться к движению как к предмету игрового экспериментирования.

Осуществлять эффективное руководство творческой деятельностью детей необходимо при условии учета тех психических процессов, без которых невозможно творчество. Главную роль в этом процессе ученые отводят воображению. Воображение рассматривается как универсальная функция, присущая человеку всегда и проявляющаяся в разных видах деятельности, независимо от того, на каком содержании оно было сформировано [1, 3]. Процесс воображения носит глубоко личностный характер. Его результатом является формирование особой внутренней позиции и возникновение личностных новообразований: стремление изменить наличную ситуацию, умение находить новое в известном, игровое отношение к действительности. Особенность воображения оперировать образами и преобразовывать их в условиях отсутствия полноты информации указывает на воображение как на основу человеческого творчества. Взаимодействуя разнонаправлено с другими познавательными процессами (мышление, восприятие), с эмоционально-волевой и поведенческой сферой личности, воображение обуславливает широкий круг возможностей на уровнях деятельности и психики.

Содержание функции воображения в дошкольном возрасте составляют четыре основных компонента: опора на наглядность, использование прошлого опыта, наличие особой внутренней позиции (умение создавать собственные замыслы), умение гибко использовать ранее полученные знания, творчески применять их в зависимости от конкретных условий. Развитие воображения ребенка подчиняется определенной этапности. На первом этапе необходима такая организация предметной деятельности, которая позволяла бы дошкольнику что-то домысливать, воображать, т.е. первый этап связан со специальными наглядно-образными задачами, условия которых предлагаются извне, а основание и цель связаны с осмыслением этих условий. Эта тенденция сохраняется и на втором этапе развития воображения, но здесь важна не наличная

ситуация, а собственный опыт ребенка. Особенностью третьего этапа является наличие у ребенка внутренней роли или позиции, которая позволяет самостоятельно задавать предметные отношения и придавать им смысл в зависимости от целостного сюжета или замысла. Если на начальных этапах логика идет от предмета к замыслу, то на более высоком этапе развития воображения – от замысла к предметной деятельности [3].

Однако, изолированного развития воображения для развития творческой деятельности недостаточно. Каждая система обучения, направленная на формирование творчества, предполагает развитие у детей мышления (особенно образного), восприятия (зрительного, осязательного, кинестезического), произвольности, самостоятельности и свободы поведения. Общим показателем развития творческой деятельности выступает интеллектуальная активность, одним из наиболее адекватных видов которой считается «детское экспериментирование». По мнению Н.Н.Поддьякова, «детское экспериментирование» – особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целесообразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития; в «детском экспериментировании» наиболее мощно проявляется собственная активность ребенка, направленная на получение новых сведений, новых знаний, продуктов творчества; «детское экспериментирование» – стержень любого процесса детского творчества [6]. Еще одной важной составляющей самостоятельных детских открытий являются способы деятельности [5]. Экспериментируя, ребенок ищет ответ на вопрос: «Что я могу сделать с этими объектами?» Очевидно, что дети начинают сами выделять способы из контекста деятельности, осознавать их функциональные возможности. В результате неоднократного использования одних и тех же способов в разных ситуациях дети приходят к их обобщению.

Креативность в сфере движений имеет свою специфику – она проявляется в оригинальности выполнения, необычности сочетания движений, способности к переносу двигательного опыта в новую обстановку, причем, креативность зачастую определяет успешность выполнения двигательного действия. Для этого взрослые ставят перед ребенком задачи, требующие от него либо использования известных способов выполнения движений в другой ситуации, либо поиска новых. Последнее связано, прежде всего, с использованием в обучении проблемных задач. В процессе систематического решения задач проблемного характера, требующих трансформации старых способов или изобретения новых, у детей развивается поисковая деятельность, ребенок учится экспериментировать со способами выполнения движений. К экспериментированию могут побуждать: двигательные инсценировки, дающие ребенку возможность использовать известные способы выполнения движений в разных ситуациях; проблемно-двигательные ситуации и задачи, способствующие самостоятельному выполнению детьми новых способов двигательных действий.

Двигательные инсценировки (игры-драматизации) представляют собой одну из форм разыгрывания двигательного образа. По мнению А.В.Запорожца, они учат ребенка «ощущать» движение [4]. Реальным отображением этого является вхождение в образ, условной постановки себя на место того, кто является носителем эталона. Творчество проявляется в правдивом изображении персонажа. Передача характера персонажа возможна с помощью средств образной выразительности (мимики, жеста, позы, походки и т.п.). Использование этих средств для передачи двигательного образа требует соответствующей подготовки, выработки умений пользоваться ими. Чтобы понять, каков герой, ребенку надо научиться анализировать его поступки, оценивать их. Во многом это зависит от личного опыта дошкольника: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, движения. При конструировании образа основными приемами творческого мышления выступают комбинирование и аналогизирование. Они позволяют ребенку войти в воображаемую ситуацию, посредством движения тела научиться выражать свои эмоции и эмоциональные состояния, создавать новые движения, сюжетные линии. Образы, раскрываемые в двигательных инсценировках, соответствуют характеру разучиваемого движения, помогают создать правильное зрительное представление о нем, а возникающие при этом положительные эмоции побуждают детей многократно повторять одно и то же упражнение, комбинировать варианты двигательных действий, творчески их преобразовывать.

Проблемные ситуации – это особое состояние субъекта, которое требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения действия. Проблемная ситуация складывается тогда, когда прежние знания, способы и средства выполнения деятельности недостаточны для разрешения задачи, но у ребенка несмотря на это возникает актуальная потребность ее решить. Главным элементом в проблемной ситуации является неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения действия. В двигательной деятельности в ходе решения проблемной ситуации дети конструируют новые «моторные поля». Основным способом творческого преобразования моторных эталонов выступает их проблематизация (действие, привносящее в «готовый» двигательный эталон элемент незавершенности, неопределенности). Созданные проблемные ситуации, инициируют исследовательскую деятельность детей, стимулируют развитие творческого интеллекта и его важного компонента – дивергентного мышления. Для задач дивергентного типа характерна многовариативность действий в одной и той же ситуации, отсутствие однозначного решения. Это побуждает ребенка создавать воображаемую ситуацию, искать и предлагать новые варианты двигательных решений. В двигательной деятельности задачи дивергентного типа могут иметь следующее содержание: придумать и показать движения для необычной ситуации; придумать и показать движения на предложенную тему; придумать к движению как можно больше его аналогов; найти варианты демонстрируемому движению. В основе двигательных задач – искусственное комбинирование элементов известного движения, которое нужно усовершенствовать различными элементами других случайных движений. Процесс решения дивергентных задач тесно сопряжен с опытом и памятью ребенка, а вопрос педагога выступает здесь как ведущий прием, стимулирующий мышление и воображение дошкольников.

Критериями творчества ребенка в двигательной деятельности выступают: увлеченность двигательной деятельностью, стремление действовать самостоятельно; способность удачно подбирать движения, воплощающие игровой образ; своеобразное сочетание, комбинирование известных движений; появление новых элементов при создании простейших форм движений; оригинальность двигательных решений.

Эти показатели позволяют рассматривать двигательное творчество как важнейшее условие становления творческой индивидуальности моторно одаренного дошкольника и как важный фактор его самореализации.

#### **Литература:**

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – Спб.: Союз, 1997. – 96 с
2. Горлова Н. А. Современные дошкольники: какие они? // Обруч. – 2009. – № 1. – С. 3-6.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М.: Знание. – 1986. – 96 с.
4. Запорожец А.В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и методов его деятельности // Известия РСФСР. — М., 1948. — Вып. 14.
5. Парамонова Л.А. Система формирования творческого конструирования у детей 2-7 лет: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2001. – 45 с.
6. Подьяков Н.Н. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание.– 2001.– № 9.– С. 68-75.
7. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М., 1996.– 336 с.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2010. – 448 с.

*Ольга Митрош,  
Екатерина Рейт,  
Минск, Республика Беларусь,  
Белорусский государственный  
педагогический университет им. М. Танка*

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К КУЛЬТУРЕ РОДНОГО КРАЯ**

Проблема формирования у старших дошкольников интереса к культуре родного края является актуальной в связи с организацией проектной деятельности детей. В педагогической науке и практике возрастает интерес к проектной деятельности, поскольку она позволяет

реализовать личностно-ориентированный подход в образовании дошкольников. Метод проектов способствует формированию познавательной самостоятельности, готовности добывать знания из различных источников, развитию интеллектуальной активности воспитанников.

В нашем исследовании, посвященном изучению проектной деятельности как средства формирования у детей старшего дошкольного возраста интереса к культуре родного края, выделены следующие структурные компоненты интереса: **эмоционально-волевой**, представленный отношением детей к познанию культурных объектов и явлений, в том числе традиций белорусского народа, что проявляется в способности дошкольников проявлять положительные эмоции при их восприятии; **когнитивный компонент**, обозначенный системой представлений старших дошкольников о культуре родного края, сформированностью у них таких мыслительных операций, как обобщение, сравнение, классификация, способствующих развитию более глубоко и устойчивого интереса; **деятельностный** компонент, который характеризуется умением ребенка общаться с взрослыми и сверстниками по поводу приобретения знаний о культуре родного края, собирать информацию, используя конкретные способы (пойти на экскурсию в музей, в библиотеку и т.д.), активно включаться в деятельность познания культуры родного края.

Результаты осуществленной диагностики показали, что в контрольной и экспериментальной группах преобладает средний уровень сформированности у старших дошкольников интереса к культуре родного края (47% и 51%). Высокий уровень интереса к культуре родного края был выявлен только у 9% дошкольников контрольной группы и у 14% детей экспериментальной группы. Низкий уровень интереса к культуре родного края несколько выше в контрольной группе (44%).

Качественный анализ данных говорит о том, что наиболее сформирован у старших дошкольников эмоционально-волевой компонент интереса к культуре родного края, что проявляется в положительном отношении к познанию, желании расширить свои представления об особенностях национальной культуры.

Анализ диагностической беседы показал, что у дошкольников больше развиты представления о социальных явлениях родного края: дети знают название родного города, цвета белорусского флага и т.д. Но вместе с тем у них слабо развиты представления о традиционной культуре белорусов: национальной кухне, белорусском национальном костюме и белорусских праздниках. Это послужило основанием для разработки тематических проектов: «Национальная белорусская кухня», «Национальный белорусский костюм», «Жилище и быт белорусского народа», которые реализовывались поэтапно в соответствии с проектной технологией (подготовительный, исследовательский и заключительный этапы).

Исследовательский среднесрочный проект «Национальная белорусская кухня» решал задачи формирования устойчивого интереса к культуре родного края путем знакомства с названиями белорусских блюд, особенностями их приготовления; развития у воспитанников навыков самостоятельной исследовательской деятельности. На подготовительном этапе проекта нами были разработаны тематические задания для исследования в детских микрогруппах. Дошкольникам предлагались следующие темы: «Хлеб – всему голова», «Картошка – королева белорусских блюд», «Какие блюда любят белорусы?». Предложенные проблемные задания способствовали проявлению у детей любознательности, познавательных вопросов, которые одновременно помогали им самостоятельно собирать информацию для решения поставленных проблем, а также способствовали развитию интереса к белорусским блюдам.

Специально созданная социокультурная предметно-развивающая среда предполагала собой свободный доступ детей к необходимой литературе: сказки, картинки, открытки, тематические уголки и т.д., а также активную помощь взрослых. Педагогом оформлялись выставки иллюстраций белорусских блюд, проводились познавательные беседы. Родители оказывали дошкольникам помощь в сборе наглядного материала. Итогом подготовительного этапа явилось возрастание у детей интереса к особенностям белорусской кухни, эмоционально-положительное отношение к проектной деятельности.

Исследовательский этап проекта предполагал организацию подгрупповой работы в различных видах деятельности дошкольников. На этом этапе решались задачи развития более глубокого устойчивого интереса к национальной кухне, формирования представления о белорусских блюдах, умений детей работать со сверстниками, развития навыков самостоятельной исследовательской деятельности. Проводились занятия по ознакомлению дошкольников с белорусскими блюдами, включавшие познавательные рассказы, беседы; познавательно-практическая деятельность «Приготовим тесто для блинов и клецок», дидактические и сюжетно-ролевые игры, рисование и др.

Благодаря использованию взрослыми приемов повышения познавательной активности (постановка проблемных вопросов, введение ребенка в воображаемую ситуацию, выдвижение гипотез и др.) изменилось отношение дошкольников к процессу познания: дети стали задавать больше вопросов, связанных с выполнением заданий, делились знаниями со сверстниками и взрослыми.

В познавательно-практической деятельности ребята с удовольствием сравнивали процесс приготовления теста для блинов и клецок, выясняли, какие виды мучных изделий можно встретить в пище белорусов. Все это способствовало развитию деятельностного и когнитивного компонентов интереса к культуре родного края.

Результаты исследовательского этапа свидетельствовали о наличии у дошкольников устойчивого интереса к национальным белорусским блюдам. Изменения в структуре интереса затронули все его компоненты: на уровне эмоционально-волевом были отмечены положительное и увлеченное отношение к деятельности, способность преодолевать трудности в решении проблем; когнитивный компонент изменился в связи с приобретением детьми навыков исследовательской деятельности и системы представлений о белорусских блюдах. Изменения в деятельностном компоненте характеризовались способностью дошкольников самостоятельно включаться в процесс решения проблемных ситуаций, осуществлять поиск информации.

Заключительный этап проекта был направлен на закрепление устойчивого интереса детей к национальной белорусской кухне, стимулирование творческого подхода к оформлению результатов проектной деятельности детей и предполагал представление участниками проекта результатов работы. Созданная детьми (совместно с родителями) книга рецептов белорусских блюд отразила творческую деятельность дошкольников, их стремление к самостоятельному ручному труду.

Тематический образовательный информационно-творческий проект «Национальный белорусский костюм» явился продолжением начатой работы по формированию у детей интереса к культуре родного края через обогащение их представлений о национальном костюме, воспитание уважения к труду взрослых.

Исходя из логики проектного обучения, первоначально дети были включены в обсуждение проблемы «Отличия и сходство традиционного костюма и современной одежды», для чего производили сравнения иллюстраций с изображением различных видов одежды, включались в познавательно-практическую деятельность (производство одежды в прошлом и настоящем).

Второй этап – формирование устойчивого интереса к национальной культуре – предполагал формирование у детей системы представлений о белорусском костюме в различных видах деятельности (беседы, чтение стихов и рассказов, рисование, детский дизайн, сюжетно-ролевые и дидактические игры), объединенных данной темой. Дошкольникам было предложено самостоятельно организовать показ белорусской одежды (девочки демонстрировали различные части женского белорусского костюма, мальчики – мужского национального костюма).

На заключительном этапе совместно с родителями и педагогами была организована выставка «Белорусские костюмы», создан тематический каталог «Национальный костюм».

Образовательный информационный проект «Жилище и быт белорусского народа» выполнялся в русле поставленных целей и предполагал знакомство детей с белорусским домом, бытом белорусского народа (ткачество, вышивка, гончарство и т.д.).

Первоначальному формированию интереса способствовало включение дошкольников в обсуждение проблемной ситуации («Где жили и чем занимались наши бабушки и дедушки?»),

«Интерьер белорусского жилища и городской квартиры»). На втором этапе использовались приемы повышения познавательной активности, такие как выдвижение гипотезы («Смогли бы мы жить, как люди в прежние годы без света, электроприборов?»), рассуждение «Как изменился быт белоруса?», что способствовало развитию у дошкольников умения устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, высказывать свои предположения и т.д.

Завершением проекта явилась организация работы музея «Белорусская хатка» на базе учреждения дошкольного образования. Дети выступали в роли экскурсоводов, знакомя своих младших товарищей с предметами быта белорусов и интерьером их традиционного жилища.

В ходе реализации проектов были отмечены изменения в структуре интереса к культуре родного края. Дошкольники проявляли положительные эмоции на всех этапах проектной деятельности. Некоторая неуверенность в действиях на подготовительном этапе проекта перерастала в стремление к активному участию на последующих. Решение проблемных ситуаций совместно в микрогруппе способствовало укреплению взаимодействий детей, проявлению ими чувств радости, гордости за успешно выполненное задание. Когнитивный компонент изменялся в связи с формированием у дошкольников системы представлений о традиционной культуре белорусского народа (белорусских блюдах, национальном костюме, жилище и быте белорусов), а также путем развития мыслительных операций сравнения, обобщения, классификации. Включение в непрерывную исследовательскую, творческую деятельность в процессе реализации проектов способствовало развитию деятельностного компонента интереса к культуре родного края. Выраженное стремление дошкольников к проявлению инициативы при работе в микрогруппах, к решению проблемных ситуаций, активное включение в различные виды деятельности по познанию культурных особенностей белорусов также доказывает эффективность метода проектов в формировании интереса к культуре родного края.

*Елена Бай,  
Брест, Республика Беларусь,  
Брестский государственный  
университет имени А.С. Пушкина*

## **СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗА «Я» КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Познавательная активность является важным личностным образованием, поэтому ее развитию у детей уделяется большое внимание. Соответствующие задачи ставятся как в нормативных документах, в частности в учебной программе по дошкольному образованию, так и в исследованиях многих психологов и педагогов. Однако анализ научных источников показывает, что в основном описываются особенности и условия развития познавательной активности у *старших* дошкольников. Это обусловлено в первую очередь актуальными задачами подготовки детей данного возраста к обучению в школе (Н.Е.Веракса, Е.Л.Виноградова, Е.В.Клопотова, Е.В.Коротаева, А.М.Матюшкин, И.С.Морозова, А.Н.Поддьяков и т.д.).

Вместе с тем, установлено (Д.Б.Годовикова, Т.М.Землянухина, Л.М.Кларина, М.И.Лисина, Л.Н.Павлова), что предпосылки для ее развития складываются уже к трем годам жизни и именно в этом периоде (с трех лет) содержанием потребности ребенка в общении со взрослым становится сотрудничество в сфере познания. Исследования же, посвященные изучению познавательной активности у младших дошкольников, единичны, что затрудняет работу специалистов по ее развитию у детей этого возраста. Именно поэтому *целью* нашего исследования стало изучение особенностей и условий развития познавательной активности у *младших* дошкольников.

*Познавательная активность* рассматривается нами как одна из фундаментальных форм взаимодействия человека с миром, в основе которой лежит потребность в новой информации и знаниях. Она имеет ряд существенных характеристик, которые позволяют отличать ее от других видов активности человека. На основании изучения психолого-педагогической литературы

(Л.И.Божович, Н.И.Ганошенко, Д.Б.Годовикова, В.П.Иванов, М.И.Лисина, А.Н.Поддьяков, С.Л.Рубинштейн, В.С.Юркевич) к ним следует отнести следующие:

- внутреннее состояние готовности человека к познавательной деятельности;
- бескорыстное и ненасыщаемое стремление человека к знаниям;
- направленность познавательной активности на процесс и результат познания;
- особое эмоциональное состояние (интеллектуальные эмоции), которые сопровождают процесс познания;
- способы (основные мыслительные операции), которые направлены не на преобразование объекта, а на извлечение информации из него.

Анализ исследований, посвященных выявлению условий, влияющих на становление и развитие познавательной активности, показал, что авторами изучались главным образом внешние по отношению к ребенку условия, как то: характер общения со взрослыми и сверстниками, создание проблемных ситуаций, обучение детей экспериментированию, влияние содержания сюжетно-ролевой игры и др. (М.И.Лисина, Д.Б.Годовикова, А.М.Даллакян, А.Н.Поддьяков и др.). В то же время для понимания психологической природы познания достаточно интересными оказываются философские идеи, идущие еще от работ Г.Гегеля, который, в частности, рассматривал познание как *особую деятельность Я, целью которой является то, чтобы приобретенное знание полагать как своё собственное*. Осваивая объективное знание, человек соотносит его с самим собой, превращает его характеристики в свои субъективные способности и осуществляет познание окружающего мира. То есть, в развитии познавательной активности важную роль играют *внутренние условия*, отражающие сферу самосознания человека.

В психологии и, в частности, в педагогической психологии, наибольшее внимание исследователей сосредоточено на поиске взаимосвязей *знания и мотивации*, являющейся тем звеном, которое может соединить знание с личностью человека (А.Н.Леонтьев, М.С.Каган, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова).

Указание на пути разрешения этой проблемы можно найти также в идеях В.П.Зинченко, который в своих работах использовал метафорический, но достаточно точный термин «живое знание» [1]. Характеризуя знание как своего рода интеграл, В.П.Зинченко рассматривает его как состоящее из ряда *компонентов*, в том числе относящихся к самосознанию. Сущностными компонентами знания, по мнению автора, выступают:

- знание как таковое (формы знания, существующие в образовательных системах, в науке);
- знание до знания (мироощущение, бессознательные обобщения и умозаключения, житейские понятия);
- знание о знании (отрефлексированные формы знания);
- незнание;
- незнание своего незнания;
- знание о своем незнании*;
- действия (акты, события по его получению и использованию);
- память;
- представление о себе самом как носителе знания или незнания*.

Если обратиться собственно к дошкольному детству, то утверждение о том, что взаимосвязь представлений о себе и знаний о внешнем мире образует *ценностность познавательной деятельности дошкольников*, содержится в работах Н.Н. Непомнящей, В.В.Барцалкиной [2]. Идеи о взаимосвязи образа Я и познавательной активности дошкольников отражены в работах Д.Б.Годовиковой, М.И.Лисиной [3, 4].

Таким образом, в исследованиях имеются указания на то, что образ Я играет важную роль в развитии познавательной активности дошкольников, однако эмпирического исследования этой идеи нет. Учитывая все вышеизложенное, мы предприняли попытку эмпирическим путем выявить регулятивную функцию когнитивного компонента образа Я в отношении познавательной активности младших дошкольников. Мы предположили, что развивающим эффектом будут обладать представления об *изменении во времени* самого



ребенка и значимого для него взрослого. Мы задавали именно временной параметр организации знаний детей в силу ряда причин, а именно:

– осознание себя во времени является одним из элементов структуры самосознания детей младшего дошкольного возраста (И.Е.Валитова, В.С.Мухина);

– у младших дошкольников обнаружен достоверно высокий интерес к информации об изменении во времени самого себя и значимого взрослого (Е.А.Бай, С.Г.Якобсон);

– раскрывая перед ребенком динамику изменения самого себя, мы тем самым задаем ему перспективу развития (С.Г.Якобсон).

Кроме того, при построении взаимодействия нами учитывались критерии, которые определяют информацию как объективно интересную для детей. Таковыми, по мнению ряда авторов (Н.Н.Поддьяков, А.Н.Поддьяков, Г.И.Щукина и др.), выступают новизна, наглядность, противоречивость информации [5]. Информация об изменении во времени самого ребенка и значимого для него взрослого, на наш взгляд, соответствует вышеназванным критериям.

Для эмпирической проверки влияния информации об изменении во времени самого ребенка и значимого взрослого был использован метод преобразующего эксперимента. Содержание индивидуальных занятий с детьми составили две темы, условно названные нами «Я маленький» и «Мама маленькая». Содержание тем представляло собой описание внешности, типичных форм поведения, знаний и умений ребенка и его мамы в разные периоды их жизни (новорожденность, младенчество, ранний возраст).

*Организация* занятий имела следующую общую структуру.

- 1) показ ребенку наглядного материала;
- 2) постановка перед ним вопроса как проблемы, требующей разрешения;
- 3) рассказ взрослого и сравнение себя актуального с тем, каким был раньше;
- 4) выполнение действий, демонстрирующих умения, которыми владеет ребенок в данный период;
- 5) фиксация итогов познания через одобрение взрослого, удивление, восхищение.

Необходимым условием проведения занятий был эмоциональный контакт с ребенком, который устанавливался до начала исследования. Кроме того, при организации занятий с детьми мы выбрали индивидуальную форму их проведения, основываясь на результатах пилотажного исследования, которые показали неэффективность применения к данному содержанию фронтальной формы занятий. Каждый ребенок хочет общаться со взрослым прежде всего по поводу себя. Включение в ситуацию других детей значительно снижает активность и интерес ребенка. В ситуации, когда информация не относится лично к ребенку, он проявляет явные признаки безразличия (отвлекается, задает вопросы не по содержанию занятия и т.д.).

Для оценки изменений, происходящих в познавательной активности детей в процессе экспериментальных занятий, были использованы следующие показатели:

1. Инициативность.
2. Эмоциональные состояния (степень эмоциональной вовлеченности).
3. Познавательные вопросы и высказывания.

В преобразующем эксперименте принимало участие 30 испытуемых четвертого года жизни. С каждым ребенком было проведено в среднем 24 занятия. Длительность эксперимента – пять месяцев.

Какие результаты нами были получены?

Результаты эксперимента показали, что у детей *экспериментальной* группы произошли позитивные *количественные и качественные изменения* в познавательной активности по всем выделенным нами показателям.

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что количество детей, у которых в той или иной степени проявлялась инициатива в общении с экспериментатором как в начале, так и в процессе занятия, детей, которые стремились продлить занятие на данном содержании, увеличилось, что говорит о возрастании их интереса к познанию себя. Статистический анализ с использованием критерия знаков позволяет утверждать, что эти изменения достоверны ( $G_{\text{эмп.}} = 0$ ,  $G_{\text{кр.}} = 6$ ,  $p = 0,01$ ).

Значительные изменения произошли в эмоциональном состоянии детей. Положительная динамика эмоционального состояния не обнаружена у 13,3% испытуемых, у которых не сложились предпосылки познавательной активности (в частности, нарушены привязанности со значимым взрослым – мамой). У 40% испытуемых безразличие и недоверие сменились интеллектуальными эмоциями радости от процесса познания, а также появился «комплекс раздумья» (Л.М. Кларина). Интеллектуальные эмоции у 46,7% испытуемых стали более интенсивными и разнообразными. Статистический анализ с использованием критерия знаков позволяет утверждать, что эти изменения достоверны ( $G_{эмп.} = 1$ ,  $G_{кр.} = 7$ ,  $p = 0,01$ ).

Что касается такого показателя как познавательные вопросы и высказывания, то можно было увидеть, что количество вопросов, направленных на познание изменения объектов во времени увеличилось в 3 раза, а в 2 раза увеличилось количество ориентировочных вопросов и высказываний. Кроме того, у детей стали появляться вопросы и высказывания об изменении во времени не только самого себя, но и других значимых взрослых (мама, папа, бабушка). Это указывает на расширение границ познания окружающего мира младшими дошкольниками. При этом они начали акцентировать внимание не только на внешних сторонах объектов, но и на внутренних, например, на отношениях между собой и другими в прошлом и настоящем.

Далее мы сопоставили изменения по всем показателям на протяжении первой серии преобразующего эксперимента, что позволило выделить 3 типа изменений в познавательной активности детей.

*Первый тип* характеризуется тем, что у детей отсутствует инициатива, доминируют безразличие и эмоциональная отстраненность, интеллектуальные эмоции также отсутствуют, а иногда дети проявляют явную скуку и недовольство. Познавательные вопросы и высказывания не возникают, то есть, изменений нет. К данному типу мы отнесли 16,7% испытуемых.

*Второму типу* характерно то, что в поведении детей обнаруживаются значительные изменения по одному или двум показателям познавательной активности. Эти изменения, как правило, происходят либо в эмоциональном состоянии детей, либо в инициативности, что говорит о развитии мотивационной стороны познавательной активности. Данный тип поведения зафиксирован у 36,7% испытуемых.

При *третьем типе* изменений в поведении детей наблюдается значительное усиление интереса к содержанию общения. Динамика эмоциональных состояний характеризуется переходом от отдельных эмоциональных проявлений к их комплексу, называемому в литературе «эмоциональный комплекс раздумья». Появляются вопросы, связанные с изменением объектов во времени. Значимо увеличивается общее количество вопросов. К данному типу мы отнесли 46,7% испытуемых.

Таким образом, у 83,3% детей произошли количественные и качественные изменения в познавательной активности. Поведение детей во время занятий, проводимых по теме, условно названной нами «Мама маленькая», было представлено всеми тремя типами изменений. Анализ динамики поведения детей показывает, что она существенно не отличается от той, которая обнаружена нами в ходе занятий на тему «Я маленький».

Итак, анализ поведения детей в ходе преобразующего эксперимента показал, что их познавательная активность *существенно* изменилась. Но эти изменения могли быть следствием не только взаимодействия со взрослым, но и возрастных изменений, поскольку эксперимент осуществлялся на протяжении пяти месяцев. С целью выяснения того, действительно ли усвоение представлений об изменении во времени себя и значимого взрослого вызывает значимые изменения в познавательной активности, был проведен контрольный эксперимент, в котором приняли участие дети экспериментальной и контрольной групп.

Для достижения поставленной цели были использованы наблюдение и эксперимент. Результаты подверглись обработке с помощью критерия  $\chi^2$  и  $\phi$  (угловое преобразование Фишера).

Наблюдение за свободной самостоятельной деятельностью детей показало, что в результате целенаправленного взаимодействия взрослого с ребенком у детей экспериментальной группы произошли *достоверные* по критерию  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) *количественные*

изменения познавательной активности по двум показателям: познавательные вопросы и высказывания ( $\varphi_{\text{эмп}} = 2,63$ ,  $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ ,  $p = 0,01$ ) и эмоциональные состояния ( $\varphi_{\text{эмп}} = 3,195$ ,  $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ ,  $p = 0,01$ ). У детей контрольной группы значимых количественных изменений по всем показателям не обнаружено ( $\varphi_{\text{эмп}} = 0,648$ ;  $0$ ;  $0,664$ ,  $\varphi_{\text{кр}} = 2,31$ ,  $p = 0,01$ ).

Анализ *качественных изменений* выявил следующее:

– у детей ЭГ имели место вопросы и высказывания, направленные на познание временной дифференциации развития не только себя, но и других объектов окружающего мира: младенцев, взрослых, сверстников, животных, игрушек, что свидетельствует о *самостоятельном* расширении детьми границ познавательной активности. У детей КГ таких вопросов и высказываний не обнаружено;

– среди обследовательских действий детей ЭГ наряду с рассматриванием и тактильным обследованием появились действия, *сравнения и преднамеренного поиска объектов познания*, которые не наблюдались в КГ;

– обнаружение фактов недостаточной сформированности (или отсутствия) у себя некоторых знаний и умений вызывает в ЭГ эмоции недовольства и смущения, которые, по нашему мнению, могут стать побудителями активности детей в овладении этими знаниями и умениями. В аналогичной ситуации испытуемые КГ переживают эмоцию безразличия, которая не может оказать стимулирующего влияния.

Результаты эксперимента, представляющего собой индивидуальную беседу с ребенком, в ходе которой выяснялся его интерес к информации об изменении во времени себя, мамы и других объектов окружающего мира, показали, что:

– во-первых, *количественные различия* между детьми ЭГ и КГ в интересе к данному рода информации не значимы по критерию  $\chi^2$  ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 1,172$ ,  $\chi^2_{\text{кр}} = 3,841$ , при  $p = 0,05$ ). Мы полагаем, что на возникновение интереса у детей контрольной группы оказал влияние фактор новизны предоставляемой информации;

– во-вторых, проявились *качественные различия* в поведении детей, заключающиеся в характере осуществляемого ими выбора: в экспериментальной группе у 60% детей он сопровождался эмоциональными состояниями удовольствия, радости, удивления, выдвижением гипотез, что свидетельствовало о неслучайном характере выбора; в контрольной группе неслучайный выбор сделали 15% детей, что в 4 раза меньше, чем в экспериментальной группе. Детей, не сумевших определиться с объектом познания, в экспериментальной группе выявлено в 2,3 раза меньше, чем в контрольной группе.

Исследование также показало, что представления об изменении *себя* во времени включаются детьми *экспериментальной* группы в регуляцию собственного поведения значимо чаще, чем детьми контрольной группы ( $\varphi_{\text{эмп}} = 1,76$ ,  $\varphi_{\text{кр}} = 1,64$ ,  $p = 0,05$ ). Это касается главным образом самообслуживания и игры. Единичные факты относятся к регуляции взаимодействия со сверстниками и культуре общения со взрослыми. Это означает, что имеет место *тенденция* к включению новых знаний в регуляцию поведения детей. Ее изучение требует проведения отдельного исследования.

Таким образом, в нашем исследовании было получено эмпирическое подтверждение идеи о том, что содержание образа Я играет важную роль в развитии познавательной активности младших дошкольников. Установлено, что формирование представлений ребенка об изменении себя во времени (был-есть-буду), переживание им себя как субъекта познавательной активности способствует становлению и развитию бескорыстной и ненасыщаемой потребности в познании окружающего мира и самого себя.

#### Литература:

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание . – Самара: Самарск. гос.пед.ун – т, 1998. – 216 с.
2. Барцалкина В.В. Формирование познавательной направленности у дошкольников: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 . – М., 1977. – 126 с.

3. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослым как фактор развития познавательной активности ребенка-дошкольника // Общение и развитие психики: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 96-105.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте: Сб. науч. тр. / Под. ред. В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной. – М.: НИИ ОП, 1980. – С. 36-46.
5. Развитие у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: учеб-метод. пособие / авт-сост. А.Ю. Кузина. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 60 с.

*Тетяна Александрович,  
Людмила Мозорита,  
Брест, Республика Беларусь,  
БрГУ имени А.С. Пушкина*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УЧРЕЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одной из актуальных проблем педагогики раннего возраста остается адаптация ребенка раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования. Адаптация, как процесс привыкания индивида к новым условиям жизнедеятельности, неизбежна в тех случаях, когда возникают противоречия между возможностями ребенка и требованиями среды. Адаптационные возможности ребенка 2-3 года жизни ограничены, изменение условий жизнедеятельности и необходимость выработки новых форм поведения требуют от ребенка значительных усилий, вызывают ряд психологических и педагогических проблем и могут привести к необратимым нарушениям в психофизическом и личностном развитии ребенка.

Сложный и многосторонний процесс адаптации подвержен влиянию разных факторов, которые определяют ее течение, темпы и результаты. В научно-методической литературе представлены разные группы факторов: внешние и внутренние; биологические и социальные; объективные и субъективные факторы, которые зависят и не зависят от педагогов учреждения дошкольного образования.

К числу объективных факторов относятся:

- внешнесредовые факторы (социально-экономические, социокультурные, экологические особенности страны и региона, в котором проживает ребенок);
- педагогические факторы (программа обучения; личность воспитателя, его компетентность, стиль общения; состояние материально-технической базы учреждения дошкольного образования, санитарно-гигиенические условия);
- семья (материальные, жилищно-бытовые условия семьи; общекультурный уровень родителей, их социальный статус; характер супружеских и детско-родительских отношений; стиль семейного воспитания);
- группа сверстников.

В группу субъективных факторов входят такие как: состояние здоровья, возрастные и индивидуальные особенности дошкольников, уровень тренированности их адаптационных возможностей. Объективные и субъективные факторы находятся в неразрывном единстве, постоянном взаимодействии и могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на процесс социальной адаптации детей раннего возраста.

К социальным факторам относят условия жизни ребенка в семье; опыт общения и эмоционального отношения ребенка со сверстниками и взрослыми; сформированность культурно-гигиенических навыков и привычек; особенности семейного воспитания. Биологические факторы определяют состояние здоровья и уровень развития ребёнка (токсикозы и заболевания матери во время беременности, осложнения при родах, заболевания новорожденного в первые три месяца, частота заболеваемости до посещения учреждения). Первые три фактора определяют кислородную обеспеченность мозга плода и новорожденного, последующие сказываются на соматическом состоянии ребенка, в результате чего может возникнуть нарушение функциональной активности систем и увеличение степени тяжести адаптации [1, 2, 3, 4].

Эмпирическое исследование, направленное на выявление особенностей и характера процесса адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования проводилось на базе «Ясли-сад №1 г. Лунинца». При проведении исследования мы исходили из гипотезы, согласно которой адаптация детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования будет проходить более эффективно, если:

– содержание и методы педагогического взаимодействия в подсистемах «педагог–ребенок», «педагог–родители», «родители–ребенок» определяются исходя из уровня готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования;

– обеспечивается подготовка ребенка и родителей к учреждению дошкольного образования;

– организация педагогического взаимодействия ребенка в период адаптации осуществляется в соответствии с прогнозируемой группой адаптации.

Анализ организации адаптационного процесса в учреждении дошкольного образования за период 2009-2011 гг. показал, что у 20% детей адаптация проходила в тяжелой степени, у 70% детей – средней степени и только у 10% детей адаптация проходила в легкой степени. Вместе с тем, результаты опроса родителей (методика Л.К.Печора [5]) показывают, что большинство детей 2-3 года жизни фактически готовы к новым условиям жизнедеятельности. Уровень готовности к поступлению в учреждение дошкольного образования у детей экспериментальной и контрольной группы различается несущественно. Так, готовы к поступлению в учреждение дошкольного образования 20% детей ЭГ и 30% КГ; условно готовы 50% ЭГ и 40% КГ, по 30% детей в обеих группах оказались не готовы к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Для оценки различий между КГ и ЭГ по уровню готовности детей к поступлению в учреждение дошкольного образования, был использован метод математической статистики (критерий Манна-Уитни) [7]. Были выдвинуты две гипотезы:

$H_0$ : экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по уровню готовности к поступлению в учреждение дошкольного образования.

$H_1$ : экспериментальная группа превосходит контрольную группу по уровню готовности к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Расчет проводили по следующей формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T$$

Проранжировав значения показателей уровня готовности детей двух групп, мы установили, что сумма рангов ЭК группы равна 883,5, КГ – 946,5. Далее рассчитали  $U_{эмп}$  по формуле:  $U = (30 \times 30) + \frac{30 \times (30 + 1)}{2} - 946,5 = 418,5$

$$U_{крит.} = 338 (p < 0,05)$$

$$292 (p < 0,01)$$

Так как значение  $U_{эмп.} > U_{крит.}$ , принимается  $H_0$ . Уровень признака КГ не ниже уровня признака в ЭГ. Разница результатов статистически незначима: экспериментальная группа не превосходит контрольную группу по уровню готовности к поступлению в учреждение дошкольного образования.

Анализ психолого-педагогических параметров готовности показал, что для детей, которые условно готовы к поступлению в учреждение дошкольного образования, характерны некоторые отклонения в поведении (неустойчивое настроение, медленное засыпание, избирательный аппетит), недостаточно проявляют активность в повседневной жизни, в игре, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Дети не готовы к поступлению в учреждение дошкольного образования по таким параметрам, как: развитие навыков опрятности, наличие отрицательных привычек, дети не проявляют, либо недостаточно проявляют познавательную потребность, инициативность в предметно-игровой деятельности, не вступают в контакт, взаимоотношения с детьми и взрослыми по своей инициативе, не проявляют самостоятельности в игре.

На основе данных метода направленной беседы (диагностическое интервью с детьми второго-третьего года жизни, наблюдение за психологическими проявлениями ребенка) [6], мы предположили, что легкая степень адаптации (III группа) будет у 20% детей ЭГ и у 30% детей КГ; средняя степень адаптации (II группа) у 50% детей ЭГ и у 40% детей КГ, тяжелая степень адаптации (I группа) у 30% детей и экспериментальной и контрольной групп.

Полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы данные (уровень готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования, прогнозируемая степень адаптации, способность ребенка адаптироваться к жизни) были использованы нами для разработки модели организации адаптационного периода и программы сопровождения адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования.

Структурно-функциональная модель организации адаптационного периода включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: целевой, содержательный, процессуально-методический, в который входят принципы и педагогические условия; организационно-методический блок, представленный совокупностью взаимосвязанных форм и методов; результативно-оценочный. Цель разработанной модели – создать благоприятные условия для социальной адаптации ребенка в учреждение дошкольного образования, способствующие повышению и стимуляции его адаптационных возможностей.

Сотрудничество с детьми было организовано с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, прогнозируемой степени адаптации, потребностью ребенка в общении и совместной деятельности в группе кратковременного пребывания детей совместно с родителями «Кроха». Взаимодействие с детьми осуществлялось на основе методов и приемов, наиболее эффективных в период адаптации (адаптационные игры, анималотерапия, тестопластика, музыкотерапия, сказкотерапия, глинолечение, игры с природным материалом, коммуникативные игры и др.). Так, в программу были включены адаптационные игры, направленные на сближение детей друг с другом, на развитие навыков общения взаимодействия со сверстниками и со взрослыми, на развитие познавательной активности детей, развитие интереса к окружающему, действиям взрослых. В программу включены также игры с водой, песком, обыгрывание построек, сюжетных игрушек, игры с вкладышами. Они способствовали развитию игровых навыков детей, умению играть рядом.

Предлагаемая программа включает также мероприятия по повышению уровня компетентности родителей и педагогов, например:

- семинар «Характерные особенности адаптации детей раннего возраста». Задачи: повысить уровень компетентности по проблеме адаптации детей раннего возраста (факторы, влияющие на адаптацию, педагогические условия, определяющие успешное течение адаптационного процесса);

- лекция «Сотрудничество с детьми с учетом прогнозируемой степени адаптации ребенка». Задачи: повысить уровень компетентности педагогов по организации взаимодействия с детьми в период адаптации с учетом прогнозируемой степени адаптации;

- семинар-практикум «Создание эмоционально благоприятной атмосферы в адаптационный период». Задачи: формировать практические умения педагогов по созданию эмоционально благоприятной атмосферы в период адаптации;

- практикум «Сотрудничество с родителями по подготовке ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования». Задачи: формировать умение конструктивного взаимодействия с родителями по подготовке ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования, обеспечивать индивидуально-дифференцированный подход в сотрудничестве с родителями;

- тренинг «Адаптационные игры с детьми», «Как обеспечить учет индивидуальных особенностей ребенка». Задачи: повысить компетентность педагогов по организации и проведению адаптационных игр с детьми с учетом индивидуальных особенностей;

- мини-лекция «Взаимодействие с родителями при поступлении ребенка в учреждение дошкольного образования». Цель: повысить уровень компетентности педагогов о формах сотрудничества с родителями в период адаптации и др.

Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы по сопровождению адаптации детей раннего возраста к учреждению дошкольного образования осуществлена с помощью критериально-диагностического инструментария на контрольном этапе эксперимента. Была использована методика исследования психофизиологической адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования «Лист адаптации» (методика К.Л.Печора) [5]. Цель: определение степени адаптации ребенка к учреждению дошкольного образования по основным критериям. Данная методика основана на методе экспертных оценок. Критериями адаптации служат: эмоциональное состояние, социальные контакты, познавательная и игровая деятельность, сон, аппетит. Результаты исследования психофизической адаптации детей к условиям учреждения дошкольного образования в ЭК и КГ различаются. Так, у 63% детей ЭК преобладает легкая степень адаптации и у 37% – адаптация средней тяжести, детей с тяжелой степенью адаптации нет. В КГ основное количество детей со средней степенью адаптации (77%), у 10% детей – тяжелая степень адаптации и лишь у 13% детей адаптация легкой степени.

Оценка различий уровня адаптации детей по критерию Манна-Уитни показала, что сумма рангов ЭГ равна 1096,5, КГ – 733,5. Далее рассчитав эмпирическую величину U по формуле:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T = (30 \times 30) + \frac{30 \times (30 + 1)}{2} - 1096,5 = 268,5$$

установили, что  $U_{\text{крит.}} = 338$  ( $p < 0,05$ )  
 $292$  ( $p < 0,01$ )

Так как значение  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{крит.}}$ , принимается  $H_1$ . Уровень признака в КГ ниже уровня признака в ЭГ. Разница результатов статистически доказана.

Таким образом, обеспечить благоприятное течение адаптационного периода детей раннего возраста позволяет организация соответствующего педагогического сопровождения каждого ребенка, под которым следует понимать метод взаимодействия ребенка и взрослого, направленного на создание оптимальных психолого-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей раннего возраста и их социализации. Такими условиями является, во-первых, соответствие содержания и методов педагогического взаимодействия в подсистемах «педагог–ребенок», «педагог–родители», «родители–ребенок» уровню готовности ребенка к поступлению в учреждение дошкольного образования; во-вторых, обеспечение подготовка и ребенка и родителей к учреждению дошкольного образования; в третьих, организация педагогического сопровождения ребенка в период адаптации в соответствии с прогнозируемой группой адаптации. В процессе такого педагогического сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой.

#### Литература:

1. Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 5. – С. 49-53.
2. Белкина В.Н., Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с.
3. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад. – М.: Просвещение, 1993. – 170 с.
4. Косенюк, Р.Р. Организация педагогической поддержки детей от рождения до 3-х лет в «Материнской школе»: автореферат дис. канд. пед наук [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dissertcat.com>. – Дата доступа: 15.07.2012.
5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. – М.: Просвещение, 2006. – 214 с.
6. Сотникова В.М., Ильина Т.Е.. Контроль за организацией педпроцесса в группах раннего возраста ДОУ.– М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 80 с.
7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.

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

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Сложные и многообразные взаимоотношения общества и природы, их гармонизация волнуют сегодня всех людей, живущих на нашей планете. Во второй половине XX века весьма отчетливо проявилась прогрессирующая мощь человеческого влияния на окружающую среду. Сегодня уже невозможно найти такой укромный уголок на Земле, где бы ни ощущалось, непосредственно и косвенно, влияние вездесущей природообразующей деятельности человека. Под угрозой находятся практически все естественные оболочки (сферы) нашей планеты, многие фундаментальные равновесия в биосфере Земли и даже за ее пределами. Подрыв этих равновесий чреват необратимыми и пагубными для жизни на планете последствиями.

Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке все большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу (Э.А.Вебер, В.И.Вернадский, Ф.И.Гиренок, Е.Ю.Смотрицкий, А.Швейцер, Т.Ф.Яркина).

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания – экоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического, характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов (С.Н.Глазачев, И.Д.Зверев).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой (G. Trommer [6]).

На протяжении последних десяти лет прогрессирует процесс разрушения сложившихся в системе образования стереотипов, традиций, взглядов. Одновременно идет интенсивный поиск новых способов функционирования и развития учреждений образования, путей изменения отношений между педагогами и воспитанниками. Это выражается прежде всего в процессах гуманизации, гуманитаризации, демократизации педагогического процесса, в смене содержания обучения и воспитания, созерцательной установки на деятельностьную. Наложение «полей» новой экоцентрической парадигмы мировоззрения и новой образовательной стратегии образует «поле» экологического образования, целью которого является формирование экологичной личности. В социокультурном процессе, образовательных системах, деятельности педагогов появилась и актуализируется функция воспроизводства в личности, обществе ценностей новой экогуманитарной культуры, целостного мировоззрения, адекватно отражающего место человека в системе «природа – общество – человек» (С.Н.Глазачев [1]).

Однако, изложенный подход, востребованный жизнью, пока еще не реализован в должной мере в практической деятельности коллективов учреждений образования, включая и учреждения дошкольного образования. Несомненная актуальность и значимость этой проблемы для теории и практики, недостаточная ее разработанность определили цель исследования: определить теоретические основы экологического образования детей дошкольного возраста.

*Методологические основы экологического образования дошкольников.* В содержании современного экологического образования господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. От сознания человека зависят рациональное использование разнообразных природных ресурсов, нынешнее и будущее состояние окружающей природной среды, сама возможность существования жизни на планете Земля. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека.



Как отмечает Г.Н.Каропа, антропоцентрическая парадигма ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества, существенно сужает сферу применения идей экологической этики, затрудняет достижение истинной междисциплинарности экологического образования. В целом она препятствует осуществлению личностных и социальных перемен с целью достижения долговременного устойчивого развития всего мирового сообщества. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического образования проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения («знания – ради знаний»), в определенном навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности [3].

Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчеркивает ее уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма провозглашает принцип самоуправления, саморегулирования и самоконтроля в природных и социальных системах Земли, поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообразия, подчеркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического образования, создает благоприятные условия для создания новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обозревать, анализировать и совершенствовать экологическое образование как единую систему, что является непременным условием его эффективной реализации (С.Н.Глазачев, Г.Н.Каропа, Н.Н.Моисеев, В.А.Ясвин).

Одновременно многими исследователями, в частности, Г.Н.Каропой, И.Т.Суравегиной констатируется тот факт, что экологическое образование остается малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического образования состоит именно в том, что новая образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического образования должны быть прежде всего, изменены философия, цели, содержание педагогического процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Отметим, что в настоящее время меняется понятие гуманизма, который начинает осознаваться не только как форма отношений между людьми, но и как форма отношения общества к природе. В соответствии с экологической этикой жизнь и все, что ей помогает и чем она воспроизводится, является абсолютной ценностью. Другими словами, человек выступает как ценность, если он участвует в воспроизводстве жизни (С.Н.Глазачев [1]). Такая трансформация понятий способствует рождению новой экогуманной системы ценностей, учитывающей не только единство всех людей, но и их неразрывную связь с природой.

Суть требований принципа гуманизации в сочетании с принципом экологизации в педагогическом процессе заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений и процессов, и прежде всего человека, его потребностей, интересов к анализу явлений как системы, включенной в более крупную систему – в триаду «природа – общество – человек», к изучению педагогических явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении (П.С.Карако, Г.Н.Каропа, В.А.Ясвин). Экогуманизация образования изменяет характер педагогического процесса путем гармонизации, совершенствования связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами (воспитанниками, учащимися, педагогами).

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического образования, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место

в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «человек – общество – природа».

Дошкольное детство – период, когда ребенок только начинает осознавать свое место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не противоположные. К сожалению, многие исследования сделаны в рамках одного направления, когда сам ребенок рассматривается не как часть природы (что соответствует действительности), а в отрыве от нее (другими словами, в рамках антропоцентрической парадигмы). Ребенка предполагается только знакомить с окружающей природой (о его личной природе речь не идет) вместо того, чтобы дать ему возможность углубить свое естественное единство с природой, глубже почувствовать близость к ней, научить жить в гармонии как с внешней природой, так и с собственным физическим «я» (что соответствует новой экоцентрической парадигме). Добиться последнего можно только тогда, когда отношение ребенка к природе не будет испорчено грубым прагматизмом, представлением о природе как о «кладовой» для человека.

Для этого необходимо правильное понимание сущности экологического образования детей дошкольного возраста, которое рассматривается нами как педагогический процесс, направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности. Результатом должно стать приобретение дошкольниками высоконравственных личностных качеств, важнейшим из которых является экологическая образованность [2, 8].

*Цель и задачи экологического образования дошкольников.* Цель экологического образования детей дошкольного возраста – развитие экологической культуры как важной части общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки. Это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, уважительным, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде. Данная цель согласуется с Концепцией дошкольного образования, которая, ориентируясь на общегуманистические ценности, ставит задачу личностного развития ребенка: заложить в дошкольном детстве фундамент личностной культуры – базисные качества человеческого начала в человеке. Красота, добро, истина в четырех ведущих сферах действительности – природе, «рукотворном мире», окружающих людях и самом себе – это те ценности, на которые ориентируется современная дошкольная педагогика.

Задачи экологического образования – это задачи создания и реализации образовательной модели, при которой достигается эффект – очевидные проявления начал экологической культуры у детей, готовящихся к поступлению в школу. Задачи экологического образования вытекают из изложенного выше определения понятия «экологическое образование дошкольников» и названы нами основными (см. таблицу).

Таблица

Задачи экологического образования детей дошкольного возраста

Основные задачи	Обеспечивающие задачи
1. Обогащение экологических представлений детей.	1. Создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и приоритетности экологического образования.
2. Развитие у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе.	2. Создание в дошкольном учреждении условий, обеспечивающих процесс экологического образования.
3. Формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности.	3. Систематическое повышение квалификации педагогов.
	4. Совершенствование экологической пропаганды среди родителей.

Чтобы полноценно осуществлять экологическое развитие детей, система работы в учреждении дошкольного образования должна сочетаться с работой семьи в данном направлении, поскольку именно семья дает детям первый опыт взаимодействия с природой,

приобщает к активной деятельности, показывает пример отношения к природным объектам. Поэтому для организации работы по экологическому образованию детей в русле педагогики развития необходимо создание детско-взрослого сообщества (педагоги – дети – родители).

Вопросы создания детско-взрослого сообщества необходимо рассматривать в тесной связи повышения экологической грамотности родителей с повышением квалификации самих педагогов, занимающихся этой проблемой, так как уровень их профессионального мастерства определяет отношение семьи к развитию экологической культуры детей, а в конечном итоге, к образовательному учреждению, педагогам и их требованиям. Это в свою очередь требует создания в коллективе атмосферы значимости экологического образования и организации необходимых условий для его реализации. Выделенные положения позволили нам сформулировать вторую группу задач экологического образования детей дошкольного возраста (см. таблицу). Они названы обеспечивающими, так как их решение обеспечивает реализацию основных задач.

*Содержание экологического образования дошкольников.* Сущность понятия «экологическое образование дошкольников», выделенные три основные задачи экологического образования определяют содержание экологического образования детей дошкольного возраста.

В содержании экологического образования дошкольников выделяется три компонента: 1) познавательный; 2) эмоционально-ценностный; 3) деятельностный.

Расширение представлений детей о природе, о взаимодействии человека с ней позволяет ребенку в дальнейшем осознать себя частью природы. В процессе освоения экологических знаний ребенок начинает воспринимать себя мерой всех вещей, нравственным критерием природоохранного отношения, понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе.

Исследования Л.М.Маневцовой, П.Г.Саморуковой и др. показывают, что у дошкольников могут быть сформированы следующие экологические представления: 1) о многообразии и разнообразии природных объектов, о растениях и животных как живых организмах; 2) о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе (между неживой и живой природой, между объектами живой природы); 3) о человеке как части природы; 4) о культуре поведения в природе [4, 3-14].

Процесс формирования экологических представлений у детей идет от усвоения ими знаний об особенностях жизни конкретных организмов, отдельных связей и межвидовых отношений к установлению цепочки биоэкологических связей и на их основе – к освоению закономерностей функционирования различных природных сообществ; от знаний о человеке как части природы к пониманию взаимосвязи его с другими объектами природы, взаимовлияния их друг на друга.

Вместе с тем, при всей важности познавательного развития ребенка гармонизация его с миром природы невозможна без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами. Поэтому развитию эмоционально-ценностного отношения мы придаем большое значение. Важная роль эмоций в воспитании дошкольника объясняется особенностями его психического развития, так как нравственность воспитывается у ребенка, по словам Гегеля, прежде всего как чувство. Кроме того, развитие именно в дошкольном возрасте ценностного отношения к живому имеет большое значение для становления экологически ориентированного, гуманистического мировоззрения подрастающего поколения. Опыт эмоциональных переживаний, как отмечает Н.С.Дежникова, позволяет детям более ответственно и бережно относиться к объектам природы и дает возможность судить о подлинной нравственности в отношении к окружающему их миру.

Исходя из этого, следует проследить механизм развития ценностного отношения к природе у дошкольников. Как отмечает В.А.Ясвин, в качестве основного компонента такого отношения выступает эмпатия. Изучая развитие эмпатии в период дошкольного детства, Л.П.Стрелкова рассматривает ее как своеобразный эмоциональный процесс, представляющий собой в генетическом плане триединую цепочку: сочувствие – сопереживание – импульс к содействию (содействию), где каждое звено занимает определенное место. На первом этапе взрослые помогают ребенку установить непрерывное эмоционально окрашенное отношение к

живой природе. Это вызывает у ребенка чувство радости, удивления, удовольствия, а также жалости к «обиженным». Однако сочувствие носит временный характер. Оно быстро исчезает. Это объясняется спецификой чувств ребенка-дошкольника, которые отличаются ситуативностью, неустойчивостью и не могут служить более или менее постоянным источником поступков даже старших дошкольников. Придать сочувствию устойчивость поможет осознание дошкольником своего единства с природой. Поэтому на втором этапе значительную роль играют знания о биологическом родстве человека и других представителей живой природы. В результате у ребенка воспитывается сопереживание живому. Сочувствие и сопереживание постепенно переходят в желание заботиться о живых существах, дошкольник включается в совместную экологически ориентированную деятельность [5].

*Выводы.* На основании вышеизложенного можно заключить, что экологическое образование детей дошкольного возраста направлено на развитие у них качественно нового взаимодействия с миром природы. В основе такого взаимодействия лежат экологические знания и представления, в частности, представления о живом организме, о связях в природе и социуме, о многообразии ценностей природы. Осваивая экологические знания, ребенок начинает понимать необходимость экологически правильного отношения к природе. Через познание природы происходит обогащение духовного мира дошкольников, развитие их эмоциональной сферы, нравственных и эстетических чувств. Эмоциональные переживания, связанные с познанием природы, обеспечивают становление мотивов экологически целесообразной деятельности детей, развитие способности соблюдать правила и нормы поведения в окружающем; расширяют созидательные возможности дошкольников в труде экологического содержания. В свою очередь труд в природе способствует как углублению у детей экологических представлений, так и развитию эмпатии (сочувствия, сострадания, сопереживания живым существам), позволяет дошкольникам увидеть результат своей помощи живому, почувствовать радость дружеских контактов с миром природы. Поэтому экологическое образование дошкольников непременно предполагает в единстве обогащение их экологических представлений, развитие эмоций и чувств детей в процессе познания природы и включение их в деятельность экологического содержания.

#### **Литература:**

1. Глазачев С.Н. Экологическая культура учителя: Исследования разработки экогуманитарной парадигмы. – М. : «Современный писатель», 1998. – 432 с.
2. Казаручик Г.Н. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2003. – 21 с.
3. Каропа Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. – Минск : НИО, 2001. – 209 с.
4. Мир природы и ребенок. (Методика экологического воспитания дошкольников): учебное пособие для педагогических училищ по специальности «Дошкольное образование» / под ред. Л.М. Маневцовой, П.Г. Саморуковой. – СПб. : «Детство-пресс», 2000. – 319 с.
5. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. – М., 1987. – 19 с.
6. Trommer Gerhard. Natur im Kopf : Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten. – 2., überarb. unterw. Aufl. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1993. – 349 S.

*Лариса Силук,  
Брест, Республика Беларусь,  
Брестский государственный  
университет имени А.С.Пушкина*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Первые дни ребенка в школе – серьезное испытание для большинства детей, идущих в первый класс. Они связаны с резким изменением всего образа жизни: дети должны привыкать к коллективу, к новым требованиям, к новым обязанностям. Вместе с тем, большинство детей хотят стать школьниками. Это подтверждают исследования, в которых отмечается, что 56% первоклассников адаптируются в течение первых двух месяцев обучения.

Вторая группа (30% детей) имеет более длительный период адаптации (до четырех месяцев). Но для некоторых из них (14%) школьные требования оказываются слишком трудными, что проявляется в чрезмерном возбуждении, агрессивности или наоборот заторможенности, депрессивности, страхе перед школой и т.д. К сожалению, многие родители склонны недооценивать сложность периода адаптации первоклассников к школьному обучению.

Школьная адаптация – процесс приспособления ребенка к условиям школьной жизни, ее нормам и требованиям, учебной деятельности как новому виду деятельности и новым нагрузкам [5]. Внимание к адаптационному периоду ребенка к школе обусловлено тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает и возрастное личностное развитие. Следует отметить, что школьную адаптацию необходимо рассматривать с трех сторон: как адаптацию детей к учителю, как адаптацию детей друг к другу, как адаптацию родителей к учителю, школе.

К числу благоприятных факторов адаптации первоклассников относятся адекватная самооценка собственного положения ребенком, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в семье конфликтных ситуаций, удовлетворенность ребенка в общении со взрослыми, высокий уровень образования родителей, благоприятный статус в группе сверстников и т.п. К числу факторов, приводящих к дезадаптации к школе, причисляют неправильные методы воспитания в семье, функциональную неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников, низкий образовательный уровень родителей, семью, находящуюся в социально опасном положении и т.п. Во всех перечисленных случаях причиной дезадаптации, в первую очередь, являются ошибки воспитания в семье (отсутствие внешних норм, ограничений; игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей; использование ребенка родителями для решения собственных проблем, вследствие чего он не может выйти за границы семейной общности). Избежать перечисленных ошибок помогает взаимодействие учителя с родителями. Как видим, процесс адаптации ребенка к школьному обучению во многом зависит от того, насколько эффективно педагогическое взаимодействие школы и родителей.

Вопросы эффективности взаимодействия педагога и родителей первоклассников исследовали М.Г.Битянова, Н.И.Гуткин, Р.М.Капранова, Л.И.Маленкова, О.В.Филиппова и др. Они подчеркивают важность момента поступления ребенка в школу, отмечают, что ему не всегда удается привыкнуть к новому образу жизни и указывают на необходимость совместной работы школы и семьи.

Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании (статья 1) участниками образовательного процесса являются не только обучающиеся и педагоги, но и родители или другие законные представители учащихся. Следовательно, семья и школа в равной мере отвечают за качество воспитания и развитие личности обучающегося [1, 6].

Педагогическое взаимодействие семьи и школы – это процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного и школьного воспитания. Ценностная основа такого взаимодействия – создание условий для успешной самореализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к учению, сохранения физического и психического здоровья, социальной адаптации [3]. Взаимодействие педагога и родителей предполагает общение, сотрудничество и сотворчество, педагогическую поддержку родителей. То есть это взаимодоверительные контакты. В их создании ведущая роль принадлежит учителю. Однако, как отмечает Л.И.Маленкова, в практике школ встречаются три типа педагогического взаимодействия:

- родители полностью понимают и принимают школу;
- родители нейтральны, а порой равнодушны к школьной жизни ребенка;
- конфликтные, противоречивые родители, не принимающие никакого взаимодействия [2].

Структура педагогического взаимодействия учителя и родителей сложна и многогранна. Она основана на структуре взаимодействия, исследованной Я.Л.Коломинским, Б.Ф.Ломовым, В.Н.Мясищевым и др. и включает когнитивный (информационный, гностический), аффективный, поведенческий (регулятивный, практический) компоненты [4]. В содержании

этих компонентов личность педагога играет важнейшую роль в педагогической поддержке родителей и, в свою очередь, эффективной адаптации к школьному обучению их детей.

Взаимодействие педагога и семьи основано на учебной деятельности первоклассников, которая является базой для формирования умения учиться. Исследователи выделяют четыре группы (по некоторым источникам пять) общеучебных умений и навыков:

– *учебно-организационные умения* закладываются на начальной стадии обучения. К ним относятся умения организовать свое рабочее место, пользоваться учебными принадлежностями, планировать текущую работу, нацеливать себя на выполнение поставленной задачи, осуществлять самоконтроль и самоанализ учебной деятельности, вести познавательную деятельность в коллективе, сотрудничать при решении учебных задач. В рамках данной группы некоторые авторы выделяют *учебно-деятельностные умения*;

– *учебно-интеллектуальные (или общелогические) умения* – главные, самые трудные умения. Именно они способствуют формированию таких качеств ума, как глубина, гибкость, устойчивость, самостоятельность. Сюда относятся умения читать осознанно и выразительно, в заданном темпе, умение красиво и быстро писать, анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать, выделять главное и т.д.;

– *учебно-коммуникативные умения* у первоклассников формируются и используются в процессе коллективной познавательной деятельности, делают ее более содержательной, интересной. Этому способствуют работа в группах, коллективное выполнение одного задания, взаимопомощь, организация ответственной зависимости и т.п. Для учащихся первого класса одно из главных умений в данной группе – умение слушать;

– *учебно-информационные умения* связаны с умением пользоваться различными источниками информации, способствующими пополнению знаний. В век информационных технологий данная группа умений приобрела особую значимость.

Практика показывает: если интеллектуальные, коммуникативные и даже информационные умения (или хотя бы их элементы) наблюдаются у большинства будущих первоклассников, то почти все дети испытывают проблемы с организационными умениями (чаще всего это проявляется в неумении подготовить рабочее место и настроиться на работу). Учителя отмечают, что, если у ребенка не сформированы определенные навыки, то часто они отсутствуют и у родителей. Поэтому нередко с родителями работать значительно труднее, чем с детьми.

Кроме того, часто в более выигрышной ситуации оказываются дети, посещавшие учреждения дошкольного образования: там отдельные общеучебные умения формируются целенаправленно. Дети, не посещавшие дошкольных учреждений, как правило, обладают преимуществами в познавательной сфере, но чаще не имеют достаточного опыта взаимоотношений, стоят на эгоцентрической личностной позиции, что также может привести к школьной дезадаптации.

Во взаимодействии с родителями учитель выполняет множество ролей:

– носитель информации, организатор учебной и внеучебной деятельности учащихся (а нередко и их родителей), воспитатель;

– лидер учебного коллектива с последующей функцией его члена, наделенного особыми полномочиями (он ведет за собой детей и вместе с тем учит их самостоятельно принимать решения, отвечать за свои действия);

– образец нравственно-этических норм поведения (и дети и родители внимательно следят за поведением педагога не только в учебное, но и во внеучебное время);

– организатор психологического климата в классе (первокласснику важно чувствовать себя спокойно, уверенно, не бояться высказывать свои мысли, задавать вопросы);

– руководитель межличностных отношений (от того, как педагог сумеет наладить взаимоотношения детей на уроке и вне его, собственные отношения с родителями, во многом зависит эффективность обучения).

Такой подход предъявляет к учителю ряд требований:

– принимать ребенка таким, какой он есть,

- найти в школьнике то позитивное, что в нем уже сформировано, но может быть скрыто, и развить его дальше;
- в педагогическом процессе видеть не только дидактические цели, но и воспитательные, способствовать развитию сотрудничества во взаимодействии с ребенком;
- осуществлять гуманистический стиль общения с детьми и родителями, включающий способность к эмпатии, педагогическую гибкость, эмоциональную уравновешенность, умение видеть потребности учеников;
- побуждать детей к учению (через формирование мотивации к учению, создание ситуации успеха);
- устанавливать партнерские отношения в триаде «учитель – родитель – ребенок».

Исходя из всего сказанного, организация взаимодействия педагога с родителями осуществляется с учетом этапов, которые проходит ребенок в период адаптации.

Так, *первый этап* подготовительный – связан с определением ребенка в школу (как правило, это происходит в марте – мае). Здесь осуществляется предварительное знакомство с родителями будущих первоклассников. Взаимодействие учителя с родителями осуществляется по следующим направлениям:

- психолого-педагогическая диагностика, направленная на определение готовности ребенка к школе (тестирование «Готов ли ваш малыш к школе?»);
- индивидуальные и групповые консультации родителей по вопросам подготовки ребенка к школе (в том числе специалистов – логопеда, педагога-психолога, невролога);
- родительское собрание «Скоро в школу», на котором заполняется анкета «Адаптация ребенка к школе» (М.Р.Битянова) (май).

*Второй этап* (сентябрь – январь) – первичная адаптация детей к школе. Самый сложный и ответственный этап как для детей, так и для взрослых. На данном этапе проводятся:

- консультирование родителей по протеканию адаптации, их просвещение, направленные на ознакомление взрослых с основными задачами и трудностями первых дней ребенка в школе, тактикой общения с ним и оказания ему помощи;
- родительское собрание «Хорошо ли вашему ребенку в школе?» (I четверть);
- рекомендации и консультации логопеда, детского невролога.

На *третьем этапе* (второе полугодие) – особое внимание обращается на психолого-педагогическую работу с детьми, испытывающими трудности в школьной адаптации, а также их родителями. Этот этап включает в себя:

- тест для родителей «Адаптировался ли ваш ребенок к школе?»;
- родительское собрание «Адаптация к школе – радости и трудности»;
- консультирование (по результатам диагностики) и просвещение родителей педагогом-психологом, логопедом, детским.

В практике начальных школ г. Бреста используются самые разнообразные формы педагогического взаимодействия с родителями первоклассников. Все они позволяют семье стать активным участником образовательного процесса. Кроме того повышается уровень психолого-педагогической компетентности родителей. К таким формам относятся:

- обследование контингента родителей (цель: выяснить, не находится ли семья в социально опасном положении);
- изучение условий жизни ребенка в семье (цель: выяснить, есть ли в семье традиции, как отмечаются праздники, каковы духовные интересы родителей и других членов семьи). Данная информация собирается накануне учебного года или в течение первого месяца обучения ребенка в школе;
- ежедневные контакты с родителями во время прихода ребенка в школу и ухода из нее;
- оборудование «Уголка для родителей», в котором помещаются информационные бюллетени «Ребенок идет в первый класс», «Особенности развития ребенка шестого – седьмого годов жизни», «Первые дни ребенка в школе», «Советы родителям будущих первоклассников» и др.;
- коллективные и индивидуальные консультации для родителей;

–родительские собрания (в активной форме обсуждаются вопросы «Ребенок шести – семи лет. Какой он?», «Адаптация первоклассников к систематическому обучению», «Если ваш ребенок особенный», «Что такое интересы и как их развивать», «Здоровьесберегающие технологии: режим дня младшего школьника», «Компьютер в жизни семьи и первоклассника» и др.);

–формирование единого информационного пространства, способствующего неконфликтному взаимодействию педагогов, детей и родителей (через общение по телефону, сеть Интернет, в том числе использование школьного сайта);

–совместная деятельность педагогов и родителей по организации внеурочной жизни первоклассников в школе. Это необходимо и важно, так как сегодня многие дети находятся в школе полный день;

–деятельность родительского актива (родительского комитета, попечительского совета, совета профилактики).

Следует отметить, что указанные формы педагогического взаимодействия охватывают все направления модели взаимодействия школы и семьи, которая разработана Министерством образования Республики Беларусь и включает в себя:

- диагностику и изучение семьи;
- просветительскую работу, обучение родителей;
- деятельность родительского актива;
- включение родителей в воспитательный процесс;
- подготовку учащихся к семейной жизни [3].

Как видим, в адаптационный период основная работа учителя с родителями направлена на их просвещение родителей, а именно на разъяснение современных требований к обучению в школе. Особое место здесь занимает первое родительское собрание, которое многие педагоги проводят через одну – две недели после начала учебного года. Именно здесь родители знакомятся с требованиями, предъявляемыми школой к детям и семье, с особенностями психофизического развития первоклассников. С этой целью нередко педагоги приглашают на первое родительское собрание педагога-психолога и медицинского работника школы.

Однако учитель должен понимать, что разнообразие форм и методов еще не всегда обеспечивает успех работы. Основная и главная задача педагога – сделать семью своим союзником, единомышленником, создать демократичный стиль отношений. Для этого он должен обладать большим терпением и тактом.

Необходимо отметить, что взаимодействие учителя с семьей важно не только для школы. Общаясь с родителями, педагог помогает родителям первоклассников в укреплении их авторитета в семье; развивает положительное отношение к школе, учению; тактично руководит самовоспитанием родителей; на основе знаний, полученных при изучении воспитания детей в семье, своевременно корректирует процесс семейного воспитания.

#### Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-З. Минск : Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Маленкова Л.И. Педагоги, родители и дети. – М. : Интелтех, 1994. – 245 с.
3. Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей : Инструктивно-методическое письмо Министерства Образования Республики Беларусь // Настўніцкая газета. – 2011. – 23 ліпеня. – С. 19 – 21.
4. Осипова М.П., Осипов Е.Д. Педагогическое взаимодействие с семьей: теоретико-методические основы. – Брест : БрГУ, 2012. – 133 с.
5. Тиринова О.И. Слагаемые успешной адаптации // Пачатковая школа. – 2010 – № 8. – С. 45-48.



*Зинаида Железнякова,  
Брест, Республика Беларусь,  
БрГУ им. А.С.Пушкина,*

## **ОЦЕНОЧНЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА**

Роль оценки взрослых в процессе воспитания, обучения и развития ребенка несомненно велика. Исследования ученых (Б.Г.Ананьев, Ш.А.Амонашвили, Т.И.Бабаева, Л.И.Божович, Т.В.Гуськова, Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова, Е.О.Смирнова, В.В.Третьяченко и др.) свидетельствуют о том, что оценка взрослого оказывает влияние на развитие разных сторон личности и деятельности ребенка. Так, Б.Г.Ананьев, В.В.Третьяченко раскрывают сущность педагогической оценки через функции, которые она должна выполнять в процессе взаимодействия педагога с детьми – ориентирующую, констатирующую, стимулирующую и контролирующую. Т.е. оценка взрослого помогает ребенку осознать и усвоить образцы поведения и способы деятельности, стимулирует его на повторение социально одобряемых действий и поступков, вселяет уверенность ребенка в своих силах, способствует развитию навыков самооценки и самоконтроля и пр.

Овладение педагогами оценочными умениями предполагает понимание и освоение механизма их реализации. По мнению Ш.А.Амонашвили, действие оценивания осуществляется на основе эталона, который представляет собой образец материальной или идеальной действительности, составляющей содержание обучения. Это – умение, навык, мыслительная операция, способ деятельности, поведения, с помощью которых ребенок присваивает человеческую культуру. Процесс оценивания предполагает осуществление субъектом анализа, сравнения результатов деятельности с заданным эталоном и выражения итога в оценочном суждении, отражающем степень соответствия результата эталону. Основным эталоном закладывается в учебную задачу как цель и ориентир деятельности. Поэтому педагогу необходимо уметь точно формулировать учебную задачу и определять ту систему требований, ориентация на которые позволит ребенку добиться качественного результата.

Анализ работ по рассматриваемой проблеме показывает, что в научной литературе раскрываются различные аспекты, имеющие важное значение для осознанного использования взрослыми педагогической оценки в процессе их взаимодействия с детьми. Исследование С.Е.Кулачковской показало, что частые оценки педагога, его заинтересованное отношение к тому, что делают дети, позволяют воспитанникам лучше ориентироваться в окружающем мире, положительно окрашенные эмоциональные контакты с воспитателем способствуют развитию у детей еще большей общительности и коммуникабельности. Автор делает вывод о том, что лишь в результате двухсторонних контактов, при которых ребенок чувствует себя объектом внимания и уважения со стороны взрослого, у него формируется положительное отношение к его оценкам и воздействиям. Ребенок становится более общительным и доброжелательным с окружающими. И, наоборот, отсутствие эмоционального созвучия со взрослыми, ожидание ребенком с его стороны холодного или индифферентного отношения тормозит активность направленную на то, чтобы заслужить одобрение взрослого, его расположение, формирует недоверчивое к нему и его оценке отношение. Поэтому отношение воспитателя к детям должно быть всегда объективное, справедливо-требовательное, поддерживающее и поощряющее. В этой связи Г.П.Лаврентьева отмечает, что на первом этапе овладения моральными правилами одобрение взрослого служит основным мотивом, побуждающим детей к положительному поведению. Основным психологический смысл поощрения –вызвать у детей положительные переживания в связи с выполнением норм поведения, затронуть чувства ребенка. Осуждая поведение ребенка, педагог дает почувствовать ребенку, что его поступок не одобряется, педагог огорчен, ему неприятно. Автор подчеркивает, что оценочное отношение педагога оказывает воспитательное влияние в том случае, когда между педагогом и ребенком установлены теплые, дружеские отношения. Ребенок в дошкольном возрасте очень нуждается в положительных эмоциональных отношениях со взрослыми, дорожит ими и крайне тяжело переживает, если они нарушены [4, 76-80].

Существенное значение имеет оценка взрослого в развитии у детей дошкольного возраста действий контроля и оценки. На появление у детей умений контролировать свою деятельность указывают такие факты поведения как сосредоточенность, самостоятельность, интерес к указаниям взрослого как именно надо делать. Таким образом, в дошкольном возрасте происходит характерная перестройка движений и действий ребенка заключающаяся в том, что они начинают выполняться, контролироваться и регулироваться самим ребенком на основе представления о предстоящем действии и условиях его осуществления. Исследование Н.Е.Анкудиновой показало, что способность объективно оценить свои действия в разных видах деятельности (рисовании, рассказывании и пр.) зависит от возрастных особенностей развития детей, а также от уровня осознания ими своих возможностей. Пятилетние дети, как правило, переоценивают свои действия. В возрасте 5-5,6 лет происходит резкий скачок в осознании умений, их оценка становится более точной и обоснованной. В возрасте 7 лет наблюдается еще более осознанное отношение к своим умениям, и абсолютное большинство испытуемых оценивает их правильно. Однако, подчеркивается, что дети старшего дошкольного возраста могут оценить отдельных сверстников и себя в конкретной деятельности в тех случаях, когда качества, подлежащие оценке, имеют достаточно выраженные внешние показатели.

Анализируя условия развития оценочных умений у старших дошкольников Т.И.Бабаева установила, что причиной низкого уровня способности к самоконтролю и самооценке у дошкольников является неэффективная тактика руководства детской деятельностью со стороны воспитателей и родителей. Одна из причин, на наш взгляд, кроется в содержании взаимодействия взрослого с ребенком и способах его организации. Исследования по проблеме педагогического взаимодействия показывают, что самоконтроль как предмет специального обучения в данном процессе не представлен. Организуя разные виды деятельности воспитатели не фиксируют как ребенок принял задание, имеет ли поставленная взрослым задача личностный смысл для ребенка. Увидев затруднения ребенка, воспитатели, зачастую, просто подсказывают правильное действие, показывают способ его выполнения. В итоге, – как подчеркивает Л.И.Божович, – потребность во взрослении и самостоятельности, свойственная старшему дошкольному возрасту, не получает своего подтверждения в фактической результативности детской деятельности, так как недостаточное внимание воспитателя к осознанию и оценке дошкольниками своих действий приводит к повторению ими прежних ошибок едостатков в работе [3].

Существенным недостатком в деятельности воспитателей является отсутствие содержательных, развернутых во всех своих компонентах оценок, которые направлены не только на результат, но и на ее процессуальную сторону. Содержательная оценка вселяет в ребенка уверенность, освобождает от переживания страха из-за неудач и ошибок, помогает корректировать ход познавательной-практической деятельности. «Что касается самих ошибок, – указывает Ш.А.Амонашвили – то скорее наоборот: именно находя, замечая, анализируя ошибку, ребенок может иногда более успешно овладеть верными эталонами, чем тогда, когда его всячески отгораживают от ошибок или поправляют ему ошибки» [2, 191]. Г.Г.Кравцов и Е.Е.Кравцова отмечают, что оценка доступна пониманию детей тогда, когда они сами в состоянии ее обосновать, оценить себя, сопоставив свои действия и поступки с эталоном, с тем какими они должны быть. А поскольку дошкольники еще не умеют верно оценивать свои действия и поступки, то педагог должен решать эту задачу в разных видах совместной с детьми деятельности, чтобы прийти к требуемому результату – самоконтролю и самооценке. Оценочными суждениями педагог помогает ребенку осмыслить действие, выделить положительное и недостатки, последовательно сравнить свой результат с каждым из выделенных требований, найти несоответствия и исправить ошибки, оценить качество результата.

Е.А.Панько, Л.Н.Башлакова в своих исследованиях констатируют, что в деятельности воспитателей наблюдается однообразие педагогических оценок по форме и содержанию, их ситуативное применение, сохраняется тенденция отрицательных воздействий, склонность давать одним детям только положительные оценки, другим – только отрицательные. В результате подавляется активность, инициатива детей, не формируется положительный опыт поведения. Н.Я.Михайленко также отмечает, что 48% воздействий педагогов в процессе

взаимодействия с дошкольниками тормозят активность ребенка и сопровождаются отрицательной оценкой или нотациями со стороны воспитателей.

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

В результате исследования нами выделены особенности оценивающей деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Из общего числа обращений к детям за единицу времени практически половина содержит оценочные суждения. Чаще всего воспитатели хвалят детей. Однако, оценка дается формально, без учета того, какие усилия прикладывает ребенок при выполнении задания. Оценки однотипны, неаргументированы: “Катя молодец. Марина тоже молодец”, “Вот это да!”, “Замечательно!” и т.п. Очень редко в оценке воспитателя содержатся критерии качества, которыми может руководствоваться ребенок в своей работе: “Сергей, разве у лисы такие ушки? У неё они остренькие. Ну-ка, сделай ей и носик вытянутый”.

Анализ оценочных суждений воспитателей также показал, что они не содержат способов выполнения действий, а следовательно и не влияют на успешность овладения ребенком деятельностью. В основном воспитатели сами исправляют ошибки детей, не объясняя как нужно делать и не давая возможности самостоятельно выполнить действие правильно. Например, заметив, что Ира рисует флажки неправильно, воспитатель берет карандаш и рисует в тетради Иры флажки, а затем ничего не сказав уходит. Иногда воспитатели, заметив ошибку, предлагают ребенку подумать как нужно сделать правильно. Но при этом, не выделяют способ достижения правильного результата и не фиксируют реакцию ребенка на свое воздействие. Приведем типичный пример: “Воспитатель обучает детей количественному счету. Оля действует неправильно. Воспитатель: “Оля, подумай еще”. Девочка прекращает действия. Воспитатель не обращает на это внимания”. В оценочных обращениях в большей степени реализуется констатирующая функция, т.е. воспитатели дают оценку полученному ребенком результату и не анализируют процесс его достижения. Мы полагаем, что затруднения воспитателей связаны с неумением выделить способы достижения результата деятельности, которым он обучает ребёнка, с непониманием сущности педагогической оценки и механизма ее реализации. Они не связывают оценку с учебной задачей, которая подлежит усвоению. Например, обучая ребенка способам постройки дома, воспитатель оценивает его действия следующим образом: “Дима, смотри как Витя аккуратно строит домик. А разве с твоей стеной дом будет стоять?” При оценке познавательной активности ребенка воспитатели также не выделяют способов поиска ответа. Загадав загадку, они ожидают, пока дети догадаются сами то, о чем идет речь в загадке или стимулируют активность такими обращениями: “Катя, будь внимательнее! Подумай еще”.

Воспитатели затрудняются также оценить речевую активность ребенка, его творческие проявления в игровой и продуктивной деятельности. Можно предположить, что воспитатели недостаточно ориентируются в закономерностях присвоения дошкольниками разных видов деятельности, поэтому и не могут выделить систему требований к их действиям и произвести оценку. При оценке поступков детей, воспитатели чаще замечают нежелательные формы поведения и используют запрещающие воздействия: “Не трогай”, “Нельзя”, “Не забирай” и пр. При этом они не мотивируют данные обращения, не обучают детей положительным способам поведения и общения. В редких случаях воспитатели применяют положительную предвосхищающую оценку типа: “Сергея, ты хороший мальчик и Кате очень понравится, если ты поделишься игрушкой. Она тебе скажет спасибо”.

Для оценивающей деятельности педагогов дошкольных учреждений характерно и то, что

они практически не ориентируются на внутреннюю потребность ребенка заслужить похвалу одобрение установить контакты со взрослым и пр.. Следует отметить, что почти отсутствуют ситуации обучения детей действиям контроля и оценки. Иногда воспитатели пытаются привлечь к оценкам работ самих детей, но не руководят этими действиями, не обучают детей умению адекватно оценивать работу сверстника. Например, воспитатель поднимает карточку Артема: “Посмотрите, у Артема такая фигура получилась?” Дети: “Нет”. Воспитатель отдает карточку Артему, смотрит работы других детей. Часто оценки педагога не соотносятся с учебной задачей. Например, педагог решает задачу: научить детей приему скатывания. Результат оценивается следующим образом: “Таня, у тебя очень красивая гусеница, веселая получилась”.

Отсутствие в оценочных суждениях воспитателей описания точного способа действий и этапов его выполнения, описания эталонного результата и его критериев, отсутствие в процессе взаимодействия обучающих ситуаций не позволяет ребенку научиться последовательному сравнению своих действий с образцом, адекватному оцениванию процесса и результата деятельности. Работу дети оценивают с позиции случайных или несущественных критериев, осуществляют оценку только на субъективном, эмоциональном уровне.

Как видим, решение данной проблемы связано, прежде всего, с освоением воспитателями педагогически целесообразными оценивающими действиями. В оценочных суждениях педагога содержится эталон способов выполнения деятельности, критерии ее качества. Оценка ориентирует ребенка на систему требований, побуждает к активному освоению необходимого содержания деятельности, способствует развитию умения контролировать и оценивать свои действия. Основными условиями овладения оценочными умениями, на наш взгляд, являются: - понимание сущности педагогической оценки и ее значения в развитии детей; - освоение педагогом механизма оценивающей деятельности; - овладение умениями формулировать учебную задачу, выделять критерии ее достижения, фиксировать содержание деятельности ребенка и способы ее выполнения; - овладение различными способами и формами оценивания, адекватными возрастным особенностям развития детей и конкретной ситуации взаимодействия.

#### **Литература:**

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников.– М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки / Избр. психол. тр. – Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 128-267.
3. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – 263 с.
4. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. – К.: Рад.шк., 1998. – С. 76-80.

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

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

#### **ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ БАТЬКІВ НА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА ЇХ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ**

Початок ХХІ сторіччя характеризується тенденцією до гострої переоцінки етичних норм і зміни етичних, інтелектуальних, естетичних, художніх і інших видів цінностей. Сучасна епоха поставила під сумнів абсолютність багатьох гуманістичних істин, підкреслюючи відносність і умовність навіть тих, які носять національно-історичний характер. З одного боку, з'являється можливість звільнитися від штучно насаджених ідеологій, систем і понять, творити нову українську культурну ідентичність, з іншої – технічна цивілізація, наполегливе тяжіння до нових етичних основ нівелюють найдавніші духовні цінності, породжують недовіру до гуманістичних критеріїв буття. У подібних історичних ситуаціях виникає невідкладна необхідність звернутися до одвічних проблем людської екзистенції, внутрішнього світу людини – її ціннісно-сміслової основи, сенсу її існування, гармонії і щастя.

Основним транслятором цінностей і ціннісних орієнтацій підростаючому поколінню, як відомо, виступає сім'я. Проте моральна безвихідність сучасної ситуації на могла не відбитися і на найважливішому інституті соціалізації дитини, оскільки сім'я, як структурна соціальна одиниця, відображає загальний стан суспільства, суперечності і наслідки процесів, що в ньому відбуваються. Багато сімей не можуть пристосуватися до нових соціокультурних умов, сформувані захисні механізми, що запобігають дезорганізації сімейного устрою життя, порушенню морально-етичних норм і національних традицій, що призводить до конфліктних ситуацій між батьками, батьками і дітьми. Можна констатувати, що сучасна сім'я корінним чином відрізняється від сім'ї минулих часів, оскільки етична криза українського суспільства виявляється в тому, що у молодих батьків формується якісно нове сприйняття навколишнього світу, перш за все, крізь призму власних інтересів. При цьому сама сім'я, як загальнолюдська цінність, не втрачає своєї цінності, набуваючи лише нового змісту.

Слід зазначити, що останнім часом як в нашій країні так і за кордоном проблема ціннісно-смілової сфери особистості набула особливої актуальності. Поняття «цінність», «ціннісні орієнтації» стали предметом вивчення багатьох теоретичних досліджень різних галузей знання про людину: філософії, соціології, психології, педагогіки, естетики, етики, політики та ін. Так, сутності ціннісного феномену та його ролі в регуляції соціальної поведінки особистості присвячені праці М.Бобневої, В.Гречаного, І.Кона, У.Томаса та ін. Ціннісні орієнтації як компонент психологічної структури особистості розглядаються у працях Б.Ананьєва, В.Мясищева, Є.Рибалко. Проблему співвідношення сімейних і позасімейних цінностей особистості досліджують С.Голод, Д.Олсон, Т.Трапезнікова, О.Харчев. Специфіку ціннісних орієнтацій і уявлення про сім'ю вивчають Ю.Альошина, М.Марковська, Є.Фатєєва тощо. Дане питання не залишилося без уваги у працях науковців, серед яких: І.Бех, М.Головатий, Г.Дубчак, В.Козаков, М.Пірен, М.Рокич, П.Таланчук, В.Ядов та ін.

Науковці, так чи інакше досліджуючи поняття цінностей та ціннісних орієнтацій, дійшли висновку, що ціннісні орієнтації особистості не виникають ні звідкіль, а формуються від самого народження протягом усього її життя під впливом різних чинників, серед яких вагомим значення має сім'я. За сприятливих умов дитина набуває в сім'ї початкових моральних знань, прилучається до міжособистісних відносин, що сприяє її соціалізації, готується до адекватного входження в інші мікрогрупи та макросоціум в цілому. Тобто сімейно-побутові відносини виступають одним із перших механізмів соціалізації дитини, а

відтак ціннісні орієнтації батьків вирішальним чином позначаються не тільки на становленні системи ціннісних орієнтацій особистості дитини, але й на її емоційному благополуччі.

Слід зазначити, що не зважаючи на підвищений інтерес науковців до окресленої проблеми, недостатньо вивченими залишаються питання, пов'язані з впливом ціннісних орієнтацій батьків на емоційно-чуттєву сферу дитини, особливо дошкільного віку, як складну організовану систему регуляції її поведінки і діяльності.

Складність понять цінність, ціннісна орієнтація зумовила різні підходи до їхнього визначення та класифікацій. Так, у загальнофілософському розумінні «цінністю» є термін, який вказує на гуманне, соціальне і культурне значення певних явищ дійсності. Виділяються суб'єктивні і об'єктивні цінності: перші виражаються у формі нормативних уявлень (установки і оцінки, імперативи і заборони тощо), а другі є відношенням істини і не істини, допустимого і забороненого, справедливого і несправедливого, красивого і спотвореного тощо [5, 576].

Етична аксіологія розглядає цінності як моральні й естетичні категорії (Ю.Борев, А.Гулига, В.Корнієнко, Н.Михеєва, Л.Столович, Ф.Фішер та ін.), що віддзеркалюються в поняттях добра і зла, справедливості, щастя тощо.

Психологічні тлумачення цінностей особистості зводять їх до психодинаміки потягів (З.Фрейд, певною мірою К.Юнг), ототожнюють із потребами (А.Маслоу), особистісним сенсом (Г.Оллпорт), похідними від мотивів діяльності утвореннями (Р.Леонт'єв), характеристикою усього, що підтримує людські здатності до життя (Е.Фромм), переконаннями (М.Рокич), соціальними настановами (В.Ядов), регуляторами потоків інформації (когнітивність), значущістю для людини чогось у світі (С.Рубінштейн), одухотвореними явищами людського буття (І.Мануха), утвореннями свідомості й самосвідомості людини, в яких віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М.Боришевський).

Проблема цінностей, зокрема загальнолюдських, нерозривно пов'язана з проблемою виховання як процесу, в якому об'єкт педагогічного впливу усвідомлює речі, явища, вчинки цінними або нецінними для себе і відповідним чином орієнтує свою поведінку (В.Болотіна, П.Ігнатенко, О.Щолокова). Цінності – це особливі продукти духовної діяльності людини, під час якої певним чином перетворюються та демонструються соціальні якості людей [2].

У філософії, психології, педагогіці існує велика кількість класифікаційних схем цінностей. Так, виокремлюють загальноприйняті цінності: універсальні (любов, престиж, пошана, безпека, знання, гроші, речі, національність, свобода, здоров'я); внутрішньогрупові (політичні, релігійні); індивідуальні (особові). Будучи певною ієрархічною структурою, цінності об'єднуються в системи, які змінюються з віком і обставинами життя особистості.

М.Бердяєв класифікував цінність як об'єкт спрямованості людини. Він виділяв духовні, соціальні та матеріальні цінності. Класифікація В.Тугарінова будується на основі сфери прояву цінностей. Він розподілив їх на духовні (освіта, наука, мистецтво), суспільно-політичні (свобода, братерство, рівність, справедливість) і матеріальні (техніка і матеріальні блага, що можуть стимулювати індивідуально-психічний розвиток в сукупності з суспільно-політичними і духовними цінностями).

Д.Леонт'єв за формою існування цінностей виділяв суспільні ідеали, наочні цінності, особистісні цінності. Окрім того він запропонував «блоки» термінальних і інструментальних цінностей (у опозиції один до одного). До термінальних цінностей було віднесено: конкретні життєві цінності і абстрактні цінності; цінності професійної самореалізації і цінності особистого життя, індивідуальні цінності і цінності міжособистісних відносин, активні цінності і пасивні цінності. До інструментальних цінностей: етичні цінності, цінності міжособистісного спілкування, цінності професійної самореалізації, індивідуалістичні цінності, конформістські цінності, альтруїстичні цінності, цінності самоствердження, цінності прийняття інших, інтелектуальні цінності, цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття.

Широко відомою є класифікація М.Рокича, який виокремлював термінальні цінності (переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування з особистої або суспільної точки зору варта того, щоб її прагнути) та інструментальні цінності (переконання в тому, що певний образ дій є з особистої або суспільної точки зору є переважним у будь-якій ситуації).

Таким чином, узагальнюючи уявлення про види і типи цінностей, можна стверджувати, що за своїм функціональним значенням цінності можна розділити на цінності-цілі і цінності-засоби.

У свідомості кожної людини особистісні цінності відображаються у формі ціннісних орієнтацій. Аналіз наукових праць свідчить про те, що ціннісні орієнтації розглядаються різними науковцями розглядаються під різним кутом. Педагогічний аспект вивчення цього феномена визначається як результат залучення особистості вихованця до суспільної практики, що дає можливість виявити кілька важливих параметрів, які характеризують сутність ціннісних орієнтацій. Вони становлять взаємозв'язок елементів психологічної спрямованості особистості, її інтересів, потреб, здібностей, смакових установок та виявляються як віддзеркалення певного виду ціннісноорієнтаційної діяльності.

Ціннісні орієнтації, у широкому значенні даного поняття, можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. В ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід людей, вони є своєрідним індикатором ієрархії переваг, які людина надає тим чи іншим цінностям у процесі своєї життєдіяльності. Отже, ціннісні орієнтації визначають змістову сторону життєдіяльності людини.

Відомо, що одним із визначальних факторів, під впливом яких формується система ціннісних орієнтацій людини, виступає особистий досвід. Саме завдяки отриманому життєвому досвіду, цінності-цілі і цінності-засоби набувають стійкості. Однак, як свідчить теорія і практика, сучасні батьки, цінності яких сформувалися в період зовсім інших соціально-економічних умов, під впливом іншої культури, відчують глибокі протиріччя, пов'язані з необхідністю суміщати сталі, вивірені часом цінності і нову ринкову мораль, що обумовлене розривом між традиційною свідомістю і реальним буттям. За визначенням академіка С.Дармодехіна, багато сімей протягом всього періоду реформ так і не зуміли сформувати «захисні» стратегії і механізми [3, 10].

У зв'язку з такою нестандартною ситуацією зазнає істотні зміни виховна стратегія сім'ї як транслятора суспільних цінностей. Так, О.Мудрик, проводячи паралель із стійким, урівноваженим суспільством, в якому органічно здійснюється трансляція цінностей від покоління до покоління, указує на відсутність в умовах нестабільного суспільства «соціального консенсусу», наявність в нім неспівпадання і навіть суперечності інтересів різних вікових груп (у тому числі і в рамках сім'ї) [4, 102]. Іншими словами, в нестабільному суспільстві перед батьками гостро стоїть проблема вибору як термінальних, так і інструментальних цінностей, оскільки в нім відсутня стала модель людини з певними цінностями, розташованими в стійкій ієрархії. В результаті – цілі, які ставлять перед собою молоді люди стосовно виховання дитини, часто бувають або нереальними, або фіктивними. З іншого боку, навіть ті батьки, які мріють виховати самостійну, активну, впевнену в собі, відповідальну, добру, чуйну особистість з почуттям власної гідності, не завжди здатні вибрати інструментарій, адекватний своїй меті.

Важливою складовою ціннісних орієнтацій батьків є когнітивний образ дитини, який виступає у формі очікувань стосовно компетентності дитини та її поведінки, а також у формі атрибутів, коли дитина наділяється певною системою якостей, на основі яких дається побутове пояснення її поведінки. Очікування та атрибуції взаємопов'язані, вони являють собою образи, що регулюють батьківську поведінку і визначають характер і тактику сімейного виховання. Батьки висувають певні вимоги щодо рівня досягнень і успіхів дитини, в тому числі й о дітей дошкільного віку, що є, в свою чергу, критерієм оцінки ефективності цього процесу. При цьому більшість батьків вважають, що всі їх виховні зусилля спрямовані на благо дитини. Бажаючи щастя власній дитині, батьки залишають за собою право вирішувати, в чому полягає це щастя і якими шляхами його можна досягнути. Доволі часто вони складають «життєвий сценарій» своїй дитині, тільки-но та з'явилася на світ, в якому чітко визначають і особистісні якості, якими вона буде володіти, і її уподобання, і перелік вмінь та навичок, які обов'язково будуть сформовані завдяки різним методикам прискореного розвитку, і її майбутню професію тощо. В результаті високих домагань батьків, хронічного відчуття маленькою дитиною розбіжності між своїми



реальними можливостями і високим рівнем досягнень, якого чекають від неї дорослі, діти перебувають у стані тривожності, неспокою, боязні, оскільки відчувають себе винуватими. Така ситуація негативним чином позначається на благополуччі дитини, хоча й батьки переконані, що саме такими діями забезпечують благополуччя і щастя своїй дитині в майбутньому.

Дж.Ньюмарк у своїй «Концепції п'яти основних потреб дітей» стверджує, що емоційне благополуччя дитини повною мірою залежить від уявлення батьків про задоволення її п'яти основних потреб: потребу в повазі, потребу відчувати власну значущість, потребу в прийнятті, потребу відчувати зв'язок з іншими людьми і потребу в безпеці. Сучасні батьки, задовольняючи потреби своїх дітей, беруть ініціативу у власні руки і займають авторитарну позицію «над дитиною». Вони чітко знають, що саме хоче і потребує їх дитина, точніше має хотіти, виходячи з власних ціннісних орієнтацій. У їх взаємодії з дітьми спостерігаються тенденції до заниження дитячих потенційних можливостей, обмеження дитячої самостійності, прагнення оберігати дитину від можливих шкідливих дій оточення. Діти ж постійно переживають тривожність, викликану стресовими ситуаціями (укладання спати, точне виконання вимог дорослих, покарання тощо). Все це порушує особистісний розвиток дитини, сприяє появі небажаних рис поведінки, невпевненості в собі, зниженню активності і ініціативності, появі образливості і грубості, навіть елементів агресивної поведінки. І як наслідок – емоційне відчуження дітей і батьків. Однак саме емоційна близькість з батьками важлива для усвідомлення дитиною того, «якою Я є» (бажана, любима, потрібна тощо) і для подальшого формування на цій основі ставлення до світу, до інших людей, до самого себе – позитивного або, навпаки, агресивного і ворожого. Якщо дитина постійно перебуває в середовищі, яке її оцінює як невмілу, нерозумну, непривабливу, бездарну, заздрісну, неслухняну, агресивну, плаксу тощо, то саме такою дитина і виростає. Так, наприклад, якщо батьки постійно наголошують дитині, що вона брехлива – це значить, за своєю суттю, легалізувати саме таку форму поведінки. Якщо батьки регулярно демонструють дитині зневажливе ставлення, то став дорослою, навряд вона повірить в те, що її можна любити; якщо батьки не довіряють своїй дитині, вона і в майбутньому буде постійно сумніватися в собі, в своїх здібностях.

Позитивне ставлення до дитини, зрозуміло, дає зворотний – позитивний – результат. Якщо на дитину не кричать, якщо її не підганяють, якщо за кожним її вчинком бачать дійсну причину, а не черговий привід для покарання і приниження, то і сама дитина починає так до себе ставитись. У неї з'являється мотивація бути кращою. Вже в дошкільному віці в неї зародиться відчуття самоповаги, будуть закладені початкові вміння рефлексувати, аналізувати і усвідомлювати власну діяльність і поведінку.

Отже, сучасним батькам необхідно зрозуміти, що традиційний процес передачі базових цінностей від покоління до покоління має бути зміненим з авторитарної домінанти на співпрацю, співрозуміння з врахуванням трансформаційних процесів сучасної системи цінностей, оскільки для життєвого успіху сьогодні потрібні соціальна мобільність, автономність, позитивне сприйняття навколишнього світу, здатність знаходити вихід з кризових ситуацій, зберігати соціальну стійкість, своє Я в постійно змінних умовах, що можливо лише за умови позитивного ставлення людини до навколишнього світу, інших людей, самого себе. Саме в дошкільному віці закладається підґрунтя для формування позитивних життєвих ставлень – ціннісних орієнтирів і системи поглядів на світ з позиції щасливої, благополучної людини.

#### Література:

1. Белозорова Л.А. Генезис і характеристика порушень емоційних станів дітей дошкільного віку // Мультідисциплінарний науково-практичний журнал «Територія науки». – Вороніж: ВЕП. – № 17. – 2010. – С. 19-22.
2. Власенко О.М. Проблема формування моральних цінностей майбутніх учителів // Освіта Донбасу. – 2004. – № 3-4. – С. 87-93.
3. Дармодехин С.В. Проблемы развития системы воспитания детей в Российской Федерации // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 10.
4. Мудрик А.В., Тупицын А.Ю. Воспитание как социальная проблема // Семья в России. – 1999. – № 1-2. – С. 102.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 840 с.



## **ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА ЇХ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ**

Дитина дошкільного віку надзвичайно допитлива, активна, потужно вбирає в себе інформацію про навколишній світ. А завдання дорослих, які її оточують, – створити відповідні умови для ефективного збагачення знань та власного досвіду дитини. Саме тому одним з актуальних завдань, що стоять перед педагогами, є вдосконалення роботи з пізнавального розвитку дітей дошкільного віку.

Одним і найефективніших засобів розвитку дитини цього віку є пошуково-дослідницька діяльність, яка широко використовується у дошкільному навчальному закладі, інтегрується з іншими видами діяльності дітей. Дуже важливо, щоб вихователь під час організації навчально-виховного процесу поєднував інформативність і включення дітей у самостійну діяльність, спрямовану на формування у них практичних умінь і навичок, а для цього він повинен спільно з дітьми досліджувати явище або об'єкт, змінювати умови їх існування, ситуації та засоби дослідження. Саме таке комплексне використання дитячого експериментування у різних сферах життєдіяльності дошкільників сприяє реалізації потреб вихованців і у нових знаннях, і у нових враженнях, і, насамперед, у самоствердженні.

Даний підхід цілком відповідає сучасним стратегічним орієнтирам модернізації освітнього простору в Україні, представленим в основних освітянських документах (Законі України „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”), „Національній доктрині розвитку освіти в Україні”, концепціях виховання тощо). В них підкреслюється, що суспільство, яке розвивається, потребує освічених, моральних, активних і підприємливих громадян, які характеризуються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, умінням співпрацювати, володіють розвинутим почуттям відповідальності за долю країни, які здатні підтримати позитивні соціальні зрушення, можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи їх можливі наслідки.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку „Дитина” [1] націлює на формування в дошкільнят інтересу до навколишнього життя, здатності дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати. Оскільки саме діяльність, різні її види визначають розвиток дитини, програмою зафіксовано необхідність переорієнтувати освітній процес із словесного, монологічного керівництва поведінкою і заняттями дітей на організацію їх власної діяльності (пошукової, експериментаторської, творчої).

З огляду на це перед вихователями стоїть завдання навчити дошкільників орієнтуватися в потоці інформації, яка поступає звідусіль. Дітям важливо не тільки правильно засвоювати і структурувати інформацію, але і вміти цілеспрямовано шукати та знаходити її. Отже, за сучасних умов для реалізації завдань розвитку пізнавальної активності, виховання прагнення до здобуття нових знань, необхідно широко застосовувати пошуково-дослідницьку діяльність, приділяти значну увагу проведенню дослідів. Водночас слід підкреслити, що реалізація бажаної мети – бачити вихованців допитливими, комунікабельними, самостійними творчими особистостями, що вміють орієнтуватися в навколишньому, розв'язувати поставлені проблеми – залежить від тих, хто їх оточує, хто зацікавлений в їхньому становленні і розвитку.

Дитина-дошкільник сама по собі вже є дослідником, проявляючи жвавий інтерес до різного роду дослідницької діяльності, зокрема, до експериментування. Діти дуже люблять експериментувати. Це пояснюється тим, що їм властиве наочно-дійове і наочно-образне мислення, а експериментування, як ніякий інший метод, відповідає цим віковим особливостям. Доречно згадати китайське прислів'я, яке гласить: „Розкажи – і я забуду, покажи – і я запам'ятаю, дай попробувати – і я зрозумію”. Все засвоюється значно міцніше і на довший

термін, якщо дитина слухає, бачить і робить сама. Саме це і має стати основою активного впровадження дитячого експериментування в практику роботи дитячих навчальних закладів.

Проблема пошуково-дослідницької діяльності дітей дошкільного віку викликала неабиякий інтерес у педагогів і психологів і представлена як в історично-педагогічній спадщині, так і в сучасних дослідженнях. На її ролі у вихованні маленьких дітей наголошували західноєвропейські педагоги Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребель, М.Монтессорі. Першочергового значення пошуково-дослідницькій діяльності і праці в природі у вихованні підростаючого покоління надавав засновник вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинський. Дуже важливими є методичні вимоги К.Д.Ушинського до організації пошуково-дослідницької діяльності: вона повинна бути різноманітною, посиленою і неодмінно такою, що активізувала б роботу дитячої думки. Проведенню дослідів з дошкільниками надавали великого значення Є.М.Водовозова, Є.І.Тихєєва, вважаючи, що в процесі проведення дослідів діти повинні спостерігати, діяти, мислити, робити самостійні висновки.

Природна допитливість дітей обумовлює і успішність їх навчання. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що діти дошкільного віку можуть розуміти причини деяких простих явищ і здатні до елементарних логічних міркувань у тому разі, якщо завдання спираються на спостереження або практичну діяльність. На цьому положенні наполягав і В.О.Сухомлинський, підкреслюючи, що дитина мислить образами. Це означає, на його думку, що, слухаючи розповідь вихователя про подорож краплинки води, вона має у своїй уяві й сріблясті хвилі ранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Що яскравіші в її уявленні ці картини, то глибше осмислене вона закономірності природи. Він закликав педагогів учити дітей спостерігати й бачити явища навколишнього світу: „Ведіть дітей у природу в ті переломні для неї періоди, коли відбуваються бурхливі, стрімкі зміни – пробуджується життя, оновлюються життєдайні внутрішні сили живого, нагромаджується енергія для могутнього життєвого пориву” [3, 473]. Цілком закономірним є і зроблений ним висновок: „Школа спостережливості в молодшому віці – необхідна умова розумового розвитку” [3, 473].

На необхідності використання експериментування як виду специфічної діяльності, що, на його думку, стимулює пізнавальну активність дитини, наголошує відомий педагог М.М.Поддьяков. На його думку, дитяче експериментування здійснює потужний позитивний вплив як на розвиток інших видів діяльності дитини (конструювання, образотворчу діяльність, гру, працю в природі), так і на загальний психічний розвиток [2]. Ця обставина послужила відправною точкою для формулювання положення про те, що діяльність експериментування є провідною в дошкільному віці, основою дитячої творчості, основою дитячого саморозвитку. Виховна практика засвідчила плідність і перспективність цієї ідеї.

Проблема дитячої пошукової діяльності посідає значне місце і в сучасній педагогіці і психології в Україні. Праці В.К.Котирло, Л.Г.Подольак розкривають механізм формування самостійності в дитячій пошуковій діяльності, особливості розвитку ставлення дітей до праці, природного оточення, оціночних відносин. Педагогічні дослідження Г.В.Беленької, М.А.Машовець, Н.М.Кот, Н.В.Лисенко, В.О.Павленчик та ін. розкривають нові аспекти впливу трудової діяльності, взаємодії з природою на формування пізнавальної активності, позитивних взаємовідносин дітей в спільній діяльності під час експериментування.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження і виховна практика, у результаті дослідницької діяльності у дітей формуються елементарні навички пошукової роботи, посилюється інтерес до явищ живої і неживої природи, активізується самостійна розумова діяльність. Помітно активізує пізнавальну діяльність дітей залучення їх до простих дослідів. Досліди, власне, вельми нагадують фокуси, вони посилені для дошкільнят і цікаві їм. Під час дослідів дитина сама знаходить правильні шляхи розв'язання пізнавального завдання за допомогою наявних у неї знань, умінь і навичок, виконуючи різні перетворюючі дії, а також переносить сформовані вміння на розв'язання подібних завдань з варіативністю змісту й ознак. Об'єкт пізнання при цьому постає перед дитиною в різних зв'язках, співвідношеннях зі спорідненими об'єктами, речами, явищами. Дитина на правах відкривача пізнає динаміку і статичність природного оточення.

Дослід визначається як спосіб матеріального впливу людини на об'єкт з метою вивчення цього об'єкта, пізнання його властивостей, тобто, це спостереження за спеціально створених умов. Використання дослідів цінне тим, що вони мають велику переконуючу силу. Знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту і міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей і словесне обґрунтування. Такий органічний зв'язок психічних процесів сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників.

В цілому пошуково-дослідницька діяльність найближче підводить дитину до проблеми, а винагородою за активність та допитливість малюків є їх самостійні „відкриття” у світі природи. Елементарна пошукова діяльність як форма ознайомлення дітей з природою забезпечує найбільш високий ступінь активності та самодіяльності дітей. Вона дозволяє сформулювати у дітей уявлення про явища природи, виявити їх причини і взаємозв'язки.

Зосередження уваги вихователя на поєднанні різних способів подачі дітям знань про природу, формуванні у них практичних умінь і навичок взаємодії з нею, вихованні бережливого ставлення до неї у процесі експериментування на заняттях і в повсякденному житті водночас сприяє інтелектуальному, дієво-вольовому та емоційно-чутливому розвитку дошкільника. Шляхом спостереження та експериментування малюки, які є природженими дослідниками, активно шукають інформацію про довкілля, намагаються зрозуміти світ навколо себе.

За даними дошкільної педагогіки у ставленні дошкільнят до пошуково-дослідницької діяльності переважає когнітивний компонент. Отож активність дитини доцільніше розвивати у пізнавальній діяльності. Її основними видами є пошукова робота, спостереження, моделювання. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що за допомогою пошуково-дослідницької діяльності у дитини досить легко формуються орієнтувальні вміння, інтелектуальні та практичні дії, розвиваються мисленнєві процеси. Доцільність експериментування зумовлена розмаїттям природних явищ, змінністю і циклічністю сезонних ознак, прихованістю причинно-наслідкових зв'язків.

Враховуючи значення пошукової діяльності для розвитку дітей, необхідно постійно створювати умови для її організації, про що дбають педагогічні працівники дитячих установ. Так, в Іллінецькому ДНЗ № 2 „Пролісок” Вінницької області особлива увага звертається на створення умов для самостійного експериментування і пошукової активності дітей, надання можливості дітям самим знайти відповіді на питання „як?” і „чому?”. Педагоги переконані, що лише цікаві форми організації дій обстеження допоможуть малюкові стати активним дослідником (*фото 1, 2*).

Важливу роль у розвитку дитини, в організації її пошуково-дослідницької діяльності відіграє розвивальне середовище. Тому в ДНЗ створили і постійно удосконалюють розвивальне середовище, щоб воно спрямовувало на розвиток пізнавальних здібностей, на активізацію пошуково-дослідницької діяльності дітей. Створили навіть необхідну для проведення досліджень так звану „міні-лабораторію”, оснащену спеціальним обладнанням, різноманітними матеріалами тощо. „Лабораторія” постійно поповнюється новими матеріалами для експериментування, підтримуючи інтерес дітей, дозволяючи їм знову і знову відтворювати досліди, впевнитися у своїх уявленнях. В міні-лабораторії є лупи, дзеркала, різні ваги, магніти, термометри, бінокль, мотузки, пісочні годинники, лампи, скляні призми, дрібні речі з різних матеріалів (дерева, пластмаси, металу, резини та ін.). Підготовлені різні колекції: „Папір”, „Тканини”, „Гудзики”, „Фантики”. Цінними для проведення дослідів є як природні матеріали (жолуді, шишки, насіння, гілочки, листя, крупи, зерно, тирса, деревна стружка), так і промислові відходи (пробки, палички, трубочки для коктейлів тощо). Важливими серед матеріалів є і ємкості: пластикові пляшки, банки, стакани (різної форми, величини), мірки, воронки.

Для роботи з дітьми молодшої групи підготовлено обладнання для визначення контрастних властивостей предметів: легкий-важкий, м'який-твердий, гладкий-шершавий. Для дітей старшого дошкільного віку експериментальні завдання ускладнюються: діти вчаться узнавати не тільки з чого зроблені предмети (з паперу, дерева, тканини, глини тощо), але і їх різновидності – папір (салфетковий, обгортковий, копійчальний тощо), тканина (капрон, хлопок,

шерсть, льон тощо). Знайомляться діти з поняттями „гігроскопічність”, „водопроникність”, „водонепроникність”, „теплопровідність”, „повітряпроникність”, „повітрянепроникність”.

Предметно-розвивальне середовище в дитячому садку збагачують і систематизують у відповідності із зануренням дітей у ту чи іншу тему. Наприклад, знайомлячи дітей з властивостями піску, встановлюють міні-пісочницю. Міні-пісочниця – ідеальне розвивальне середовище, де можна протягом року творити, не боячись що-небудь зіпсувати чи зламати. Міні-пісочниця дозволяє збагатити освітньо-розвивальне середовище і поповнити методичний багаж вихователів новими прийомами. Заняття з піском сприяють розвитку мови, дрібної моторики рук, пам'яті, уяви.



*Фото 1, 2. Організація пошуково-дослідницької діяльності дошкільників в Іллінецькому ДНЗ № 2 „Пролісок” Вінницької області*

Обладнання міні-пісочниці вимагає підготовки водонепроникного ящика у зручному куточку групи з кришкою на ніч. Чистий промитий пісок прожарюють (кварцують) і заповнюють ним ящик на 1/3. В залежності від завдань пісок може бути сухим або вологим. Також слід підібрати формочки, совочки, мініатюрні іграшки, предмети (камінчики, ракушки, гілочки) і персонажі, які зустрічаються в реальному і казковому світі. Цю колекцію слід постійно поповнювати.

Відомо, що пальці рук наділені великою кількістю рецепторів, які посилають імпульси в центральну нервову систему людини. Масажуючи на кисті руки акупунктурні точки, можна впливати на внутрішні органи, які рефлекторно з ними пов'язані. Так, наприклад, чим вища рухова активність пальців, тим краще розвинута мова дитини. Порівнюючи відбитки дорослої і дитячої руки, внутрішньої і зовнішньої сторони кисті, кулачків, кісточок, можна одночасно робити масаж кисті.

В міні-пісочниці доцільними для застосування є різноманітні ігри. Так, наприклад, ігри „Одним словом назви і запам'ятай”, „Подорож на ...” вчать класифікувати предмети за заданими ознаками. Гра „Слідопити”, що пов'язана з розпізнаванням відбитків на вологому піску, розвиває просторове уявлення; гра „Узори на піску” розвиває фантазію, уяву, закріплює знання про круглу, квадратну форми; гра „Картини на дзеркалі” розвиває мовлення і уяву дітей, залучає дітей до творчої діяльності, розвиває дрібну моторику руки; гра „Розкопки далеких світів” надає дитині можливість творити, придумувати, фантазувати, розвиває мову.

В ході досліджень широко використовується театралізована діяльність. Ігрові театралізовані прийоми дозволяють більш доступно пояснити дітям той чи інший матеріал, приваблюють своєю ненав'язливістю, позбавлені надмірної сухості у викладі матеріалу. Для підтримки інтересу до експериментування слід практикувати завдання дітям, в яких проблемні ситуації моделюються від імені казкового героя ляльки. Ці герої беруть участь у дослідях і експериментах, вирішують проблеми, приносять цікаві речі юним дослідникам. Так, наприклад, казка „Колобок” використовується для того, щоб ознайомити дітей з похилою і прямою, „Зайчикова хатинка” – щоб ознайомити з властивостями води,

„Дюймовочка” допомагає дітям зрозуміти способи пророщування насінин, „Троє поросят” – ознайомитись з властивостями каміння і силою вітру. Результати експериментально-пошукової роботи на занятті доцільно закріпити дидактичною або рухливою грою.

Успішна реалізація завдань прилучення дітей до пошуково-дослідницької діяльності повною мірою можлива лише за умови тісної взаємодії дитячого навчального закладу з сім'ями вихованців, тому підготовка дітей до досліджень має супроводжуватись роботою з батьками. Доцільною, як показує практика, є наочна агітація. Наприклад, виготовлена папка-ширма „Пошуково-дослідницька діяльність дітей” слугує показу батькам організації дитячого експериментування в практиці роботи групи, презентує рекомендації з розвитку пізнавальних інтересів дітей; папка-ширма „Навчально-пізнавальні ігри з піском” розкриває батькам важливість ігор з піском для розвитку дітей. Батьки беруть участь в обладнанні і поповненні куточків експериментування – міні-лабораторій – необхідними матеріалами, у виставках робіт з природного матеріалу та промислових відходів („Місто мого дитинства”, „Тварини нашого краю”, „Подорож у світ професій”).

Щоб зацікавити батьків змістовним спілкуванням з власною дитиною поза стінами дитячого навчального закладу в повсякденному житті, можна запропонувати батькам підготувати повідомлення на різні теми. Батьки можуть стати активними дописувачами матеріалів під рубрикою „Це цікаво” до створеної у садочку книги „Ми – дослідники”. Мета книги – збір та пропаганда матеріалів про те, як батьки надають дітям можливість діяти з різними предметами, заохочують до експериментування з ними, формуючи в дітей мотив, пов'язаний з внутрішнім бажанням дізнатись нове, тому що це цікаво і приємно, допомагати їм у цьому своєю участю.

Таким чином, експериментальна діяльність дітей допомагає поглибити їх уявлення про живу і неживу природу. Діти вчать самостійно проводити дослідження, досягати результатів, мислити, відстоювати свою думку. Вся робота з дітьми в цьому напрямку набуває перспективи, системи, відповідної послідовності. Належні результати дає і робота з батьками. Переважна більшість батьків розуміє, що пошуково-дослідницька діяльність впливає на всебічний розвиток дитини. Вони стають союзниками, надійними помічниками, відгукуються на прохання і пропозиції педагогічного персоналу.

Підсумовуючи сказане, наголосимо, що безпосередній контакт дитини з предметами чи матеріалами, елементарні досліди з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, пробуджують допитливість, бажання дізнатись більше, збагачують яскравими образами навколишньої дійсності. В ході дослідницької діяльності діти вчать спостерігати, мислити, відповідати на питання, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, дотримуватись правил техніки безпеки.

Здійснення пошуково-дослідницької діяльності безпосередньо залежить від якості її організації, інтересу дітей, актуальності обраної проблеми, від системи планування педагогічного процесу, від створених умов. Вся навчально-виховна робота має будуватись на застосуванні найбільш ефективних методів, які активізують дослідницьку діяльність дітей. Від успішності планування і моделювання дослідницького пошуку залежить подальший розвиток дитини. Чим різноманітніша і інтенсивніша пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримують діти, тим швидше і повноцінніше вони розвиваються.

#### Література:

1. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. – 3-є вид., доопрац. та доп. – К.: Київський університет імені Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника /Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані твори: У 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-657.

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

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ**

Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики. Останнім часом воно набуває нового звучання у зв'язку із пріоритетністю проблеми виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Основне завдання освіти на сучасному етапі полягає у вихованні молодого покоління, формування у нього комплексу якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві та нових соціальних відносин. Ця проблема знаходить своє вирішення завдяки спеціально організованому процесу соціалізації: формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації.

У психолого-педагогічній літературі під «соціалізацією» розуміється: розвиток соціальної природи індивіда, підготовка його до соціального життя (Ф.Гіддінс, Т.Андреєва, А.Капська, А.Мудрик); пасивне пристосування індивіда до умов суспільства (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс, Р.Гурова, А.Чулкова); процес розвитку людини в соціумі (Г.Тард, М.Лукашевич); активний власний вплив на життєві обставини і самого себе (Ч.Кулі, Д.Міда); процес становлення особистості і засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей, норм, установ, властивостей суспільства, соціальних груп, до яких він належить (Н.Бурая, В.Лозова, Г.Троцько, І.Хохленков, А.Яременко); соціальна адаптація та відособлення індивіда (М.Галагузова, А.Мудрик); засвоєння індивідом соціального досвіду, входження до системи соціальних зв'язків, а також відтворення системи зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності (Г.Андреєва, А.Капська, Л.Пономарьова, М.Фіцула, В.Шепель); процес, що передбачає не тільки засвоєння індивідом готових форм і способів життя, а також випрацювання власних ціннісних орієнтацій й свого стилю життя (Н.Голованова); процес входження в соціальне середовище і суспільство в цілому та пристосування до нього (Т.Лукман, Б.Паригін); подолання негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку і самоствердженню (А.Маслоу, А.Олпорт, К.Роджерс).

Отже, соціалізація в педагогіці може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці та діяльності системи цінностей, до якої вона залучена.

Накопичення дитиною самостійно і під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання у школі, а пізніше – до дорослого життя. Тому одним із завдань дошкільної освіти, як зазначається у Законі України «Про дошкільну освіту», є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [8]. З цього випливає, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетентності) дитини.

Компетентність, в широкому її розумінні, розглядається як якість особистості, яка володіє певними знаннями в якійсь галузі та вміє їх застосувати на практиці, забезпечувати успішність діяльності (А.Журавльов, А.Маркова, Л.Петровська, Н.Тализіна, Б.Хасан, Р.Шакуров, А.Щербаков та ін.).

Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин [11, 114].

У монографіях Л.Виготського, О.Запорожця, В.Котирло визначаються методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дошкільників.

Мета статті: дослідити вплив сюжетно-рольової гри на формування соціальної компетентності дітей дошкільного.

Кожна дитина народжується для життя у суспільстві. З перших місяців життя їй доводиться вчитися орієнтуватися у людському оточенні. Дошкільний навчальний заклад, як перший соціальний інститут має широкі можливості для формування соціальної компетентності вихованців – «певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєздатність. Компетентність гарантує усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе у будь-якому товаристві комфортно» [13, 8].

А.Гогоберідзе в своїх працях визначає сутність і зміст початкової особистісно-соціальної компетентності дитини «як готовності самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками і дорослими і сукупністю уявлень дитини про себе, свою самооцінку, що визначають вибір способів поведінки та взаємодії з соціумом» [6, 13].

Під соціальною компетентністю дошкільника ми розуміємо якість особистості, сформовану у процесі активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і різних видах соціальної взаємодії а також засвоєння дитиною етичних норм, які є основою побудови і регулювання міжособистісних та внутрішньо особистісних соціальних позицій, відносин.

Соціальної компетентності дошкільника притаманна інтегративна природа, яка включає такі компоненти [2, 34]:

- когнітивний компонент: уявлення дітей про працю дорослих, про суспільну значимість праці, про необхідність берегти результати праці; уявлення про норми, правила життя в суспільстві, виражених у поняттях: «можна», «не можна», «погано», «добре», «потрібно»; розуміння дитиною настрою партнера за його вербальною і невербальною ознакою; розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей.

- емоційний компонент: ставлення дитини до емоційного стану ровесника і дорослого; відношення благородності, чуйності, співчуття, співучасті; ставлення дитини до однолітка будується відповідно до їх бажань та інтересів; вміння самостійно знаходити рішення в конфліктних і проблемних ситуаціях.

- поведінковий компонент: вміння дитини отримувати необхідну інформацію, вести простий діалог з дорослими і однолітками, взаємодіючи в системах «дитина-дитина» «дитина-дорослий»; вміння приймати участь в колективних справах, включатися в спільні трудові доручення з дорослими і надавати допомогу; вміння не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Психолого-педагогічні дослідження беззаперечно доводять, що дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості. Саме у перші роки життя закладаються основи гуманізму, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички, які визначають подальший розвиток особистості.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає обов'язковий мінімальний ступінь компетентності, необхідний для нормального функціонування дитини у навколишньому середовищі. У ньому передбачено набір елементарних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися у ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей [3, 25].

А саме, дитина розуміє сімейні взаємини, ставлення членів родини одне до одного. Знає свій родовід, усвідомлює, що честь роду залежить від кожної людини. Бере участь у вшануванні пам'яті предків, у стосунках з сім'єю, родичами, які живуть поруч і далеко. Виявляє інтерес до родинних реліквій, бере участь у підтриманні родинних традицій. Має сформовані уявлення про доброту, гуманність, щирість як важливі якості людини та людських взаємин; про справедливість як здатність правильно оцінювати вчинки людей; про чесність як вимогу відповідати власною поведінкою тим критеріям, які застосовує, оцінюючи вчинки інших людей. Виявляє самоповагу, що ґрунтується на усвідомленні своєї індивідуальності, права на самовираження, на власні почуття та самостійну поведінку, яка не створює проблем для інших людей. Розуміє стан і почуття іншої людини з її вигляду, інтонації, дій, виявляє повагу до її почуттів, усвідомлює її право бути такою,

якою вона є, чуйно ставиться до інших людей залежно від їхнього віку та статі. Вміє запобігати конфліктів і розв'язувати їх. Розуміє ставлення людей до себе. Почувається природно в товаристві знайомих і незнайомих людей. Знає, як реагувати на прояви справедливого ставлення до себе, розуміє причини цього і намагається усунути їх. Прагне, щоб взаємини були коректними, толерантними. Розуміє поняття «дружба» і «товаришування» й відповідно поводить з однолітками. Має уявлення про державу, її символи, про свій народ, національні особливості українців. Знає національні пам'ятки, героїв, виявляє повагу до них, вшановує національні святині. Розуміє поняття «людство», шанує звичаї інших народів.

Формування соціальної компетентності протягом дошкільного дитинства відбувається у різних видах діяльності. Проте, кожному етапу розвитку притаманна провідна діяльність. Вчені О.Кононко, В.Кравченко, Т.Кузьменко підкреслюють, що ігрова діяльність є першою сходинкою у формуванні соціальної компетентності дошкільника [13; 14; 15].

Людство вибрало гру для стимулювання творчої активності дітей, формування у них навичок соціальної поведінки. Розвиваюча ігрова діяльність продуктивно використовується в освіті та вихованні дітей протягом всієї історії педагогіки, дозволяючи дітям відносно легко і невимушено пізнати себе і навколишній світ, органічно увійти до нього, отже використовується як основний засіб соціальної інтеграції дітей.

Вплив гри на формування навичок соціальної компетентності особистості дошкільника полягає в тому, що, завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перевтіленню він знайомиться з нормами і моделями поведінки і взаємин дітей і дорослих людей, які стають зразками для його власної поведінки. У грі дитина набуває основних навичок соціальної компетентності, необхідних для встановлення контакту і розвитку взаємодії з навколишнім світом.

Підкреслюючи соціальну значущість гри, К.Гросс розглядав її як важливий засіб формування і тренування навичок, необхідних для розвитку та майбутньої діяльності індивіда. Згідно його тлумаченню, гра є первинною формою залучення людини до соціуму: добровільне підпорядкування загальним правилам чи лідеру; виховання почуття відповідальності за свою групу, благородного прагнення показати свої можливості в дії, що здійснюється заради групи; формування здатності до спілкування [19, 54].

На думку вчених М. і Е.Неймейерів, ігри містять подвійну соціальність: з одного боку, розвиваються в процесі соціальної взаємодії і групових впливів, з іншого, самі впливають через поведінку особистості на суспільство [19, 67]. Підкреслюючи груповий характер гри, автори підкреслюють, що саме групова стимуляція є найістотнішим елементом гри, що додає їй «родзинку». Особлива виховна роль, на думку К.Ушинського, належить колективним іграм, що виробляють у дітей навички суспільної поведінки і зав'язують «перші асоціації громадських відносин». Д.Ельконін, називаючи гру «арифметикою соціальних відносин», трактував її як діяльність, що виникає на певному етапі онтогенезу.

Гра розглядається педагогами і психологами як засіб придбання дітьми нових знань, природним чином взаємодіючи один з одним, не тільки про інших, але і про себе (Г.Лендрет); вона «сприяє формуванню системи міжособистісних відносин дітей» (Г.Репринцева); «засвоєнню суспільних функцій норм поведінки людей, що визначає в цілому становлення їх особистості» (А.Співаковська); забезпечує реальне соціальне оточення для знаходження та експериментування з новими, більш ефективними способами ставлення до однолітків (Х.Джінотт). Також, проблему гри у своїх працях розробляли Л.Артемова, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонтьєв, Д.Менджеріцька, С.Новосолова та інші [1; 5; 9; 10; 12; 16; 18].

Отже, можна виділити наступні особливості ігрової діяльності, що сприяють соціалізації дітей:

- різноманітність предметного змісту ігор, що представляє широкий спектр знань про навколишній світ;
- емоційна привабливість, що забезпечує мотивацію до позитивного взаємодії з соціумом;
- практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації;
- досвід індивідуального проживання унікальних соціальних ролей;
- навички соціально адекватної поведінки.



У нашому розумінні, гра – вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння соціальних відносин, в якому формується і вдосконалюється соціально активна індивідуальність дитини. На нашу думку, для дітей старшого дошкільного віку необхідно створювати спеціальний ігровий простір, в якому б дитина могла не просто вступати у взаємини з однолітками та близькими дорослими, але й активно засвоювати знання, норми, правила суспільства, іншими словами формуватися як соціально компетентна особистість.

Одним із провідних видів діяльності дітей дошкільного віку є сюжетно-рольова гра. Її вплив на формування соціальної компетентності дошкільника полягає у тому, що завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перевтіленню дитина знайомиться з нормами і моделями людської діяльності та взаємовідносин, які стають зразками для її власної поведінки.

Грунтовні психолого-педагогічні дослідження науковців: Л.Артемової, Д.Ельконіна, К.Гросса, та інших довели значення сюжетно-рольової гри для соціального розвитку дошкільника [1; 19; 20]. На їх думку, сюжетно-рольова гра як провідна діяльність для дитини дошкільного віку має найкращі можливості для соціального розвитку дошкільника.

Д.Ельконін трактував сюжетно-рольову гру у дошкільному віці як «головний засіб, що сприяє розрішенню внутрішніх суперечностей і готує дитину до здійснення нових видів діяльності». Він неодноразово підкреслював: «Чим краще дитина грається, тим краще вона буде підготовлена до школи» [20, 325].

Сюжетно-рольові ігри вводять дитину у коло реальних життєвих явищ та стосунків між людьми, вправляють у дотриманні правил і норм поведінки. У державній програмі «Малютко» зазначено, що під час сюжетно-рольової гри дитина пізнає себе, свої можливості, усвідомлює свої зв'язки з іншими. Цілеспрямований і усвідомлений характер ігор дає їй змогу добирати потрібні засоби, іграшки, товаришів по грі, здійснювати ігровий задум, вступати в різноманітні стосунки з гравцями [17].

А.Бурова акцентує, що через програвання ролі відбувається усвідомлення та прийняття моральних норм і правил. Поведінка дитини звільняється від безпосередніх ситуативних впливів та імпульсивності [4, 10].

При правильному керівництві дорослим сюжетно-рольовими іграми дітей, у останніх з часом формується підпорядкування мотивів та довільна поведінка. Дитина стає здатною до вольових зусиль та саморегуляції. У неї виникає усвідомлення, що правила необхідні, щоб гра не розпадалася. Так народжується відповідальність за загальну справу й розвивається фундаментальна потреба бути активним суб'єктом власного життя, впливати на інших людей, керувати своїми бажаннями, робити щось для себе і одночасно бути значущими для інших, визнаним ними. Розвивається особистісна самосвідомість, формується об'єктивна самооцінка. Під час сюжетно-рольових ігор дитина вступає у рольові та реальні відносини, які вимагають емоційної децентрації, розуміння емоційного стану іншого [7, 13].

Сюжетно-рольові ігри – це дитячі імпровізації. За Д.Ельконіним, структура сюжетно-рольової гри: ролі, що беруть на себе діти в процесі гри; ігрові дії за допомогою яких діти реалізують взяті на себе ролі; ігрове використання предметів, умовне заміщення реальних предметів, що є у розпорядженні дитини; реальні відносини між граючими дітьми, що виражаються у різноманітних репліках, зауваженнях за допомогою яких регулюється весь хід гри [20, 158].

Отже, у кожній сюжетно-рольовій грі виокремлюється тема, ігровий задум, зміст і ролі. Тема визначається зацікавленістю дітей певною діяльністю дорослих. Ігровий задум – це загальне визначення того, у що і як будуть грати діти. Зміст, або сюжет гри – це те, що складає її сутність, обумовлює розвиток, багатогранність та взаємозв'язок ігрових дій, взаємовідношення дітей, робить гру привабливішою, відображується дитиною в якості центрального характерного моменту діяльності і відносин між дорослими в їх трудовому та суспільному житті. Структурною особливістю та центром гри є роль, яку виконує дитина. Дошкільник не тільки розігрує роль, він живе в образі й вірить у його правдивість.

Принципи формування соціальної компетентності засобами сюжетно-рольової гри: для того, щоб процес формування соціальної компетентності дітей протікав ефективніше, дорослими слід грати разом з ними; починаючи з раннього віку і далі на кожному етапі

дошкільного дитинства формуючи соціальну компетентність дітей необхідно орієнтувати їх на можливу взаємодію з «партнерами однолітками», навчати способам узгодження дій з партнерами; дорослий, граючись разом з дітьми, протягом всього дошкільного дитинства, має на кожному його етапі розгортати гру таким чином, щоб діти «відкривали» й засвоювали специфічні, поступово ускладнені способи побудови гри.

У підсумку зазначимо, що соціальна компетентність дошкільника формується в процесі його соціалізації. У дошкільному віці закладаються основи соціальної компетентності дитини, визначається напрямок її розвитку і успішної адаптації у соціумі. Загальні підходи до формування соціальної компетентності дитини визначаються принципами гуманізації виховання - олюдненні вихованих стосунків, визнанні цінності дитини як особистості, її значущості суспільстві, заснованої на усвідомленні своїх зв'язків з оточуючими людьми і в цілому - місця в людстві. Такий підхід відповідає загальній меті виховання – формуванню цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культури у творчій життєдіяльності, саморозвиток і моральну саморегуляцію поведінки.

А сюжетно-рольові ігри допомагають зблизити дітей, об'єднати їх загальною цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення спільних ігор збагатить дошкільнят новими враженнями, буде сприяти формуванню навичок соціальної компетентності, дасть їм новий соціальний досвід, який так важливий для розвитку їх особистості.

#### Література:

1. Артемова Л. В. Развитие теории та практики детской игры // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 6-9.
2. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика – педагогика развития. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 178 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журналу «Дошкільне виховання», 1999. – 62 с.
4. Бурова А. Організація ігрової діяльності (методичні рекомендації) // Дошкільне виховання. – 2007. – № 10. – С. 8-13.
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 11-18.
6. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) [Текст] // Управление в ДОУ. – 2006. – № 1. – С. 10-19.
7. Григоренко Г. И. К проблеме руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника // Дошкільна освіта. – 2003. – № 1. – С. 9-14.
8. Закон України «Про дошкільну освіту» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 141. – С. 1–8.
9. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М.: Просвещение, 1979. – 234 с.
10. Запорожец А. В. Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976. – 187 с.
11. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – С. 113-117.
12. Игра дошкольника / Под редакцией С. Л. Новоселовой – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
13. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
14. Кравченко Т. В. Сутність характеристики соціалізації // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3. – С. 11-19.
15. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. - С. 4-7.
16. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. 1 / Под ред. В. В. Давыдова, В.П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1983. - С. 203-232.
17. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Наук. кер. авт. колект. З.П. Плохій. – 2-ге вид., дооп. і доп. – К.: Педагогічна думка, 1999. – 286 с.
18. Менджеричкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
19. Основи вікової психології: Навчальний посібник / Під редакцією Л. Подоляк. – К.: Главник, 2006. – 112 с.
20. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Республика, 2003. – 774 с.

*Надія Комарівська,  
м. Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

#### **ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

У сучасних умовах одним із провідних завдань дошкільної ланки освіти є формування основ духовної і моральної культури особистості дошкільника. Відповідно до державних

документів (Закони України «Про освіту» (1991), «Про дошкільну освіту» (2001), Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (1998), «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.» (2002) провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток людини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

Моральне виховання дітей дошкільного віку є необхідною складовою подальшого духовного розвитку особистості. Мораль – явище соціальне, це система поглядів і уявлень, норм та оцінок, що регулює поведінку людей і виконує пізнавальну, оцінну, виховну функції, вона підкорюється законам суспільного життя, є однією з форм суспільної свідомості, отже, мораль розвивається, змінюється разом із суспільством – відтак, це явище історичне [2, 201]. Моральна діяльність (учинки, поведінка людини, моральні відносини, моральна свідомість), норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної соціальної спільності чи індивіда, орієнтування їх у світі цінностей.

Засади морального виховання складають моральні цінності, переконання, принципи. До моральних цінностей належать нормативні уявлення про справедливість, чесність, увічливість, чуйність, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності. Основи морального виховання людини закладаються в дошкільному віці, коли дитині бракує власних критеріїв, які тільки формуються. У дитини немає критичного підходу до моральних оцінок, але вона хоче знати, що добре, а що погано. У цьому віці вона виробляє основи власної моралі. Систематичне моральне виховання діти дістають у сім'ї, дошкільних навчальних закладах і школі.

Серед засобів морального виховання здавна широко використовувався фольклор. Він є невичерпним джерелом, з якого людина бере гуманістичні уявлення й поняття, що були вироблені впродовж віків народною мудрістю і не дозволяють народному басейну висохнути, покритися баговинням [4, 63]. Сила його в органічному поєднанні впливу на розум, свідомість, почуття особистості.

У життя дитини, у зміст її культури першим входить рідномовний фольклор – усна народна творчість: пісні, потішки, скоромовки, лічилки, прислів'я, приказки, казки, загадки, пісні; народна іграшка, промисли, що об'єднують у собі працю та мистецтво, якій належить особливе місце у формуванні гуманістичних уявлень і моральних понять у старших дошкільників.

Народна мудрість стала одним із найважливіших джерел педагогічної творчості В.О.Сухомлинського, педагогіка якого орієнтована на виховання в дітей і молоді відданості Батьківщині, любові та поваги до батьків, рідних, поваги до старших, до людей праці, старанності в роботі тощо. Великий педагог розповідав дітям казки, разом з ними співав народні пісні, організовував проведення народних свят. В.О.Сухомлинський настільки захоплювався народними прислів'ями, називаючи їх «педагогічними мініатюрами», що за їх зразками створював свої афоризми.

Сучасні вчені А.М.Богущ, Л.М.Кіліченко, В.І.Кононенко, В.Г.Кузь, П.Я.Лещенко, І.М.Проценко та ін. також одним із провідних засобів морального виховання дітей дошкільного віку вважають український фольклор. На думку А.М.Богущ, «діти, виховані на фольклорі, здебільшого є чутливішими до художньо-образного слова... розвиток дитини поза фольклором тільки в межах побутового спілкування... гальмує розвиток духовного начала, містить небезпеку закріплення підсвідомої орієнтації вже змалку переважно на задоволення утилітарних потреб» [1, 6]. Усну народну творчість здавна широко використовували в народній педагогіці як засіб формування в дітей моральних норм і оцінок з позицій добра, справедливості, розуміння ними вчинків та поведінки дорослих, збагачення лексичного запасу дітей і розвитку їхніх творчих здібностей.

Казкам, приказкам і прислів'ям, пісням, переказам, загадкам, скоромовкам «характерна художня образна форма, яка збільшує силу їх впливу, полегшує розуміння й запам'ятовування думки і змісту, сприяє емоційному сприйманню їх. Художня форма допомагає більш переконливо, наочно і конкретно розкрити ідею. Думка, виражена в художній формі, глибше

вважає, стає більш зрозумілою, легше і на довший час запам'ятовується [4, 6-7]». Фольклорні твори позбавлені сухого моралізування, прямолінійності, штучних повчань.

Прислів'я, приказки та загадки виражають певні точки зору на широке коло моральних проблем, формуючи в дитини позитивні риси характеру: чемність та ввічливість («У чужому домі будь привітним, а не примітним»), «Знай пожартувати, знай перестати»), працьовитість («Хто дбає, той і має», «Де руки і охота, там скоро робота»), товариськість («Одна бджола мало меду носить», «Дружній череді і вовк нестрашний»), а також є засобом у боротьбі проти негативних рис: «Ні колода, ні пень – лежить цілий день» тощо.

Дражнилки як фольклорний жанр з погляду народної педагогіки – це, насамперед, природна потреба в критичному ставленні до вчинків та формуванні позитивної поведінки. Наприклад: «Вереда вередувала, всім спокою не давала» тощо. Народна педагогіка на випадки сварок має мирилки: «Мир – миром, пиріжки з сиром, варенички в маслі, ми дружечки красні» тощо.

Навчальний ефект скоромовок будується на навмисному утрудненні вимови певного тексту, викликаному відповідним розташуванням звуків. Вони допомагають формуванню мовного апарату дитини, привчаючи до складних поєднань звуків.

Одним із основних жанрів фольклору є казка, яка відзначається багатством нашарувань. На ній позначився вплив різних історичних епох, починаючи від первісного суспільства і до наших днів. Казки про тварин формують у дітей уявлення про тваринний світ та позитивне ставлення до звірів та звірів до людей. Тварини, персонажі казок, уособлюють певну домінуючу рису характеру чи вдачу людини: вовк – голодний хижак-невдаха; лисиця – хитра, підступна, улеслива; ведмідь – вайлуватий, незграбний, тугодумний; заєць – боягуз; черепаха і рак – неповороткі, повільні і т. п. Деякі казки про взаємовідносини людини та тварин започаткували своєрідний жанр чарівних казок, головною темою яких є становлення людини як особистості.

Втілення народних ідеалів здійснюється на основі протиставлення рис особистості та конкретних вчинків позитивних та негативних героїв. Позитивні образи викликали бажання наслідувати їх поведінку (Котигорошко, Чабанець, Кирило Кожум'яка, Іван – могучий син та ін.) Побутові казки відбивають принципи народної філософії, уявлення про моральні категорії, розкривають перед дитиною розуміння життєвих законів на побутовому рівні. У казках народ виховує розуміння того, що є дійсно цінним у житті.

Отже, застосування фольклору полягає в тому, щоб збагатити мовлення дошкільників, підготувати їх до кращого сприймання художніх творів, розширити коло їхніх інтересів, залучити молоде покоління до витоків народних традицій, сформувати вміння вчитися, створювати умови для свідомого вибору майбутньої професії та життєвого шляху, збагачувати духовний світ молоді людини.

#### **Література:**

1. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. – Одеса, 2002. – 239 с.
2. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Довженко Г. В. Український дитячий фольклор. – К.: Наукова думка, 1981. – 171 с.
4. Ступак Ю. П. Виховне значення українського фольклору. – К., 1960. – 30 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.

*Тетяна Кривошея,*

*м. Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **РОЗВИТОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УМІННЯ ОРІЄНТУВАТИСЯ У ПРОСТОРИ**

Сучасний ритм розвитку суспільства вимагає від людини сконцентрованості і діловитості, здатності організувати свою діяльність у просторі із врахуванням часових рамок.

Проблема простору і часу – це не тільки проблема окремої людини, але і наукова проблема, яка стала предметом вивчення філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства. Філософи вивчають простір і час як форми буття матерії, як одні з найбільш загальних, фундаментальних відношень дійсності, які відображають важливі, істотні зв'язки (Аристотель, В.Г.Біблер, Г.Г.Гадамер, Г.Гегель, Г.В.Лейбніц, Н.І.Лобачевский, А.Ф.Лосєв, В.С.Соловйов, А.Ейнштейн та ін.).

З психофізіологічної точки зору сприйняття простору є складним процесом, в якому почуттєві й розумові компоненти подані в складній єдності і взаємопроникненні. У сприйнятті просторових властивостей речей значну роль відіграють різні відчуття, зокрема зорові та рухові, які є головними, і тактильні та слухові, які виконують додаткові функції. І.М.Сеченов і І.П.Павлов указували на значення рухового аналізатора в здійсненні просторового орієнтування. Руховий акт завжди пов'язаний з аналізом навколишнього простору і є результатом складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх аналізаторів. У дітей розвиток просторових уявлень відбувається з участю кінестезії в складній системі умовно-рефлекторних зв'язків. Проте людина – істота, переважно, оптична і орієнтується в просторі, головним чином, на основі зорових уявлень.

Однак сприйняття простору – положення предметів у просторі, їхні величини контуру, рельєфу як спокою, так і руху – здійснюється, звичайно оком, яке рухається. М'язове відчуття в сполученні з власне-зоровими відчуттями відіграє в діяльності самого ока значну роль. Завдяки цьому, око може, на зразок руки, «обстежувати» предмет. Воно функціонує як вимірвальний прилад. І.М.Сеченов зауважує, що «просторове бачення» є бачення вимірвальне із самого початку свого розвитку.

І.М.Сеченов послідовно розвинув цю думку стосовно всіх сторін просторового сприйняття. Так, сприйняття предмета, що рухається, відбувається оком, оскільки воно може стежити за предметом, який рухається, і брати участь у його русі. При сприйнятті нерухомого предмета, коли людина сприймає розміщення предметів на площині й у глибині, очі (як висловлюється І.М.Сеченов) «вимірюють кути», під якими розміщені предмети. Вимірювання здійснюється «не градусами, а відчуттям, пов'язаним з пересуванням очей» [7].

Проблема сприйняття простору є актуальною і для дошкільної педагогіки (П.Ф.Лєсафт, М.Ю.Кістяковська, Б.Г.Ананьєв, Т.А.Мусейібова, Е.Я.Степаненкова та ін.) Зокрема, П.Ф.Лєсафт і М.Ю.Кістяковська вивчали особливості зорового орієнтування в просторі на основі рухових відчуттів. Б.Г.Ананьєвим зроблено психологічний аналіз поетапного розвитку просторових орієнтувань у дітей різного віку. В результаті доведено, що в ранньому віці дитина сприймає простір в основному на почуттєвій основі. У дошкільному віці навчання спирається як на почуттєву, так і на логічну (словесну) основу. У шкільному віці учні орієнтуються в просторі за основними сторонами об'єкту.

У дослідженні Т.А.Мусейібової розроблено методику навчання дітей раннього й дошкільного віку просторовим орієнтуванням: на собі, від себе, від будь-якого предмета, а також на основі словесних вказівок [4].

Сприйняття простору включає: сприйняття відстані чи віддалі, на якій предмети розміщені від нас і один від одного; напрямку, в якому вони знаходяться; величини і форми предметів.

Аналіз генезису просторових орієнтувань у дітей дозволив виділити наступні вихідні положення (за К.Й.Щербаковою):

- Сприйняття простору починається на першому місяці життя дитини, коли стають скоординованими рухи обох зорових осей.
- Відомо, що з перших місяців життя і весь наступний період розвитку дитину зорово зацікавлюють не тільки яскраві, блискучі предмети, а, насамперед, рухомі предмети. Дослідження показали, що рух об'єктів є основною, вихідною об'єктивною умовою сприйняття простору.
- Починаючи з 3-х місяців, особливе значення у розвитку зорового сприйняття простору має звук і слухові орієнтовні реакції.

➤ Спочатку дитина сприймає навколишні предмети, які перебувають у горизонтальному положенні, а коли дитина починає сидіти і потім ходити, то вона стежить за предметами, які рухаються і перебувають у вертикальному положенні.

➤ Новий етап у розвитку сприйняття дитиною простору, просторових ознак і відносин, предметів пов'язаний з розвитком мовного спілкування її з дорослим. Мовні просторові поняття даються дитині в тому вигляді, в тій системі, яка створена історичним розвитком мови.

➤ З віком у процесі ігрової діяльності розширюється й поглиблюється досвід дитини в пізнанні навколишнього простору, що збагачує зорове засвоєння його: пізнання глибини просторових відносин і пропорцій предметів. У грі дитина не тільки відображає взаємини дорослих, але й діє з іграшками, предметами.

➤ Орієнтування в просторі вимагає умінь користуватися якою-небудь системою відліку. Якщо в ранньому дитинстві дитина орієнтувалася в просторі завдяки почуттєвій системі відліку, то в дошкільному віці вона опановує словесну систему відліку на підставі просторових напрямків (назад, униз, вправо – вліво).

Слід зауважити, що у дошкільному віці продовжує розвиватися складний системний механізм сприйняття простору. Основною спонукальною силою такого розвитку є взаємодія двох сигнальних систем і поступовий перехід до ведучої ролі другої сигнальної системи – слова. Як показали дослідження, дитина, пересуваючись у просторі, діючи з предметами, вступає в новий період збагачення словникового запасу (тут, там, близько, далеко, зліва, справа тощо) [7, 192-198].

Сприйняття простору має велике значення для життєвої практики, оволодіння образотворчим мистецтвом, фізичними вправами, танцями, граматиною (рахунок, читання, письмо), а в школі – географією, геометрією, просторовою уявою в конструюванні. Тому починати таку роботу необхідно якомога раніше.

Для орієнтування у просторі дітям молодшого дошкільного віку важливо оволодіти уміньми: засвоїти власне тіло як точку відліку просторових відношень (на собі); орієнтуватися у розміщенні оточуючих предметів від себе та відносно іншої людини і використовувати це як систему відліку (від себе, від інших людей, від певних предметів); орієнтуватися на площині (листок, сторінка); користуватися просторовим словником (ліворуч, праворуч) [6, 40].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що дитина дошкільного віку повинна уміти орієнтуватися у просторі: впорядковувати предмети довкілля за їх розміщенням у просторі (ближче, далі, ліворуч, праворуч, всередині, від, над, зверху, внизу, перший, останній), орієнтуватися на площині, аркуші паперу, книги тощо; уміти розподіляти геометричні фігури на площині, складати орнаменти, малюнки за допомогою геометричних фігур, різних за формою, величиною та кольором, ділити їх на 2, 4 рівні частини, розміщувати їх всередині однієї даної фігури або поза нею.

У програмі виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» детальніше конкретизуються уміньми дітей орієнтуватися у просторі за роками життя. Так, діти 4 року життя повинні: уміти визначати просторові розміщення предметів від самого себе: вгорі – там, де голова; внизу – там, де ноги; вперед – рух обличчям до предмета; назад – рух спиною до предмета; розуміти просторові відношення: над, під, на, за, поруч, високо, низько; визначати напрямки: вперед – назад, вгору – вниз.

Діти 5-го року життя мають засвоїти поняття *між, посередині, усередині, поза; зліва направо, справа наліво* та визначати просторове розміщення предметів від самого себе – зліва, справа, вгорі, знизу, спереду, ззаду;

Для дітей 6-го року життя орієнтування в просторі передбачає оволодіння такими уміньми: розміщення предметів на таблиці прямокутної форми із зображенням двох-трьох рядків і стовпчиків; визначення розміщення предметів за двома координатами – назвою рядка і стовпчика; визначення розташування предмета відносно іншого; просторове розміщення на площині (на столі, у зошиті). Читання і складання схем, планів як моделей просторового розміщення. Дитина має аналізувати просторове розміщення предметів у більш

складних ситуаціях. («Лівіше від верблюда дві іграшки: заєць і ведмідь». «Правіше від ведмеда теж дві іграшки: заєць і верблюд»);

Діти 7-го року життя повинні засвоїти поняття «далі» – «ближче», напрямки у просторі стосовно дитини і будь-якого предмета, розміщення предметних картинок (геометричних фігур) усередині однієї даної фігури або поза нею; орієнтування на площині, вправи у зошиті [5].

Основними принципами формування уявлень і понять про простір є: поступовість, послідовність, використання в навчанні наочності у поєднанні почуттєвого й логічного, врахування вікових та індивідуальних особливостей.

Основними методами з формування уявлень і понять у дітей дошкільного віку про простір є: організація активної діяльності дитини; спостереження; розглядання картин, таблиць; пояснення; вказівки; дидактичні ігри та вправи.

Розглянемо особливості формування просторових уявлень у дітей за роками життя. Особливістю формування просторового орієнтування в молодшій групі є опора на почуттєву основу, накопичення практичного досвіду. Ознайомлення із взаємозворотними напрямками здійснюється попарно: вгору-вниз; ліворуч-праворуч і т.д. Діти також вчать розуміти просторові відношення: над, під, на, за, поруч, високо, низько; визначати напрямки: вперед – назад, вгору – вниз. З цією метою можна використовувати такі ігри:

#### **Дидактично-рухлива вправа «Довкола покрутись – з лівим, правим подружись».**

*Мета:* закріплення понять «ліва» (права) рука (нога), вміння орієнтуватися в просторі відносно себе, частин свого тіла.

*Хід гри:* Вихователь разом з дітьми пригадує, як визначити, де у дитини ліва, права рука (нога). Звертає увагу, що у дітей є два ока, два вуха, дві щоки тощо; пропонує визначити, де праве око, ліве вухо і т. д. Далі повідомляє, що зараз він почне заплутувати дітей, а діти повинні виконувати всі його завдання правильно. Дітям слід покружляти навколо себе і показати (доторкнутися пальчиком) ту частину тіла, яку загадав вихователь: «Довкола покрутись, з лівим локіточком подружись!» (з правим оком, з лівим коліном, з правою п'яткою і т. д.) [2, 50].

#### **Дидактична вправа «Що побачив їжачок».**

*Мета:* закріплення навичок орієнтування у просторі, поняття «попереду – позаду», «зліва – справа», «над – під».

*Хід гри:* Вихователь одягає дитині шапочку їжачка («перетворює» його на їжачка), пропонує роздивитися і розказати, що цікавого побачив «їжачок» в групі (на майданчику) попереду (позаду) від себе, зліва (справа), над головою, під ногами [2, 23].

#### **Дидактично-рухлива вправа «Танок метеликів та квітів».**

*Мета:* визначення просторового розташування предметів (об'єктів) відносно себе і «попереду – позаду», «біля», «між».

*Хід гри:* Вихователь «перетворює» дівчаток на квіти, а хлопців – на метеликів, пропонує затанцювати танок метеликів та квітів. Діти під музику виконують танцювальні рухи. На закінчення музики діти зупиняються, вихователь з'ясовує, хто стоїть попереду (позаду, біля) певної дитини, де стоїть «метелик» Андрійко, хто стоїть між «квітами» Оленкою та Настусею і т. д. Заохочує дітей до самостійного визначення свого місцезнаходження або місцезнаходження товариша [2, 9].

#### **Дидактична гра «Знайди грибок».**

*Мета:* вчити рахувати власні рухи (в межах 2). Закріплювати навички орієнтування в просторі відносно себе: поняття «вперед, назад, ліворуч, праворуч».

*Обладнання:* Іграшковий грибочок.

*Ігрові дії:* Вихователь повідомляє, що білочка заховала для дітей сюрприз – грибочок в групі (на майданчику). Щоб його знайти, треба правильно виконати всі завдання білочки: стати на вихідну позицію (заздалегідь визначене місце), зробити два (один) кроки вперед (назад, праворуч, ліворуч), подивитися праворуч (ліворуч, вперед, назад) дістати грибочок під лавочкою (на полиці, в шафі і т. д.). Якщо необхідно, вихователь виконує вправу разом із дитиною [2, 34].

### **Дидактична гра «Прикрасимо ялинку для звірят».**

*Мета:* розвивати навички орієнтування на площині. Узгоджувати в реченні, словосполученні з використанням прийменників («на», «над», «під»), прислівників («біля», «вгорі») слова одне з одним в роді, числі, відмінку.

*Обладнання:* Фланелеграф у формі ялинки з гірляндою, набір площинних зображень ялинкових прикрас великого та маленького розміру (кульки, ліхтарики, хлопавки та ін.) – по 2-3 на кожну дитину.

*Ігрові дії:* Вихователь пропонує прикрасити ялинку для звірят, де гірлянду вже розташовано посередині. Пропонує розташувати маленькі за розміром іграшки над гірляндою, великі – під гірляндою. В ході гри заохочує кожного до пояснення, де дитина розташувала свою іграшку, пропонує знайти місце для зірки-верхівки (*вгорі*) [2, 52].

### **Дидактично-рухлива вправа «По таємничій стежинці».**

*Мета:* визначення напрямку руху відносно себе («вліво», «вправо», «вперед»).

*Хід гри:* Вихователь пропонує повернутися з лісу по таємничій стежинці. Для цього треба стати спиною до ялинки, зробити три кроки вперед, повернутися вліво (ліворуч) і пройти по місточку (ребристій дошці), повернутись вправо (праворуч) і перестрибнути з купинки на купинку (обручі) [2, 53].

У групі дітей віком п'яти років, продовжується навчання розпізнавання просторових напрямків від себе: вперед, назад, ліворуч, праворуч. Наприкінці перебування в цій групі діти повинні вміти визначати положення того чи іншого предмета щодо себе (попереду – шафа, позаду – стілець, праворуч – двері, зліва – вікно, вгорі – стеля, унизу – підлога, стіна – далеко, стілець – близько).

Рівень знань, які здобуваються дошкільниками про простір і сформованість умінь орієнтуватися в ньому залежить від того, як вихователь організовує роботу не тільки на заняттях з математики, а й на фізкультурі, образотворчій діяльності, конструюванні й у повсякденному житті. Так, наприклад, можна використовувати наступні завдання: покласти кубики (тарілку, ложку) перед собою, підняти прапорець догори, опустити донизу, простягнути вперед, піднятися на гірку, спуститися вниз і т.п. Запитання типу: «Що росте на дереві?», «Що росте під ним?», «Яке яблуко вище, а яке нижче?», «Що знаходиться над головою?». На фізкультурних заняттях переміщуватись у вказаних напрямках. Розповісти, як обладнано ігрову кімнату, спальню або їдальню, вживаючи відповідні терміни. Завдання: викласти на аркуші паперу, поділеному на квадрати і два рядки, предметні картинки або геометричні фігури.

Програмні завдання з формування у дітей просторового орієнтування та уявлень про простір можна здійснювати одночасно з іншими задачами, наприклад:

### **Дидактична вправа «Як берізка сумувала» (слуховий диктант).**

*Мета:* закріпити навички орієнтування на площині відносно заданого об'єкта, розвивати дрібну моторику рук.

*Хід гри:* Дітям пропонується під диктовку вихователя за допомогою дрібних деталей для викладання (відповідно до тексту диктанту) проілюструвати, як берізка сумувала за літом: «На галявині стояла берізка (*діти викладають силует дерева*). На берізці залишилось останніх три листочки (*викладають*). Під берізку впало ще чотири листочки. На саму маківку сіла пташка, а справа пролітало ще дві пташки. Зліва від берізки на землі виріс грибочок. Зліва, високо в небі сяяло сонечко, а справа набігла хмаринка ...» і т. д. [3, 50].

*(Складність диктанту залежить від рівня підготовленості малят групи).*

**Гра «Що змінилось?»:** на столі у вихователя зліва стоїть будиночок, а справа – дві іграшки: лисичка і зайчик на різній відстані від будиночка. Потім діти закривають очі, а вихователь переставляє іграшки. Відкривши очі, діти говорять, хто тепер далі від будиночка, а хто ближче до нього. Завдання повторюється два – три рази.

Діти старшого дошкільного віку опановують словесною системою відліку щодо основних просторових напрямів (Т.Мусейібова). Формування просторових орієнтувань не тільки на почуттєвій, але й на словесній основі, є складним і тривалим процесом, який передбачає спеціальне керівництво з боку педагога. Діти повинні вільно орієнтуватися в приміщенні, у



найближчому середовищі, знати дорогу до дошкільного закладу, магазину, аптеки; засвоїти просторові положення: поруч, навколо, перед, посередині, серед, угорі, внизу, зверху тощо. З цією метою можна використовувати таку гру:

### **Дидактична гра «Знайдемо маленьку Оленку»**

*Мета:* закріплювати навички орієнтування відносно об'єктів на малюнок-схемі.

*Обладнання:* малюнок-схема вулиці, на якій розташовано дитячий садок; силуетне зображення маленької дівчинки Оленки, яке можна розташувати в будь-якому місці на схемі; іграшкова міліцейська рація.

*Ігрові дії:*

Вихователь повідомляє, що на нашій вулиці живе маленька дівчинка Оленка. Вона ще не ходить в дитсадок і не знає, що дітям не можна самим гратися біля проїжджої частини, самим ходити по вулиці. Ось вона і загубилася. Її мама дуже хвилюється і звернулася до міліції по допомогу. Хто першим знайде Оленку, повинен якнайшвидше по рації описати мамі, де саме знаходиться дівчинка.

Діти заплющують очі, вихователь переміщує силуетне зображення дівчинки. Кожна дитина («міліціонер») по черзі описує її місцезнаходження: «На доріжці до багатоповерхівки, біля лавочки», «Між ялинками, біля аптеки», «На зупинці, під рекламним щитом» [3, 6].

Особливого значення для дітей старшого віку набуває схематичне зображення простору (ознайомлення з планом, картою), вміння розуміти схему, позначати й змінювати напрямок руху залежно від словесного чи схематичного позначення. З цією метою можна використовувати слухові диктанти «Квіточка», «Намалюй хатинку», ігри «Вправо, вліво повертайся, до фінішу діставайся», «Муха» [1, 207-211], а також наступні ігри:

### **Дидактична гра «Казковими маршрутами».**

*Мета:* закріпити навички орієнтування на площині, визначення напрямку руху.

*Обладнання:* «Мапа Казкової країни» – прямокутник (формат не менше А3), на якому виділені і позначені цифрами 1, 2, 3, 4, 5 кути та середина, накреслені «казкові доріжки»: по діагоналі прямокутника та лінії вздовж сторін; шапочки казкових героїв; цифри для викладання 1, 2, 3, 4, 5.

*Ігрові дії:* Вихователь повідомляє малятам, що всі казкові герої люблять мандрувати доріжками своєї казкової країни. І в кожного є свій маршрут, свої заповітні стежки-доріжки. Пропонує дітям пройти казковими маршрутами. Але для цього нам спочатку необхідно зорієнтуватись на мапі Казкової країни.

Орієнтовні запитання:

- Покажіть верхню сторону мапи; Нижню; Ліву; Праву; Середину мапи; Покажіть куточки мапи: лівий верхній кут; правий нижній кут і т. д.

- Якою цифрою позначений лівий нижній кут? Середина мапи? і т. д.

Далі вихователь «перетворює» дитину на казкового героя (*одягає шапочку цього героя*). Малюк повинен під диктовку вихователя показати маршрут, яким «любить подорожувати» його герой:

#### **1. «Маршрут Кирила Кожум'яки»**

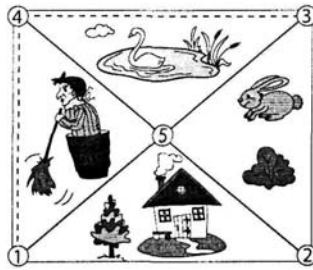
- Починав свій шлях Кирило Кожум'яка з лівого нижнього, далі подорожував у верхній лівий кут, закінчив свою подорож у правому верхньому куті.

**Завдання:** Зашифрувати цифрами маршрут Кирила Кожум'яки. (1; 4; 3).

#### **2. «Стежинкою Баби Яги»**

- Починала мандрувати Баба Яга від цифри 3, потім – до цифри 5, далі – до цифри 2, а закінчила біля цифри 1. (3; 5; 2; 1).

**Завдання:** Опишіть докладно маршрут Баби Яги. («Починала вона його з правого верхнього куточка, потім рухалась на середину мапи, далі – у правий нижній кут, а закінчила – в лівому нижньому куті») [3, 59].



Особливу увагу в роботі зі старшими дошкільниками слід приділяти розгляду картин, ілюстрацій, фотографій. При цьому дитина позначає положення предметів, позу людей, розміщення частин тіла та ін. Діти пояснюють окремі поняття, вирази; характеризують напрямки, відстань, відношення в просторі.

Важливе значення в цій групі має робота із зошитом і формування у дітей деяких практичних умінь і навичок орієнтуватися на аркуші паперу. Їх учать виділяти сторінку, верхню й нижню її частини, проводити лінії зверху вниз та ін.

Від простого пізнання й словесного позначення просторових відношень діти переходять до самостійного відображення цих відношень у реальних ситуаціях. Внаслідок цілеспрямованого навчання, діти здобувають уміння й навички орієнтуватися не тільки в спеціально організованому дидактичному середовищі, а й у навколишньому просторі (на ділянці, на найближчій вулиці, по дорозі додому). Ця різноманітна діяльність дітей сприяє якісній перебудові знань, що стають повнішими й усвідомленішими.

Таким чином, формування у дітей знань про простір і уміння орієнтуватися у ньому здійснюється весь час протягом раннього й дошкільного віку. Уміння орієнтуватися в просторі, усвідомлення просторових положень і напрямків збагачує мову дитини, робить її більш точною, конкретною, граматично правильною. Завдяки розумінню дитиною просторових положень, перед нею розкриваються змістовні зв'язки між предметами і явищами – причинні, цільові, спадкові, а також дитина вчиться жити і сприймати світ цілісно, що в майбутньому слугуватиме формуванню істинного світогляду.

#### Література:

1. Кривошея Т.М. Розвивальний потенціал ігор на математичному матеріалі // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. Г.С. Тарасенко. – К. : Слово, 2010. – С. 201-214.
2. Логіко-математична діяльність. Друга молодша група /Упорядник Бороздіна О.В. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 96 с.
3. Логіко-математична діяльність. Старша група /Упорядник О.В.Бороздіна, А.В.Яковлева. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 120 с.
4. Мусейібова Т. Генезис відображення простору і просторової орієнтації у дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1970. – № 3. – С. 36-41.
5. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «Дитина». – К. : Богдан, 2003. – 269 с.
6. Старченко В.А. Цікава математика для молодшого дошкільника: Навч.-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”. – К.: Наш час; Х.: Ранок, 2010. – 127 с.
7. Щербакова К.Й. Методика формування елементів математики в дошкільників: навчальний посібник. – К.: Видавництво Європейського університету, 2011. – С. 190-205.

*Галина Шульга,  
м. Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Особливо актуальною є проблема побудови системи навчання, яка б була ефективною в плані формування у дитини певних знань, умінь і навичок, і при цьому відбувався б її психічний розвиток. Необхідність підготовки дітей до навчання в школі виникає у зв'язку із

труднощами засвоєння знань, як у навчальній, так і в практичній діяльності. Деякі труднощі виникають із засвоєнням дітьми геометричного матеріалу. Психологи вбачають причину цього перед усім в недостатньому розвитку просторових уявлень у дітей.

Особливості освоєння, сприйняття простору дітьми дошкільного віку, роль мовлення у відображенні простору знайшли відображення у працях Б.Ломова, О.Люблінської, Ф.Шемякіна, О.Ярмоленко та ін. У теоретичну розробку психологічних основ формування математичних уявлень вніс вагомий внесок психолог Ж.Піаже. На його думку, вже в 3 роки діти легко розрізняють відкриті і замкнуті фігури, правильно відтворюють співвідношення розмірів двох намальованих кіл. До 4 років діти навчаються будувати пряму лінію з бусинок або гудзиків, орієнтуючись на зовнішні орієнтири, а у 7 років – впевнено будують пряму лінію самостійно, без зовнішніх орієнтирів. У працях Ж.Піаже експериментально доведено значення вікових особливостей, без врахування яких не можливо формувати просторові уявлення.

Під уявленнями будемо розуміти психічний процес відображення предметів і явищ оточуючої дійсності у формі узагальнених наочних образів. Продуктом уявлення є образ-уявлення або вторинний чуттєво-наглядний образ предметів і явищ, який зберігається і відтворюється у свідомості за відсутності безпосередньої дії самих предметів на органи чуття. Виокремлюють два основних види уявлень: візуальні, за ними стоять конкретні образи, й абстрактно-логічні, за якими стоять абстрактні поняття. Просторові уявлення є основою понять, які ми визначаємо логічно й на них побудовано вивчення геометрії в старших класах.

Найелементарніші форми орієнтування у просторі формують ще в немовлячому віці. Основою для формування сприйняття простору у процесі розвитку дитини важлива роль відводиться руховій активності дитини й становлення предметно-маніпулятивної діяльності. Подальший розвиток просторової орієнтації дитини відбувається з формуванням її мислення й мовлення. Мислення виникає як засіб вирішення практичних завдань, що постають перед дитиною у предметній діяльності, а включення мовлення у процес вирішення малюком розумового завдання організовує його відповідно до мети пошуку відповіді на запитання [3, 171]. Діти пізнають просторові якості світу речей і уявлень шляхом розташування об'єктів по відношенню один до одного, через виділення їх контуру.

У дітей перші просторові образи виникають при усвідомленні ними схеми власного тіла. Всі предмети сприймаються із врахуванням його вертикального положення. Тобто відбувається орієнтація по схемі власного тіла, яка переноситься з практичних дій з предметами на аналіз геометричного простору. У результаті взаємодії дорослого і дитини відбувається поступовий перехід від загальних («тут», «там») до спеціальних («справа», «нижче») слів, які означають просторові властивості предмета. Відбувається глибший аналіз просторових уявлень і з часом дитина самостійно означає відношення між двома-трьома предметами, використовуючи вирази «справа від», «зліва від» [3].

Від першокласника навчальна діяльність вимагає не тільки орієнтуватися у просторі, але й володіння основними просторовими поняттями. Дослідження свідчать, що несформовані просторові уявлення дитини є причиною багатьох помилок, які виникають у процесі навчальної діяльності. Наприклад, сприйняття сторінки, розташування цифри в клітинці, букви в стрічці, орієнтування на площині аркуша, неправильне написання графічно схожих букв, цифр, виникають труднощі з розрізненням правої лівої сторони, як у себе, так і в товариша, розуміння прийменників і слів, які означають просторові взаємовідношення і т.д.

Вважається, що дошкільний і молодший шкільний вік є сензитивним періодом, коли створюються необхідні передумови для розвитку здібностей до просторового орієнтування, закладається основа для довільної зміни точки відліку, а це має велике значення у розвитку просторових уявлень. До 7 років діти, як правило, вже добре розуміють, що один предмет може виглядати по-різному з різних точок зору. Якщо запропонувати семирічній дитині роздивитися конструкцію з кубиків і вибрати з декількох малюнків такі, що відповідають виду цієї конструкції збоку, зверху, спереду, то вона легко це робить. Це свідчить про те, що діти можуть співвідносити проекції об'єктів, уявити його просторову модель і мисленнєво її трансформувати. До 9-10 років діти починають координувати різні можливі просторові

перспективи. Отже, розвиток просторових уявлень йде по лінії ускладнення всіх форм орієнтацій в просторі, ускладнення задач, в яких вимагається перетворення наочної ситуації шляхом її сприйняття або за уявленням.

До структури пізнавальної діяльності із засвоєння просторових уявлень входять як загальні, так і специфічні розумові дії. До загальних (за термінологією, запропонованою А.І.Раєвим) відносяться дії: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та конкретизація, узагальнення та спеціалізація, встановлення та використання аналогій, класифікація й об'єднуюча їх систематизація. До специфічних (за термінологією Н.Ф.Тализіної) або конкретних (за термінологією А.І.Раєва) розумових дій відносяться дії підведення під поняття та зворотна йому дія виведення висновків – від факту належності об'єкту до поняття переходять до системи властивостей, якими володіє даний об'єкт.

Одним із головних принципів психології є принцип єдності знань і дій. Існує два види знань: знання про предмети і явища навколишнього світу (а отже, про уявлення, поняття) і знання про дії, які з ними потрібно проводити [1]. Слабка сторона сучасного навчання – недостатня увага до знань про дії. Дії, адекватні уявленням, повинні стати не лише засобом, а й предметом засвоєння.

Не можна обмежуватися тільки встановленням істотних загальних ознак уявлення. Потрібна система вправ на підведення об'єктів під уявлення. Для встановлення факту належності об'єкту до уявлення потрібно перевірити наявність у об'єкта сукупності необхідних і достатніх ознак. Якщо при цьому виявиться, що об'єкт не володіє хоча б однією необхідною ознакою, робиться висновок, що він до даного уявлення не належить.

Таким чином, застосування уявлення має двояку функцію. З одного боку, виступає як засіб для більш поглибленого розкриття уявлення, а з другого – як критерій визначення рівня оволодіння цим уявленням. Тому систему вправ слід скласти таким чином, щоб у ній були вправи на підведення об'єктів під дане уявлення з різноманітними варіаціями несуттєвих ознак, і приклади об'єктів, що не належать до нового уявлення. До числа вправ на застосування властивостей нового уявлення необхідно включати вправи з практичним змістом.

Враховуючи вищезазначене проаналізуємо деякі прийоми роботи вихователя з дошкільниками, які будуть сприяти розвитку просторових уявлень дітей. У дослідженнях, присвячених питанням виховання дітей 5-6-річного віку, важливими прийомами роботи по розвитку просторових уявлень є: опора на наочність ситуації; практична діяльність з конкретними предметами, використання дидактичних ігор; створення ігрової ситуації; вживання прийменників і слів, які відображають просторове розташування предметів.

Багатьом дошкільникам нелегко одночасно вичленовувати абстрактні відношення в конкретних даних і відволікатися від наочного сприйняття об'єктів. Для попередження таких труднощів ми використовуємо конкретні практичні ситуації, розв'язуємо задачі практичного характеру. Особливо корисними, як показує наш досвід, є практичні роботи на місцевості.

Роль і місце означень у процесі формування просторових уявлень залежить від змісту уявлення, що вводиться, логічної структури уявлення, вікових особливостей дошкільника, їхньої готовності до розуміння означення.

Розвитку просторових уявлень сприяють такі прийоми: моделювання фігур із паперу, паличок, пластиліну; креслення геометричних фігур на папері, графічні диктанти тощо. Також можна використовувати такі ігри та завдання: «Лабіринт», «Вибери правильний шлях, який веде до будиночка Їжачка», «Знайди пазл» (дається словесна інструкція, де він захований), «Розташуй по порядку», «Склади картинку із геометричних фігур» тощо.

Такі завдання включають дошкільників в усвідомлену діяльність знаходити нові властивості предметів, їх схожість і різницю, вчитися бачити в кожному предметі його різні сторони, будувати образ у цілому.

При формуванні просторових уявлень спочатку треба навчити бачити окремі предмети, виокремлюючи в них окремі ознаки, а потім переходити до порівняння предметів, визначати в чому подібність і відмінність, групувати предмети по загальним признакам, робити висновки на основі спостережень.

З точки зору психологічних передумов, що забезпечують належні умови для вдалого формування просторового уявлення, важливе значення має попередній досвід дошкільників, як життєвий, так і одержаний під час занять. Забезпечуючи психологічні передумови формування просторових уявлень, необхідно враховувати, наскільки відомі та зрозумілі старшому дошкільнику ті ознаки, що розкривають зміст уявлення, що вводиться.

#### Література:

1. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
2. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Известия АПН РСФСР, 1961. – 200 с.
3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч.пос. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
4. Павлова Н.Н. Экспресс-диагностика в детском саду. – М.: Генезис, 2012. – 60 с.

*Вікторія Імбер,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

### **ФОРМУВАННЯ КОМБІНАТОРНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У початковому навчанні математики роль комбінаторних завдань постійно зростає, оскільки в них закладено великі можливості не тільки для розвитку мислення учнів, а й для підготовки учнів до вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті.

Звичайно існують діти з яскраво вираженими нахилами до певних видів розумової діяльності, але при вдало і грамотно організованому навчанні легко зможуть впоратися з комбінаторними задачами звичайні «середні» учні. Цілком очевидно, що до «зустрічі» з такими задачами слід спеціально готуватися. Орієнтація на особистісне навчання вимагає, щоб навчання математиці, вивчення основ комбінаторики, на основі якого базується вміння розв'язувати такі задачі враховувала потреби всіх школярів – не тільки «сильних», але і тих, хто не може (і не повинен) здогадуватися про способи розв'язування комбінаторних задач.

Першим етапом підготовки до розв'язування таких задач у школі є формування елементарних комбінаторних уявлень у дошкільному віці. Вважається, що складна система розумових операцій готує ґрунт для формування наукових понять.

Досвід проведення занять підтвердив, яка велика роль комбінаторних задач як засобу розвитку мислення учнів, формування прийомів розумової діяльності – аналізу, синтезу, узагальнення через реалізацію повної схеми евристичних міркувань: аналіз проблеми, висунування гіпотез, їх перевірка. Крім цього підтримується на досить високому рівні пізнавальний інтерес до математики.

На думку науковців [1] навчання розв'язанню комбінаторних задач сприяє розвитку такої якості мислення як варіативність. А тому для формування комбінаторних здібностей у дітей старшого дошкільного віку необхідно створити особистісно-розвивальне середовище підібрати оптимальні засоби та методи.

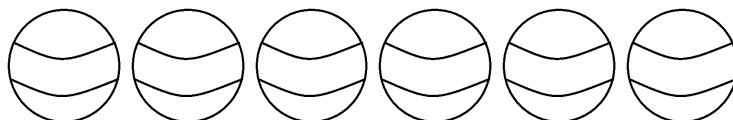
На першому етапі вивчення комбінаторики слід виробити у учнів уміння складати комбінаторні набори і почати з найпростішого – складання комбінаторних наборів методом безпосереднього перебору. У віці 5-6 років діти здатні розв'язувати прості комбінаторні задачі на цілеспрямований перебір невеликого числа елементів певної множини і складати різні варіанти комбінацій (з повтореннями і без повторень) з 2-3 елементів. Операція перебору розкриває ідею комбінування, служить основою для формування комбінаторних понять і є гарною підготовкою до вивчення формульної комбінаторики. Після того, як у дошкільному віці діти навчаються складати набори з елементів заданої множини по заданій властивості, важливими стають завдання на лічбу кількості можливих наборів, які будуть розглядатися у початковій школі. Такі комбінаторні завдання розв'язуються за допомогою міркувань, розкриваючи принцип множення. Але акцент потрібно зробити не на формальному його застосуванні, а на

змістовних міркуваннях і розумінні суті поставленого в завданні питання. Часто лічбу варіантів спрощують графі. Така наочність допомагає краще зрозуміти принципи складання наборів (допомагає складати і упорядковувати набори). Але таку наочність можливо використовувати в завданнях з невеликою кількістю можливих варіантів. Метод перебору, принцип множення, побудова графів, дерева можливих варіантів – це все методи, які дозволяють розв’язувати комбінаторні задачі без використання формул [2].

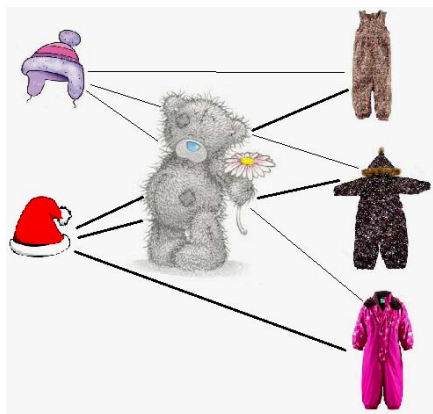
Розглянемо прийоми, форми, засоби, завдання для вивчення дітьми дошкільного віку елементів комбінаторики.

Навчання повинно відбуватися в грі, чергуючи форми діяльності – фронтальна робота, індивідуальна, в парах, в групах.

Завдання 1. Розфарбуйте м’яч червоним, синім і жовтим кольорами так, щоб візерунок не повторювався.



Для виконання завдання дитині потрібно дати картку на якій зображено 6 м’ячів для розфарбовування, щоб вона порівнювала і бачила скільки ще способів має бути. Ускладнюється завдання тим, що шаблонів для розфарбовування немає і дитина має сама дізнатися кількість способів.



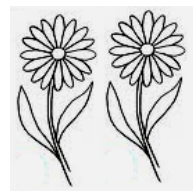
Завдання 2. У ведмедика Тіммі є 2 різні шапочки та 3 різних костюмчики. Скільки днів Тіммі може одягатися по-різному? (Метод графів).

Для виконання цього завдання дитині необхідні заготовки з картону ведмедика та одяжин і дитина методом перебору шукає відповідь. Також можна запропонувати розв’язувати дане завдання методом графів.

Завдання 3. П’ятачок, Кролик і Вінні-Пух зібралися разом за столом. Як ще можна розсадити друзів? Подумайте і знайдіть найбільшу кількість варіантів.



Завдання 4. Складіть букети із запропонованих квітів. Які букети і скільки таких можна скласти, якщо у букеті має бути 5 квіток? (Метод перебору).



Важливо, щоб кожне завдання підкріплювалося ілюстрацією, що значно спрощуватиме опанування дітьми прийомами комбінатування.

Отже, систематичне використання різних прийомів, форм, засобів, завдань для вивчення дітьми дошкільного віку елементів комбінаторики сприятиме розширенню їхнього математичного світогляду і дозволить їм більш упевнено орієнтуватися в комбінаторних задачах у початковій школі.

### Література:

1. Ковалетова В.Б., Кривицкая Н.А. Логико-математические игры – средство развития комбинаторных способностей у детей старшего дошкольного возраста. – М.: АРС-принт, 2011. – С. 85-90.
2. Саражинська Н.А. Стохастика в початковій школі: Навчально-методичний посібник. – Біла Церква, 2009. – 71 с.

*Лілія Зімакова,*

*Жанна Матюх,*

*м.Полтава, Україна,*

*Полтавський національний педагогічний  
університет імені В.Г.Короленка*

## СУЧАСНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

Формування фонетичної компетенції дітей дошкільного віку є первинним завданням розвитку мовлення. Основними чинниками фонетичної компетенції є сформованість фонематичного слуху, досконала звуковимова та орфоепічна правильність, виразне мовлення відповідно до умов та завдань спілкування. Дошкільні навчальні заклади покликані створити відповідні умови для повноцінного виховання звукової культури мовлення дітей, вихователі – обрати ефективні засоби вирішення цього лінгводидактичного завдання.

Поряд зі змістом, формами і методами засоби навчання є одним із головних компонентів дидактичної системи. Головне завдання вихователя полягає в тому, щоб зробити пізнавальну інформацію цікавою для дитини.

Сутність поняття засоби навчання висвітлюють С.Гончаренко, А.Богущ, К.Крутій, П.Підкасистий та інші.

За С.Гончаренко, «засоби навчання – це матеріальні об'єкти і природні предмети, а також штучно створені людиною, які використовуються в навчально-виховному процесі як носії навчальної інформації і як інструмент діяльності педагога і учнів для досягнення поставленої мети навчання, виховання і розвитку» [4, 179-180]. Це і компонент навчально-виховного процесу, і складова матеріально-технічної бази навчального закладу.

А.Богущ вважає, що засіб навчання у широкому розумінні це – матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщено» між вихователем та вихованцем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності [3, 285]. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань вихованців, їх розумовий розвиток та становлення особистості.

Автори словника-довідника «Дошкільна освіта» К.Крутій та О.Фунтікова розуміють цю дефініцію конкретно: «Засоби навчання: підручники, технічні засоби, наочно-методичні схеми, таблиці, малюнки, дошки, моделі тощо» [6, 99].

П.Підкасистий класифікує об'єкти, що виконують функцію засобів навчання, за різними ознаками: за їх властивостями, суб'єктам діяльності, впливу на якість знань і на розвиток різних здібностей, їх ефективності в навчальному процесі. І.Зайченко вважає, що до засобів навчання належить той інструментарій, способи застосування якого створюють метод навчання. Тому засоби ширші за методи. Засоби можуть бути предметними, практичними, інтелектуальними, емоційними. Зважаючи на таку особливість, у вузькому розумінні засоби навчання – це предмети, які використовуються у процесі навчально-виховної роботи [7, 109].

А.Богущ основними засобами з розвитку мовлення дітей називає «організацію їхнього спілкування в різних напрямках діяльності – гра, праця, сприймання різних видів образотворчого мистецтва; довкілля, природа, ознайомлення дітей із художньою літературою, використання технічних засобів; мовлення вихователя як засіб впливу на мовлення дітей» [5, 173]. Традиційні засоби формування фонетичної компетенції – це чітко визначені об'єкти, які використовують у навчально-виховній роботі упродовж тривалого часу та сприяють ефективному розвитку усіх чинників звукової культури дітей. Вони повсякчас використовуються у роботі навчально-виховних закладів, незалежно від економічних, демографічних умов. У формуванні фонетичної компетенції дошкільників головним чином використовують такі засоби навчання: дидактичні ігри; дидактичні вправи;

настільно-друковані, рухливі та хороводні ігри; розповіді зі звуконаслідуванням; читання оповідань, віршів, чистомовок, скоромовок, лічилок; розглядання картинок; мова вихователя – показ артикуляції звуків, вимова звуків, звукосполучень, слів.

На сучасному етапі розвитку та вдосконалення системи освіти поряд із традиційними засобами широкого значення набувають сучасні. Їх виникнення пов'язане із запровадженням інноваційних технологій у навчально-виховний процес дошкільних закладів. Головне завдання вихователя полягає в тому, щоб зробити предмет пізнання цікавим для дитини [8, 14]. Тому використання сучасних навчальних засобів дозволяє збагатити педагогічний процес новими методами навчання, новими способами організації навчально-мовленнєвої діяльності.

Сучасні засоби навчання – це знаряддя, що допомагають освоїти нові культурні цінності та позитивно вплинути на розвиток емоційної сфери дитини. Тому під сучасними засобами формування фонетичної компетенції дошкільників ми розуміємо нові педагогічні знаряддя, які допомагають ефективніше розвинути фонематичний слух, мовне дихання, звуковимову, інтонаційну виразність, усвідомити звуковий бік мовлення, позитивно вплинути на психоемоційний стан дитини. Широкого використання у практиці роботи дошкільних закладів набувають такі сучасні засоби формування фонетичної компетенції: логоритмічні та мовно-ритмічні ігри; інформаційні технології; ейдетика; педагогічна терапія; театральна педагогіка.

Дамо коротку характеристику всім згаданим сучасним засобам формування фонетичної компетенції дошкільників.

**Логоритмічні та мовно-ритмічні ігри.** Найпоширенішою вадою мовного розвитку в дітей дошкільного віку є неправильна вимова окремих звуків із можливими проявами недорозвинення фонематичного сприймання. Працюючи з дітьми дошкільного віку, необхідно звернути особливу увагу на виправлення недоліків загальної і мовленнєвої моторики. Для цього можна використовувати засоби логоритміки та мовно-ритмічні ігри. Завдання логоритміки полягає в тому, щоб за допомогою музично-ритмічних прийомів виправити моторику та мову дошкільників.

Логоритміка – це мова з рухом, низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. Особливість логоритміки полягає в тому, що у вправах, іграх надається велика увага слову. Введення слова дає можливість застосувати ряд вправ, побудованих не тільки на музичному ритмі та віршованій формі, а й дає змогу дотримуватись принципу ритмічності в руках. Слово може бути використане у різноманітних формах. Це й тексти пісень, хороводів, драматизації з піснями, інсценування на задану тему. Засобами логоритміки є: логоритмічні та мовно-ритмічні ігри; ігри зі співами; музично-дидактичні ігри та вправи; різноманітні вправи для формування основних рухів, які навчають орієнтуватися в просторі; загальні розвивальні вправи для розвитку різних груп м'язів, перш за все – для рук, дрібної моторики; вправи, що виховують музично-ритмічні відчуття; вправи для розвитку уваги і пам'яті, а також ті, що регулюють м'язовий тонус; співи, гра на музичних інструментах; вправи на розвиток творчої ініціативи.

**Інформаційні технології.** У Державній базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» надано великого значення використанню комп'ютерних технологій (розділ «Дошкільник і комп'ютер»). У покращенні організації навчально-виховної роботи з дошкільниками та підвищенні її якості велику допомогу педагогам надають мультимедійні засоби навчання [2, 255].

Бурхливий розвиток засобів інформатизації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі в дошкільних установах. Завдяки їм педагог отримує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості дитини, організації їхньої спільної роботи, урізноманітнення спільної та індивідуальної діяльності, занять із мови.

Мультимедійні засоби – це сукупність візуальних аудіо-, відеоанімації, флеш та он-лайн ігор, мультимедійних презентацій та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі.



Мультимедійна презентація (від англ. presentation) – це набір картинок – слайдів на певну тему, який зберігається у файлі спеціального формату. Кожен слайд може мати довільну текстову, графічну, табличну інформацію, анімацію, стереозвук, відео та інше. Наприклад, слайд-презентації «Артикуляційні вправи», які добираються на удосконалення вимови певного звука. На слайдах дитина бачить картинки-символи, які допомагають їй пригадати вправу, а голос за кадром може пояснювати її виконання або читати супроводжувальний віршик.

Анімація (з лат. anima – душа і похідного фр. animation – оживлення) – створення шляхом зйомки послідовних фаз руху намальованих (графічних) або об'ємних об'єктів [9, 121]. Ці твори називають анімаційними або мультиплікаційними фільмами (мультфільмами). Основні напрями застосування анімації як засобу формування фонетичної компетенції дошкільників – це демонстрація наочних матеріалів: різноманітних посібників, схем, малюнків; демонстрація процесів та явищ; презентація завдань, спрямованих на перевірку знань. Безліч барвистих анімаційних зображень зроблять заняття з мови захоплюючими та запам'ятаються дошкільникам. Веселі персонажі та анімаційні «сюрпризи» оживляють майже кожне зображення на екрані. Дитина буде «бачити» звуки та слова, повторювати та грати з ними – визначати перший та останній звуки, визначати позицію звука в слові, вимовляти слова разом із анімаційним героєм.

Флеш-ігри – це ігри створені на основі анімації, графіки чи звуку, в основу яких покладено виконання певного завдання, що має на меті розв'язати поставлену навчальну задачу [9, 121]. В.Моторін переконаний, що в комп'ютерних іграх діти долучаються до дослідницької роботи, оскільки вміють отримувати інформацію, правильно її аналізувати та робити висновки. Вчений вважає, що комп'ютерні ігри для вивчення мови можна поділити на: розвивальні ігри – різноманітні графічні редактори (конструктори казок, малюнка, які поєднують можливості текстового та графічного редакторів); ігри навчально-ігрового призначення – програми, де в ігровій формі передбачено розв'язати одне або кілька дидактичних завдань, наприклад, зі звукового аналізу; ігри-експериментування передбачають розв'язання ігрового завдання за допомогою пошукових дій; ігри-розваги.

Аудіо (лат. audio «чую») – звук, записаний на звуковому носії. Для формування у дітей фонетичної компетенції можна застосовувати такі аудіо: «Звуки тварин», «Звуки», «Сорока-ворона».

Відео (від лат. video – дивлюся, бачу) – під цим терміном розуміють широкий спектр технологій запису, обробки, передачі, зберігання й відтворення візуального і аудіовізуального матеріалу на моніторах. Для розвитку звуковимови дітей можна використовувати такі відеоматеріали: «Звуки, що посварилися», «Відео-абетка», «Українська абетка», «Абетка малят».

**Ейдетика.** Роботі вихователя з дошкільниками допомагає символізація звуків. Символ – це певний знак, емблема, що умовно позначає поняття, щось абстрактне; це наочна уява про звук, яка є зразком для наслідування у вимові [8, 14]. Орієнтуючись на пропонувані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а й образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук. Таке запам'ятовування з опорою на образ називається ейдетичним (грец. ейдос – «образ»).

У роботі дошкільного закладу прийнято використовувати такі види символів:

- символ – орган артикуляції – використовуються з молодшої групи для ознайомлення з органами артикуляційного апарату та розвитку рухливості щелеп та губ; вивчається будова язика;

- символ – артикуляційна позиція – використовується тільки на заняттях із постановки звуків та автоматизації; на основі символів використовуються артикуляційні комплекси постановки в поєднанні з дидактичними іграми для розвитку фонематичного слуху;

- символ – звук – проводиться з молодшої групи з метою формування поняття «звук» – «пісенька»; проводиться у вигляді веселої звукової розминки;

- символ – артикуляційна вправа – використання загальних комплексів артикуляційних вправ: «Прогулянка язика», «Язик – чарівник».

Серед прийомів використання образів-символів у роботі з дітьми можна виділити такі: фонетичні асоціації – порівняння звуку; оживлення символу – допомагає дитині не лише почути конкретний звук, а за допомогою зорового образу ще й «побачити» його у словах;

перевтілення асоціації – дитина сама виконує роль живого символу; у ході ігрових ситуацій та перевтілення у живий символ у дитини вдосконалюються артикуляційні навички, закріплюється правильна вимова звука, розвивається фонематичний слух; активізація відчуттів – передбачає під час ігор з автоматизації та диференціації звуків оптимальне використання системи аналізаторів: зорового, слухового, кінестетичного, моторного; зацікавлення – активізує дітей, підвищує мотивацію [8, 15].

**Педагогічна терапія.** Цей термін тільки починає входити у науково-педагогічний обіг, але вже широко використовується практиками. Концепція естетотерапевтичного впливу на особистість розроблена вітчизняним науковцем О.Федій.

Естетотерапія – інтегроване психолого-педагогічне поняття, яке об'єднує дві складові: «естетичне» (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та «терапія» (від грецьк. *therapeia* – лікування) [10, 6]. Це своєрідне педагогічне лікування дитячої душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-суттєву сферу дитини (гра, спілкування, мистецтво, рух, фольклор).

У формуванні фонетичної компетенції ми радимо використовувати пісочну терапію, казко- та лялькотерапію, ігрову терапію, музикотерапію.

Розглянемо пісочну терапію, як один із засобів формування фонетичної компетенції дошкільника. Ігри з піском – це перший комунікативний досвід дитини. В основі пісочної терапії лежить спонтанність проявів дитини саме в пісочних іграх. За К.Юнгом, пісок – це символ життя у Всесвіті, а піщинки – це інші живі істоти у Всесвіті. Уперше пісочницю у ігровій психотерапії запропонувала у 1929 році психотерапевт М.Ловенфельд. Вона вважала цілющим тактильний контакт дитини з піском та водою. В ігри включала різні предмети та іграшки. Її методику було названо «Техніка побудови Світу».

З погляду на формування фонетичної компетенції дошкільників пісочна терапія пропонує використовувати такі засоби: ігри на розвиток фонематичного слуху та корекцію звуковідтворення: гра «Подорож в країну Звукляндії»; ігри на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук .

Сутність ігор на розвиток фонематичного слуху та корекцію звуковідтворення полягає у тому, що мовлення у поєднанні з дією викликає позитивну мотивацію навчання, дитина стає активним учасником навчального процесу. Граючись у терапевтичній пісочниці дитина наспівує звуки і проводить пальчиками «звукові доріжки» (якщо звук голосний), робить різні заглибини на вимову приголосних звуків (на тверді – більші, на м'які – менші) тощо; добирає з набору іграшок кіндер-сюрпризів саме ті, у яких є виучуваний звук, будує для них замки, пальчиками моделює звукову схему слова-назви тощо.

Пісочна терапія передбачає ігри на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук, що позитивно впливає на звуковимову. О.Федій виділяє такі види ігор на розвиток тактильно-кінестетичної чутливості та дрібної моторики рук у пісочниці [10, 179-180]: на рівній поверхні піску дорослий та дитина по черзі роблять відбитки своїх рук (зовнішньої та внутрішньої поверхні долоні); створюються різноманітні спільні візерунки (усією поверхнею долоні, ребрами долоні, кулачками, окремими пальчиками); можна поділитися відчуттями, що виникають при роботі з піском; рухові вправи у піску: «ковзання» долонями або ребрами долонь зигзагоподібні або кругові рухи (як змія); створення малюнків у піску: «волошка», «сонечко» «дощик» тощо; ходіння по поверхні піску пальчиками: по черзі, одночасно, одним; «зигзагоподібні сліди»: групувати по два, по три, по чотири пальчики та створювати відбитки різних тварин; вправа «Гра на пісочному роялі» – імітація гри на піаніно.

**Театральна педагогіка.** Взаємодія педагогіки і театру має глибокі історичні й соціальні корені. Навчання і виховання учнів із застосуванням елементів театрального мистецтва у педагогічній діяльності здійснювалося і в давні, і в новітні часи.

Театральна педагогіка – ефективний компонент освітньо-виховної дидактики. Вона, досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, виявляється дуже близькою до педагогічної практики. Основоположником театральної педагогіки як науки вважають К. Станіславського [1, 182].

Головне завдання, що стоїть перед педагогом – позитивними стимулами підтримати пошукову діяльність дітей, щоб навчальний процес супроводжувала радість відкриття. Очевидно, поєднання елементів гри і навчання здатне позитивно впливати на розвиток творчих здібностей дітей. Засобами театральної педагогіки у формуванні фонетичної компетентності дошкільників виступають: інтонаційні вправи на розвиток дихання; на розвиток голосу; інтонаційно-образні ігри; фонематичні вправи тощо.

Отже, під сучасними засобами формування фонетичної компетенції дошкільників ми розуміємо нові педагогічні об'єкти, які ефективно формують звуковимову, фонетичний слух, інтонаційну виразність, мовне дихання. До них ми відносимо логоритмічні та мовно-ритмічні ігри; інформаційні технології; ейдетуку; педагогічну терапію; театральну педагогіку.

#### Література:

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / За ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Богуш А. М., Орланова Н. П., Зеленко Н. І та ін. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1992. – 414 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови: Підручник / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш / За ред. Богуш А.М. - К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
6. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2010. – 324 с.
7. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Освіта, 2008. – 528 с.
8. Кучеренко Ж. Інтерактивні технології розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Вихователь – методист дошкільного закладу. – 2010. – № 3. – С. 14-23.
9. Соколовська Т. П. Електронні засоби навчання: позитивні й негативні фактори використання їх у навчанні / // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Вип. 10. – К.: Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 120-124.
10. Федій О.А. Естетотерапія. Навч. посіб. - 2-ге вид. перероб. та допов. – К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.

*Тетяна Потапова,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **РОЗВИТОК ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Комунікативна і мовленнєва компетентності розглядаються, як важливі показники рівня загального розвитку особистості. Науковці (Б.М.Головін, Н.Б.Бабич, Л.І.Мацько, М.І.Пентелюк), однією із комунікативних якостей мовлення вважають виразність, яку визначають, як особливість, що підтримує увагу та інтерес слухачів (читачів). При цьому виділяють два аспекти виразності: мовний(текстовий, художній) та інтонаційний (вимовний).

Аналіз науково-методичної літератури (Т.Ф.Завацька, Б.С.Найдьонов, Н.М.Соловійова, Є.В.Язовицький) свідчить, що частіше досліджується поняття «виразне читання», яке розглядається як «мистецтво відтворення в слові думок, почуттів, настроїв, переживань, якими насичений художній твір» [3, 6]. Таким чином читання виливається в діяння словом – «словесну дію» (К.С.Станіславський).

Теоретичні засади виразного читання та методичні аспекти підготовки до нього вчителів висвітлюється в працях українських дослідників Б.А.Буяльського, С.І.Дорошенка, А.Й.Капської, Г.П.Коваль, Г.А.Олійника, методуку роботи з молодшими школярами досліджує З.О.Захарчук

Напрямки підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до виразного читання і розповідання описують Л.А.Горбушина, А.П.Ніколаїчева, Н.С.Карпинська. Методичні аспекти роботи з дітьми дошкільного віку розглядають А.М.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик.

Ігрові вправи і завдання, що сприяють розвитку вимовної виразності мовлення дошкільнят описують Л.В.Артемова, Н.І.Луцан, А.П.Бурова, В.З.Захаренко.

Разом з тим залишається актуальною проблема формування інтонаційної виразності мовлення дітей 5-7 років, що має певну специфіку. Мета статті – описати ефективні шляхи формування в дітей інтонаційної виразності як складової культури мовлення і читання та окреслити особливості підготовки до цієї роботи майбутніх педагогів. Матеріал дослідження отримано на основі багаторічного викладання курсів «Основи культури і техніки мовлення», а також вивчення досвіду роботи вчителів м.Вінниці, зокрема, приватної сімейної школи «АІСТ», де під методичним керівництвом Заслуженої вчительки України Н.С.Вітківської всі класоводи у своїй роботі прагнуть виховати у кожній дитині творчу особистість.

У роботі над інтонаційною виразністю мовлення необхідно враховувати, що діти 5-7 років мають обмежений морально-етичний, естетичний досвід, а тому не можуть свідомо аналізувати і передавати певний емоційний стан, не фіксують увагу на ритміко-мелодійному ладі мовлення. На початку «входження» дітей у світ виразного мовлення необхідно пропонувати вправи на формування відчуття заданого ритму і темпу мовлення, силу голосу, поєднання слова і жестів, використовуючи для цього тексти народних пісеньок-забавлянок, наприклад: «Ой, чук,чук,чук, наловив дід щук, баба рибку пече, сковорідка тече!» (ніби підкидаючи дитину на коліні); «Гойда-да, гойда-да, тиха в коника хода, поводи шовкові, золоті підкови» (ніби заколихуючи ляльку) і т.п.

Важливо вчасно вивести поняття про зв'язок зовнішнього (міміка, жести) та внутрішнього стану людини. З цією метою проводяться обговорення схематичних зображень облич чоловіків з різним настроєм (веселий, сумний, здивований, сердитий). Діти роздивляються, що саме змінюється в обличчі під час певного настрою людини, після чого намагаються свідомо передати кожний настрій в ході промовляння різних висловів, наприклад: «Ура! Ми перемогли!», «Я, здається, захворів...», «Вже вечір?», «Не заважай мені». Більш складним є завдання відтворити різні настрої на одному й тому ж тексті (прислів'я, речення, сполучення слів), а тому подібні вправи доцільно практикувати, починаючи з другого класу. Це сприятиме практичному опануванню поняття «підтекст».

У системі прийомів навчання інтонаційної виразності найпростіший – **імітація**, або копіювання зразкового мовлення педагога. Ефективність його обумовлена кількома чинниками: економією часу і зусиль всіх суб'єктів навчального процесу, можливістю працювати з дітьми як індивідуально, так і невеликими групами або цілим класом (хором). Імітація допомагає швидко сформулювати уявлення про паузи, логічний наголос та «важелі виразності» (Д.Н.Коров'яков): говори швидше-повільніше, тихіше-голосніше, вище-нижче, м'якше-різкіше. Прийом виконує і певне аналітичне навантаження: зміст прочитаного треба уявити, а якщо у власному досвіді дитини потрібного пережитого матеріалу немає, то уява буде пустою, тобто під час читання не виникне відповідний образ. У таких випадках використання імітації допомагає дитині, оскільки її власне інтонування частково розкриває зміст твору та почуття, які мали б виникнути спонтанно.

Так, наприклад, вірш Володимира Клинка можна використати з метою формування в дошкільників уміння користуватись різною силою голосу і швидкістю (можна в особах):

Запитали сніговія:

- Нащо снігу нам віяв? (*голосно, здивовано*)

А він каже:

- Шу-шу-шу, (*тихо, повільно*)

Я ще більше натрушу.

Необхідно творчо використовувати прийом імітації у формуванні інтонаційної виразності мовлення. Так, робота Є.М.Амосової (школа «АІСТ») над будь-яким словесним матеріалом, починаючи зі скоромовки, перетворюється на веселу гру з навчальним початковим навантаженням. У грі «Дзеркало» діти мають повторити всі жести, рухи, міміку вчителя, а потім – один одного. Гра «Луна» вимагає точного відтворення інтонаційного малюнку мовлення. Її можна проводити навіть із закритими очима, що загострює слухове

сприйняття зразка: у цьому випадку вчитель не дає попереднього пояснення, що треба робити, тобто увагу дітей підтримує очікування чогось незвичайного.

В основі роботи з дітьми – імітаційне та творче перевтілення; це знімає ніяковість, додає розкутості й свободи. Так, наприклад, учні отримують завдання прочитати від імені казкових героїв (сердитого Вовка, підлесливої Лисиці, переляканого Мишеняти, розсудливого Карлсона тощо) фрази типу: «День сьогодні пречудовий!»; «Я дуже голодний...»; «Куди мені сховатись?».

Разом з тим необхідно враховувати недоліки прийому копіювання. По-перше, якщо вчитель у 3-4 класі вимагає вчити твір тільки за своїм зразком, то за кожним текстом у дитини закріплюється один дозволений інтонаційний малюнок, який може не відповідати індивідуальності учня (наприклад, коли хлопчик читає про сонечко або квітку солодким «жіночим» голосом, що виглядає неприродно). По-друге, в разі частого використання імітації школярі звикають до думки, що вибирати засоби виразності має право тільки учитель. Тим самим дітей позбавляють участі у найважливішому етапі роботи над виразним читанням – підготовчому (літературному та виконавському) аналізу твору. Працюючи над художніми текстами тільки у такий спосіб, учитель ризикує сформувати зверхнього читача, неактивного розумом і душею.

Активізує роботу над емоційністю та виразністю відтворення тексту **хорове читання «з рухами»**. Цей прийом використовують для полегшення заучування тексту напам'ять. Слід зазначити, що таке його застосування не завжди виправдане, оскільки у певної частини дітей вербальна або емоційна пам'ять розвинуті краще за моторну. В ході роботи зусилля вони спрямовують на заучування рухів до вже вивченого тексту – тобто із допоміжної діяльності «рухи» перетворюються на основну. Таких дітей прийом відволікає від розуміння змісту.

Необхідно зауважити, що використання прийому не має перетворювати читання художнього твору на фізкультхвилинку: кожний рух має бути вмотивований, необхідний і природний. Не треба намагатися проілюструвати жестом кожне слово – це веде до моторного перевантаження, коли діти відтворюють жести, не встигаючи включити відповідні почуття.

В ході педагогічних спостережень ми переконались у важливості групового обговорення доцільності обраних міміки і жестів. Під час такої роботи діти заглиблюються в образи, особливості дій, названих дієсловами, шукають асоціативні зв'язки, визначають емоційний стан ліричного героя вірша або діючих осіб. Саме це і є головною метою використання прийому.

Хорове читання з рухами привчає дітей використовувати виразні пантомімічні рухи тіла, гру м'язів обличчя, вираз очей, які дозволяють жваво передати зміст, розвивають уяву, образне бачення. Наведемо приклад загадки для роботи з дошкільнятами:

Хто з хвостом і з вушками?      *(показали уявні хвіст і вушка на собі)*  
В кого лапки з подушками?      *(ніжно погладили долоньки – «м'якеньки подушечки»)*  
Як іде – ніхто не чує,              *(кілька тихих кроків на місці і заперечний жест пальчиком)*  
Тихо, крадучись, полює.      *(зобразили руками, як підкрадається котик і плеснули в долоні на слові «полює»)*

Цінність цього прийому в тому, що всі діти натхненно працюють разом з педагогом, не боячись насмішок, поступово залучаються до драматичної творчості, в ході якої відбувається як розвиток психічних процесів, так і формування уважного ставлення до слова. Поступово діти підходять до опрацювання більш складних художніх текстів. Так, наприклад, О.М.Савельєва (школа «АІСТ») запропонувала варіант прочитання з учнями 2-го класу мініатюри Л.Костенко:

Синиці голодом намлілись –      *(долонями зображають голодні дзьобики пташок)*  
така зима, така зима!..      *(в парах діалог пташок: вони зіщулились, «зігрівають» себе)*  
Оце б у вирій полетіти, –      *(мрійлива посмішка, широкий жест правою рукою до неба)*  
так батьківщини ж там нема.      *(сумно розводять руками)*

Читанню передувала аналітична робота, яка включала бесіду за змістом, виявлення головної думки, уточнення почуттів, які мають бути відображені у кожному рядку вірша.

Читання з рухами можна поєднати з колективною декламацією (текст ділиться на частини, виконання яких доручається одній дитині або кільком). Це дозволяє залучити до художнього читання всіх дітей, перетворює виконання на маленьку виставу. Такий вид роботи широко використовує вчителька О.В.Радомірська (школа «АІСТ»). Вірш «Соловейко застудився» Л.Костенко учні представляли таким чином:

1 гр. Дощик, дощик, ти вже злива!

*(діти показують руками крапельки дощу)*

2 гр. Плаче груша, плаче слива.

*(втирають сльози на обличчі)*

3.гр. Ти періщить заходився, соловейко застудився.

*(показують руками потоки води з неба)*

*Учень зображає хворого птаха, що замість співу кашляє та видає хриплі звуки.*

1 гр. А тепер лежить під пледом

*(показують на хворого, що ніби закутаний)*

2 гр. П'є гарячий чай із медом.

*Учень зображає одуження соловейка, співає дзвінким голосом: «До, ре, мі...»*

Комунікативна значущість прийому читання тексту **за ролями** полягає в тому, що він сприяє формуванню навичок діалогічного мовлення. З формою діалогу діти знайомляться, коли інсценують казки, оповідання, опрацьовують в парах забавлянки, окремі скоромовки, безконечники, вірші. Формуванню виразності мовлення сприяють сюжетно-рольові ігри.

Поступово в учнів 2-3 класів відпрацьовується алгоритм підготовки до читання діалогу, який містить такі кроки: 1) прочитати текст; 2) виокремити в ньому слова автора і репліки; 3) уважно прочитати слова автора, знайти в них вказівки щодо емоційного стану учасників діалогу (перш за все, уваги потребують дієслова: *крикнув, спитав, гримнув*); 4) визначити основні риси характеру героїв і шляхи їх «зображення» голосом; 5) обрати відповідні силу голосу, темп, методику для читання прямої мови. Практичний досвід свідчить, що цю роботу треба розпочинати якомога раніше.

Важливою частиною підготовки до читання в особах є інтерактивна робота у «творчих групах», де учні самостійно розподіляють ролі, проводять першу репетицію, її обговорення, вчать оцінювати читання і сприймати критику на свою адресу.

Робота з формування навичок інтонаційної виразності має проводитись на основі поступового усвідомлення дітьми основних вимог до логіко-образної сторони мовлення, що досягається шляхом логіко-інтонаційних, словесно-емоційних вправ переважно ігрового характеру. Враховуючи, що в навчанні 5-8-річних дітей важливим завданням є формування технічної та емоційної характеристик мовлення, ефективними прийомами роботи, драматизація («читання з рухами»), читання в особах, інсценування. Важливо поряд з колективною і груповою формами роботи враховувати індивідуальність кожної дитини.

#### Література:

1. Богущ А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: Підручник. – К.: Видавн. Дім Слово, 2010. – 304 с.
2. Богущ А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: Навч. посібник. – Вид. 2-ге, доповн. – К.: Видавн. Дім Слово, 2012. – 304 с.
3. Буяльський Б.А. Поезія усного слова: Азбука виразного читання: Кн. для вчителя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 256 с.
4. Захарчук З.О. Особливості навчання молодших школярів виразно читати / Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1996. – 22 с.
5. Капська А. Й. Як навчати учнів виразно читати. – К.: Рад. шк., 1978. – 108 с.
6. Олійник Г.А. Виразне читання: Основи теорії: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – 207 с.
7. Речь. Речь. Речь: Кн. для учителя / Под. ред. Т.А.Ладыженской. – М., 1990. – С. 54-95

## **МОВНІ ІГРИ ДЛЯ ОПАНУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЕТИКЕТНИХ ФОРМУЛ**

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.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання й виховання дітей дошкільного віку. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А.Я.Коменський, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), психологів (Ю.А.Аркін, М.Я.Басов, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн та ін.), сучасних педагогів (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Д.В.Менджерицька, О.І.Сорокіна, К.І.Щербакова та ін.). Аспекти ігрового потенціалу в процесі формування мовленнєвих навичок дошкільників розглядалися в працях А.М.Богуш і Н.І.Луцан.

Гра безпосередньо впливає на розвиток особистості дитини. Саме тут дитина ознайомлюється з поведінкою і взаєминами дорослих людей, які стають зразком для її власної поведінки, здобуває основні навички спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину і змушуючи її підкорятися правилам відповідно до узяті на себе ролі, гра сприяє розвитку почуттів і вольової регуляції поведінки.

«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 свою чергу, виробляються і вдосконалюються в мовленнєвій діяльності.

Завдання вихователя дошкільного закладу допомогти дітям усвідомити їхню мовленнєву практику, щоб на цій основі підвищити мовленнєву культуру, вміння спілкуватися. Набуття комунікативних умінь як правил мовленнєвого спілкування включає в себе оволодіння формулами мовленнєвого етикету.

Формування в дошкільників умінь правильно використовувати етикетні формули залежить від наступних умов:

- свідомого опанування дошкільниками знань про мовленнєві етикетні формули;
- використання різноманітних прийомів роботи над етикетними формулами;
- використання дидактичних ігор, спрямованих на формування навичок використання основних етикетних формул та їх активізація в мовленні;
- поєднання роботи з формування комунікативних умінь використання етикетних формул з роботою з розвитку культури мовлення.

Дітей потрібно вчити так, щоб їм було цікаво. Це потребує творчості й від малюків, і від вихователів. Навчання в своїй основі завжди творчість. Особливе місце на заняттях 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 під час вивчення етикетних формул, можна рекомендувати використання мовних ігор, наприклад:

#### *Гра «Знайомство»*

Мета: вивчення правил мовленнєвої поведінки під час знайомства.

Хід гри. – Давайте пограємося в знайомство. Нехай я буду бабуся, Іринка та Сергій – тато і мама, а Галинка і Олег – діти. До них на гостини прийшов незнайомий гість. Нехай ним буде Назар. Ми всі повинні познайомитись один з одним. Заходь, Назаре. Як ти нам відрекомендуєшся? Тепер ми назвемо себе. Хто розпочне? Звичайно, дорослі. (Діти зображають увічливих і неввічливих господарів).

Варіанти ігрових ситуацій: дівчинка приходять в гості до подружки; сестра знайомить брата зі своїм другом; хлопчик знайомить батьків зі своїм товаришем.

#### *Гра «Пробачте, будь ласка»*

Мета: активізація основних етикетних формул.

Хід гри. – Давайте поговоримо про те, що таке хороші й погані манери. Нехай Іра буде мама, а Василько і Віра – її діти. Ви збираєтесь в гості. «Мама» повинна пояснити «дітям», як потрібно поводитися в гостях.

#### *Гра «Зустріч на вулиці»*

Мета: закріпити вміння дітей вести діалог у ситуації розпитування.

Хід гри. – Уявіть собі, що ви з другом на вулиці й розпитуєте перехожих, як дійти до іграшкової крамниці. Розіграйте таку зустріч. Перехожі повинні зрозуміти, що поруч з ними виховані діти.

#### *Гра «Телефонна розмова»*

Мета: формувати вміння вести діалог домовленості.

Матеріал: два телефонних апарати.

Хід гри. А) Дітям пропонується домовитися по телефону про зустріч біля зоопарку. Б) Зателефонувати татові на роботу. В) Запросити друга на день народження.

#### *Гра «Словничок ввічливості»*

Мета: активізація основних мовленнєвих етикетних формул залежно від різних комунікативних ситуацій.

Хід гри. Вихователь читає художній твір, пропускаючи слова ввічливості. Діти повинні промовити пропущені мовленнєві формули.

### *АБЕТКА ВВІЧЛИВОСТІ*

До смаку усім сніданок  
з привітанням ..... («Добрий ранок!»)  
Щиро скажеш ти ..... («Привіт!») –  
Усміхнеться цілий світ.  
Слово ..... («дякую»), мій друже,  
Свідчить, що ти гречний дуже.  
..... («Вибачте») – магічне слово, –  
скрасить ввічливу розмову.  
Якщо дружиш ти з ..... «будь ласка»,



то життя неначе казка.  
Щоб призначити побачення,  
кажем друзям ..... («До побачення!»)  
Ну а щоб зустрітись завтра,  
ми прощаємось: ..... («До завтра!»).  
..... («На добраніч!») у розмові  
сни дарує кольорові.  
Всім за ці слова сердечні  
будуть люди широко вдячні.

*Леся Вознюк*

Володіння мовленнєвим етикетом, знання сталих етикетних формул, вміння їх використовувати сприяє вирішенню багатьох важливих завдань у процесі спілкування комунікантів. Мовленнєвий етикет реалізується в діалогічній формі. До дотримання етикетних норм діалогу відносяться виявлення таких якостей, як ввічливість, уважність, тактовність, стриманість тощо. Виражаються ці якості через конкретну мовленнєву діяльність, через мовленнєві формули вибачення, прохання, подяки, згоди або незгоди, привітання, прощання та ін.

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. Допмагаючи 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 у свідомості на довгі роки. Знання мовленнєвих етикетних формул сприяє формуванню в людини високої моральної культури.

#### **Література:**

1. Богуш А.М., Луцан Н.І., Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи: Навчально-методичний посібник – К.: Слово, 2008. – 256 с.
2. Богуш А.М., Аматыєва Е.П., Хаджирадева С.К. Культура речевого обшчення детей дошкольного возраста: методическое пособие. – Одеса: ЮНЦ АПН України, 2003. – 239 с.
3. Черенкова Е. Ф. Уроки этикета и вежливости для детей. – М.: Издательство Дом, 2006. – 192 с.

*Петро Сарафинюк,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Століттями людина була споживачем у відношенні до природи. Об'єктивно виникає бажання охороняти природу від її невинувато варварського знищення та забруднення, виховувати в людях дбайливе до неї ставлення. І починати потрібно з самих маленьких. Саме в дошкільному віці засвоєння основ екологічних знань найбільш продуктивно, так як малюк сприймає природу дуже емоційно, як щось живе. Вплив природи на дитину величезна: вона зустрічає малюка морем звуків і запахів, таємницями і загадками, змушує зупинитися,

придивитися, задуматися. Краса навколишнього світу породжує почуття прихильності до того місця, де народився і живеш, і, в кінцевому рахунку, любов до Батьківщини [1].

Екологічна культура формується у дошкільному віці, коли діти ознайомлюються з особливостями навколишнього середовища. Враховуючи надзвичайну емоційну чутливість малюків, перевага надається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних, інтелектуальних, гуманістично-спрямованих почуттів у ставленні до природи.

Основу екологічної культури становлять елементарні знання про природу:

- орієнтування у найближчому природному середовищі;
- усвідомлення життєво необхідних потреб живих істот в умовах існування;
- ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої природи, значення її в житті людини.

Пізнання дітьми природи відбувається під час активної діяльності, коли вони оволодівають уміннями бережливого ставлення до її об'єктів, збереження та створення умов для їх нормального співіснування.

Отже, вже з дошкільного віку дітям можна і необхідно прищеплювати любов до навколишнього середовища, вміння оберігати «зелених друзів» та примножувати багатства. Ось чому на перший план виходить така галузь педагогіки, як екологічне виховання взагалі та дошкільників зокрема.

Екологічне виховання – це цілеспрямоване формування у людей різного віку екологічного мислення, екологічних, моральних, правових поглядів на природу і місце в ній людини. Його мета – формування особистості, здатної вільно орієнтуватися в природоохоронній ситуації. Екологічне виховання – це виховання моральності, духовності і інтелекту.

Екологічне виховання дітей дошкільного віку передбачає:

- виховання гуманного ставлення до природи (моральне виховання);
- формування системи екологічних знань і уявлень (інтелектуальний розвиток);
- розвиток естетичних почуттів (уміння побачити і відчувати красу природи, захопитися нею, бажання зберегти її);
- участь дітей у посильній для них діяльності по догляду за рослинами і тваринами, з охорони і захисту природи.

Всі складові подібного комплексного підходу до екологічного виховання дошкільників в умовах дошкільного закладу існують не відокремлено, а взаємопов'язано. Так, гуманне ставлення до природи виникає в процесі усвідомлення того, що навколишній світ неповторний, унікальний, потребує нашої турботи, і закріплюється в процесі практичної діяльності по догляду за кімнатними рослинами, мешканцями живого куточка [4]. Перед педагогами стоїть завдання – виховати підрастаюче покоління у традиції гармонійного співіснування з природою, раціонального використання та відтворення її багатств, у психологічній готовності оберігати природні цінності.

Екологічне виховання дошкільників, як відомо, ґрунтується на засвоєнні дітьми системи знань про природу, про існуючі в ній зв'язки і залежності, на усвідомленні впливу діяльності людини на природу. Але щоб виховати у дітей гуманне ставлення до природи, важливі не лише знання, а й виховання гуманних почуттів, позитивного досвіду у спілкуванні з природою. В.Сухомлинський [5] наголошував на необхідності вводити малюка в навколишній світ природи так, щоб кожний день він відкривав в ньому для себе щось нове, щоб ріс дослідником, щоб кожен крок його був мандрівкою до живих джерел природи, облагороджував серце і загартовував волю.

Розкрити перед дитиною красу природи і навчити побачити її справа складна. Для цього педагог сам повинен вміти жити в гармонії з природою, а діти повинні бути готові наслідувати кожен його рух. Вони дуже спостережливі і уважні до слів педагога, добре відрізняють позитивне і негативне в діях дорослих. Екологічна вихованість, щира любов до природи означає не тільки певний душевний стан, сприйняття її краси, а й її розуміння і пізнання.

Таким чином, найважливішою умовою успішної реалізації комплексного підходу є створення середовища, в якому дорослі особистим прикладом демонструють дітям

правильне ставлення до природи і активно, у міру своїх можливостей, разом з дітьми беруть участь в природоохоронній діяльності.

У дитячому садку необхідно щоб проводилася робота з екологічного виховання дошкільнят. Система екологічного виховання дошкільнят включає кілька взаємозалежних блоків, які охоплюють всі сторони еколого-педагогічного процесу в дошкільному закладі: зміст екологічного виховання, способи його реалізації (методи і технології), організацію і керування процесом.

Фундамент всієї системи екологічного виховання дошкільнят – теоретичний блок, що розкриває головні поняття, провідні ідеї екології. Він має велике значення для фахівців, які реалізують на практиці виховання дітей: забезпечує новий погляд на природу, нове розуміння навколишнього середовища, демонструє взаємозв'язок усіх компонентів природи і місце людини в ній. Саме тому даний блок є системоутворювальним – він функціонально об'єднує всі інші, "пронизує" і наповнює їх необхідним теоретичним змістом, забезпечує усвідомленість практичної діяльності працівників дошкільного виховання. Основоположним є ідеї сходження від окремо взятого організму і умов його існування до біосфери як середовищі життя всього планетарного співтовариства, а також ряд значимих понять, таких як живий організм, оточення, екосистема, круговорот речовини і енергії в екосистемі, рівновагу в екосистемі і його порушення, екологічні ніші, ланцюги харчування та ін.

Види діяльності дітей, які забезпечують повноцінне засвоєння екологічних знань та їх застосування, досить різноманітні: гра, трудова, пізнавальна та творча діяльність. Саме цей блок дає можливість дорослому на практиці застосовувати засвоєні дітьми знання:

- створення умов для життєдіяльності живої істоти;
- вирощування рослин та догляд за тваринами;
- надання не лише конкретної допомоги живій істоті, але й виправлення наслідків негативних впливів на живий об'єкт, середовище;
- збереження при взаємодії з природою цілісності живого організму, середовища;
- шанобливе ставлення до природи, екологічно грамотне вирішення проблемних ситуацій, які виникають.

В методичному кабінеті дошкільних навчальних закладів необхідно щоб була природознавча література, посібники, схеми, таблиці, дидактичні посібники, ігри екологічного змісту [2, 3]. У групах щоб були створені куточки природи, які знайомлять дітей з кімнатними рослинами, умовами необхідними для їх росту і розвитку, для спостережень та праці в природі. Велике значення має також екологічна стежка з описом природних об'єктів і мовним матеріалом до них. Вона виконує пізнавальну, розвиваючу, естетичну і оздоровчу функцію. Створюючи стежку, треба намагатися використовувати якомога більше і цікавих об'єктів.

Екологічна стежка дозволяє більш продуктивно використовувати звичайні прогулянки з дітьми для екологічних занять і одночасно для оздоровлення дітей на свіжому повітрі. У різний час ми можемо відвідувати різні точки, навіть одну точку за прогулянку. Одні і ті ж об'єкти можна відвідувати багато разів, особливо в різні сезони року. Якщо ознайомча прогулянка, можна відвідати різні точки, коли ж ми переслідуюмо конкретну мету (наприклад, з'ясувати, хто мешкає на пні), то обмежимося лише одним об'єктом. На стежці можна проводити спостереження, ігри, театралізовані заняття, екскурсії. Дуже важливо пам'ятати про інтегрований підхід: на стежці ми з дітьми спостерігаємо, розглядаємо, обговорюємо, аналізуємо і т. д., але свої враження про побачене вони потім висловлюють на заняттях з музики, образотворчої, театралізованої діяльності, у рухливих іграх.

Екскурсії – один з основних видів занять і особлива форма організації роботи з екологічного виховання, одна з дуже трудомістких і складних форм навчання. На екскурсіях діти знайомляться з рослинами, тваринами і одночасно з умовами їх проживання, а це сприяє утворенню первинних уявлень про взаємозв'язки у природі. Завдяки екскурсіям розвивається спостережливість, виникає інтересу до природи. Перебуваючи в лісі, на березі річки, діти збирають різноманітний природний матеріал для подальших спостережень і робіт у групі, в

куточку природи. Краса природи, що оточує їх, викликає глибокі переживання, сприяє розвитку естетичних почуттів.

Прогулянки також широко використовуються для екологічного виховання дітей. Вони ознайомлюються із змінами природи по сезонах (тривалість дня, погода, зміни в житті рослин і тварин, праця людей). На прогулянках організуються ігри з природним матеріалом (пісок, вода, сніг, листя, плоди).

Для встановлення причин явищ, зв'язків і відносин між предметами і явищами необхідно проводити досліді. Дослід завжди повинен будуватися на основі наявних уявлень, які діти отримали в процесі спостережень і праці. Проводяться досліді переважно у старших групах, а в молодшій і середній групах використовуються окремі пошукові дії. У кожному досвіді розкривається причина спостережуваного явища, діти підводяться до суджень. Уточнюються їх знання про властивості і якостях об'єктів природи (про властивості снігу, води, рослин, про їх зміни і т. д.). Досліді сприяють формуванню у дітей пізнавального інтересу до природи, розвивають спостережливість, розумову діяльність.

Спостереження розвиває у дітей різні відтінки ставлення до природи: пізнавальний інтерес, естетичні переживання, співчуття. Потреба пізнавати нове формується завдяки багаторазовому зверненню до об'єкта, супроводжуваного коментарями дорослого про причинно-наслідкових зв'язках живого організму з середовищем її проживання. Формуванню усвідомлено-правильного ставлення дітей до природи сприяють і пізнавальні методи. Різноманіття явищ природи, навколишнього середовища, створює для вихователя умови для організації спостережень. Загальна педагогічна мета при цьому полягає в тому, щоб пробудити інтерес, пізнавальну активність дітей, розвинути їх спостережливість, бажання і вміння дивитися на оточуючих світ. При такому підході спостереження стає цілісним педагогічним процесом, спільне інтелектуальною діяльністю вихователя і дітей. При цьому дії дорослого направлені на планування та організацію спостереження, на вирішення виховно-освітніх завдань, а розумові зусилля дітей – на повноцінне сприйняття об'єкта, на пошук і отримання потрібної інформації. При такій схемі спільно-розподіленої інтелектуальної діяльності спостереження стає методом екологічного виховання, за допомогою якого у дошкільнят взаємопов'язано формуються коло конкретних екологічних знань про об'єкти спостереження і ставлення до них.

Крім того необхідно проводити тісну роботу екологічного виховання з сім'єю. Тільки спираючись на сім'ю, тільки спільними зусиллями можемо вирішити головну задачу – виховання людини з великої літери, людини екологічно грамотної. У роботі з батьками з екологічного виховання дітей використовуються як традиційні так і нетрадиційні форми виховання. Ефективною формою роботи з батьками є, наприклад, круглий стіл "Виховання доброти до природи". Почати можна з прослуховування магнітофонного запису розповідей дітей про своїх вихованців. Для батьків, діти яких проявляють жорстокість до тварин, мета бесіди – не нашкодь. Для батьків, діти яких проявляють байдужість, мета – зацікавити. Тому для кожної підгрупи батьків доцільно організувати окрему розмову.

Ще одна форма роботи з сім'єю – педагогічні ширми, в яких батькам необхідно давати чіткі, конкретні, практичні поради по вузькій темі. Через ширми можна знайомити дітей та батьків з народними прикметами, але обов'язково з завданням: чому так говорять?

Таку форму роботи, як консультації, наприклад "Використання художньої літератури в екологічному вихованні дошкільнят в сім'ї", можна почати з перегляду виставки книг по природі для дітей. Можна показати батькам сценку, наприклад "Лісові уроки ввічливості, в якій казкові персонажі розкажуть про те, як треба вести себе в природі. Після перегляду можна поговорити з батьками, дати конкретні поради, порекомендувати дітям вдома робити замальовки про природу, розглядати картини та ілюстрації про природі, подивитися які-то телевізійні передачі і т. д.

Формуючи гуманне ставлення до природи, необхідно виходити із наступного: головне, щоб дитина розуміла, що природа і людина взаємопов'язані, тому турбота про природу і є піклуванням про людину, її майбутнє, а те, що завдає шкоди природі – завдає шкоди і людині. Ось чому постають сьогодні у нерозривній єдності екологія і валеологія. Саме «природні умови

здоров'я» є складовою частиною або однією із наскрізних ліній валеологічної освіти в дошкільному осередку. І охоплюють вони весь дошкільний вік, починаючи з раннього.

Екологічна культура фахівця дошкільного виховання (еколога, керівника установи, вихователя) піднімає його на рівень усвідомлення значущості систематизованої, планомірно здійснюваної практики з дітьми. Саме застосування еколого-педагогічних технологій дозволяє отримати бажаний ефект екологічного виховання дітей дошкільного віку.

#### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. – Кн. 2: особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – С. 319-322.
2. Бойко Є. Екологічні ігри // Початкова школа. – 1997. - № 4. – С. 20-23.
3. Гаркова К. Використання ігрових методик в екологічному вихованні // Початкова освіта. – 2001. - № 9. – С. 11-12.
4. Кириченко В. Виховання еколого-валеологічної свідомості школярів // Початкова освіта. – 2001. – № 10. – С. 57-61.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1997. – Т. 3. – С. 60-61.

*Лариса Присяжнюк,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ДІТЕЙ ЗА ПРИРОДОЮ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Дошкільне дитинство – надзвичайно важливий період у розвитку дитини, який відіграє особливу роль у формуванні її особистості, набутті з допомогою дорослого власного життєвого досвіду. Він характеризується бурхливим фізичним розвитком, становленням пізнавальної та особистісної сфери дитини, виникненням цілої низки новоутворень. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” зазначається, що в цей період закладається фундамент досконаліших за попередні форм соціальної компетентності, формується підґрунтя для майбутньої шкільної зрілості – важливого складника життєвої компетентності як цілісної характеристики психіки та особистості [1, 105]. У дошкільному віці відбувається активне входження дитини в світ природи і людей, пізнання нею його особливостей і закономірностей.

Особливу привабливість для дошкільника становить його природне довкілля. Діти люблять природу, тому що спілкування з нею приносить їм радість, вона є джерелом їхніх постійних відкриттів. Таке зацікавлено-позитивне дієве ставлення дитини до природи створює передумови для розвитку її психічних процесів, удосконалення органів чуття, формування естетичного смаку і розумових здібностей, зародження моральних почуттів тощо.

У пізнанні дітьми природи особливе місце відведено спостереженню, яке забезпечує безпосередній контакт дітей з реальними об'єктами природи, в результаті чого у них формуються реалістичні уявлення про ці об'єкти та зв'язки між ними (Н.Яришева). Обґрунтовуючи значення спостережень у процесі пізнання дошкільником природного довкілля та вказуючи на їх важливість, С.Ніколаєва зазначає, що вони дозволяють пробудити почуття до природи, розвинути спостережливість, сенсорні відчуття і, завдяки їм, багате сприймання. Спостереження розширює кругозір дітей, збагачує їхнє мислення безліччю конкретних відомостей про таємниці життя в природі [9, 162]. Саме тому одним із провідних освітніх завдань дошкільної природничої освіти автори оновленої програми виховання і навчання дітей від двох до семи років “Дитина” вбачають у навчанні дітей спостерігати за природою [4, 27].

На виняткову роль спостережень дитини дошкільного віку за довкіллям, в тому числі й природним, вказували багато дослідників. Зокрема, у численних психологічних дослідженнях (Л.Венгер, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Рубінштейн та ін.) спостереження характеризується як результат осмисленого сприймання, в процесі якого відбувається розвиток мислительної діяльності дитини. Педагогічну цінність спостережень за навколишнім окреслили в своїх працях такі відомі педагоги, як Й.Герbart, Я.Коменський,

М.Монтессорі, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинський, К.Ушинський, Ф.Фребель та ін. У дошкільній педагогіці спостереження як метод ознайомлення дітей з природою, накопичення екологічних знань та вмінь, формування гуманного ставлення до природи стало предметом вивчення Г.Васильєвої, Н.Гавриш, Н.Коваль, Н.Лисенко, С.Ніколаєвої, З.Плохій, Г.Тарасенко, Є.Тихєєвої, П.Саморукової, Н.Яришевої та ін.

У психолого-педагогічній літературі спостереження характеризується у двох площинах: у психологічній та власне педагогічній. *З точки зору психології*, спостереження є складною психологічною діяльністю, в якій сприймання, мислення і мова поєднуються в єдиний і цілісний акт розумової роботи (Б.Ананьєв). Спостереження спирається на емоційно-вольові сторони особистості дитини. Так, А.Богущ та Н.Гавриш зауважують, що це вміння дитини вдивлятися у довкілля, бачити і помічати ознаки, властивості, виокремлювати в них суттєве, відзначати зміни, що відбуваються в довкіллі, встановлювати причини, доходити узагальнень, висновків [3, 150]. Спостереження визначається наявністю якостей, що зумовлюють його високу результативність: вміння зрозуміти пізнавальне завдання, прийняти план спостереження, відповідати на запитання дорослих, самостійно ставити короточасні цілі спостереження, використовувати засвоєні способи пізнання в нових умовах. Основним компонентом спостереження є сприймання, структурними одиницями якого виступають сенсорно-перцептивні дії та процеси, що забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації і сприяють побудові образу, адекватного предметному світу [10, 193].

У процесі індивідуального розвитку людини сприймання на кожному віковому етапі змінюється, набуваючи якісно нових властивостей. Так, у дитини віком від трьох до семи років сенсорно-перцептивні процеси інтенсивно розвиваються. Сприймання набуває цілеспрямованого, організованого, довільного характеру, тобто в дитини формується перцептивна діяльність. Головним її елементом виступають обстежувальні дії, що зароджуються ще в ранньому віці, а в дошкільника набувають послідовного та опосередкованого характеру, здійснюються за допомогою спеціальних засобів – сенсорних еталонів. У процесі виконання дошкільником різних видів діяльності за умови доцільного педагогічного керівництва формується спостереження – цілеспрямоване сприймання, що будується за певними правилами [5, 193-196].

Численними психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що оптимальною умовою формування в дошкільному віці цієї пізнавальної діяльності є спеціальна організація спостережень і цілеспрямоване керівництво ними зі сторони педагога. На думку С.Ніколаєвої, педагогічний процес, спрямований на формування спостереження, має забезпечити поступове накопичення і систематизацію знань, а також становлення все більш усвідомленого ставлення спостерігача до спостережуваного [9, 148].

Таким чином, спостереження як *цілісний педагогічний процес* є спільною інтелектуальною діяльністю вихователя і дітей, в якому розумові дії дорослого спрямовані на планування та організацію спостереження, на вирішення навчально-виховного завдання, а розумові зусилля дітей – на повноцінне сприйняття об'єкта, на пошук і отримання потрібної інформації. За такої схеми спільної інтелектуальної діяльності спостереження стає методом пізнання природи, за допомогою якого у дошкільників формується коло конкретних природничих знань про об'єкти спостереження і ставлення до них [9, 161].

Базуючись на особливостях сприймання, притаманних певному віку, спостереження дошкільників протягом цього вікового періоду зазнають суттєвих змін. Так, на перших етапах діти не здатні самостійно поставити мету спостереження. Це роблять дорослі, і мета найлегше сприймається дітьми під час діяльного ознайомлення із спостережуваними об'єктами. Поступово розвивається вміння сприймати і ставити мету спостереження поза зв'язком з продуктивною діяльністю як самостійне пізнавальне завдання. Основними мотивами спостереження стає інтерес до нових знань, а не просто потреба вирішення будь-якого практичного завдання.

Відбуваються зміни у характері обстеження об'єктів. Діти поступово оволодівають різноманітними раціональними способами сприймання. Змінюється характер обстеження

об'єктів: від контактних способів обстеження дошкільники переходять до дистантних, від практичних дій по зіставленню об'єктів і визначенню їх властивостей – до розумових дій та операцій. Розвивається і планованість використання різних способів сприймання. Якщо спочатку план вноситься дорослими, то у подальшому у дітей формується здатність не тільки прийняти готовий план, але й самостійно планувати своє спостереження.

Змінюється співвідношення включених у спостереження сенсорних та інтелектуальних процесів. Це виявляється в оволодінні дітьми новими видами спостережень, в яких посилюється значення мислення, інтерпретації того, що дитина сприймає [14, 160].

Вже наприкінці дошкільного періоду спостереження набуває дослідницької спрямованості, проводиться з метою встановлення чогось для дитини невідомого. Старший дошкільник може систематично спостерігати за процесами у природі: за розвитком рослин, за погодою, за ростом тварин. При цьому він пізнає умови цих процесів: догляд за кроликами відрізняється від того, як бабуся доглядає за курчатами; рибки їдять хлібні крихти, а котик п'є молочко. Постановці та осмисленню мети спостереження сприяє формування її за допомогою мови. Називання ознак об'єкта допомагає дитині абстрагувати їх від нього й усвідомити їх як специфічну характеристику дійсності. Вдосконалюється пояснювальне та описове мовлення. Зростає осмисленість сприймання, воно категоризується. Сприймаючи незнайомий предмет, діти намагаються назвати його, спираючись на свій минулий досвід, і цим самим відносять його до вже відомої їм категорії схожих об'єктів. Завдяки мові розширюється об'єм сприймання, яке охоплює цілу систему властивостей предмета [5, 196].

Як зазначалося вище, ефективність розвитку дитячих спостережень за природою визначається педагогічно доцільним, методично грамотним керівництвом цим процесом. Традиційно в методиці ознайомлення дітей дошкільного віку з природою процес спостереження умовно поділяють на чотири етапи, кожний з яких спрямований на досягнення загальної мети спостереження (за Н.Яришевою).

*I етап – підготовчий.* Мета його – викликати у дітей інтерес до об'єкта спостереження. Для цього використовується коротка бесіда, в якій з'ясується, що діти вже знають про об'єкт спостереження, що дізнаються нового. Така робота з дітьми проводиться за день-два до початку спостереження.

*II етап – початок спостереження.* На цьому етапі важливо підтримати у дітей інтерес до об'єкта спостереження, зосередити їхню увагу. З цією метою в групах молодшого дошкільного віку використовують сюрпризність появи об'єкта, несподіваність. Наприклад, вихователь таємниче повідомляє дітей, що в їхній груповій кімнаті хтось побував. Про це вона дізналася, побачивши сліди у кімнатній пісочниці. Діти, роздивляючись їх, висувають припущення, хто б це міг бути. З'являється звірятко (скажімо, зайчєня). На цьому етапі вихователь ставить перед дітьми мету спостереження: “Зараз ми познайомимося з нашим гостем, і ви дізнаєтеся про нього багато цікавого”.

У групах старшого дошкільного віку найчастіше використовують загадку, яка вимагає певного розумового напруження і сприяє утриманню уваги дітей.

*III етап – основний,* найтриваліший за часом. Він передбачає розгляд об'єкта, з'ясування його ознак, особливостей пристосування до навколишнього середовища. В процесі безпосереднього споглядання увага звертається на взаємозв'язок об'єкта з навколишнім середовищем, з людиною. Обстеження об'єктів на цьому етапі дослідники радять організувати в такому порядку:

- 1) об'єкт сприймається в цілому;
- 2) виділяються його головні частини, визначаються їх властивості (форма, величина й ін.);
- 3) встановлюються просторові взаємозв'язки частин (вище, нижче, справа, зліва);
- 4) розрізняються дрібні деталі та визначається їх співвідношення з основними частинами;
- 5) забезпечується повторне цілісне сприйняття предмету [10, 196].

Подальший розгляд об'єкта включає аналіз його особливостей та пристосування до навколишнього середовища, з'ясування спільних ознак з іншими об'єктами, взаємозв'язки з

ними, з людиною тощо. В результаті проведення цього етапу у дітей повинні сформуватися точні уявлення про об'єкти природи.

*IV етап – заключний.* Мета його – підведення підсумків, закріплення тих нових знань, яких набули діти в процесі спостереження. В ході цього етапу важливо оцінити пізнавальну активність дітей.

До спостереження як методу пізнання дітьми природи висуваються певні вимоги, яких повинен дотримуватися вихователь. Зокрема, А.Богуш і Н.Гавриш вказують на такі:

- ✓ об'єкт спостереження повинен зацікавити, викликати інтерес, бажання його розглядати;
- ✓ спостереження потрібно проводити у природних умовах;
- ✓ вихователь повинен чітко сформулювати мету спостереження, визначити, які нові знання дитина повинна одержати, яким чином їх пов'язати з попереднім досвідом дитини;
- ✓ необхідно продумати загадки, дібрати вірші, прислів'я, ігрові прийоми;
- ✓ вихователь дає дітям чітку вказівку, що будуть робити діти під час спостереження;
- ✓ знання, які одержали діти під час спостережень, обов'язково потрібно використати в інших видах діяльності (у процесі бесід, малювання, ігор тощо);
- ✓ спостереження слід супроводжувати точними і конкретними словами; називати предмет (об'єкт, явище), його ознаки, властивості; звертатися до дітей із запитаннями різного характеру (констатувальні, причинові, додаткові, уточнювальні тощо) [3, 158-159].

Ефективності розвитку спостережень дітей дошкільного віку за природою сприяють систематичність, послідовність, наступність у їх організації, відповідність спостережень віковим особливостям дошкільників.

Реалізація завдань екологічного виховання забезпечується циклічністю спостережень (Н.Коваль, Н.Лисенко, С.Ніколаєва та ін.). Учені зазначають, що цикл спостережень як організаційно-методична форма педагогічного процесу має низку переваг. У циклі здійснюється розподіл усього обсягу знань на "порції", що забезпечує поступове і більш надійне їх засвоєння. Кожне наступне спостереження дозволяє демонструвати дітям нові сторони й особливості вже знайомого об'єкта природи, одночасно уточнювати і розширювати сформовані уявлення. Перевагою циклу є також його протяжність у часі – розподіл спостережень, які слідує одне за одним, на досить тривалий термін. Багаторазове (але з різним змістом) звернення до одного й того ж об'єкта протягом 1-3 місяців формує у дітей стійкий пізнавальний інтерес до нього. В результаті у них виникає потреба в нових спостереженнях, які вони здійснюють самостійно (що є особливо цінним), без втручання вихователя [9, 153-154].

Усі спостереження, які проводяться в дитячому садку, поділяються науковцями на короткочасні та довготривалі (за часом проведення), ознайомлювальні, порівняльні, повторні (за дидактичною метою), спостереження за конкретними об'єктами, їх будовою, ознаками, властивостями або ж за процесом змін чи перетворень об'єктів, явищами (А.Богуш, Н.Гавриш). Спостереження можуть бути також колективними або індивідуальними (за формою організації навчально-пізнавальної діяльності), плановими чи позаплановими (Н.Яришева).

Н.Лисенко пропонує класифікувати спостереження дітей як такі, що проводяться

- ✓ за схемою, яку запропонував вихователь;
- ✓ запитаннями педагога;
- ✓ вказівками вихователя, що коригують дії та сприймання дітей [6, 35].

Дослідниця зазначає, що в основу *спостережень за схемою* вихователя незмінно покладаються усталені в методиці ознайомлення дітей з природою рекомендації методистів (вони наведені вище).

*Спостереження за запитаннями* спонтанно включають дошкільників у складання запитань, активізуючи таким чином їхні знання і досвід. Діти привчаються виділяти головне, що спонукає їх до чуттєвого й розумового пізнання. У процесі подальшої роботи вихователь організовує, вибудовує їхнє сприймання, його логіку і послідовність. Такі спостереження є доцільними в старшому дошкільному віці.

Структурно спостереження за запитаннями має таку послідовність:



✓ пропозиція розглянути предмет, об'єкт, явище; повідомити про нього найцікавіший фрагмент інформації, зацікавити дітей;

✓ визначити основні дії та план сприйняття об'єкта;

✓ здійснити детальний аналіз спостережуваного за запитаннями дітей, які вихователь одразу впорядковує відповідно до спроектованої заздалегідь концепції, тобто впорядкованих тематичних блоків запитань;

✓ синтез, узагальнення усієї інформації про спостережуване в єдине ціле, спрямованість якого є екологічно доцільною та цінною для дитини й для природи.

Головне завдання педагога під час організації *спостережень за його вказівками* – звести до мінімуму втручання в перебіг спостереження й максимально активізувати пізнавальну діяльність дітей. Інформативно, зауважує Н.Лисенко, ці спостереження досить мозаїчні, але саме цим і стимулюють інтерес і допитливість дітей, дотепність і кмітливість їхніх висновків, думок, суджень.

Спостереження за вказівкою доцільно, на думку науковця, проводити в такій послідовності:

✓ доведення доцільності спостереження з орієнтацією на кінцевий результат;

✓ пригадування вимог до послідовності опису спостережуваного об'єкта;

✓ доповнення опису дітей опосередкованими прийомами: уявне моделювання ситуацій із застосуванням спостережуваного об'єкта в різних сферах життєдіяльності людини (використання води у твоїй родині);

✓ визначення можливого впливу об'єкта на природне довкілля; на дітей і людей узагалі, на тварин, природні процеси;

✓ пізнання прихованих ознак спостережуваного об'єкта в нових змодельованих або уявлюваних умовах [6, 36-37].

Таким чином, у процесі систематичних спостережень за природою у дитини формуються реалістичні уявлення про природні об'єкти, процеси і явища, їх взаємозв'язки і залежності. Результатом такої роботи, за вимогами Базового компоненту дошкільної освіти, має стати *емоційно-ціннісне та відповідальне екологічне ставлення дітей до природи* [2, 8]. При чому, зауважує С.Ніколаєва, таке ціннісне ставлення набуває різних проявів [9, 161-162]. На думку дослідниці, під час спостережень за природним довкіллям насамперед розвивається *пізнавальний інтерес* – у дітей виникають інтелектуальні почуття від задоволення потреби пізнавати нове. Вихователь, організовуючи систематичні спостереження, все більше і більше відчиняє віконце в таємниче і невідоме, дозволяє дітям дивуватися і робити нові відкриття. Стійке пізнавальне ставлення формується також завдяки тому, що дорослий демонструє причинно-наслідкові зв'язки живого організму із середовищем його існування, пропонує дітям відповідати на питання: як? Чому? Навіщо?

На основі розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природі, залежності стану живого організму від умов, в яких він перебуває, виникають *співчуття, почуття моральної відповідальності за його життя, готовність допомогти*. Це той випадок, коли знання трансформуються у ставлення, якщо тільки вони пов'язані з дією. Важливо підкреслити, що знання, отримані в процесі спостереження, народжують усвідомлено-правильне розуміння того, що відбувається, чому треба (або, навпаки, не треба) робити що-небудь стосовно об'єкта дослідження.

У процесі спостережень діти починають усвідомлювати естетичну цінність природи, у них формується відповідно *естетичне ставлення до неї*. Цьому сприяє детальне і чуттєве сприймання об'єкта, всіх його сенсорних властивостей – форми, забарвлення, пропорцій, розміру. Всі природні об'єкти, якщо вони знаходяться в сприятливих для життя умовах, демонструють морфофункціональну красу – красу будови і будь-яких проявів життєдіяльності. При цьому краса рослин і тварин різна, має свою яскраво виражену, в тому числі й видову, специфіку. Красивою є будь-яка квітуча рослина: поєднання зелені і яскравих кольорів створюють привабливу композицію з різних за формою листя, стебел і квітів, з різних відтінків їх забарвлення, ажурності, породженої світлотінню. Краса композиції доповнюється ароматом

рослини, ніжною тонкістю листя і пелюсток, загальною принадністю особливої форми життя. Краса тварин найчастіше виникає від поєднання цікавих особливостей будови і рухів. Діти особливо чутливі до динамічних проявів, тому з ними слід частіше спостерігати, як літають різні птахи, як пурхають метелики, які віртуозні в різних способах пересування звичайні мухи. Краса в тваринному світі є всюди: у ворони, яка пересувається перевальцем, і сороки, яка стрекоче на паркані, повільно плаваючого в акваріумі вуалехвоста і їжака, який неквапливо біжить по доріжці. Спостереження за об'єктами природи може народжувати естетичну насолоду, якщо вихователь звертає на це увагу дітей.

У цьому контексті правомірною є думка Г.Тарасенко, яка зауважує, що навчитися бачити красу природи, милуватися нею – нелегке завдання. Значно легше дати дітям певний об'єм природних знань. Але знання про природу – річ, хоч і необхідна, проте недостатня, оскільки не завжди визначає ставлення дитини до неї. Сформувати екологічну культуру лише на інтелектуальному рівні неможливо, оскільки вона базується, насамперед, на глибоких переконаннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій та волі. Відтак, екологічні переконання народжуються лише тоді, коли природничі знання пройдуть крізь призму почуттів людини, будуть оцінені нею, стануть вольовим актом [13, 3].

Слід зазначити, що це якісно новий підхід до організації пізнання природи. В його основі лежить емоційно-чуттєве сприймання та образна оцінка її гармонії. Автор даного підходу Г.Тарасенко робить акцент на найголовнішій функції педагога – виховній, оскільки вплив на свідомість дитини потребує майстерного добору “інструментів дотику” до дитячої особистості [7, 182-183]. Прикметно, що саме цей підхід становить концептуальну основу оновленої програми “Дитина”, яка набуває значного поширення в системі сучасної дошкільної освіти.

У процесі пізнання дитиною природи важливе місце посідає *милування нею*. Створення установки на милування природою передбачає глибоке розуміння суті цього процесу. Г.Тарасенко зазначає:

✓ милування природою – процесуально складний, досить ємкий процес. Це не просто спостереження за її об'єктами та явищами, фіксація змін у навколишньому середовищі, пояснення їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків. Милування красою означає перетворення її на предмет особливої, захопленої уваги, духовне єднання з нею. Цей процес обов'язково передбачає момент оцінки;

✓ милування природою – сенсорно обумовлений процес, адже його якість та інтенсивність значною мірою залежать від культури чуттєвого сприймання. Перемагаючи протиставлення “ока тілесного” і “ока душі”, варто всіляко опікуватись адекватністю сенсорного сприйняття природи, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних і смакових відчуттів. Крім того, існує межа ємкості чуттєво-емоційних вражень: в результаті ефекту стомлювання відбувається сенсорна адаптація, тобто реакція слабшає і припиняється;

✓ милування природою – філософськи заглиблений процес, адже активізує не лише сенсорну реакцію на чуттєві прояви естетично-виразного в природі, але й формує уміння в частковому, одиничному вияві такої виразності побачити суттєве, загальнозначуще;

✓ милування природою – художньо спрямований процес, оскільки можливий лише в межах розвиненого образного мислення. Перебуваючи в художній позиції до об'єкта сприйняття, людина осягає можливості його існування саме через образ, який концентровано виражає суть цього об'єкта (явища) природи. Образна форма сприйняття емоційно конкретизує і міцно карбує в свідомості загальнозначущу для всього на Землі ціну життя і унікальність кожної індивідуальної форми його вияву;

✓ милування природою – екологічно виправданий процес, так як народжує альтруїстичну потребу не взяти, а віддати (зберегти, допомогти, відродити, продовжити, підкреслити) – в цьому смисл “естетичної любові” до природи і її екологічний сенс. Милування є феноменом альтернативного, екологічно доцільного ставлення до природи [12, 229-230].

Готуючись до організації милування природою, педагог повинен попередньо осмислити естетичну своєрідність природи, споглядання якої планується. Потрібно заздалегідь знайти відповіді на такі питання: що саме в природі певного сезону є носієм естетичної інформації? Що зумовлює естетичну виразність і своєрідність конкретної пори року? Який комплекс чуттєвих ознак можна вважати “естетичним змістом”, скажімо, весни чи зими? Варто виокремити певну естетичну доміную – переважання конкретних чуттєвих ознак, які надають особливої виразності тому чи іншому стану природи. Для осені це може бути багатство і різноманітність кольорів, для весни – динамізм, багатство звукових характеристик, тощо. Такий аналіз ґрунтуватиметься на об’єктивних властивостях природи і разом з тим на суб’єктивності індивідуального сприймання природної краси.

Окрім власне організації спостережень дошкільників за природою не менш важливим є питання їх змісту. Стосовно цього варто зауважити, що об’єктами цілеспрямованого споглядання має стати все, що відноситься до природи. Зокрема, це об’єкти, процеси та явища неживої природи – Сонце, зорі, небо, вода, повітря, вітер, хмари, сніг, дощ, роса, веселка, ґрунт, гірські породи, корисні копалини тощо. Серед об’єктів живої природи слід обирати ті, які доступні для безпосереднього сприймання дитиною: рослини, тварини своєї місцевості, людина в її життєвих проявах. Особлива увага приділяється сезонним спостереженням, оскільки вони сприяють усвідомленню причинно-наслідкових зв’язків у природі. Зміст та обсяг спостережень варіюється в залежності від віку дітей.

У Методичних рекомендаціях до програми “Дитина” вміщена орієнтовна тематика спостережень дітей у природі для всіх вікових груп, а також хвилинок милування під час прогулянок [7, 182-220]. Зокрема, для дітей *молодшої групи* пропонуються спостереження за тим, як стікають струмки води по шибках; як утворюються на доріжках калюжі; за квітучими трав’янистими рослинами; за хитанням дерев, паданням листя у тиху і вітряну погоду; за кольором, величиною і формою осіннього листя; за листопадом; за зимуючими птахами та тими, що живуть у куточку живої природи тощо. У *середній групі* радять проводити такі спостереження, як-от: з яких хмар іде дощ; якого кольору небо; у якому місці сонце “встає”, а у якому – “сідає”; розпізнавання дерев (сосни, берези, липи) за їх зовнішніми ознаками (за кольором кори, гілками); як рипить сніг під ногами у морозну погоду; за парком, садом, лісом після листопаду; за шарудінням листя під ногами; за перелітними і зимуючими птахами; за поведінкою свійських тварин та ін. Для *старшої групи* спостереження структуровані за сезонним принципом. Так, в межах сезону діти спостерігатимуть за зміною висоти сонця на небосхилі; за напрямом і силою вітру; за протяжністю дня і ночі; за станом неба, хмарами, атмосферними явищами; сезонними змінами в житті рослин, тварин, людини тощо. Діти *шостого (сьомого) року життя* продовжуватимуть спостерігати за природою, роблячи акцент на тих особливостях, які притаманні їй кожного сезону. До об’єктів спостережень віднесено Сонце, повітря, воду, ґрунт, рослини, тварини, діяльність людини. Таким чином, спостереження з кожним роком ускладнюються за змістом й обсягом, стають структурованими, дедалі частіше дітей підводять до узагальнень, класифікацій, абстрагувань, розуміння взаємозв’язків у природі, причини і наслідку.

Наведемо для прикладу розробку **спостереження за равликом**, яке проводиться в старшій групі.

*Цілі спостереження:* поглиблювати уявлення про равликів, особливості їхнього вигляду та поведінки, роль у природі; підтримувати й розвивати інтерес дітей до природи, допомагати бачити її красу, багатство форм; сприяти розвитку спостережливості, пізнавальних процесів, збагаченню мовлення; формувати позитивне ставлення до равликів.

*Місце спостереження:* куточок живої природи.

*Обладнання:* два акваріуми: один без равликів зі стінками, вкритими зеленими дрібними водоростями, другий – з чистими стінками та равликами, які живуть у ньому; черепашки равликів-ставковиків; фото, на якому зображений равлик у збільшеному вигляді.

*Хід спостереження*

– Діти, у нашому живому куточку живе дуже цікава тваринка. Послухайте уважно загадку і скажіть, про кого в нас буде йти мова?

Показав з доріжки  
Голову і ріжки.  
Хто повільно так повзе,  
На собі свій дім везе?

– Так, малята, сьогодні ми спостерігатимемо за равликом. Озирніться, будь ласка, довкола: де ж проживає наш таємничий равлик? *(Відповіді дітей)* Звісно ж, ми його можемо побачити в одному із цих акваріумів.

*Діти підходять до акваріума, по стінках якого повзають равлики.*

– Діти, погляньте, будь ласка, на равлика. Кого він вам нагадує? *(Маленькі равлики схожі на маленькі бусинки, більші – подібні до бабочок)* Зверніть увагу, як красиво равлик рухається – його рухи плавні, повільні, неквапливі. Але привабливими є не лише його рухи. Сам вигляд равлика нас зацікавлює і захоплює. Скажіть, що особливого має равлик? *(Мушлю-хатинку, голівку з ріжками, одну ніжку)* Так, це один із небагатьох видів тварин, який носить за собою свою домівку. Це – мушля, яка має вигляд завитка чи спіралі. На голівці равликів помітні вирости – ріжки та щупальця. На одних розміщені очі, інші – допомагають равлику обстежувати навколишнє середовище. Іще равлики мають одну ногу, за допомогою якої вони прикріплюються до поверхні і рухаються.

– Діти, зверніть увагу, чим відрізняється акваріум, в якому проживають равлики, від того, де їх немає? *(Його стінки чисті, а стінки іншого акваріума вкриті зеленим нальотом)* Так, цей зелений наліт – дрібні водорості.

– Малята, як ви гадаєте, хто ж почистив цей акваріум? *(Відповіді дітей)* Виявляється, чисті стінки – то робота равликів. Равлики мають язичок, який нагадує терточку. За допомогою нього вони зішкрібають з різних поверхонь собі їжу.

– Діти, я пропоную вам уявити себе равликами, які чистять акваріум.

Ігрова вправа “Равлик працює”

Вихідна позиція – навпочіпки, руки зігнуті в ліктях, перед собою; далі діти поволі просуваються вперед, здійснюючи кругові рухи руками – імітують чищення стінок акваріума.

– Діти, а де ж іще можна побачити равликів? *(У річках)* Дійсно, їх багато у річках. А яку роботу виконують равлики там? Як равлик допомагає річці? *(Відповіді дітей)* Правильно, він чистить водні рослини від дрібних водоростей, які оселяються на стеблах і листі й заважають їм.

– Діти, зверніть, будь ласка, увагу, де знаходяться равлики в нашому акваріумі? *(Одні – на стінках у воді, інші – біля поверхні води)* Як ви гадаєте, чому деякі равлики піднялися до поверхні води? *(Відповіді дітей)* Для того, щоб правильно відповісти на це запитання, познайомимося з равликами ближче і розглянемо їхні мушлі.

*Вихователь роздає мушлі равликів. Діти сідають на килимок і ретельно їх розглядають.*

– Як ви бачите, мушля складається із декількох витків. Порахуйте, скільки витків у мушлі, що у вас в руках? *(Діти лічать і називають кількість витків)* У равлика тіло розташовується тільки в першому витку, а решта витків – порожня. У ті порожні витки, як у мішечок, равлик набирає повітря, яке потім використовує, перебуваючи у воді. Щойно “мішечок” заповнюється повітрям, равлик опускається на дно і береться до роботи. То ж для чого равлики піднімаються на поверхню води? *(Щоб набрати повітря)*

– Діти, у річці равлики мають багато ворогів, які хочуть поласувати ними. Що робить равлик, коли виникає небезпека? *(Ховається в мушлю)*

Рухлива гра “Небезпека-безпека”

– Я пропоную вам знову стати равликами, які “працюють”.

*Діти пересуваються навпочіпки, руки зігнуті в ліктях, кисті перед собою, виконують кругові рухи, імітуючи чищення рослин.*

– Ось ви чуєте команду “Небезпека”! Що потрібно зробити? Так, сховатися в хатинку.

*Діти сідають на коліна й нахиляються так, щоб голова і руки були притиснуті до ніг.*

– А щоб перевірити, чи небезпека минула, равлики виставляють ріжки. Ними в нас будуть наші ручки.

*Діти, не змінюючи положення тіла, витягують руки вперед, піднімають їх вгору; потім розводять руки в сторони та піднімають їх.*

– Якщо небезпеки немає, равлики знову беруться до роботи.

*Діти знову пересуваються навпочіпки, руки зігнуті в ліктях, кисті перед собою, виконують кругові рухи, імітуючи чищення рослин.*

– Отже, малята, за ким ми сьогодні спостерігали? (*За равликом*) Чим цікава для нас ця тваринка? (*Відповіді дітей*)

Таким чином, спостереження є складною пізнавальною діяльністю дітей, яка вимагає емоційно-вольових зусиль та сформованих процесуальних умінь. Звісно ж, як нами з'ясувалося, успішність спостережень залежить від умілого педагогічного керівництва цим процесом. Утім в організації дитячих спостережень педагогу не достатньо чітко слідувати методичним етапам та виконувати вказівки, сформульовані методистами. Потрібно насамперед самим бути залюбленим у природу, вміти бачити її красу, відчувати її найтонші доторки. Лише в цьому випадку він зуміє відкрити дитині віконечко в природу, зробити її зацікавленим спостерігачем, дослідником, справжнім природолюбом, здатним не лише пізнавати її таємниці, а й цінувати та примножувати її багатства.

### Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
3. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. – К. : Слово, 2008. – 408 с.
4. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богінч та ін. – 3-є вид., доопрац. та доповн. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 492 с.
5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
6. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Слово, 2009. – 400 с.
7. Методичні рекомендації до Програми виховання та навчання дітей від двох до семи років “Дитина” / Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білооскаленко, О. Л. Богінч [та ін.]. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
8. Немов Р. С. Психологія : в 3 кн. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2 : Психологія образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 606 с.
9. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
10. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
11. Рунова М. О. Ознайомлення з природою через рух : інтегровані заняття : для роботи з дітьми 5-7 років : пер. з рос. мови. – Х. : Ранок, 2007. – 112 с.
12. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
13. Тарасенко Г. С. Дивосвіт : технологія естетико-екологічного виховання. – К. : Рута, 2000. – 207 с.
14. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посібник. – К. : Вища школа, 1993. – 255 с.

*Наталія Казьмірчук,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського,*

## **НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОМПЛЕКСІ «ДИТЯЧИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПОЧАТКОВА ШКОЛА»**

В умовах реформування системи освіти одним із актуальних питань є впровадження ідеї неперервної освіти, що в свою чергу спонукає до оновлення змісту освіти (реалізації гнучких, варіативних навчальних планів, що відображають як національні особливості, так і світовий досвід), застосування різноманітних, у тому числі нетрадиційних форм і методів навчання, навчально-методичного забезпечення.

Модернізація дошкільної та початкової освіти є складовою процесу оновлення освітніх

систем. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду. Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти.

Одним із провідних напрямків національної Державної програми «Освіти» визначено становлення морального здоров'я, відтворення культури і духовності, формування життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Ці завдання можна успішно здійснюватися за умов впровадження у навчально-виховний процес комплексу «дитячий садок – початкова школа» оновленого змісту трудового навчання і виховання. Відхід від культурно-історичних традицій своєї нації, розрив між теорією і практикою, надмірна опіка з боку батьків і усунення дітей від виконання трудових завдань призвело до руйнації традиційних механізмів морально трудового виховання підростаючого покоління. Тому трудове виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку стало гострою і болючою проблемою.

Історико-філософські, загальнонаукові, психолого-педагогічні та методичні основи впровадження наступності висвітлено в працях знаних науковців. Так у загальній дидактиці проблема наступності досліджується А.М.Алексюком, С.У.Гончаренком, І.А.Зязюном, В.А.Козаковим, В.О.Онищуком, П.І.Підласим та ін. Наступності навчання присвячені дослідження Ю.К.Бабанського, В.Ф.Башаріна, В.П.Безпалько, С.М.Годніка, А.А.Киверялга, О.М.Коберника, Ю.А.Кустова, В.К.Сидоренка, Г.В.Терещука, Д.О.Тхоржевського, Д.В.Чернілевського, Д.С.Ягафарової та ін. Методикою трудового навчання займаються Е.В.Артамонова, Н.Д.Беляков, І.М.Веремійчик, В.А.Горський, О.А.Деркачов, Н.М.Конишева, С.М.Ліпчин, В.П.Тименко, Т.Н.Шманаєва.

Сучасні науковці (А.Богущ, М.Вашуленко, В.Киричок, В.Кузь, Н.Мойсеюк) відзначають, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності [1, 73-74].

На думку З.Борисової, О.Киричук, Д.Ніколенка, проблема наступності у роботі дитячого садка і школи є комплексною. У ній можна виділити анатомо-фізіологічний, психолого-педагогічний та педагогічно-організаційний аспекти.

Беручи до уваги незаперечно цінність педагогічних положень, надбань добутих і вмотивованих названими вище дослідниками, варто зазначити, що проблему реалізації наступності змісту навчання в умовах комплексу «дитячий навчальний заклад – початкова школа» і дотепер не повністю розв'язано педагогічною наукою.

Метою статті є висвітлення педагогічних умов реалізації наступності змісту трудового навчання і виховання у комплексі «дитячий навчальний заклад – початкова школа».

Проаналізувавши психолого-педагогічну та методичну літературу з проблеми дослідження, а також передовий педагогічний досвід, визначивши основні досягнення і недоліки в площині даного питання, нами виокремлено найсуттєвіші, на наш погляд, педагогічні умови реалізації наступності змісту трудового навчання у комплексі «дитячий навчальний заклад – початкова школа». Цими умовами передбачається:

*1. Забезпечення спільних гуманітарно-культурологічних засад трудової підготовки дітей 3-10 років.*

Сучасна система освіти націлена на формування людини нового світосприймання, нової культури: на протигагу людині-реміснику постає творча ініціативна особистість, яка вміє створювати гармонійне оточуюче середовище в якому існує. Враховуючи це, вважаємо доцільним наповнити зміст трудового навчання такими елементами:

- *декоративно-прикладне мистецтво*, як засіб національного, художньо-естетичного виховання підростаючого покоління, оскільки правила створення предметного середовища мають історичні традиції, несуть в собі “закодовану” інформацію минулого;
- *природа*, як середовище, в яке людина занурюється разом із своїм предметним світом,

а також як джерело художніх, естетичних і творчих ідей;

- *дизайн*, як вид діяльності, спрямований на створення комфортного та естетично виразного оточуючого середовища, яке найбільш повно задовольняє запити і потреби людини;
- *новітні техніки обробки* матеріалів, оскільки неможливо залишатися осторонь новинок творчості сучасних майстрів.

Передусім розглянемо особливості впровадження народних ремесел в процесі трудової підготовки дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Не викликає заперечення той факт, що за роки незалежності України особлива увага була зосереджена на відродженні та активному залученні народного мистецтва у зміст освіти. Аналіз наукових досліджень [4, 4], а також передового педагогічного досвіду дає право стверджувати, що на практиці народна культура зводиться до фольклору, а народна естетика до використання найбільш відомих видів декоративно-прикладного мистецтва.

Народні ремесла свідчать про духовну культуру українського народу, про споконвічне прагнення до краси, розповідають про багатство рідного краю, традиції місцевого населення. Твори народних майстрів містять у собі могутній ідейно-моральний, художньо-естетичний потенціал. Через емоційно-ціннісне сприйняття в дитини можна викликати інтерес до історії свого краю, формувати чітку орієнтацію на трудову діяльність, бажання оволодівати трудовими вміннями і навиками, виховувати працелюбність, позитивне ставлення до результатів людської праці.

Тому вважаємо доцільним ще з дитячого садочка знайомити учнів з творами декоративно-прикладного мистецтва, аналізувати їх, вчити дітей усвідомлювати змістове наповнення кожного знаку й символу, вміти читати інформацію, яку проніс крізь роки певний виріб, розуміти і відчувати енергетичне наповнення кожної речі й самому “кодувати” певний матеріал. А в початковій школі розширювати та удосконалювати знання з основ кольорознавства та основ композиційних особливостей, активно залучати учнів до практичного втілення у своїх виробах «законів» народного мистецтва.

У контексті даної педагогічної умови доцільно вдосконалити зміст програм з трудового навчання дитячих садочків і початкової школи шляхом оновленого підходу до використання природи. Загальновідомо, що робота з природними матеріалами у дитячому садочку зводиться до створення композицій у техніці аплікацій з використанням висушених листочків, квітів, травинок, а у початковій школі ще й об’ємних композицій з плодів дерев (шишок, каштанів, жолудів).

Ми вважаємо доцільним значно розширити спектр природних матеріалів. Використовувати мушлі, пісок, різноманітне насіння, пир’я, квіти, яєчну шкаралупу, луску тощо. Варто залучати дітей до постійного спостереження за природою. Саме цю закономірність намагаються втілити у власній діяльності дизайнери.

Згідно Державного стандарту початкової освіти в галузі “Технології” передбачено ознайомлення учнів початкової школи з елементами дизайну на уроках трудового навчання. Тому виникає нагальна потреба в поступовій підготовці дітей дошкільного віку до усвідомлення поняття “дизайну”, оскільки це такий вид діяльності, який спрямований на створення гармонійного оточуючого середовища, тобто комфортного, багатофункціонального, надійного і красивого, що задовольняє естетичні, соціальні, психологічні та інші потреби людини. Варто врахувати те, що у початковій школі робота спрямована не на озброєння учнів елементами дизайну, а на формування у них дизайнерського мислення. Тому вважаємо за необхідне включення до програм обох навчальних закладів розділу “Дизайн-освіта”, в якому передбачено ознайомлення дітей 3-6 років з основними кольорами, особливостями кольорового вирішення, утворення похідних кольорів, різноманіття відтінків одного кольору, ознайомлюються з композицією, особливостями і закономірностями розташування елементів у цілісній композиції. Оскільки дизайнерська діяльність естетично окреслена, то це передбачає не лише усвідомлення, а й внутрішнє переживання дійсності.

У контексті даної педагогічної умови доцільно вдосконалити зміст програм з трудового навчання і виховання дитячих садочків і початкової школи шляхом оновлення технік обробки матеріалів. Зокрема, вважаємо доцільним запровадити в дитячому садочку роботу з

намистинами, гудзиками, стрічкою, нитками, тасьмою. Це той матеріал, який близький дитині по своїй суті, він легкий в обробці, яскравий, ніжний на дотик, різнохарактерний, викликає в дітей багато позитивних емоцій.

*2. Орієнтація трудової підготовки дітей у дитячому садку і початковій школі на спільні методично-інноваційні центри.*

В контексті даної умови розглядаємо способи організації розвивального навчання специфічними засобами предметно-практичної діяльності, способи підведення студентів до створення художніх образів (від формування ідеального задуму до його матеріального втілення), способи організації проектно-художньої діяльності майбутніх учителів і т. ін.

В основу розвивального навчання покладено принципи, розроблені Л.В.Занковим та В.В.Давидовим [2, 4]. Передусім це принцип навчання на високому рівні труднощів. На наш погляд, таке навчання має здійснюватися у постійній розумовій напрузі. Крім того, в основу методики покладено особистісно-орієнтований підхід. Увага вчителів та вихователів акцентується на індивідуальних здібностях дітей. Доречно зупинитися на особливості даного предмета – він на пряму залежить від темпераменту дитини, тому врахування цього аспекту є важливим в організації трудового процесу. Вважаємо доцільним, як основу розвивального навчання, розглядати конструювання. За словами Н.М.Конишевої “конструювання – це передусім діяльність розуму, а не рук” [3, 17]. Тому вихователям і вчителям початкової школи необхідно широко використовувати три основні види конструювання:

- 1) конструювання за зразком (репродуктивний підхід);
- 2) конструювання за моделлю (частково-пошуковий підхід);
- 3) конструювання за даними умовами, проектування (творчий підхід).

Важливо широко впроваджувати у практику нову технологію розвивального навчання – дизайн-освіту, “в основі якої покладено шлях від уявних образів та усвідомлення, до внутрішньої рівноваги логіко-поняттєвих систем та образно-емоційних уявлень” [3, 14].

В контексті даної педагогічної умови важливе значення набуває формування навиків самостійної предметно-творчої діяльності дітей. Дитина по своїй природі самостійна, на жаль, навчальна діяльність в школі вбиває задатки цієї самостійності, тому ми вважаємо за необхідне ще з молодшого дошкільного віку розвивати природну самостійність.

Для реалізації наступності змісту трудового навчання вважаємо доречним впровадження спільних інтерактивних форм у навчально-виховний процес педучилищ і педуніверситетів. Передусім, це використання групових і парних форм організації навчальної діяльності студентів. За групової організації роботи рівень сформованості трудових умінь студентів значно вищий, ніж за фронтальної роботи.

*3. Організація спільної позаурочної діяльності дошкільників і молодших школярів для ефективності реалізації наступності художньо-трудоного розвитку дітей цієї вікової категорії.*

Вважаємо доцільним наголосити на необхідності спільних позакласних форм роботи: відвідування музеїв народної творчості, зустрічей з народними майстрами, екскурсії на промислове виробництво і т.п. єдиною різновіковою групою, яка складається із дошкільнят і молодших школярів; організація виставок творчих робіт, де представлені вироби вихованців дитячого садка і учнів початкової школи.

Екскурсії дають можливість ознайомити учнів з продукцією підприємства, його обладнанням, технологічним процесом обробки різних матеріалів (деревини, металу, тканини і волокнистих матеріалів, пластмаси, глини тощо), організацією праці, з новаторами виробництва.

Одним із форм позакласної роботи також є відвідування музеїв народної творчості. Воно посідає важливе місце у системі засобів формування творчої активності учнів, яке унікальним чином інтегрує у собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції. Відомо, що твори народного мистецтва впливають на розвиток пізнавальної, емоційної сфер особистості, її творчих здібностей, сприяють активізації творчо-продуктивної діяльності.

*4. Єдині підходи до контролю та оцінювання результатів трудової діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.*

Оцінювання знань та вмінь учнів з трудового навчання здійснюється на всіх віх етапах



навчання відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, рівня компетентності учнів, їх готовності застосовувати свої навчальні досягнення при вирішенні тих чи інших завдань.

Об'єктивне оцінювання навчальних досягнень сприяє їхній активнішій трудовій та пізнавальній діяльності. Це на сьогодні є особливо актуальним оскільки, і в дитячих садках, і в першому класі здійснюється словесна оцінка результатів трудової діяльності, а також відсутні домашні завдання. Вихователь і вчитель має оцінювати не лише результат (аплікацію, малюнок, виріб), а й розумові зусилля, які проявила дитина, її старання, наполегливість, самостійність, охайність, культуру праці і т.п.

Викладені вище умови ступеневого навчання можна зреалізувати в організаційно-методичному контексті:

1. Розробка і впровадження наскрізного навчального плану й комплексної програми з трудового навчання і виховання.

2. Підготовка комплексних підручників та методичних посібників з даної дисципліни, які складаються з двох розділів, один розрахований для дошкільних установ, другий – для учнів початкової школи; розробка методичних рекомендацій для вихователів і вчителів початкової школи, які працюють в умовах комплексу «дитячий виховний заклад – початкова школа».

3. Адміністративна узгодженість й законодавча визначеність сфер діяльності кожного з навчальних закладів (дитячий навчальний заклад, початкова школа).

Отже, дотримання озвучених вище педагогічних умов забезпечить реальне функціонування комплексу «дитячий навчальний заклад – початкова школа», що допоможе усунути дублювання, скоротити нераціональну витрату часу, поглибити і розширити знання, удосконалити практичні уміння та навички, здійснювати національне, художньо-естетичне, моральне виховання дітей 3-10 років, і в кінцевому результаті поліпшити трудову підготовку молоді.

#### Література:

1. Богуш А. Проблема наступності дошкільної і початкової ланок у навчально-виховному комплексі «Надія» // Зб. наук. праць: Спец. випуск / В.Кузь (гол. ред.) – К.: Наук. світ, 2002. – С. 72-75.
2. Савченко О. Початкова освіта має стати якісно новою // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 4-6.
3. Коньшева Н.М. Методика трудового обучения младших школьников: Основа дизайнобразования. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 192 с.
4. Калуська Л.В. Народні ремесла у дитячому садку: Методичний посібник для вихователів дитячих закладів. – Харків: Видавництво «Ранок-НТ», 2004. – 64 с.

*Людмила Дабіжа,  
м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Дитяча зображувальна діяльність розглядається як одна з ефективних форм художнього засвоєння дітьми навколишньої дійсності, в процесі якої вони зображають предмети і явища. Дитячі малюнки, ліплення, аплікації часто дивують цікавим задумом, своєрідною формою вираження, яка привертає увагу дорослих художників. Вони вражені дитячою творчістю, вважаючи її своєрідним мистецтвом.

Проблема дитячої творчості тісно пов'язана з розвитком зображувальних здібностей. Б.Теплов зазначає, що здібності – це такі індивідуальні особливості особистості, які забезпечують порівняну легкість і високу якість оволодіння тією чи тією діяльністю. Здібності розвиваються на основі певних задатків. У їхньому розвитку велику роль відіграє тип вищої нервової діяльності: художній чи мислинневий. Зображувальні здібності можуть досягти вищого рівня у тих, хто належить до художнього типу вищої нервової діяльності. Вважається, що для дошкільного віку характерна схильність до художнього типу. Чим вищий рівень розвитку як загальних, так і зображувальних здібностей, тим більше

можливостей відкривається для творчої діяльності.

Творчість багато в чому залежить від розвитку мислення дитини. До старшого дошкільного віку вищого рівня досягає аналітико-синтетичне мислення, відбувається перехід від наочно-дійового до елементів словесно-логічного. Дитина 5-6 років, сприймаючи навколишні об'єкти, вже намагається виокремити їх особливості, аналізувати, узагальнювати свої висновки, хоч поки що вони поверхові.

У цьому віці відбуваються зміни в мотиваційній сфері дитини: формується система мотивів, які підкоряються один одному і надають загальній спрямованості поведінці старшого дошкільняти. Необхідно зазначити, що до моменту досягнення старшого шкільного віку відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної мотивації: безпосередня вразливість дитини знижується, в той же час дитина стає активнішою у пошуку нової інформації. Суттєвих змін набуває і мотивація до встановлення позитивного ставлення оточення. Дитину починає цікавити результат роботи. Вона намагається отримати оцінку своєї роботи.

Велику роль відіграють емоції, які сприяють інтересу до зображувальної діяльності, концентрації уваги та почуттів дитини на створюваному образі, посилюють роботу уяви. Формування уяви безпосередньо залежить від розвитку мови дитини. Уява в цьому віці розширює можливості дитини у взаємозв'язку із зовнішнім середовищем, сприяє його засвоєнню, слугує разом із мисленням засобом пізнання дійсності.

До шести років розвиток просторових уявлень дитини досягає високого рівня. Для дітей цього віку характерні спроби провести аналіз просторових ситуацій. Хоча результати не завжди добрі, аналіз діяльності дітей вказує на поділ образу простору з відображенням не лише предметів, а й їхнього взаємного розміщення. М.Поддьяков зазначає, що у віці 4-6 років відбувається інтенсивне формування і розвиток навичок й умінь, які сприяють вивченню дітьми зовнішнього середовища, аналізу властивостей предметів та впливу на них з метою зміни. Правильно організована практика навчання дітей зображувальної діяльності показала: є значні відмінності між тим, як уявляє собі три-п'ятирічна дитина той чи той предмет, і тим, як вона зображає його.

Творчий процес багато в чому визначається індивідуальними особливостями особистості. Л.Виговський писав, що творчі заняття дітей не можуть бути ні обов'язковими, ні примусовими, і виникають лише з дитячих інтересів.

Так, зображувальна творчість дітей нерозривно пов'язана з інтересами дозображувальної діяльності, зокрема різнобічними, на основі яких розвиваються художні здібності і нахили. М.Поддьяков зазначав, що основне завдання дошкільного навчання і виховання полягає не тільки в тому, щоб сформувати у дітей повний обсяг знань та вмінь, а переважно в тому, щоб розвивати різні форми особистісної активності дошкільнят, їхні самостійність, творчість в усіх видах дитячої діяльності, формувати у них широкий і стійкий інтерес до пізнання найрізноманітніших сторін навколишньої дійсності.

Про розвиток творчих здібностей до зображувальної діяльності в повному розумінні цього слова, можна говорити не раніше, як зі старшого дошкільного віку, коли діти оволодівають графічним досвідом. Розвиток їх багато в чому залежить від тих умов, тієї духовної атмосфери, в якій розвивається і формується особистість.

Для формування і розвитку творчої зображувальної діяльності дошкільнят необхідно сформувати їх психологічну і практичну готовність, інтерес до певної діяльності. Важливо, щоб усе, що дитина сприймає, викликало в неї інтерес, сприяючи таким чином формуванню і втіленню задуму. Однак попередні пошуки художніх засобів, планування роботи, обдумування для творчої діяльності дошкільняти не характерні. Про зміст своєї роботи, про те, як її виконати, за допомогою яких виразних засобів, дитина роздумує в процесі роботи, тоді як художник продумує все наперед. Той період творчої діяльності художника, в якому визначається весь хід роботи і який проходить художник до реалізації задуму, у дитини-дошкільняти найчастіше збігається з моментом його реалізації. Ця відмінна риса дитячої творчості пояснюється недостатньою здатністю дітей до аналізу і синтезу, невмінням наперед планувати свою роботу. Однак за цілеспрямованої роботи з навчання дітей зображувальної діяльності їх можна підвести

до деяких елементів попереднього обдумування своєї роботи.

Зображувальна діяльність дитини набуває художньо-творчого характеру в міру оволодіння способами зображення. Продуктом художньо-творчої діяльності є художній образ. Шлях до творчості пролягає через позитивні емоції, які впливають не лише на ставлення дітей до процесу зображення, викликаючи в них інтерес, а й на формування зображувальних здібностей.

Є.Фльоріна зазначає, що у творчості дитини розкривається її інтерес. Вона наголошує на великому значенні в цьому систематичної виховної роботи: спостереження, розгляд картин, читання художніх творів, бесіди перед заняттями, забезпечення дитини різноманітними зображувальними матеріалами для творчої діяльності. Віра педагога в сили дитини сприяє розвитку у неї інтересу до зображувальної діяльності.

В окремих своїх роботах, порушуючи проблему своєрідності навчання дошкільняти, Є.Фльоріна вирішує питання про передумови правильного керівництва цим процесом; вона завжди турбувалася про те, щоб навчання було близьким, цікавим і доступним дітям за змістом, при цьому великого значення надавала емоційно-образному слову вихователя, ігровим прийомам навчання, ігровим вправам, які є емоційними, цікавими для дитини. Крім обов'язкових занять, вона пропонує заняття за вибором, коли дітям надається можливість самостійно, за власним бажанням обирати будь-який вид діяльності, матеріали для своїх задумів. Заняття такого типу сприяють розвитку у дітей нахилів та інтересів. Ці думки Є.Фльоріної ми вважаємо особливо цінними на сучасному етапі гуманізації і демократизації педагогічного процесу, формування у старших дошкільнят інтересу до зображувальної діяльності.

Думки видатних педагогів про роль інтересу в навчанні дітей посідають значне місце в побудові системи дошкільного навчання. Як наголошують чимало педагогів, воно не повинно будуватися у формі традиційного шкільного уроку, а нові знання та вміння повинні засвоюватися в процесі предметних занять, в різних видах цікаво організованої практичної діяльності. Особливо велике значення це має у навчанні дітей художньої діяльності, а саме зображувальної. Ця діяльність є творча, вона пов'язана з передаванням дитиною вражень від навколишньої дійсності в художньо-образній формі. Тому дуже важливо організувати її цікаво. Пам'ятаючи, що дітям подобається усе нетрадиційне, їх слід періодично ознайомлювати з неординарними методами зображення предметів. Прихильники теорії розв'язання винахідницьких завдань стверджують, що зображати можна чим завгодно на основі різних матеріалів. Немає межі, повинні бути бажання і творчість самого малюка.

Деякі зарубіжні педагоги-дослідники рекомендують використовувати в малюванні все, що є під рукою: малювання ганчіркою, паперовою серветкою (складеною в кілька разів); малювання чайною заваркою, кавовою гущею, вижимками із ягід і таке інше. Корисно розфарбовувати банки і пляшечки, коробочки, камінчики тощо.

Для розвитку рецепторів і дрібної моторики рук рекомендують зображувати через копіювальний папір. Дітям подобається, що колір зображувальних ліній залежить від кольору копіювального паперу. Подобається і продовження роботи: адже отриманий малюнок можна обвести, домалювати, подарувати.

Американські дослідники вважають незвичайним прийомом малювання крапками. Найкраще крапкові малюнки створювати фарбами, але можна також користуватися фломастером чи олівцем. Головне – зацікавити дитину, визначити, які предмети краще малювати методом крапкового малюнка.

Цікавим для дітей є метод монотипії. Це зображення на целофані, що переноситься потім на папір. Діти отримують два малюнки, які можна подарувати своїм рідним. Кляксографія також дає великий розвивальний ефект. Вона полягає в тому, щоб навчити дітей робити клякси (чорні та різнокольорові). Дитина, дивлячись на них, може бачити образи, предмети або окремі деталі.

Метод чарівного малюнка люблять і діти, і дорослі. Він реалізується за допомогою воскової свічки, акварельної фарби та ватного тампона або пензлика. В результаті того, що фарба не накладається на жирне зображення свічкою – малюнок ніби з'являється раптово

перед очима дітей, проявляючись. Можна такий ефект отримати, малюючи спочатку канцелярським клеєм або шматочком господарського мила.

Використання нетрадиційних технік у зарубіжній школі спрямоване на самовираження дитиною своїх почуттів. Головне тут – процес, а не кінцевий результат.

Останнім часом зарубіжний досвід використання нетрадиційних технік в навчанні дошкільнят образотворчої діяльності став досить поширений у практиці роботи наших дошкільних закладів.

Підвищенню ефективності навчання сприяє інтерес до образотворчої діяльності. Використання нетрадиційних форм роботи у навчанні дошкільнят зображувальної діяльності є доцільним і необхідним. Вони сприяють підвищенню рівня дитячої уваги, інтересу дітей до художньої діяльності. Дитина повинна усвідомлювати сам процес зображення, добирати необхідні матеріали, виразні засоби, техніки для створення виразнішого художнього образу. Наприклад: «безхмарне небо» – (техніка заливки); «небо з хмаринками» – (малювання восковою свічкою, канцелярським клеєм); «дощове небо» – (техніка малювання по вологому); «сонячне небо» (техніка малювання зубною щіткою і тканиною); «засніжене небо» – (техніка малювання зубною пастою).

Нетрадиційні заняття допомагають дітям краще засвоїти нові знання, сприяють самостійному оволодінню способами зображення. Система педагогічної роботи з дітьми, яка передбачає різні види зображувальної діяльності, поетапність оволодіння ними, нетрадиційні техніки, ігрові прийоми, використання різних зображувальних матеріалів та виразних засобів у їхній єдності забезпечує художній розвиток дитини.

Вирішення цієї проблеми можна розглядати як один зі способів реалізації комплексного підходу до художнього виховання, як умову, що забезпечує розвиток художньо-творчих здібностей дошкільняти.

#### Література:

1. Богат В., Ньюкалов В. ТРВЗ у дитячий садок. Теорія розв'язання винахідницьких завдань – наука навчання. Бачимо кожную дитину талановитою // Дошк. виховання. – 1995. – № 1. – С. 29-30.
2. Волков И.П. Учим творчеству: педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. – М., 1982. – 88 с.
3. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М., 1998. – 272 с.
4. Поддьяков Н.Н. Новый поход к развитию творчества у дошкольников // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-20.
5. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М., 1972. – 287 с.

**Юлія Поплавська,**

*м. Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У МУЗИЧНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ**

Важливим завданням системи дошкільної освіти, як вказано у *Базовому компоненті дошкільної освіти*, є формування у дитини ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, художніх умінь і навичок, сприяння самовираженню у художній творчості та реалізація природного потенціалу. Навчитися сприймати та усвідомлювати мистецтво як результат творчої діяльності людини, проявляти емоції та почуття від побачених чи почутих мистецьких творів, виявляти ставлення до мистецької діяльності допоможе залучення дитини до занять музичною діяльністю.

Через досвід спілкування з музикою як „мистецтвом інтонованого смислу” (Б.В.Асаф'єв) у дошкільників формується досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музики як прояву життя. Отже, завдання вихователя дошкільних навчальних закладів – забезпечити сприятливі умови для повноцінного музичного-творчого та духовного розвитку дитини.

Серед широкого арсеналу засобів, що активізують творчу та музично-пізнавальну діяльність дитини, достойне місце посідають музично-дидактичні ігри. Гра і сьогодні

залишається тим незамінним видом активної діяльності, який збагачує інтелект, емоції, душу дитини, спонукає її до оволодіння новими знаннями, дає можливість творчості і самовираження.

Серед розмаїття колективних дитячих музичних ігор, які можна умовно поділити на дві великі групи (ігри за встановленими правилами та творчі ігри), важливе місце на заняттях посідають дидактичні музичні ігри. Музично-дидактичні ігри – це особливий вид ігрової діяльності дітей, у процесі якої реалізуються не лише дидактичні (навчальні) цілі та завдання. Музична гра “живиться” музичним мистецтвом; як пізнання і відтворення світу людини вона є основою для художньої позиції дитини, тому головна мета музично-дидактичної гри – розвинути музичну та загальну культуру дошкільника, сформувати його духовну сферу. Поряд із навчальними завданнями – успішним засвоєнням навчального матеріалу (засобів музичної виразності, відомостей про творчість композиторів), розвитком музичних здібностей, музично-дидактична гра реалізує ряд завдань естетичного характеру.

Потрібно відзначити, що музично-дидактичні ігри можуть розглядатися як своєрідне естетичне освоєння дитиною дійсності. Сама гра, її природа пов’язана з таким явищем, як “постановка в ситуацію”, в роль; ігрове начало в музичній грі формує естетичну установку на сприймання явищ природи, оточуючого світу, творів мистецтва. Така установка є першим кроком на шляху естетичного виховання, виступає як засіб формування естетичних почуттів, потреб, смаків, найкращих моральних якостей дитини.

Незалежно від дидактичних завдань, які досягаються кожною музично-дидактичною грою, спільною рисою їх є наявність (більшою або меншою мірою) елементів творчості. Таким чином, активізуються музично-творчі можливості дитини, у неї формуються способи орієнтування в нових і незнайомих музичних ситуаціях, накопичується музичний та життєвий досвід.

Аналіз виховних, навчальних та розвивальних можливостей музично-дидактичних ігор дозволяє виділити такі їх функції:

- розвиток музичних здібностей дітей, зокрема ладового та ритмічного чуття, музично-слухових уявлень;
- формування конкретних уявлень про елементи музичної мови (мелодію, ритм, лад, темп, регістр, тембр тощо) та закономірності музичного мистецтва;
- засвоєння елементарних знань про творчість композиторів, виконавців, жанри музичного мистецтва;
- стимулювання творчих здібностей, фантазії, уяви, пам’яті дітей;
- виховання моральних якостей дітей;
- формування ініціативи та вольових якостей дитини, здатності до самоконтролю, самоуправління власними емоціями та потребами;
- розвиток образного мислення, мовленнєвої культури.

Організуючи музично-ігрову діяльність учнів початкових класів, учитель повинен дотримуватись таких педагогічних умов:

- необхідність створення сприятливої ігрової атмосфери, щирих стосунків у спілкуванні між вихователем та його вихованцями;
- обов’язковість організаційних моментів у проведенні гри, побудові її змісту та етапів;
- здійснення індивідуального підходу, суть якого полягає в тому, що саме старші дошкільники вносять останні корективи, зауваження щодо проведення гри; пропозиції дітей є вирішальними для організації ігрової діяльності;
- спостереження за ігровими діями дітей; обережне внесення коректив; додаткові пояснення; активна участь у грі, коли гра не налагоджується;
- підбір тематики музичних ігор з урахуванням вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку;
- створення установок на естетичне сприймання творів мистецтва, явищ природи, навколишнього;
- використання в процесі гри кращих зразків народної, класичної та естрадної музики;
- взаємозв’язок різних видів музичної діяльності дітей у процесі гри.

Музично-дидактичні ігри, запропоновані для опанування їх старшими дошкільниками на музичних заняттях, можна поділити за таким принципом:

- музично-дидактичні ігри, які сприяють формуванню конкретних музично-слухових уявлень про елементи музичної мови (мелодію, лад, ритм, темп, тембр, динаміку тощо). До таких ігор слід віднести музично-дидактичні ігри: “Луна”, “Дощик”, “Ланцюжок”, “Хто співає?” тощо;

- музично-дидактичні ігри, у процесі яких закріплюються елементарні теоретичні відомості (регістри; довгі, короткі звуки, високі, середні, низькі звуки, три кити музики тощо). Наприклад: “Пташка на гілці”, “Подорож музичним океаном”, “Музичне лото” тощо;

- музично-дидактичні ігри, у процесі яких засвоюються та поповнюються знання про музичні твори та творчість композиторів. Наприклад: “Відгадай мелодію”, “Музична галерея”, “Три кити”.

У відповідності з навчально-виховними завданнями вихователь може використовувати на заняттях музики 1-2 гри або ігрові моменти. Пропонуємо ряд музично-дидактичних ігор, які можна використовувати з метою формування уявлень дітей про елементи музичної мови.

### **Гра „Котик і Птахи“**

Мета - розвиток слухової пам'яті, здатності до звуконаслідування, орієнтування в просторі, здатності розрізняти різноманітні тембри, голоси птахів.

Хід гри: кожний гравець вибирає собі роль пташки, голос якої він зможе наслідувати (ворони – “кар-кар-кар”, пугача – “у-у..., у-у...”, солов'я – “тьох-тьох”, горобчика – “цінь-цвірінь”, качки – “кря-кря-кря”, гуски – “га-га-га”, зозулі – “ку-ку, ку-ку”). Котик стоїть у центрі утвореного дітьми кола із зав'язаними очима, а птахи кружляють навкруг нього і співають пісеньку.

1. Котик – сірий козушок,  
Лапки ніжні, як пушок.  
У лісок йде полювати,  
Хоче він пташок піймати.

2. У лісочку на дубку,  
На зеленім бережку  
Птахи весело співають  
І ката не помічають.

**Приспів:** “Цінь-цвірінь”, скік та скок,  
Хоче вкрасти кіт пташок.  
“Цінь-цвірінь”, скік та скок,  
Хватъ за хвіст і у мішок.

**Приспів:** “Цінь-цвірінь”, скік та скок,  
Хоче вкрасти кіт пташок.  
“Цінь-цвірінь”, скік та скок.  
Хватъ за хвіст і у мішок. М'яв!

На слові “м'яв” птахи “розлітаються” в різні боки. Котик плеще у долоні – птахи завмирають на своїх місцях, а він починає їх шукати. Як тільки котик торкнувся якоїсь пташки, вона відтворює характерний для неї крик (не більше трьох разів). Котик повинен відгадати назву пташки та ім'я гравця. Той, кого впізнали, стає Котиком, якщо ні – гра продовжується.

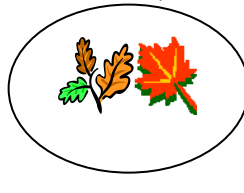
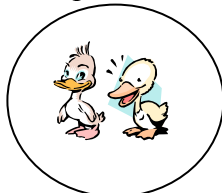
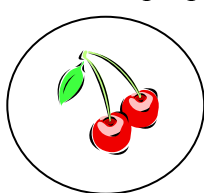
Примітка: проводити гру потрібно лише після того, як діти ознайомляться з голосами птахів. На початковому етапі гри голоси птахів промовляються, на більш пізньому – проспівуються з відповідними інтонаціями, у різних регістрах.

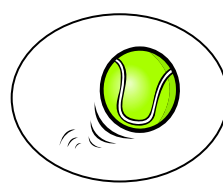
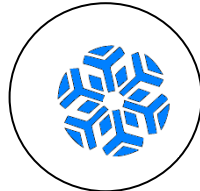
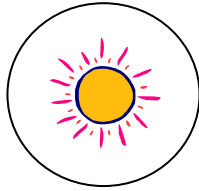
### **Гра “Музичний калейдоскоп”**

Мета – поглиблення музичного сприймання, розширення музичного досвіду, накопичення інтонаційного словника дітей.

Хід гри: гра проводиться у формі вікторини на одному з підсумкових занять з музики. Вихователь ілюструє раніше вивчені пісні, а діти, упізнавши пісню, підіймають вгору емблему, яку виготовляють заздалегідь до кожної пісні, і називають композитора.

Реквізит: розрізні картки-емблеми раніше вивченої пісеньки (або інших пісень):





Варіанти пісень до вікторини:

1. Я. Степовий “Вишеньки-черешеньки”
2. “Веселі гуси”, укр. нар. пісня
3. А.Філіпенко “Ой, заграйте дударики”
4. З.Левіна “Що нам осінь принесе?”
5. Я.Степовий “Сніжинки”
6. В.Верменич “Запросини Діда Мороза”
7. “Вийди, вийди, сонечко” в обр. Л.Ревуцького
8. Ю.Поплавська “Хитрий м’ячик”

### Гра-вікторина „Музичний зоопарк“

Мета – формування уявлень дітей про виразні і зображальні можливості музики, відтворення емоційно-образного змісту музичних творів у музично-пластичних рухах.

Реквізит: маски тварин, птахів і картки із зображенням мешканців зоопарку; кружечки червоного кольору; ілюстративний матеріал із фрагментами музичних творів.

Музичні твори:

- ✿ К.Сен-Санс “Кенгуру”, “Слон”, “Лебідь” (з симфонічної сюїти “Карнавал тварин”);
- ✿ Е.Гріг “Пташка”;
- ✿ Д.Кабалевський “Їжачок”;
- ✿ С.Прокоф’єв “Качка”, “Вовк” (з симфонічної казки “Петя і Вовк”);
- ✿ А.Штогаренко “Метелик”.
- ✿ Г.Галинін “Ведмідь”;
- ✿ Р.Щедрін “Золоті рибки” (з балету “Горбоконики”);

Хід гри:

*Крок 1.* Вихователь пропонує дітям здійснити прогулянку до зоопарку, але не звичайного, а музичного. Кожного мешканця зоопарку, птахів, риб чи тварин, вихователь буде представляти музичними фрагментами. А завдання дітей полягатиме в тому, щоб за допомогою музичних фрагментів упізнати когось із мешканців зоопарку. Відповіді діти дають підняттям картки, на якій зображений певний музичний персонаж:



За кожен вдалу відповідь вихователь преміює дитину червоним кружечком. Виграє той, хто впізнає найбільше мешканців зоопарку (найбільше отримає кружечків).

*Крок 2.* Ведучий викликає по черзі усіх бажаючих, які зображають різних тварин та їх характерні поведки під музичний супровід вихователя. Перед ілюструванням вихователь повідомляє назву музики, дитина одягає маску персонажу твору.

*Крок 3.* Пластичне відтворення музичного образу без повідомлення назви твору. Дитина зображує тварину під музичний супровід, потім вихователь оголошує назву музичного твору, і всі разом аналізують, наскільки музичний образ відповідає пластичному його зображенню.

Гра проводиться як на знайомому, так і на незнайомому музичному матеріалі. Гру можна проводити у вигляді змагань між групами дітей.

Перерахованими музично-дидактичними іграми не вичерпується, зрозуміло, усе розмаїття музично-ігрового репертуару для дітей старшого дошкільного віку. Головне, що повинен знати і

пам'ятати вихователь, що опора на гру (ігрову діяльність, ігрові форми, прийоми) – це один з важливих шляхів включення дитини у мистецьку діяльність, засіб поповнення її життєвого і музичного досвіду, форма нормальної життєдіяльності в умовах сучасної дошкільної установи. Ігрові форми і методи роботи з дітьми старшого дошкільного віку мають стати тим надійним “місточком”, через який здійснюється плавний природний перехід дитини від дошкільного періоду до початкової школи. Зрештою, постійне спілкування з музичним мистецтвом повинно задовольнити життєву потребу дитини в емоційному насиченні, внести в дитяче життя радість творчості, самовираження, самоствердження.

#### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Игра как средство выявления творческих сил человека // Пути и средства эстетического воспитания / Н.Киященко, Н.Лейзеров, Б.Абросимов. – М., 1989. – 192 с.
4. Програма розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко» / Наук. кер. О.Л. Кононко. – К.: Кобза, 2004. – 192 с.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. - 304 с.

*Наталія Тодосієнко,*

*м.Вінниця, Україна*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Музичне виховання в дошкільних закладах в основному здійснюється на музичних заняттях, де діти слухають музику, співають, виконують різні види музично-ритмічних рухів. Під керівництвом педагога дитина прагне проявити себе у виконанні пісні, танцю, передачі образу гри, танцю-імпровізації, створенні і підборі мелодій під час гри на музичних інструментах.

Вміння самостійно діяти, виконуючи музичні завдання, дозволяє дітям краще, якісніше виконувати музичний матеріал, сприяє розвитку контролю за власним виконанням, музично-естетичних уявлень і музично-сенсорних здібностей. Цьому процесі сприяє наочність навчання, виникнення асоціацій музичних звуків зі звуками оточуючого середовища. Оперуючи звуками діти починають уважніше відноситися до їх якостей, властивостей, сполученням, що розвиває їх орієнтацію в музичних явищах.

Феномен гри протягом усієї історії людства привертав до себе увагу визначних мислителів (Я.Коменський, Дж.Локк, Й.Песталоцці, Ф.Фребель, Ф.Шіллер та ін.). Зарубіжна педагогіка, психологія, культурологія (В.Акслейн, Ф.Бонтейдайк, В.Вундт, К.Гросс, К.Левін, Д.Мід, М.Монтессорі, Д.Селлі, Г.Спенсер, З.Фрейд, Й.Гейзінга) приділяють значну увагу дослідженням соціально-психологічної ролі та культурно-функціонального поля гри. Наукові дослідження гри як методу навчання і виховання знаходимо у спадщині П.Блонського, В.Верховинця, П.Каптерева, Я.Корчака, А.Макаренка, С.Русової, В.Сороки-Росинського, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін. Глибоке розуміння ігрової діяльності започатковане у працях відомих вітчизняних психологів Л.Виготського, О.Запорожця, В.Зіньковського, Д.Ельконіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, Б.Теплова. Активні дослідження природи гри та можливості її використання у навчально-виховному процесі початкової школи зустрічаються в сучасних працях таких науковців, як Н.Бібік, В.Бондар, І.Гудзик, Н.Кудикіна, Н.Підгорна, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко та ін.

Гра – це не імітація життя, а саме життя. Це, насамперед, творча дія, яка розгортається немовби не в реальному просторі, а у світі символічних значень, типової фантазії. Природа гри синкретична і міфологічна, що відповідає характеру мислення дитини, яка сприймає світ цілісно, не розділяючи реальне і “придумане”. Ігри виробляють в учнів “рефлекс свободи”, адже рішення приймається шляхом природного пізнання – інтуїтивного відкриття. На заняттях імітаційно-ігрового типу діти вчаться через стосунки, контакти, тому в них



формується почуття співпричетності й співпереживання. Так гра стає справжньою школою соціального досвіду, соціалізації.

Н.Кудикіна розподіляє ігри на дві великі групи: творчі та ігри за правилами. До творчих ігор відносить: сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні; ігри-драматизації, ігри з елементами праці; ігри-фантазування. Ігри за правилами мають такі різновиди: дидактичні; пізнавальні; розумові; спортивні; хороводні; народні; інтелектуальні; комп'ютерні; ігри-розваги [4].

Серед ігор, які може пропонувати педагог дітям особливе місце посідають музичні ігри. Головна їх мета – розвинути загальну та художню культуру дитини, сформувати її духовно-емоційну сферу. Використання гри допоможе урізноманітнити музичну діяльність дітей, сприятиме пробудженню любові до творів музичного мистецтва, що зробить процес навчання і виховання радісним і цікавим.

Музично-ігрова діяльність – це освітньо-виховний феномен, структурно і фундаментально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини; це засіб употужнення соціалізації дитини у процесі доцільного її включення в добровільну, художньо спрямовану, полікультурно оснащену колективну взаємодію.

Музичні ігри методисти, як правило, поділяють на:

- музично-дидактичні;
- сюжетно-рольові;
- проблемно-моделюючі.

Е.Печерська стверджує, що музична гра за умов активізації її виховної функції є ефективним засобом виховання дружніх стосунків школярів у колективі. Модифікація застосування ігор в реалізації їх полі функціональності складається з трьох етапів: ознайомлювальний, емоційно-активізуючий, колективістично-спрямувальний [6, 24].

Музична гра – це активна діяльність, що спрямована на виконання музично-ритмічних завдань. Вона викликає у дітей веселий, бадьорий настрій, впливає на активність процесу розвитку рухів, формує музичні здібності, розвиває уяву, фантазію, музичне сприймання дітей.

Інтереси дітей дошкільного віку нестійкі, ситуативні, ще чітко не визначені ні за жанрами мистецтва, ні за видами художньої діяльності. Образне мислення, потреба дітей у грі, перевтіленні, рольовій поведінці змушують педагога звернутись до гри як до діяльності, що в основі своїй містить синкретизм творчих проявів дітей і закладає основу для подальшого розвитку естетичних інтересів.

Музичні ігри завжди містять в собі розвиток дій, в яких сполучаються елементи цікавості, змагання з сенсорними завданнями. Мета ігрових дій полягає в тому, щоб допомогти дитині почути, розрізнити деякі властивості музичних звуків, а саме: їх висоту, силу, тривалість, тембр. Ігрові правила і дії, що систематично проводяться під час музично-дидактичних ігор допомагають планомірно і систематично розвивати музичний слух, виробляють уміння не просто слухати музичні твори, а й вслуховуватись в них, розрізнити зміну регістру, динаміки, ритму в одному творі. Крім того, музично-дидактичні вправи та ігри, особливо з використанням настільно-друкованого матеріалу, дозволяють дітям самостійно працювати в засвоєнні способів сенсорних дій.

Музично-дидактичні вправи займають не багато часу на музичних заняттях і можуть бути включені в розділи співу і музично-ритмічних рухів.

Музично-дидактичні ігри з дітьми-шестилітками достатньо складне завдання, тому проводити їх слід тоді, коли у дітей вже є певний досвід спілкування з музикою.

Можна виділити основні структурні компоненти музичної гри:

- Наявність об'єкта ігрового моделювання, загальної мети.
- Підготовчий етап.
- Розподіл дітей на групи (ролей між учасниками гри).
- Взаємодія учасників гри.
- Підбиття підсумку, індивідуальна, групова, колективна оцінка діяльності (самооцінка).

Під час проведення гри педагогу слід враховувати:

- Тривалість гри (серії ігор).
- Залучення всіх дітей класу.

- Розподіл функцій, ролей.

В залежності від дидактичного завдання та розвитку ігрових дій музично-дидактичні ігри прийнято поділяти на три види:

1. Спокійне музикування.

2. Ігри типу рухливих, де елемент змагання відставлений від моменту виконання музичних завдань.

3. Ігри, побудовані як хороводні.

В іграх першого типу передбачається статична поведінка дітей, що поділені на підгрупи. Елемент змагання передбачає точність і швидкість визначення на слух музичного твору або пісні.

Ці ігри найчастіше проводяться з відповідним реквізитом, картками, малюнками (що відповідають змісту твору), прапорцями різного кольору (які діти піднімають у відповідності із звучанням твору).

*Гра “Здогадайся, який музичний твір звучить?”*

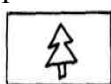
*Програмний зміст:* Розвинути музично-сенсорні уявлення, музичну пам’ять та музичне сприймання дітей.

*Музично-дидактичний матеріал:* “Віхола” – муз. Л.Дичко; вальс із казки “Ялинка” – муз. Ребікова; “Метелиця” – укр. нар. танець

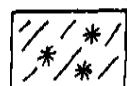
*Ігровий реквізит:* картки із зображеннями сніжинок, ялинки та снігових елементів.



- “Віхола” – Л.Дичко



- вальс із казки “Ялинка” – муз. Ребікова



- “Метелиця” – укр. нар. танець

*Опис гри:*

Діти сидять за столами парами. Перед кожною парою лежить набір карток із умовними символічними зображеннями вивчених раніше творів по слуханню музики. Педагог виконує (або демонструє в аудіозапису) музичні твори по черзі (фрагментарно або цільне сприймання твору).

За правилами гри діти показують ту чи іншу картку, відповідно із звучанням твору.

*Методичні поради.* Ігровий реквізит – картки можна виготовити, використовуючи хроматичні та ахроматичні (білий) кольори та їх відтінки. У даному випадку тематика програмних творів зимова, тому слід використати кольори холодної кольорової гами, притаманні зимовому природному пейзажу: білий, блакитний, синій кольори.

Замість карток можна використати кольорові прапорці у сполученні з музично-ритмічними рухами, відповідними характеру творів (пластичне диригування, плавні вальсові рухи кистями рук, танцювальні рухи із різнокольоровими прапорцями).

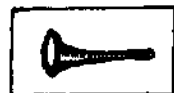
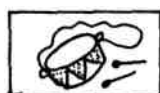
Музично-дидактична гра завжди вимагає значної слухової зосередженості, яка приводить до саморозвитку процесу розвитку слухового сприймання. По ходу гри дитина весь час повинна вслухатися в зміну звучання (звуковисотні співвідношення, зміна динаміки, темпу та ін..) й реагувати на це дією або рухом, а не автоматично виконувати завдання. Тобто музично-дидактична гра не повинна включати в себе етап виробництва навичка, інакше вона не досягне своєї мети.

Наприклад, у грі першого типу “Який музичний інструмент звучить?” діти вчаться розрізняти тембри дитячих музичних інструментів: барабану, марокасу, дудочки (сопілки).

*Мета гри:* навчити дітей розрізняти за тембром різні іграшкові музичні інструменти.

*Музично-дидактичний матеріал:* Дитячі музичні інструменти; пісня А.Філіпенка “Веселий музикант”.

*Ігрові приладдя:* Картки із зображенням музичних інструментів: барабану, марокасу, дудочки (сопілки.)



### *Опис гри:*

Декілька підготовлених завчасно солістів допомагають педагогу ілюструвати пісню (барабан, марокас, дудочка).

Педагог поділяє дітей на три підгрупи. Перша підгрупа під час звучання барабану повинна імітувати рухами гру на барабані. Друга при звучанні марокасу – помахувати кистями рук, третя – при звучанні дудочки (сопілки) – імітувати гру на дудочці. Також діти знаходять зображення музичних інструментів на картках і демонструють його.

В кінці гри педагог підводить підсумок, тобто відмічає переможців. А для того, щоб викликати у дітей цікавість до гри та бажання брати участь в ній, після підведення підсумків переможці нагороджуються – за їх бажанням виконується пісня “Веселий музикант” (зі словами), твір по слуханню музики, поводить музична гра, читаються вірші тощо.

Також можна використати художньо-творчі прийоми:

- виконання предметного малюнка музичних інструментів, які звучали;
- виконання сюжетних малюнків з використанням даних музичних інструментів.

Таким чином діти навчаються не тільки розрізняти музичні інструменти за характером звучання, а також краще запам’ятовують зображення інструментів, їх призначення і використання.

Музично-дидактичний матеріал:

- набір дитячих інструментів;
- набір карток із зображеннями інструментів (барабан, марокас, дудочка);
- набір кольорових олівців, папір.

### Методичні поради:

навчання гри на дитячих музичних інструментах проходить поетапно;

- індивідуально, де кожен учасник гри вивчає свою партію;
- підгрупами учасників з однаковими інструментами;
- підгрупи об’єднують в дитячий оркестр, де досягають ритмічного ансамблю між учасниками, з фортепіанним акомпанементом.

На якому б рівні вікового розвитку не знаходилась дитина, вона завжди емоційно сприймає звучання музики. Розвинутий музичний слух дозволяє їй впізнавати, розрізняти, зіставляти звукові, ритмічні, темброві та динамічні компоненти цього звучання, орієнтуватись у музичних явищах.

Другий тип дидактичних ігор характеризує динаміка дій, змагання. Гра схожа на рухливу. Діти, поділені на групи, вслуховуються в звучання музичного твору, реагують на зміну динаміки рухами. Коли звучать гучні звуки – у просторі групової кімнати рухається одна підгрупа дітей, тихі – інша, а перша зупиняється. Завершу вальний етап музичної гри – змагання: хто запропонує музично-ритмічні рухи, що краще відповідають музично-динамічному плану твору.

Методика проведення музично-дидактичних ігор третього виду (типу хороводних) аналогічна першому. В дидактичних іграх третього типу рухлива активність дітей обмежена. Між собою змагаються:

- два або три кола дітей;
- колектив і соліст.

Наприклад, на високі звуки хороводом ідуть діти першого кола, на звуки середнього регістра – другого, на звучання низького регістру реагують діти третього кола. Переможцями стають діти того кола, які точніше реагували на зміну звучання.

Сприятливий мікроклімат в групі дітей, уважне відношення педагога до проявів самостійності дітей в ігрові музично-дидактичній діяльності викликає у них бажання не тільки грати самим, але і придумувати ігри, проводити їх, словесно обґрунтовуючи свої дії.

Наведемо приклад музично-дидактичної гри, створеної на матеріалі, запропонованому дітьми шестирічного віку.

*Музично-дидактична вправа “Метелики”*

Програмний зміст: навчити дітей розрізняти і передавати в русі темп музичного звучання.

Ігрові приладдя: емблеми з вусиками метеликів, виконані у художній техніці “монотипія” дітьми під керівництвом педагога у кількості граючих.

Музично-дидактичний матеріал: металофон.

Опис вправи: Педагог пропонує “метеликам” навчитися легко кружляти по галявині та на місці, махаючи крильцями. Звуки на металофоні будуть звучати то швидко, то повільно.

На швидку музику “метеликам” слід літати, а на повільну – кружляти. Кілька разів вправа виконується із зміною темпу звучання. Потім педагог пропонує дітям музичні загадки: грає то швидко, то повільно. “Метелики” розгадують музичні загадки. Це можна зробити, коли діти уважно слухають музику.

Наводимо деякі приклади із діапазону ігрових вправ, які сприяють розвитку музичного сприймання дітей:

- “Кольорова музика” (завдання: після слухання музики виразити свій настрій у вигляді безпредметної композиції з кольорових ліній і плям);
- “Слухаю себе” (завдання: під час сприймання музики із заплющеними очима, прислухатися до власних відчуттів, емоцій, потім спробувати за допомогою рефлексій уявити цей стан і передати у вигляді образу – словесного, пантомімічного, візуального);
- “Оживи картину” (завдання: представити себе героєм картини, добрати відповідні вокальні інтонації, визначити музичний твір, який відповідає за характером художньому образу картини);
- “Кольоровий звукоряд” (завдання: після прослуховування, вивчення і співу мажорного і мінорного звукоряду (гами), усвідомлення понять “весело” – “сумно” діти розфарбовують підготовлені педагогом графічні зображення мажорного та мінорного звукорядів кольорами теплого і холодного спектру).

В шестирічному віці участь у грі та її значення для розвитку психіки дитини є провідним. Ігрова діяльність певним чином впливає на формування особистості дитини.

Найбільш придатним матеріалом для формування у дітей естетичних інтересів є ігри-драматизації. Саме гра-драматизація – це вже своєрідна “доестетична діяльність”, що поєднує в собі елементи гри і мистецтва, не відображує в загальній формі дій зображувального персонажу, а відтворює типове для нього. Другою важливою рисою є й те, як дитина створює той чи інший рольовий образ.

Значний виховний потенціал містить у собі така синтетична форма роботи, як гра-подорож. Вона надає можливість цілісно організовуючи дитячу музичну діяльність на тривалому відрізку часу, поєднуючи в собі різні форми роботи (екскурсії, вікторини, конкурси, бесіди, свята та ін.), активізує творче мислення дітей, значно підсилює інтерес до різних видів художньо-естетичного засвоєння музичного матеріалу, розвиває музичне сприймання дітей.

Серед найбільш конструктивних ігор-подорожей можна назвати такі як гра-подорож у країну Музики, в казкові музичні сюжети, в царство звуків і кольорів, назустріч пісні та ін.

Педагоги повинні враховувати педагогічні умови формування естетичного інтересу в ігровій діяльності, розвитку музичного сприймання дітей в ході проведення музично-дидактичних ігор. Найперша з них – етапність. Кожен етап відзначається певними завданнями, змістом, організаційними формами та методами, прийомами роботи, для яких характерні естетичні поняття, судження, навички.

Перший етап – зацікавленість.

Другий – формування естетичного інтересу, поява допитливості.

Третій – побудова сюжету, композиції.

Важливою умовою є використання різних видів художньої діяльності у грі. Раннє заглиблення у тонкощі якогось одного виду художньої майстерності обмежує естетичний розвиток дитини. Саме тому виховання інтересу до мистецтва передбачає широкий загальнорозвиваючий характер. Вплив на органи почуття комплексом фарб, звуків, словесних інтонацій викликає у дітей багатогранні відчуття. Комплексний вплив мистецтва створює кількість варіантів і способів естетичного впливу на дітей, є важливим фактором художньо-творчого розвитку особистості дошкільників.

За даними дослідження на розвиток сформованості естетичного сприймання дітей позитивно впливає проведення творчих годин. Їх слід проводити в доброзичливій, неформальній атмосфері. Слід дотримуватись таких умов:

- забезпечення варіативності вибору виду художньо-естетичної діяльності (словесної, музичної, образотворчої, предметно-пластичної тощо);
- створення належного емоційного фону для добровільного і якісного виконання школярами обраних завдань;
- позитивно оцінювати і стимулювати всі творчі спроби проявити дитячу видумку, фантазію, кмітливість, щирі емоційні прояви тощо [7, 116-117].

Творчі завдання, які пропонуються в межах творчої години, варто об'єднувати за тематичним принципом, наприклад: "Місяць і зорі", "Чарівний ранок", "Снігопад", "Осінній листопад", "Чудо-радуга" та ін. Наприклад, під час проведення творчих годин можна використати наступний матеріал, представлений музичним та візуальним мистецтвом, літературою:

Тема: Осінній листопад

• *Твори для роботи: А.Вівальді "Пори року. Осінь" (фонова музика, фрагмент); П.І.Чайковський "Пори року. Жовтень. Осіння пісня" (вір для слухання); муз. Д.Васильєва-Буглая, сл. О.Плецьєва "Осіння пісенька", муз. П.Красєва, сл. М.Івенсен "Падає листя" (виконання пісні); Н.Забіла "Осінь", М.Сингаївський "Вереснева стежка", В.Сосюра "Земля заснула у тумані..." (поетична творчість); Л.Шульга "Осінній дощ" (розповідь-казка); І.Шшикін "Парк у Павловському", І.Левітан "Золота осінь" (твори образотворчого мистецтва – репродукції картин).*

• *Художньо-естетична діяльність: словесна, музична, образотворча, графічна, предметно-пластична, ігрова тощо.*

Ще однією умовою успішної організації ігрової діяльності дітей є моделювання творчої діяльності. Учні, граючись, входять в роль творця: поета, музиканта, художника, проникаючись тими почуттями і емоціями, які необхідні для створення того чи іншого образу.

Отже, ігровий підхід до організації сприймання музичних творів:

- активізує пізнавальну діяльність дітей, розвиває художньо-образне мислення;
- збагачує почуттєву сферу дітей, посилює емоційність сприйняття художньо-дидактичного матеріалу;
- стимулює розвитку творчих здібностей, уяви, фантазії;
- формує елементи художньо-естетичного досвіду;
- сприяє релаксації, здійснює саморегуляції, забезпечує профілактику психічної втоми, подолання гіподинамії;
- розширює музичний світогляд дитини, її загальнокультурний розвиток.

Таким чином, музично-ігрова діяльність є могутнім фактором естетичного виховання дітей. Ігровий підхід до розвитку музичної діяльності, формування музичного сприймання дітей дозволяє зробити процес художньої творчості доступним і захоплюючим для учнів. Роль, ігрова ситуація ставлять дитину перед проблемою вибору, пошуку самостійного рішення, активізуючи її суттєві сили, формуючи естетичне ставлення до навколишнього світу. Ігрова діяльність містить в собі широкий спектр можливостей для самовираження дитини, виховує естетичну установку в сприйманні музики, творів мистецтва, сприяє появі всебічних естетичних інтересів.

Отже, гра постає основною діяльністю дитини. В іграх діти відображають свої враження про навколишнє життя, переживають події, доступні їх розумінню. Вихователь використовує гру як могутній виховний і навчальний засіб. Організуючи та створюючи умови для гри, активно беручи участь в ній, він керує взаємовідношеннями дітей, реалізуючи їх задуми, регулює процес спілкування з музичним мистецтвом. Включення музики в гру надає їй емоційності, цікавості, привабливості.

**Література:**

1. Зими́на А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М.: Изд-во "Владос", 2000. – 187 с.
2. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. – М., 1982. – 174 с.

3. Костина Э.П., Комисарова Л.Н. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. – М., 1986. – 167 с.
4. Кудикіна Н. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
5. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2006. – 234 с.
6. Печерська Е., Полтавцева Т. Музичні ігри – осередок виховання дружніх стосунків у колективі // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 24-27.
7. Тарасенко Г.С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – 234 с.
8. Шульга Л.М. Барвіста радість. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку. – Запоріжжя, 2007. – 208 с.
9. Шуть М.. Майстерність проведення гри. – К.: Шкільний світ, 2002. – 128 с.

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

### **ТЕАТРАЛІЗОВАНА ГРА ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Театр – один з найдемократичніших та найцікавіших видів мистецтва для дітей. Театр – це диво, яке дозволяє вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогічної науки, пов'язаних з: художньою освітою та вихованням дітей, формуванням естетичного смаку, моральним вихованням, розвитком комунікативних якостей особистості, вихованням волі, розвитком пам'яті, уяви, фантазії, ініціативності, організованості, культури мови (діалогу і монологу), створенням позитивного емоційного настрою, зняттям напруження, вирішенням конфліктних ситуацій через гру.

Педагогічний потенціал театрального мистецтва сприяє розкриттю духовного і творчого потенціалу дитини і надає реальну можливість адаптуватися їй в соціальній сфері. Важливо з самого раннього дитинства заохочувати малюків до музики, театру, літератури, живопису. Адже дошкільний період – вік бурхливого психічного, фізичного розвитку дитини, формування основ її особистості. Для розкриття творчих здібностей дитини, необхідно збагачувати її життєвий досвід яскравими художніми враженнями, надати необхідні знання і вміння. Чим багатший досвід малюка, тим яскравішими будуть творчі прояви в різних видах діяльності.

Сучасні дослідники в галузі «театральна педагогіка» – Є.Баранова, Н.Губанова, Н.Додонова, С.Мігунова, А.Щеткін та інші – переконливо доводять, що театральне мистецтво здатне розвивати в дитині творчі задатки, естетичний смак, збагачувати емоційну та творчу сфери; стимулювати розвиток психічних процесів, удосконалювати тілесну пластичність, формувати творчу активність, сприяти налагодженню діалогового та духовного контакту між дорослими й дітьми. Усе дитинство малюків насичене та пронизане грою. Кожна дитина повинна зіграти у житті свою роль. У грі малюки не тільки отримують інформацію про світ, закони суспільства, красу людських почуттів та відносин, а й вчаться жити у світі, будувати стосунки з оточуючими, проявляти активність та організованість.

Гра – найдоступніший і цікавий для дитини спосіб переробки, висловлювання емоцій, почуттів, вражень. Світ дитинства насичений рольовими іграми, які допомагають дитині освоїти правила і закони дорослих. Рольові ігри можна розглядати, як імпровізовані театральні постановки, у яких лялька чи сама дитина має власний реквізит, іграшки, меблі, одяг тощо. Учасники таких ігор мають можливість побувати у ролі актора, режисера, декоратора, бутафора, музиканта, поета, а участь у дії створює простір для саморозвитку, самовираження та самореалізації. Кожна дитина грає роль по-своєму, як вона її відчуває та розуміє, адже не всі діти копіюють у своїх іграх дії дорослих.

Театралізована діяльність в дитячому садку має особливе значення. Використання різних видів дитячого театру, дозволить сформувати правильну модель поведінки малюка у світі, підвищити культуру дитини, познайомити його із дитячою літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, правилами етикету, народними обрядами, традиціями, цінностями. Театралізована гра – один з ефективних засобів соціалізації дошкільника. У процесі осмислення морального підтексту літературного твору, засвоєння правил гри, створюються сприятливі умови для

розвитку почуття партнерства. Вдосконалення діалогів і монологів, які присутні в кожній грі, покращить виразність мови, удосконалив мовний апарат дитини.

Театралізовані ігри не рідко мають репродуктивний характер, адже їх дії задані художнім твором чи обумовлені заздалегідь продуманим сюжетом з реального життя, але кожна дитина відчуває і грає по-своєму. Творчість проявляється в правдивому зображенні персонажу. Театралізована гра близька до сюжетної гри. Сюжетно-рольові, як і театралізовані ігри, мають загальну структуру: задум, сюжет, ігрову ситуацію, роль, рольову дію, правила. Різниця між сюжетно-рольовою і театралізованою грою у тому, що у першій – діти відображають побутові сюжети, життєві ситуації, а в театралізованій грі – запозичують сюжети з літературних або фольклорних творів. У сюжетно-рольовій грі немає кінцевого продукту, результату гри, а театралізовані ігри передбачають створення спектаклю, інсценівки та наявність глядачів.

Отже, розглянемо варіанти театралізованих ігор, які можна використовувати в роботі з дошкільниками молодшої групи. З першими театралізованими діями малята знайомляться у процесі різноманітних ігор-забав, хороводів, слухання виразного читання віршків та казок дорослими. Події та предмети потрібно представляти малюкам так, щоб вони пробуджували фантазію дитини. У віці 2-3 років малята жваво цікавляться іграми з лялькою, їх вражають невеликі сюжети, показані вихователем, вони із задоволенням висловлюють свої емоції в рухових образах-імпровазіях під музику. Спочатку це невеликі інсценівки, наприклад, портретна замальовка-діалог ляльки Каті (персонажа) з дітьми. Вихователь знайомить дітей з Лялькою Катею. Діти описують зовнішній вигляд ляльки за допомогою навідних запитань вихователя. У Каті яскраві черевички і вона гарно в них танцює. (Під музику вихователь танцює з лялькою, а потім просить потанцювати дітей для Каті). У Каті гарне вбрання і капелюшок, а ще вона вмє співати. (Малюки слухають пісню «Лялька» муз. М.Красева, яку Катя співає, потім вивчають її). У кінці гри діти запрошують Ляльку Катю у гості.

Театралізовані ігри для молодшої групи тісно пов'язані із сюжетно-рольовими, тому більшість ігор відбивають коло повсякденних інтересів дітей. Ігри проводяться з ляльками, з машинками тощо. Умовно вибирається і місце гри: чи то будівничий майданчик, чи лікарня, а може зоопарк чи цирк. Невеликі вірші та пісеньки є чудовим ігровим матеріалом. З метою усунення внутрішньої скутості малят корисно проводити спеціальні етюди-вправи для розвитку емоцій та пластичності рухів. Наприклад, прості етюди "Сонечко встає", "Сонечко сідає", у яких емоційний стан передається за допомогою словесних характеристик (сонечко встає і сонечко сідає), а також музичним супроводом (мелодія рухається угору й униз), які допомагають дітям виконувати відповідні рухи та передавати емоції.

Використовуючи схильність дітей до наслідування, можна домогтися виразної імітації голосом різних звуків живої і неживої природи. Наприклад, діти, зображуючи вітер, ретельно й безтурботно надувають щоки. Вправа ускладнюється, коли потрібно так подути, щоб злякати лютого вовка. Обличчя дітей робляться грізними, в очах простежується гама найрізноманітніших почуттів. Міміка дітей змінюється, коли треба погойдати на хвилях паперовий човник чи подмухати на пелюстки квіточки. Театралізована гра дозволяє дитині розпочати особисті відносини з навколишнім світом, сприяє розвитку позитивних емоцій, уяви, дозволяє виробити вміння співвідносити різні враження зі своїм особистим досвідом.

У середній групі поглиблюється інтерес дітей до театралізації. З театралізованими уявленнями діти можуть познайомитися під час перегляду спектаклів лялькового театру у постановці професійних артистів, педагогів, батьків, старших дітей. У повсякденній роботі корисно використовувати різноманітні лялькові театри (пальчиковий, настільний), і навіть звичайні іграшки для інсценівки знайомих дітям віршів і казок ("Ріпка", "Колобок", "Курочка Ряба" та ін.). Діти залучаються до участі в інсценівках. Їм складно вимовити текст ролі повністю, тому вони проговорюють деякі фрази, зображуючи жестами дії персонажів. Наприклад, при інсценуванні казки "Ріпка" малята "тягнуть" ріпку, при розігруванні казки "Курочка Ряба" зображують плач діда і баби, показують, як мишка хвостиком махнула і пищать за неї. Малята можуть не лише самі виконувати деякі ролі, а й керувати ляльковими персонажами. У процесі таких ігор-інсценівок, граючи разом із дорослими і наслідуючи їх, діти навчаються розуміти й

використовувати мову міміки і жестів, вдосконалюють мовлення, у якому важливими складовими є емоційне забарвлення та інтонація. Дуже важливо підтримати бажання дитини брати участь в інсценівках. Прагнення дітей показати, що відчуває персонаж, допомагає їм освоювати абетку взаємовідносин. Співпереживання героям інсценівок розвиває почуття дитини, формує ставлення до поганих та добрих людських якостей. Театрально-ігровий досвід малюків розширюється за рахунок освоєння гри-драматизації. Дошкільнята залучаються до драматизації текстів за участю декількох героїв літературних або народних казок, роблять перші постановки невеликих спектаклів за сюжетом. Діти, граючи ролі, вчаться поєднувати рухи і слова, промовляти текст із жестами, використовувати пантоміміку, працювати з партнером. Змістову основу таких постановок становлять ігрові етюди репродуктивного характеру «Вгадай, що (хто) це?», «Крокодил» та інші. Етюдна робота сприяє розвитку асоціативно-образного мислення, уяви, пам'яті, уваги. У результаті перевтілення в різні образи відбувається формування емоційної сфери, діти миттєво реагують на зміни настрою в межах даного образу, на характер музики, наслідують образам нових героїв. Імпровізація стає основою в процесі роботи над художнім образом. Діти вчаться аналізувати результати театралізованої гри, для того щоб показати, що існують різні варіанти розкриття одного й того образу, ситуації, сюжету. Вихователю важливо заохочувати спроби дітей придумати власні засоби реалізації уявного образу, діяти в залежності від особистого розуміння змісту тексту твору.

У старшій групі дитячого навчального закладу продовжується робота над удосконаленням творчих здібностей дітей. Під час прогулянки увага спрямовується на спостереження за поведінкою тварин, людей, пташок, звертають увагу на інтонації голосів та рухи. Корисними є вправи на розвиток уяви дітей. Наприклад: «Уявіть собі озеро, піщаний берег, ясне сонечко. Ви загоряєте на теплому пісочку. Ручками занурюєтесь у пісочок ... тощо». Пропонуючи такі завдання потрібно спонукати дітей фантазувати, видумувати, комбінувати, імпровізувати, творити з урахуванням наявного досвіду. Корисними для дітей є творчі завдання такого типу, наприклад, придумати початок чи кінцівку знайомих сюжетів, змінити обставини, в які потрапляє герой; вводити в дію нових персонажів. Процес драматизації захоплює дітей, вони емоційно й активно включаються в процес творчості, який їм цікавіший ніж кінцевий результат. Поступово від вистави до вистави розвиваються артистичні здібності дітей, складається особливе, естетичне ставлення до навколишнього світу.

Діти підготовчої до школи групи жваво цікавляться театром як видом мистецтва. Їх захоплюють розповіді про театр і театральне мистецтво. Вони з інтересом роздивляються внутрішнє приміщення театру (фойє із фотографіями артистів та сцен із спектаклів, глядацьку залу, облаштування сцени, гримерні, костюмерню, художню майстерню, гардероб, буфет тощо). Цікаві дітям розповіді про театральні професії (режисер, актор, гример, художник і т.п.). Дошкільники гарно засвоюють правила поведінки у театрі за допомогою спеціальних ігор-вікторин: «Як лисеня до театру ходило», «Чи знає слоненя правила поведінки у залі». Діти намагаються не порушувати їх, коли приходять на перегляд вистав у театр.

Ознайомлення з різними видами театру посилює емоційні враження, сприяє розвитку навичок осмислення побаченого, естетичного сприйняття. У підготовчій групі діти продовжують розігрувати невеликі сюжети, використовуючи різновиди театру: настільний, стендовий, пальчиковий; вигадувати й розігрувати діалоги, висловлюючи інтонацією особливості характеру й настрою героя. Їм доступні режисерські ігри, де персонажі – ляльки, хороші діти, тощо. Діти слідкують за своєю поведінкою, рухами, обмірковують слова. Важливе місце займає не тільки підготовка і показ спектаклю, а й подальша робота. Для виявлення ступеня засвоєння дітьми матеріалу можна використовувати метод асоціацій. Наприклад, на окремому занятті діти згадують весь сюжет спектаклю, музичні твори, які супроводжували дії, атрибути та декорації, тих, хто виконував ролі на сцені. Повторне звернення до постановки сприяє кращому запам'ятовуванню та розумінню змісту вистави, акцентує увагу дітей на особливостях засобів художньої виразності, дає можливість знову пережити яскраві почуття.

Отже, колективна театралізована діяльність спрямована на цілісний вплив на особистість дитини: її розкріпачення, самостійну творчість, розвиток провідних психічних процесів. Вона



сприяє самопізнанню і самовираженню дошкільнят, створює умови для їх соціалізації, посилюючи адаптаційні здібності, коригує комунікативні навички. Театралізована гра – один з яскравих емоційних засобів, які формують художній смак дитини.

#### Література:

1. Баранова Е.В, Савельева А.М. От навыков творчества. – М.: Мозаика - Синтез, 2009. – 156 с
2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. – М.: Мозаика - Синтез, 2008. – 87 с.
3. Додокина Н.Д., Евдокимова Е.С. Семейный театр детского сада. – М.: Мозаика - Синтез, 2008. – 177 с.
4. Мигунова Е.В. Театральная педагогика детского сада. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 91 с.
5. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. – М.: Мозаика - Синтез, 2008. – 65 с.

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

### **ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ КАЗОК**

Дошкільний вік є періодом активного входження дитини у світ природного довкілля. Вона пізнає його красу, намагається осягнути думкою, зрозуміти, чому все влаштоване так, а не інакше. Природа її вабить, захоплює, викликає у неї багато запитань. А тому одним із основних завдань, що стоїть перед дорослим, є підтримати природну допитливість дитини, її зацікавленість природою, сформувані в неї реалістичні уявлення про природні об'єкти та явища, про зв'язки і взаємозалежності між ними.

Особливе місце в процесі пізнання дошкільником природного довкілля відводиться казці й, зокрема, казці екологічній. Саме вона сприяє входженню дітей у світ фантазії і чарівності, служить основою для розвитку образної і творчої уяви, природничих та моральних уявлень. Це своєрідна школа творчості, яка так необхідна дітям. Вводячи дітей у світ фантазії, казка спонукає їх до активної розумової діяльності, вона допомагає їм краще пізнавати навколишній світ, робить їх добрішими, людянішими, викликає бажання пронести чудові риси позитивних персонажів через своє життя. З цього приводу В.Сухомлинський, звертаючись до вчителів, писав: “Якщо ви хочете, щоб вихованець ваш став розумним, допитливим, кмітливим, якщо у вас є мета утвердити в його душі чутливість до найтонших відтінків думки і почуття інших людей, надихайте його розум красою слова, а його чарівна сила розкривається передусім у казці” [6, 520].

Казка – одна з доступних і привабливих форм розкриття взаємозв'язків та взаємозалежностей у природному світі. Через казково-захоплюючий сюжет дитина легше сприймає і засвоює складний механізм взаємодії живих організмів між собою та неживою природою. Казка завжди викликає особливе зацікавлення, притаманне дошкільникам. Їм хочеться, аби рослини і тварини розуміли одне одного, спілкувалися між собою та з ними. Екологічна казка навчає дітей жити за законами природи, допомагає формувати відповідальне ставлення до всього живого, спонукає творити добро, сприяє розвитку природної допитливості. Вона заглиблює малюків у причинність того чи іншого природного явища, відображає взаємозв'язки і залежності в природі.

Казка як засіб навчання і виховання дітей дошкільного віку досліджувалася багатьма науковцями. Так, чимало видатних педагогів підкреслювали виховне та розвивальне значення казки (С.Русова, І.Франко, К.Ушинський, Л.Толстой, В.Сухомлинський та ін.). Вагомі докази стосовно доцільності застосування казки в навчально-виховному процесі представлені в роботах О.Аматьєвої, В.Андросової, Н.Виноградової, Е.Гарднера, Л.Гуровича, О.Запорожця, Т.Зінкевич-Євстигнєєвої, Г.Леушиної, О.Петрової, Д.Соколова, О.Соловйової, Л.Стрелкової, Л.Фесюкової та ін. Дослідники вважають, що фантастичний казковий світ, сповнений чудес, таємниць і чарівності, завжди приваблює дітей, вони з радістю поринають у світ уяви, активно діють у ньому. Окремі аспекти використання казок у

процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку нині вивчаються Г.Беленькою, Н.Горопахою, Т.Конюховою, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Рижовою й іншими педагогами.

Узагальнюючи результати досліджень науковців із заявленої проблеми, *ми поставили за мету* з'ясувати роль екологічної казки в процесі формування у дітей дошкільного віку природничих уявлень, показати різноманітність способів та прийомів складання казок, вплив такої роботи на екологічний розвиток дитини.

Сучасними програмами навчання й виховання й розвитку дітей дошкільного віку (“Я у Світі”, “Дитина”, “Малятко”, “Дитина в дошкільні роки” тощо) передбачена робота з текстами казкового змісту. В основному, це аналіз текстів казок, їх переказ і складання нових на основі зміни відомих. Ознайомлюючись із чужими казками і створюючи свої, малюк прилучається до мистецтва як одного з видів естетичної діяльності людей. Специфіка казки надає такому прилученню природного і доступного характеру. Створення казок корисне заняття для дітей. Адже дитина відчуває свою єдність з художником, переживає радість, почуття творця, а це має велику цінність для загального розвитку. Найважливіше те, що створюючи казку, дитина вільно висловлює свої думки, враження, почуття, ставлення до навколишнього світу.

Творення казок – це ефективний педагогічний прийом залучення дитини до пізнання природного довкілля. У цьому творчому процесі у малюка формуються уявлення про світ, про взаємозв'язки в ньому, розвивається мислення та творчість, активізується й поповнюється словниковий запас, збагачується мовлення. Казки, які створює сама дитина, є особливо цінними, оскільки вони не лише у метафоричній формі відображають внутрішню сутність дитини, але й активізують несвідомі процеси, які сприяють особистісному розвитку й вирішенню життєвих труднощів.

Залучаючи казку в процес пізнання дошкільниками природи, роботу доцільно поділити на три взаємопов'язані етапи. *Метою першого* є закріплення знань дітей про об'єкти та явища природи, формування позитивного емоційного ставлення до природи; *другого* – формування уявлень про зв'язки та залежності в природі, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до її об'єктів і явищ; *на заключному етапі* необхідно формувати уявлення про цілісність природи та місце людини в ній, мотивувати екологічно доцільну поведінку та діяльність.

Розпочати складання казки можна, займаючись паралельно іншими справами. Якщо дитині 3-4 роки, то повністю скласти казкову розповідь вона не зможе. Тому тут доцільно застосувати *прийом “закінчи казку”*. Наприклад, розповідаємо дитині дуже просту казку з лінійною сюжетною лінією. Дійшовши до самого цікавого моменту, зупиняємось і запитуємо: “Як ти гадаєш, чим все закінчилося?”. Якщо дитина має труднощі з відповіддю, задаємо їй навідні запитання. На всі її пропозиції потрібно реагувати емоційно. Придумування кінцівки казки допоможе малюку сформувати вміння закінчувати думку, осмислювати і розуміти почуте. З часом дитина зможе складати кінцівку сама, не вдаючись до допомоги у вигляді навідних питань.

Інший прийом – це *складання казки за серією картинок*. Для цього краще використовувати логопедичні зошити. Слід подбати про регулярне оновлення сюжетного ряду, щоб дитині не набридло складати казку. Варто пам'ятати, що створення сюжетів за картинками викликає найбільшу складність у дітей, а тому малюкам потрібно допомагати вибудовувати логічний ланцюжок при складанні казки. Розглядаючи картинки, слід звернути увагу на дрібні деталі, зосереджуючи увагу дитини. Але важливо пам'ятати, що маленька дитина швидко втомлюється, коли доводиться довго утримувати увагу, тому починати слід з простих сюжетів з 2-3 картинок.

У практиці роботи використовується ще один прийом – *колективне створення казки*. Він полягає в наступному: той, хто починає, говорить першу фразу, наступний учасник групи приєднує до сказаної фрази свої репліки. Різновидом цього прийому є вигадкування й розповідання дітьми “намальованої” казки.

Вище згадані прийоми є традиційними й досить широко застосовуються вихователями ДНЗ. Втім у процесі формування уявлень дітей про зв'язки й залежності в природі, про цілісність природи та діяльність у ній людини разом із традиційними прийомами й формами роботи з казкою доцільно використовувати й творчі. До таких належать: перенесення героїв

знайомих казок у нову ситуацію; зміна ситуацій у знайомих казках; створення нового закінчення казки; введення знайомих героїв в нові ситуації; створення колажів із казок, казок по новому, казок про улюблені іграшки, про подорожування, про пори року, запахи, звуки, казок за аналогією, казок зі щасливим кінцем, з чарівними малюнками; вирішення протиріч в казці; складання казок від живих крапель і кляк, казок по завуальованих картинках, казок від віршів, казок від лічилок, казок від загадок, казок від перетворень, казок від дивних історій, казок за комічними малюнками тощо.

Велику кількість творчих прийомів роботи з казками пропонує відомий дитячий письменник і казкар Дж.Родарі. Серед них:

- “біном фантазії” – дітям пропонується описати незвичайні казкові персонажі, як-от: “антиліс”, “антиприрода” й розповісти про них;

- “перевернення” казки – розповідання по-новому відомої авторської казки природознавчого змісту;

- “вінегрет” (“салат”) із казок – об’єднання епізодів різних казок. Діти за допомогою вихователя поєднують сюжети різних казок, переносять героїв однієї казки в сюжет іншої. Отримані цікаві сюжети вихователь записує і через деякий час пропонує дітям прослухати складені ними казки й визначити, що переплутано, повернути героїв у їхні казки;

- продовження казки, розпочатої вихователем, і придумування нового закінчення казки;

- казка в заданому напрямі – використання сюжету відомої казки з переміщенням її героїв в інший час або простір;

- казки “навпаки” – зміна характерів персонажів, їхньої поведінки і як наслідок цього – сюжету казки;

- гра-казка – дитина уявляє себе в різних ролях і, виходячи з них, визначає значення лісу, водойми, степу, їх мешканців [5].

Дитина може складати казку, самостійно обираючи тему або за заданою першою фразою. У першій фразі дорослий може повідомити про головних героїв і місце дії. У власній казці дитина відображає свою проблемну ситуацію і способи її розв’язання.

Навчити дітей створювати тексти казкового змісту можна за допомогою моделей казок. Сприймати і розуміти алгоритм складання тексту діти можуть в тому випадку, якщо педагогом якісно проведена підготовча робота.

На думку Дж. Родарі, робота з підготовки до складання казкових текстів повинна бути організована через систему творчих завдань за двома напрямками:

1. Створення педагогічних умов, що дозволяють дитині:

- засвоїти різні варіанти дій і взаємодій героїв;

- побачити необмежені можливості створення образів й їхніх характеристик;

- довідатися, що дії казки можуть відбуватись в будь-якому місці й у будь-який час;

- засвоїти виразні засоби казкового тексту;

- здійснити фантастичні перетворення реальних об’єктів.

2. Створення педагогічних умов для засвоєння дітьми деяких моделей складання казок:

- Модель складання казки за допомогою методу “Каталог” (готує дитину до засвоєння більш складних моделей казок. За допомогою цього методу рекомендується навчити дітей складати логічно зв’язний текст, у якому добро перемагає зло. Дії повинні відбуватись в певному місці і часі).

- Модель складання казки за допомогою методу “Морфологічний аналіз” (виділяється модель складання казки динамічного типу. Діти вчаться зауважувати, що герой може багато подорожувати, зустрічатись з різними героями, обставинами й багато чому вчитись).

- Модель складання казки за допомогою методу “Системний оператор” (засвоюється модель казки описового типу. Діти вчаться розуміти, що все у світі змінюється у часі).

- Модель складання казки за допомогою методу “ТПФ” (створюється казка з морально-етичним сюжетом. Діти засвоюють суть казки: вона завжди чому-небудь вчить і допомагає мудрою порадою).

• Модель складання казки за допомогою методу “Чарівний трикутник” (казка конфліктного типу, що дає дітям змогу зрозуміти, що в казкових текстах є добро і зло. Боротьба між негативними й позитивними героями закінчується на користь добра. Оптимізм казки допомагає повірити у справедливість життя).

• Маленькі діти теж вигадують казки. Може, не так швидко і не так сміливо. І тому з ними можна починати не з застосування алгоритму і типових перетворень, а з більш простіших вправ, наприклад, з вільного вигадування казки на будь-яку тему. Дж.Родарі дав назву цьому методу назву – гра “Камінь, що кинули у воду”: створення сюжету спирається на одне або кілька слів, що довільно вибрали діти [11, 94].

Методика створення нових казок має таку послідовність:

1. Ознайомлення із проблемою.

2. З’ясування її причин.

3. Пошук розв’язання проблеми, побудова моделі процесу досягнення потрібного результату: визначення суті результату, підбір дій, що потрібні для його здійснення, а також засобів, властивості яких дозволяють виконати ці дії. Згодом – реалізація цієї моделі.

4. Виявлення і розв’язання вторинних завдань, які виникають перед персонажами у нових обставинах після внесення змін у казку.

5. На початку заняття дітям слід розповісти суть методу перетворення, який буде використовуватися, потім запропонувати обрати казку, і, після вибору тієї казки, яка сподобається більшості дітей, запросити їх використати метод для перетворення казки. І лише у випадку, коли діти не зможуть самі визначити, яким чином використати перетворення, слід запитати в них: яким чином зміняться властивості персонажів при застосуванні перетворення? Як ці зміни можна використати для досягнення кінцевої мети персонажа у казці, або для чого ще персонаж може використати нові властивості? Які будуть наслідки застосування нових властивостей? Що далі може змінитись у казці і як?

6. Діти самі здатні розвивати сюжет казки, вигадувати перетворення. Дорослому іноді досить буде пояснити суть прийому і попросити їх обрати казку для основи подальших творчих вправ. Цікаво, що після ознайомлення із суттю прийому діти здебільшого обирають таку казку, де цей прийом вже застосовано. Тому слід запропонувати вибрати іншу казку або застосувати до такої казки парний прийом із протилежними діями.

Для того, щоб створити нову казку, слід проаналізувати її зміст. Після того, як казку проаналізовано, можна запропонувати дітям змінити якості персонажу, місце подій і час подій тощо. Або замінити імена персонажів на літери. І починати вже створювати нову казку. За таких змін у персонажів з’являються нові можливості, або навпаки виникають нові проблеми. Саме у цьому полягає справжня творчість: як використати нові можливості для розв’язання завдань або які нові завдання з’являться у персонажа, наприклад, при зменшенні розмірів у 10 разів.

Узагальнення досвіду педагогів з означеної проблеми дозволив сформувати перелік найуживаніших прийомів, що пов’язані зі складанням казок. Зокрема, це:

• Перекручування казки: обирається казка, в будь-яких її героїв змінюється образ, дія на протилежне, старий сюжет розповідається зі змінними героями.

• Зміна сюжету казки шляхом введення “слова з боку”, введення нових казкових героїв у відомий сюжет.

• Складання казки за опорними словами.

• “Оживлялка”: обрати казку, визначити в ній неживі предмети, наділити їх людськими життєвими звичками, придумати нову казку, зберігаючи сюжет.

• Запропонувати дитині стати одним із героїв якоїсь казки і розповісти сюжет по-новому.

• Увести до відомої казки героїв з інших казок із властивими їм сюжетами, зберігати попередній сюжет і придумати нову казку, отримавши такий собі “салат казок”.

• Обіграти в казках прислів’я чи приказки.

• “Казки навиворіт” (характери героїв відомої казки змінюються на протилежні).

- “Перебріхування казок”.
- Додавання у казку чарівних предметів.
- “Казка – перетворення” та інші.

Молодшим дошкільникам краще розпочинати роботу із простих прийомів, як-от: “зробити навпаки”, “збільшення – зменшення” тощо. Для того, щоб відпрацювати всі прийоми, слід добирати разом із дітьми ті казки, у яких можна ці прийоми реалізувати. Тобто, готуючись до заняття з дітьми по відпрацюванню конкретного прийому, слід продумати, у якій з казок такий прийом можна найбільш ефективно і показово застосувати.

Таким чином, самостійне створення казок – дійовий шлях розвитку творчості й кругозору дитини. Складаючи казки, діти придивляються до навколишнього світу природи, ставлять тисячі “чому?”, навчаються порівнювати, встановлювати зв’язки між окремими об’єктами і явищами. Занурення в пізнання природи засобом створення казкових сюжетів робить їх добрішими, дбайливішими, людянішими. Так, світ їхніх казок – листочок і травинка, дощова краплина і ромашка на тоненькій ніжці, пшеничний колосок і журавлиний ключ у небі, білокора береза і дзвінкий весняний струмок. Мудрі поради з цього приводу знаходимо у В.Сухомлинського, який любив повторювати: “Творення казки – найщасливіші хвилини мого духовного спілкування з дітьми, а для них – незрівнянна радість мислення. У казці дитина утверджує свою гідність мислення”. І звісно, це шлях до емоційного й до інтелектуального розвитку та збагачення життєвого досвіду дітей.

Складені казки важливо записувати до альбомів. Вихователі повинні не тільки вчити дітей складати казки, а й навчати фантазувати, передавати свої враження в малюнках, аплікаціях, ліпленні. Це невід’ємна частина духовного життя – діти не просто переносять на папір щось із навколишнього, а живуть у цьому світі як творці краси та його дослідники.

#### Література:

1. Арановская-Дубовис Д. В. Роль сказки в психическом развитии ребенка-дошкольника // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 3. – С. 10-13.
2. Беленька Г. Казка в екологічному вихованні дітей // Дитячий садок. – 2006. – № 3. – С. 2-3.
3. Омельчук В. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С. 41-44.
4. Осадченко І. Методика роботи над складанням казок // Обдарована дитина. – 2004. – № 4. – С. 38-48.
5. Родари Дж. Грамматика фантазий : введение в искусство придумывания историй. – М. : Прогресс, 1978.
6. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 403-637.
7. Сухомлинський В. А. Как воспитать настоящего человека // Избр. произведения : в 3-х томах. – К., 1979. – С. 436- 443.
8. Сухомлинський В. А. Павлишская средняя школа. – М., 1979. – 393 с.
9. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям . – К., 1985. – 269 с.
10. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка . – К., 1978. – 253 с.
11. Сходінками творчості : методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Основа ; Тріада+, 2007. – 112 с. – (Серія “Педагогічні інновації. Майстерня”).
12. Туров М. Творимо добру казку : методика розвитку творчих здібностей шляхом творення нових казок / М. Туров // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2004. – № 21-22. – С. 62-63.
13. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посібник. – К., 1993. – 234 с.

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

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Україна – найбільша за територією країна Європи і п’ята за кількістю населення. Протягом останнього десятиріччя у ній спостерігається зниження народжуваності та

середньої тривалості життя. Така ситуація, на жаль, є закономірним наслідком падіння життєвого рівня населення, забруднення регіонів України внаслідок аварії на ЧАЕС.

У Законі України «Про дошкільну освіту» визначені пріоритетні завдання дошкільної освіти, а саме, збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини. В Національній Доктрині розвитку освіти зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального відношення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

Важливу роль у розв'язанні цієї соціальної проблеми відіграють дошкільні навчальні заклади, які покликані в тісній єдності з родиною забезпечити охорону життя, зміцнення здоров'я дітей, їхній всебічний фізичний розвиток.

Сучасна дитина приходить в дитячий садок з великими потенційними можливостями. Але, щоб вони перетворилися в реальні сили, в особистісні властивості, потрібний організований цілеспрямований педагогічний процес, який готуватиме дитину до життя. Саме на це спрямовані завдання виховання в «Базовому компоненті дошкільної освіти».

В «Концепції дошкільної освіти» виділена головна спрямованість освітньо-виховного процесу на формування особистості дитини, на прийняття позиції творця власного здоров'я. Через відкриття власного «Я» дошкільник виділяє себе із оточуючого світу, вивчає простір власного «Я», що спонукає дітей прагнути до самозбереження та саморозвитку.

Витоки формування у дітей основ здорового способу життя знаходимо у фольклорних, літературних, історичних матеріалах. Характерною особливістю світогляду українців є асоціювання ідеалу здоров'я з рослинами, тваринами, природною стихією. Наприклад: «Дівка, як ягідка», «Здоровий, як дуб». Про те, що здоров'ю надавалося першорядного значення, свідчать колядки, щедрівки, веснянки, які й сьогодні любить та цінує український народ [5, 153]. За народним етикетом друзі, родичі, знайомі при зустрічі мають обов'язково запитати про здоров'я одне одного та членів родини.

Традиційні форми й засоби вдосконалення здоров'я українців набули подальшого розвитку за часів Київської Русі. Зокрема, у «Повчанні» Володимира Мономаха подано універсальну форму способу ведення здорового способу життя, яка передбачала продуктивну трудову діяльність, турботу про психічне здоров'я, оптимальну рухову активність, загартування, раціональне харчування, особисту гігієну. Дітей з малих років навчали володіти зброєю, їздити верхи, розвивати в них різні фізичні здібності.

Увібравши у себе весь багатовіковий народний досвід, фізичне загартування запорозьких козаків стало однією із найдосконаліших систем підготовки воїнів у Європі. На Запорозькій Січі підтримувався культ фізичної досконалості людини. Так поступово в Україні склалася досить ефективна система валеологічного виховання, тісно пов'язана з обрядами та звичаями народу, що значною мірою сприяло збереженню та вихованню українців.

Валеологічне виховання історично є однією з перших педагогічних проблем. Зокрема, Платон переконував у необхідності фізичної досконалості, як необхідної умови і результату правильного виховання. Я.Коменський вважав турботу про здоров'я дитини найпершим обов'язком матері, яка поруч із повноцінним харчуванням має забезпечити умови для рухової активності дитини вже з перших днів життя. Ж.Руссо особливу увагу приділяв дитячим рухливим іграм та фізичним вправам на свіжому повітрі.

Виняткового значення народним рухливим іграм як засобу валеологічного виховання надавав К.Ушинський. Він схвалював дослідження цього засобу зміцнення здоров'я дітей. С.Руссова приділяла значну увагу питанням здоров'я, повноцінної життєдіяльності дитини та рухливим народним іграм. Дослідженням проблем дошкільної гігієни, лікарсько-педагогічного контролю за фізичним розвитком дитини займалися Л.Чулицька, Ю.Аркін. Вони визначили гігієнічні вимоги до дошкільного закладу, педагогічного процесу, режиму дітей, добору фізичних вправ для дітей різних вікових груп. Як важливий елемент всебічного розвитку дитини розглядав валеологічне виховання В.Сухомлинський, наголошуючи на необхідності гармонізувати фізичний розвиток та духовне життя дитини [3, 313].

Однак проблема прилучення дітей до активної рухової діяльності і формування в них стійкої потреби у здоровому способі життя поки що залишається недостатньо розробленою, особливо стосовно дошкільного періоду життя дитини. Зважаючи на те, що рівень і тривалість життя людини визначаються більш як на половину моделлю її поведінки, необхідно вчити кожну дитину дбати про своє здоров'я з раннього віку.

Зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку залишається одним із державних завдань. Якщо дитина здорова, то й процеси її виховання та навчання відбуваються продуктивніше, вона здатна засвоювати нове, бути творцем свого «Я», відчувати радість життя.

На думку В.Казначеева, здоров'я – динамічний процес збереження і розвитку біологічних, фізіологічних і психічних функцій оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя [4, 236]. На сучасному етапі нова концепція здоров'я передбачає стан рівноваги (баланс) між адаптивними можливостями (потенціал здоров'я) організму та умовами середовища (природного, соціального), що постійно змінюються.

У роботах Ю.Антомова, Г.Апанасенка, С.Волкова, Л.Гаврилюка, Т.Книш, І.Муравова, С.Попова, А.Рогози, В.Сидорова та інших визначаються такі види здоров'я, як фізичне, соматичне, емоційне, духовне, соціальне, психічне та моральне.

Критерії здоров'я:

- для соматичного і фізичного здоров'я – я можу;
- для психічного – я хочу;
- для морального – я повинен.

Ознаки здоров'я:

- специфічна (імунна) і неспецифічна стійкість до дій шкідливих, чинників;
- показники росту і розвитку;
- функціональний стан і резервні можливості організму;
- наявність та рівень будь-якого захворювання чи дефекту розвитку;
- рівень морально-вольових та ціннісно-мотиваційних установок.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життя окремої людини з метою профілактики хвороб і зміцнення здоров'я. Представники філософсько-соціологічного напрямку (П.Виноградов, Б.Єрасов, О.Мільштейн, В.Пономарчук, В.Столяров та ін.) розглядають здоровий спосіб життя як глобальну соціальну проблему, складову частину життя суспільства в цілому. Адже здоровий спосіб життя є передумовою для розвитку інших сторін життєдіяльності людини, досягнення нею активного довголіття і повноцінного виконання соціальних функцій

Здоровий спосіб життя дітей дошкільного віку може бути представлений такими компонентами: когнітивний (знання); мотиваційний (інтерес); діяльнісний (рухи, рухова активність, режимні процеси, гігієнічні процедури тощо).

Базовими принципами формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді є:

- *принцип науковості і доступності знань*, адаптація відповідних наукових знань для дошкільної освіти з урахуванням особливостей різних вікових категорій; взаємозв'язок науки про здоров'я з практичним досвідом;

- *принцип системності і наскрізності* означає, що процес формування здоров'я людини, природних та соціальних умов його збереження і зміцнення організується як системний педагогічний процес у логічному зв'язку всіх його етапів; спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості;

- *принцип безперервності та практичної цілеспрямованості* передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів цієї роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності дітей;

- *принцип інтегративності* передбачає синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань у цілісній картині про здоров'я та здоровий спосіб життя;

- *принцип відкритості* передбачає систематичне поповнення, оновлення, вдосконалення знань про здоровий спосіб життя;

• *принцип плюралізму* уможливує варіативність авторських проектів, планів і програм на основі інваріантного рівня знань для різних, відносно самостійних типів навчальних закладів з урахуванням потреб, інтересів і нахилів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу (дітей, вихователів, батьків);

• *принцип превентивності* означає, що виховні впливи спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей, на допомогу та їх захист, вироблення неприйняття негативних впливів соціального оточення;

• *принцип гуманізму* передбачає орієнтацію на особистість як вищу цінність, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, задоволення фундаментальних потреб вихованця (у розумінні, пізнанні, прийнятті, справедливому ставленні до нього); вироблення індивідуальної програми її розвитку; стимулювання розвитку в особистості свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів;

• *принцип цілеспрямованості*, що утверджує спрямованість на досягнення основної мети – підвищення ефективності функціонування власного організму і свідомого позитивного ставлення до нього.

Критеріями формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей є:

• *на рівні фізичного здоров'я*: прагнення фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я як до найвищої соціальної цінності, фізична розвиненість, загальна фізична працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

• *на рівні психічного здоров'я (психологічного комфорту)*: відповідність пізнавальної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, відсутність акцентуацій характеру та шкідливих звичок;

• *на рівні духовного здоров'я*: узгодженість загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей, наявність позитивного ідеалу, працелюбність, почуття прекрасного в житті, у природі, мистецтві;

• *на рівні соціального здоров'я (соціального добробуту)*: сформована громадянська відповідальність за наслідки нездорового способу життя, соціально орієнтована комунікативність, доброзичливість у ставленні до людини, здатність до самоактуалізації, саморегуляції, самовиховання [2, 65].

Серед форм і методів процесу формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До них також належать соціальне проектування, ситуаційно-рольова гра, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, гра-інсценізація тощо. Доцільно застосовувати традиційні методи: бесіда, роз'яснення, переконання, позитивний і негативний приклади, методи вироблення звичок, методи вправ, контролю й самоконтролю.

Педагоги дошкільних навчальних закладів мають опікуватися зміцненням і відтворенням здоров'я малечі, забезпечуючи їм оптимальний режим життя та діяльності. Адже як кажуть: «Здоров'я – це ще не все, але все без здоров'я – це нічого».

#### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / За ред. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Здоровье формирующее физическое развитие // Развивающие двигательные программы для детей 5-6 лет. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 311-316.
4. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления // Дошкольный возраст. – М.: Линка-Пресс, 2000. – С. 229-238.
5. Стельмахович М.С. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.



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

## **ВЗАЄМОДІЯ ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Головне завдання дошкільного закладу, педагогів, психолога та батьків – створити сприятливі умови для прояву й розвитку здібностей дітей, для їхнього всебічного гармонійного розвитку, подбати про можливість подальшого вибору – осмисленого й виваженого [6, 368]. Відповідно до Закону «Про освіту» і Типовим положенням про дошкільний навчальний заклад одним з основних завдань, що стоять перед дитячим садом, є «взаємодія з родиною для забезпечення повноцінного розвитку дитини». У законі «Про освіту» записано, що «батьки є першими педагогами. Вони зобов'язані закласти основи фізичного, морального й інтелектуального розвитку особистості дитини в ранньому віці» [3, 12]. Відповідно до цього міняється й позиція дошкільного закладу в роботі з родиною. Кожний дошкільний навчальний заклад не тільки виховує дитину, але й консулює батьків із питань виховання дітей. Педагог дошкільного закладу – не тільки вихователь дітей, але й партнер батьків по їхньому вихованню.

Сучасні дитячі дошкільні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Повноцінне здійснення завдань розвитку, навчання і виховання дошкільників значною мірою визначається налагодженням взаємодії дітей і дорослих: «педагоги – діти – батьки». Педагогам і членам родин вихованців слід усвідомити, що і діти, і вони є повноправними учасниками педагогічного процесу, та взаємодіяти на засадах діалогу, довіри, партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Позиція дитини потребує поваги, розумного захисту і підтримки з боку дорослих учасників взаємодії.

Вихователь та батьки, об'єднанні у своїй діяльності, діють в інтересах дитини, створюють для неї належні умови. Від того, наскільки такі взаємовідносини будуть узгоджені, залежить успіх формування особистості в цілому. Саме взаємодія у педагогічному процесі сім'ї та дошкільного закладу здатна здійснювати особистісно-орієнтований підхід, формувати індивідуальність, активізувати творчий потенціал не лише дитини, але і педагогів, і батьків.

За даними досліджень [4, 66], нині фізичним вихованням дітей цікавиться не більше 20% батьків. Переважно вони ставлять під сумнів необхідність занять фізичними вправами, доцільність витрачання часу на цей вид діяльності. Як результат, близько 90% дітей мають відхилення у стані здоров'я, збільшилась кількість школярів з психічними розладами на 53%, порушення постави тіла відбувається систематично і на завершення навчання в школі складає всі 100%. У більшості сучасних родин не приділяють належної уваги руховій активності дитини. Змалку не формують позитивного усвідомлення установки на необхідність занять з фізичної культури, вже не говорячи про формування творчих здібностей в фізкультурно-оздоровчій діяльності.

У Базовій програмі «Я у Світі» запропоновані завдання та зміст співпраці педагогів і батьків, а також умови оптимізації цього процесу. Завдання співпраці: налагодити партнерські стосунки, які б гарантували всім учасникам освітнього процесу рівність у розв'язанні спільних задач, право на активну та конструктивну позицію; інформувати батьків про підходи дошкільного закладу до виховання і навчання дошкільників, нетрадиційні методи роботи з дітьми; визначити спільні та специфічні для сім'ї і дошкільного закладу функції, оприлюднити їх, означити «демаркаційні лінії»; залишити за кожною з сторін право на свою особливу роль у вихованні дитини; узгодити розклад життя та діяльності дитини в сім'ї та дошкільному закладі, зробити його взаємодоповнюючим тощо. До змісту співпраці відносять роз'яснення

батькам необхідності формувати компетентну особистість у дошкільному віці; створення в сім'ї та дошкільному закладі сприятливих умов для формування компетентності дошкільника, вмінь поводитися гнучко, вчиняти адекватно, діяти доцільно, співвідносити вимоги зі своїми бажаннями та можливостями; сприяння в сім'ї та дошкільному закладі намаганням дошкільника бути самостійним, висловити особисту думку, здійснити власний вибір, прийняти рішення, взяти на себе відповідальність за його наслідки тощо [1, 325-328].

В основу взаємодії сучасного дошкільного закладу і сім'ї покладене співробітництво. Ініціаторами його встановлення має виступати дошкільний навчальний заклад, оскільки педагоги професійно підготовлені до освітньої роботи. Педагог усвідомлює, що співробітництво потрібне в інтересах дитини. В цьому необхідно переконати батьків.

Взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинами, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Завдання взаємодії такі: забезпечення дитині в сім'ї та дошкільному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні; розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків.

Американський психолог Джон Гауен надає цілу серію корисних порад батькам, які переймаються розвитком творчих здібностей дитини. Він зазначає, що в родині потрібно підтримувати необхідну для творчості атмосферу, допомагати дитині долати непорозуміння з боку дорослих, негативну реакцію ровесників. «Чим ширше ми відкриваємо можливості для конструктивної творчості, тим більш щільно затуляються клапани деструктивної поведінки, – зазначає Дж. Гауен. – Дитина, яка позбавлена позитивного творчого виходу, може направити свою творчу енергію в зовсім небажаному напрямку» [5, 120].

Батькам потрібно постійно взаємодіяти з вихователем. Консультуватися з приводу того, що можна використовувати для того, щоб розвивалися творчі здібності дітей. Щодо фізкультурно-оздоровчої діяльності можна батькам поради разом з дітьми виконувати цікаві справи, придумувати сюжетні ігри вдома, на прогулянці тощо. Разом з дітьми виготовляти нетрадиційний інвентар, що зацікавить дитину в подальшому бажанні брати участь у подібному. Батькам лише потрібно трішки пофантазувати та застосувати свою творчість, аби це діти побачили і мали бажання самі творити. Адже творчі здібності пов'язані із уявою і дають змогу дитині знаходити оригінальні способи і засоби розв'язання задач, придумати казку чи історію, скласти гру чи намалювати малюнок [6, 366]. Це зацікавлює дітей, сприяє творчим проявам, розвиває фантазію, уяву, акторські здібності, формує фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я.

Взаємодія дитячих навчальних закладів і сім'ї у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в фізкультурно-оздоровчій діяльності зможе зреалізуватись на заняттях з фізкультури, ранковій гімнастиці, в рухливих іграх, на спортивних святах, днях здоров'я, проведенні бесід на теми, наприклад «Формування творчих здібностей дітей в фізкультурно-оздоровчій діяльності» тощо. Поліпшенню результативності фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, а також підвищенню в них інтересу до фізичної культури та спорту зокрема сприяють естетико-розвивальні прийоми, використання на заняттях нестандартного фізкультурного обладнання, інноваційних технологій тощо. Також взаємодія може реалізуватись у проведенні нетрадиційних батьківських зборів із використанням тренінгів, брейн-рингів з демонстрацією фото та відео матеріалів, що стосуються життя дітей в ДНЗ. Найбільш цікавими і діяльними були б виставки фотостендів «Хвилинка життя і творчості нашої великої сім'ї», «У кожної дитини свої здібності», виставка малюнків дітей та батьків на тему «Я плюс батьки – здорова сім'я», рукописної книги «Це цікаво знати про свої можливості», відеофільму «Так ми відпочиваємо, творимо та оздоровлюємось». Справжнім відкриттям для батьків стало б їх участь у проектах «Тепло єдиної родини» тощо.

Залучення родин до виховного процесу в дитсадку розпочинається зі спільних заходів, які дають радість і батькам, і дітям та надовго запам'ятовуються всім. М.Сидоренко, інструктор з фізкультури ДНЗ № 13 «Малютко» (м.Орджонікідзе, Дніпропетровська обл.) запропонувала

спортивну розвагу для старших дошкільнят та їх батьків «Малі олімпійські ігри». На занятті діти вдосконалювали рухові навички та вміння під час спортивних змагань; розвивали спритність, швидкість, увагу, орієнтування в просторі тощо. Діти виконували естафети «Хто швидше?», «Хокей з м'ячем», «Складемо олімпійські кільця», «Лижні перегони», «Збираємо малюка до дитячого садка», «Хто довше?», «Додому з татом», «Перетягування каната», «Велика естафета» [8, 24-25]. Так, в естафеті «Складемо олімпійські кільця» брали участь дві команди дівчаток, у кожній команді капітаном був один з батьків учасників. Дівчатка по-черзі несли різнокольорові кільця капітану, який викладав на дошці олімпійську символіку.

Різноманітні спортивні розваги, естафети, рухливі ігри завжди набагато цікавіші дітям, коли в них беруть участь і їх батьки. А вдало дібрані атрибути, музичний супровід та гарні призи зроблять свято захопливим і приємним. Сценарій спортивної розваги для дітей середньої та старшої груп разом з батьками «Веселі мотузки» запропонували музичний керівник Л.Еманова та інструктор із фізкультури ДНЗ № 591 м.Києва Н.Зварич. Діти разом із батьками виконували вправу «Робимо зарядку», брали участь в іграх «Веселі рибалки», «Просуши шкарпетки», «Розплутай плутанину», «Кроком руш», «Ти – чемпіон!», «Хто більше збере» та в естафеті «Перевізники» [2, 37-38]. Зокрема, в грі «Веселі рибалки» діти чіпляли до себе риб'ячі хвости. «Рибалки» – татусі ловили «рибок» – малюків, відчіплювали хвости і складали до свого відра.

Таким чином, сім'я не є ізольованим мікросередовищем: різноманітні чинники впливають на її виховну функцію і з'єднують із суспільством. Лише при цілеспрямованій взаємодії педагогів і батьків, їх продуктивній співпраці, яка передбачає рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу, можна здійснити рішучий поворот до особистості дитини, створити сприятливі умови до її самовизначення, самореалізації та розвитку [7, 14]. На слушну думку В.Сухомлинського, лише у взаємодії всіх інститутів соціалізації дитини можна «упоратися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення людини» [9, 235].

#### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Еманова Л., Зварич Н. Веселі мотузочки // Дошкільне виховання. – 2012. – № 8. – С. 37-38.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
4. Калуська Л.В. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 184 с.
5. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
6. Павелків Р., Цигипало О. Дитяча психологія – К.: Академвидав, 2008. – 432 с.
7. Покроева Л. Д., Вороніна Г.Л. Шкільна тріада. – Харків, 2008. – 76 с.
8. Сидоренко М. Малі олімпійські ігри // Дошкільне виховання. – 2010. – №4. – С. 24-25.
9. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263 с.

*Тамара Мельник,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

## **ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ДОБРОТИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ**

Орієнтуючись на сучасні запити XXI століття щодо формування нового молодого покоління, можна зазначити, що метою виховання є формування гуманної, соціально активної, різнобічної, гармонійної та творчої особистості. Законами України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, державними національними програмами „Освіта” та „Діти України” визначено, що центром виховного впливу має стати дитина. При цьому особливої ваги набуває єдність виховних впливів упродовж всього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства.

Час дошкілля – унікальний період у психічному розвитку дитини. Порівняно з наступними віковими етапами становлення особистості в цей період забезпечує загальний розвиток – основу для подальшого набуття спеціальних знань та навичок, засвоєння різних видів діяльності. Формуються не лише ті якості психіки, що взагалі характеризують поведінку дитини, її ставлення до довкілля, а й такі, що проєктуються на майбутнє і виявляються у важливих психічних новоутвореннях, таких як засвоєння моральних норм та формування довільної поведінки.

Доброта – найвища абсолютна загальнолюдська цінність. Вона належить до базових компонентів духовного світу людини. Важливою суттєвою характеристикою Добра є відповідальність за навколишній світ, здатність і готовність насправді відповідати за все, що відбувається навколо. Характеристика добра виявляється в конкретних діях, у відповідальності людини за здійснене, у визнанні своїх помилок.

Дитина дошкільного віку, як зазначено в психолого-педагогічних дослідженнях, диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному та ціннісному. На першому етапі вона пізнає світ розумом, на другому – передбачається аналіз душевний, все те, що не лишає її байдужою. Дитина відчуває цінність того чи іншого об'єкта переживаннями, що народжуються в ній внутрішньо, приємні або неприємні відчуття, спонукають її до активних дій.

Доброту, як ідеальну ціль, зазвичай позначають поняттям моральної цінності. Доброта відображає початкову орієнтацію людини в оточуючому світі, в світі цінностей і є поштовхом до практичних дій по відношенню до світу. Вона виступає і як загальна характеристика моральної мотивації. За допомогою даного поняття розкривається духовна цінність людських вчинків та взаємин людей, відбувається оцінка всього того, що відбувається навколо них. Формами вираження доброти є: миролюбство, терпіння, делікатність, поступливість, вимогливість. Доброта може знайти широке і дійове застосування по відношенню не тільки до людини, але й до природи, до всього живого [4, 43].

На думку С.А. Козлової, для формування будь-якої моральної якості важливо, щоб вона проходила свідомо. Тому необхідні знання, на основі яких будуть формуватися уявлення, про сутність моральної якості, про її необхідність та про переваги щодо оволодіння нею. У дитини повинно з'явитись бажання оволодіти моральною якістю, важливо, щоб виникли мотиви для вироблення відповідної моральної якості. Доброта тісно пов'язана з іншими моральними якостями: чуйністю, повагою, співчуттям великодушністю, благородством, довірою.

Щоб перетворити знання в переконання, а далі в норму поведінки та ціннісне ставлення до природи необхідно, – щоб певна норма викликала емоційний відгук. «Жодна форма поведінки, констатує Л.Виготський, не є настільки міцною, як така, що пов'язана з емоціями. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живе почуття, і в цьому розумінні апарат емоцій є немовби спеціально пристосований і є таким знаряддям, за допомогою якого легше всього впливати на поведінку».

Важливим компонентом доброти виступають емоційні переживання, які також потребують цілеспрямованого формування. Емоції виступають загальним механізмом духовних якостей в діях та вчинках. Тому в цілях формування гуманних якостей і рис особистості (доброти), що забезпечує комфортний емоційний стан, є необхідністю, з одного боку, задовольнити потреби особистості в духовно-цінних переживаннях та, з іншого боку, сприяти блокуванню проявів зла, нечесних дій та вчинків.

Поява мотиву тягне за собою відношення до якості, яке, в свою чергу, формує соціальні почуття. Почуття надають процесу формування доброти особистісно значущого забарвлення і тому впливають на міцність вироблення цієї якості. Одним із перших почуттів, що формуються та яскраво проявляються у дитини, є гуманні почуття, такі як доброта, любов, чуйність. Доброта – одночасно і просте, і багатогранне почуття. Це така моральна якість, яка характеризує ставлення людини до оточуючих людей, до тварин та рослин, є одним із проявів гуманізму в повсякденних стосунках людей. Але знання та почуття породжують потребу в їх практичній реалізації – у вчинках та поведінці. Вчинки та поведінка беруть на себе функцію зворотного зв'язку, що дозволяє перевірити та підтвердити міцність якості, що формується. Добра, доброзичлива людина ставиться до інших прихильно, зі співчуттям. Доброта проявляється

також у приязному спілкуванні та ввічливості. Вона має бути дієвою. Доброта передбачає піклування про потреби, запити та бажання інших людей, уважне ставлення до їх інтересів, проблем, почуттів та думок, почуття власної гідності, ввічливе спілкування з усіма, підтримку намірів та готовності допомагати їх здійсненню, самопожертву заради інших. Доброта виключає грубощі, чванливість, підозру та недовіру до людей.

Для того, щоб успішно виховувати в дітях доброту, як моральну цінність, необхідним є педагогічне цілеспрямоване управління переживаннями дітей, та перш за все потрібно подбати про створення морально-психологічної атмосфери. Підходячи творчо до організації відповідної роботи, важливо знання моралі подавати так, щоб вони пробуджували в дітях совість, почуття каяття, моральне задоволення та самоповагу.

Формування в дітей почуття доброти здійснюється за допомогою різноманітних засобів та методів. Серед них художні засоби (література, зображувальне мистецтво, музика, кінофільми); особиста діяльність дітей; оточуючий навколишній світ.

Щоб пробудити в дитині чутливість, позитивний емоційний стан, розбудити почуття доброти, необхідно знайомити її з природою, яка є багатим джерелом духовного збагачення. Розвиток почуттів маленької дитини тісно пов'язаний з любов'ю до природи. Природа дає можливість викликати в дітей гуманні почуття, бажання піклуватися про тих, хто слабший, хто потребує допомоги, захищати їх, сприяє формуванню в дитини впевненості в собі. Вплив природи на духовну сферу особистості дитини багатогранний і при педагогічній організації стає значним засобом виховання почуттів та поведінки (С.М.Ніколаєва, Л.Г.Нісканен, В.Г.Фокіна, В.Д.Сич).

Стан навколишнього середовища, його краса і неповторність для дитини – це не лише джерело знань, а здебільшого – джерело емоційних переживань [3, 360]. Тому дитину треба виховувати так, щоб милування природою стало для неї життєвою потребою, а відчуття відповідальності за довкілля стало життєвою необхідністю. Адже у спілкуванні з природою формуються гуманні й моральні якості дошкільників. Милуватися красою природи – це означає зробити її предметом особливої уваги, духовно з'єднатися з нею.

При вихованні у дитини почуття доброти необхідно перш за все розвивати здатність до співчуття взагалі. Мова йде про розвиток загальної емоційності дитини. Емоційна людина більш активно сприймає оточуючий світ, проявляє зацікавленість, у неї виявляється бажання турбуватися про інших, бережно ставитися до природи. Властива малюкам бурна емоційна реакція на все, що відбувається навколо, повинна бути використана для виховання у них чуйності, доброти, співпереживання.

Здатність дитини до співпереживання – особливо цінна якість, яку слід виховувати в дітях через безпосереднє та опосередковане ставлення до природи. Щоб виховати почуття доброти, необхідно, щоб і сам вихователь був доброю та емоційною людиною, з високим рівнем педагогічної та екологічної культури, мати глибокі природничі знання, та вміння, в доступній цікавій формі донести ці знання до серця кожної дитини. На думку науковців, саме дорослий закладає зерна любові, чуйності в душі дітей, які пізніше проростають і створюють багатий духовний світ людини [2, 128].

Формування почуття доброти та високого рівня сформованості позитивного ставлення дітей до природи можна досягти за умови комплексної педагогічної актуалізації пізнавальної активності дитини, афективних проявів їх до природи, а також практичної взаємодії з природними об'єктами. Формування морально-екологічних понять має певну послідовність: чуйність; гуманність; бережливість; дбайливість; раціональність; відповідальність [5, 27].

В процесі формування почуття доброти до природи у дітей шестирічного віку, надзвичайно велику роль відіграє добре слово і добрі справи, тому дітей необхідно навчити не соромитися говорити добрі слова не тільки друзям та мамі, а й ніжні лагідні слова, звернені до тварин, квітів, промовляючи їх якомога частіше і кожного разу з усе більшою ніжністю, часто повторювані ласкаві слова дають поштовх для визрівання і розвитку почуття любові, доброти.

Таким чином, виховання почуття доброти в процесі ознайомлення з природою дітей старшого дошкільного віку має бути спрямоване на:

1. формування уявлень про універсальну цінність природи;
2. створення емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи;
3. формування мотивів щодо взаємодії з природою на основі розширення потреб в емоційно-доцільній діяльності.

Отже, головне у формуванні почуття доброти в природі – створити умови, за яких норма моралі почне регулювати поведінку дитини, тобто встановлюється зв'язок між її моральною свідомістю і моральною поведінкою. За таких умов норма стає мотивом поведінки, дитина дотримується її, тому що не може чинити інакше. Здійснення роботи з дітьми по ознайомленню з природою набуває великого значення у вирішенні комплексу завдань, спрямованих на використання природи для їхнього всебічного розвитку.

#### Література:

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – 2-е изд; перераб. доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 107 с.
2. Кульчицкая Е.И. Родителям о воспитании культуры детей. – К., 1980. – 128 с.
3. Павелків Р.В., Цигепало О.П. Дитяча психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2008. – 361 с.
4. Тофтул М.Г. Етика: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 43 с.
5. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: Навчальний посібник. – К.: Вища шк., 1993. – 275 с.

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

### **АКТИВІЗАЦІЯ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У РУХЛИВИХ ІГРАХ**

Гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти, естетичного ставлення до життя та мистецтва – умова формування цілісної особистості. Правильно здійснюваний естетичний розвиток завжди пов'язаний з удосконаленням багатьох якостей і рис дитини.

Проблему естетичне виховання дошкільників та молодших школярів досліджували такі вчені як Ю.Борев, І.Зязюн, В.Розумний, В.Потапчик, О.Семашко, Ю.Фохт-Бабушкін тощо. Проблеми формування в дітей естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій присвячені праці В.Бутенка, Н.Бутенко, Б.Лихачова, С.Мельничука, Н.Пахальчук, О.Рудницької, Г.Тарасенко, А.Щербо та ін.

Естетичний досвід акумулює найважливіші духовно-практичні аспекти взаємодії дитини зі світом, корелює у власній життєдіяльності їхні можливості щодо освоєння та плідного використання на практиці культурно-естетичних надбань суспільства. Естетичний досвід символізує сукупність чуттєвих сприймань, що набувають діти в процесі взаємодії з прекрасним у природі й суспільстві, становить основу естетичних знань школяра про матеріальний світ та суспільні відносини, культурні цінності, твори мистецтва. Естетичний досвід формується і виявляється передусім в естетичній діяльності, суть якої полягає у тому, що естетична потреба, вимагаючи задоволення, створює установку на пошук особистісних шляхів її реалізації [4, 46].

Діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку характеризуються емоційним, щирим сприйманням будь-якого досвіду, вони відкриті звукам, кольорам, формам доквілля, ще не відділяють своє «я» від зовнішнього світу. Дитячий анімізм (прагнення все оживити), безпосередність, почуття новизни й здивування – все це стає благотворним підґрунтям для формування естетичного досвіду. Вчення про сензитивні періоди має особливе значення для педагогіки, адже виявляє вікові межі досягнення оптимальних результатів у формування естетичного досвіду [1, 24].

Розкриття творчого потенціалу, пізнання дитиною себе і своїх можливостей починається з почуттів. Рухлива гра є самоцінною для дітей дошкільного віку, тому що в ній процес руху – вже цінність. А.Макаренко зазначав: «Гра має важливе значення в житті дитини, має те саме значення, яке в дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, такою з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед у грі» [3, 125]. «У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості», – наголошував великий український педагог-гуманіст В.Сухомлинський [5, 95].

Ще одна виключно важлива перевага ігрової діяльності – це внутрішній характер її мотивації. Ігри широко використовуються як засіб естетичного виховання, тому що дошкільнята відображають оточуючий світ через ігровий образ, певну роль. До змісту багатьох ігор входять знайомі дітям вірші або пісні. Усе це дозволяє поглиблювати естетичні переживання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Чітке й швидке виконання рухів, погодженість дій під час гри, особливо коли вони проводяться під музику, формують естетичні почуття особистості, привчають помічати красу рухів. Різноманітні шикуння та перешикування (в коло, шеренгу, колону) вимагають точності рухів, дотримання правильної постави, уваги та розвивають у дітей почуття прекрасного.

Участь у грі тісно пов'язана з естетичними почуттями дітей, крім того, в ході її педагогом контролюється свідома поведінка особистості. Тому необхідно так спрямувати ігрову діяльність, щоб вона, торкаючись естетичних почуттів, дозволяла старшим дошкільникам та молодшим школярам правильно оцінювати її.

Інтерес до рухливої гри підвищує її зв'язок з іншими видами діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема із зображувальною діяльністю, ручною працею. Підрастаючи, діти стають вимогливішими до предметів гри. Тому й слід підтримувати прагнення дитини самостійно виготовляти, оздоблювати ігрові посібники, атрибути й формувати відповідні вміння. Це своєрідна психологічна підготовка до гри, а водночас можливість для розвитку творчих здібностей.

Насамперед дітям цікавий сам процес дій, миттєві зміни ігрових ситуацій. Доводиться самостійно знаходити вихід з непередбачених ситуацій, намічати мету, встановлювати взаємодії з товаришами, проявляти спритність, витривалість і силу. Уже саме нагадування про наступну гру викликає в дитини позитивні емоції, приємне хвилювання. Серед учених поширена думка, що гра – це структурна модель поведінки дитини. За допомогою гри вона пізнає довкілля і готується до активного його перетворення. Отже, за допомогою рухливих ігор діти готуються до життя. Гра включає всі види природних рухів: ходьбу, біг, стрибки, метання, лазіння, вправи із предметами, а тому є незамінним засобом фізичного виховання дітей. Світ ігор дуже різноманітний: рухливі, сюжетні, народні, рольові, спортивні, імітаційні, командні, групові, ігри-естафети, ігри-конкурси, ігри-забави, ігри-змагання тощо.

Щоб зацікавити дітей рухливими іграми, педагоги широко використовують обігрування іграшок, предметів та іграшок, предметів та картинок, загадки, вірші, заклички та інші малі художні жанри. Слід пам'ятати, що ігрова творчість у рухливих іграх розвивається нерівномірно. Одна й та сама дитина може виявляти різний рівень творчості залежно від змісту гри, своєї ролі, від стосунків з товаришами.

Такі дії, як біг, лазіння, перелазіння, повзання, ритмічна ходьба, стрибки, діти краще засвоюють в іграх. Руховий досвід у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку дуже малий, тому спочатку рекомендується проводити прості ігри сюжетного характеру поступово ускладнюючи їх, підвищуючи вимоги до координації рухів, поведінки. Під час проведення рухливих ігор дошкільники та учні початкових класів повторюють, закріплюють, удосконалюють рухові вміння і навички, розвивають фізичні якості. Наприклад, граючи в ігри «Влуч у мішень», «Влуч у ціль», «Снайпери», «Мисливці і качки», діти вдосконалюють вміння і навички у метанні малого м'яча; «Вудочка», «Горобці-стрибунці» – у стрибках; в іграх-естафетах поряд із розвитком фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості та гнучкості) реалізуються міжпредметні, зв'язки (з математикою, іноземною мовою, природознавством, музикою тощо). Під час проведення рухливих ігор і естафет діти



пізнають довкілля («Хто де живе», «У зоопарку», «Бузьки», «Пошта йде у всі міста»), історію рідного краю («Запорожець на Січі», «Роксолана в полоні»), розширюють кругозір та поглиблюють знання («Листоноші», «Поле чудес у спорті», «Космонавти»).

Важлива умова розвитку творчих здібностей у рухливих іграх – варіативність їхнього змісту та форми організації. Так варіативність не лише підтримує інтерес до рухової активності, сприяє вдосконаленню рухових навичків, а й збагачує ігровий досвід дітей, стимулює нестандартне, творче виконання добре знайомих дії і вирішення нових проблем [2, 115]. У рухливих іграх вдосконалюється естетичне сприймання світу, розвивається почуття ритму. Діти пізнають красу рухів, їх образність. У цьому значно допомагає нетрадиційний ігровий інвентар (рис.1).



*Рис.1. Нетрадиційний інвентар на заняттях з фізичної культури («Багатофункційний слоник» та «Дуги»).*

Дитяча творчість ґрунтується на наслідуванні, що слугує важливим чинником розвитку естетичного досвіду дітей. Доцільно прислухатись до пропозицій самих дітей, що дає їм можливість проявити ініціативу. Наприклад: вигадати свої рухи для ритмічної гімнастики, скласти віршовані тексти для рухливих ігор. Це зацікавлює дітей, сприяє творчим проявам, розвиває фантазію, уяву, акторські здібності, формує фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я.

Механізм творчого розвитку вихованців залежить від впровадження ефективних методик, сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів, при яких творчі здібності формуються на найвищому рівні. Творчі здібності, які розвиваються під час ігрової творчої діяльності, відбиваються на результатах навчання і виховання в цілому. Самореалізація через творчість підносить почуття гідності, а емоційне піднесення з творчим актом не дозволяє зупинитися на досягнутому. Воно обов'язково приведе до потреби нової творчості вже більш високого рівня, наступної сходинки в розвитку особистості.

Творчий підхід педагога до підбору атрибутів до фізкультурних занять значно підвищує його моторну щільність і задовольняє природну потребу дітей в рухах. Сучасне традиційне та нестандартне обладнання фізкультурної зали та спортивного майданчика дає можливість урахувати сучасні вимоги науково-методичної думки вчених, досвід кращих педагогів-практиків, нові інноваційні технології в галузі фізкультури та спорту, а також власні спостереження та авторські розробки.

#### **Література:**

1. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. – К.: Вища шк., 1976. – 176 с.
2. Естетичний досвід вчителя: теорія і практика: Монографія / Н.І.Бутенко, І.А.Зязюн, М.П.Лещенко та ін.; Наук. ред. В.Г.Бутенко. – Херсон, 1997. – 214 с.
3. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Вибрані твори: В 7 т. – К.: Рад. шк., 1954. – Т. 5. – 366 с.
4. Пахальчук Н. Естетичний досвід молодшого школяра: дефінітивна характеристика // Наукові записки: Наук.-практ. конф. викладачів і студ. Сер. Початкове навчання. – Вінниця, 2005. – Вип. 3. – С. 46-48.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7-289.



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

## **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Сучасний розвиток педагогічної науки характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу, що актуалізує потребу в дослідженні процесу соціалізації особистості. На сучасному етапі досліджуються проблеми оновлення змісту освіти, створення належних умов для соціалізації дитини, оптимального її розвитку й виховання. Актуальним стає пошук технологій, засобів, методів соціального виховання, які забезпечували б подолання недостатнього рівня у дітей навичок соціальної взаємодії, вміння оцінювати соціальні ситуації, що змінюються, та впевнено діяти з опорою на власні знання і відносини, що в кінцевому результаті сприяє формуванню соціального досвіду, який необхідний дитині для успішного входження в соціум.

Загальні питання дитинства як частини соціальної структури суспільства представлені у працях І.Кона, О.Кононко, І.Печенко; соціально-педагогічні особливості системи “дитина-суспільство” висвітлено в роботах Д.Ельконіна, С.Козлової. Необхідність здійснення навчання й виховання дітей на засадах особистісно-зорієнтованої моделі, що забезпечить становлення дитини як представника певного соціуму, обґрунтовано у працях І.Беха, А.Богущ, Т.Поніманської.

Соціалізація дитини передбачає набуття нею досвіду співжиття в суспільстві з іншими людьми. Процес формування особистості невід’ємний від соціального середовища, в якому вона живе і діє. Функції соціалізації пов’язані з її роллю в відтворенні суб’єктом соціально-історичного процесу, в забезпеченні наступності культури і цивілізації, в підтримці безконфліктного існування суспільства як інтегрованої системи. Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того соціуму, до якого належить [2, 192].

Як зазначають А.Богущ і Н.Гавриш, процес соціалізації відбувається у взаємодії дитини з соціальними інститутами в процесі набуття знань та досвіду соціально-схвалюваної поведінки. У процесі соціалізації дитина оволодіває уміннями й навичками практичної й теоретичної діяльності; перетворення наявних відносин у якості особистості, засвоює досвід суспільного життя і суспільних відносин, адже дитина вчиться жити з іншими дітьми, дорослими в колективі, в соціумі, ефективно взаємодіяти з іншими. На думку вчених, соціалізація – це поступове набуття дитиною соціального досвіду спілкування і діяльності, це процес розвитку самосвідомості, саморегуляції, самовираження, становлення активної життєвої позиції у процесі життєдіяльності та життєтворчості дитини [1, 313].

Суттєве значення в процесі соціалізації у дошкільному віці набуває соціальний досвід як результат засвоєння суспільного досвіду. Соціальний досвід розглядається як результат активної взаємодії з оточуючим світом, становлення якого не може бути обмежене лише засвоєнням певної суми відомостей, знань, навичок, зразків, так як пов’язане з оволодінням способами діяльності та спілкування. Соціальний досвід дитини дошкільного віку досить обмежений, однак він являється механізмом регуляції соціальної поведінки. Дошкільне дитинство пов’язане з актуалізацією предметно-практичної діяльності та норм людських взаємин. Зростаюча особистість засвоює соціальний досвід, виробляє способи поводження з предметами, оцінює результативність своїх дій, утверджує свою позицію “Я” серед інших, прагне здобути визнання оточуючих, знайти собі відповідне місце в дитячому суспільстві [5, 6]. Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років життя, акумулюється та проявляється в соціальній культурі. Засвоєння культурних цінностей, їх перетворення є одним з фундаментальних завдань освіти.

Процес формування особистості невід’ємний від соціального середовища, в якому вона живе та діє. З першого дня появи на світ дитина тісно пов’язана з різними людьми і не може розвиватися як особистість без спілкування і взаємодії з ними. Якість набутого дитиною

досвіду багато в чому залежить від того, на чому ґрунтується взаємодія з іншими – на знаннях норм високої моралі, почуттях поваги і симпатії, чи залежності та страху. Як зазначає О.Кононко, саме спілкування задовольняє особливу потребу дитини – у взаємодії з іншими і пояснюється її соціальною природою. У процесі обміну інформацією у дітей виникає потреба взаємопорозумітися. [4, 200].

Соціальний досвід дитини є результатом соціалізації та виховання. Оволодіння соціальним досвідом у дітей відбувається двома взаємопов'язаними шляхами: стихійно (оскільки дитина з самих перших кроків свого життя сприймає впливи оточуючого середовища, а також включається в спільну з іншими людьми взаємодію, засвоює соціальний досвід) і цілеспрямовано (включення дитини у спеціально організований суспільством відповідно з його соціально-економічною структурою, ідеологією, культурою та метою виховання, освіти, навчання процес) [3, 134].

На нашу думку, соціалізація сучасного дошкільника повинна спиратись на інтерес дітей до світу людей, бажання наслідувати те, що варте наслідування. Аналіз наукових досліджень з даної проблеми засвідчує, що формування соціального досвіду передбачає розвиток особистості з дитинства як носія цінностей, норм, орієнтацій, настанов соціуму, вимагає вироблення важливих для життя в групі якостей, правил поведінки. Дитина дошкільного віку цікавиться оточуючим її світом, прагне пізнати його, відчути, навчитися жити в ньому. Кожний дошкільник самостійно, особисто, своєрідно проходить шлях соціального розвитку. Засвоєння знань, запропонованих іншими, не може замінити йому власного досвіду, самостійного опанування ним соціальних закономірностей, причин, наслідків.

Показниками сформованості соціального досвіду є взаємодія з дорослим, знання про життя в суспільстві, знання структури своєї сім'ї, дотримання правил поведінки, виявлення дитиною симпатії до подібних собі. Діти старшого дошкільного віку цікавляться взаєминами дорослих, розмовляють про них між собою, роблять висновки й узагальнення. Таким чином вони узагальнюють деякі соціальні поняття. В організованому педагогічному процесі дошкільного закладу знання дітей уточнюються і розширюються. Поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей, про їх відносини між собою. Знання викликають переживання, поглиблюють почуття, сприяють формуванню взаємовідносин з дорослими, однолітками, формують соціальну поведінку.

Враження, які дитина отримує в житті, дозволяють їй створити більш повне і різностороннє уявлення про людей, їх дії, ціннісні орієнтації, поведінку. Дошкільники цікавляться взаєминами у соціумі, переносять їх у свою поведінку, поступово у них складаються правильні уявлення про суспільне життя людей.

Провідне значення у формуванні соціального досвіду дитини має педагогічний, гуманістично спрямований вплив дорослого. Адже дорослий є носієм знань соціального досвіду та об'єктом наслідування. Формування соціального досвіду дітей успішно проходить у спеціально створеному дорослим навчально-виховному процесі, тобто на заняттях, в іграх, в різних видах діяльності. Неабияке значення має і особистий приклад педагога. Адже вихованці граючись, навчаючись, спілкуючись з дорослими вчаться жити поряд з іншими, враховуючи їх інтереси, правила і норми поведінки в суспільстві, тобто стають соціально компетентними.

Вікові зміни у соціальній взаємодії та грі сприяють здатності дитини поставити себе на місце іншого, зрозуміти почуття іншої людини. Діти старшого дошкільного віку спроможні ініціювати підтримку й допомогу тому, хто цього потребує. У спілкуванні, спільній діяльності з іншими дітьми дитина навчається встановлювати контакти з однолітками, починає усвідомлювати ставлення до себе інших дітей, засвоює норми співіснування в колективі, вчиться бути собою серед інших.

Соціалізація є процесом, який передбачає як засвоєння дитиною соціального досвіду в процесі входження в соціум, систему соціальних зв'язків, так і процес відтворення цих зв'язків за рахунок активної діяльності дитини. Під час взаємодії з оточуючими відбувається соціалізація дитини, засвоєння нею відповідної системи цінностей, норм. Отже, щоб ввести дитину в складний світ людських взаємин необхідна допомога дорослого. Дорослий презентує для дитини

суспільство, займає центральне місце духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку є безпосереднім організатором виховного процесу.

#### **Література:**

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: Підручник для ВНЗ. – К., 2008. – 408 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш та інші; Наук. ред. А.М. Богуш; За заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 368 с.
3. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998. – 160 с.
4. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К., 1998. – 255 с.
5. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: Монографія. – Рівне: РДГУ, 2006. – 364 с.

*Юлія Радковська,  
м. Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Перспективним напрямком гуманізації освіти України сьогодні є орієнтація на розвиток творчої пізнавальної активності дитини. Сучасний стан соціально-педагогічної практики характеризується значним попитом на педагогічну творчість освітян. У психолого-педагогічних дослідженнях (В.Андреев, Т.Альтшуллер, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, В.Моляко та ін.) та на практиці в працях (В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, А.Дашевська, С.Лисенкова та ін.) з'ясовано, що саме творча особистість педагога є визначним фактором виявлення та розвитку творчих можливостей вихованців. Проблемам пошуку творчих прийомів, методів навчання та виховання, що активізують пізнавальну діяльність дітей, присвячені праці Л.Божович, Л.Венгера, В.Давидова, Д.Ельконіна, Н.Менчинської, З.Новлянської та ін. Ученими доведено, що вихователь має використовувати весь арсенал виховних засобів для інтенсивного креативного становлення дітей.

На думку дослідників [2, 21], креативна педагогіка як наука про виховання і навчання дошкільників ґрунтується на активному задіяні творчого потенціалу вихователя, впровадженні креативних освітніх технологій. Основний критерій визначення педагога нової формації – моральна культура та володіння креативними освітніми технологіями. Базова програма «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України заявила креативність як одну з пріоритетних ліній розвитку дошкільника. Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір.

О.Кононко виокремлює такі стадії прояву дошкільниками творчої активності. Перша стадія: наслідування – копіювання готового; дитина, потрапляючи у нову ситуацію, репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим для досягнення бажаного результату. Друга стадія: творче наслідування – внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у запропоновану схему дій, зразок, ідею. Це – перша заявка дитини про себе, своє бажання самовиразитися. Саме на цій стадії дошкільник ознайомлюється з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних схильностей та вмінь. Третя стадія: репродуктивна творчість – уміння взяти за основу запропоновану схему (ідею), але істотно її переробити, внести зміни. Тут дитина вправляється в переробці інновацій, пропускає їх крізь себе, перевіряє їх відповідність вимогам ситуації, вносить елементи новизни й оригінальності. Ця стратегія характерна для дошкільників-креативів. Четверта стадія: справжня творчість, створення нового. Вона недоступна дошкільникові, адже створити оригінальну ідею можна лише на основі свого креативного розвитку та в сфері своїх інтересів, здібностей [5, 3-4].

Цілеспрямовано творчий розвиток особистості дитини починається в дошкільному віці. Означений віковий період найбільш сприятливий для творчого розвитку дітей, оскільки в дошкільному віці спонтанна і репродуктивна творчість дитини поєднується зі швидким зростанням інтелекту, абстрактного та логічного мислення. Проблеми розвитку творчості тісно пов'язані з питаннями розвитку дитячої уяви.

Отже, пріоритетом в роботі з дошкільниками є формування творчої уяви. Дитина на основі попереднього досвіду створює образи побаченого, почутого. У своїй уяві дошкільник виходить за межі безпосередньо даного, може «відлітати» від реальної дійсності, фантазувати, мріяти. Основні характеристики уяви дошкільника: реалістичність (дитяча вигадка, фантазія або відображає реальне життя, або пов'язується з нереальними, казковими подіями, явищами, персонажами); цілісність (здатність бачити ціле раніше його частин).

Реалістичність та цілісність – ключові складники творчого потенціалу дитини дошкільного віку. Уміння п'яти-шестирічної дитини диференціювати свої образи на «правдиві» (пов'язані з реальним повсякденним життям) та «неправдиві» (не пов'язані з ним), сприймати довкілля цілісно, а потім і по частинах – важливі показники розвитку в неї творчого ставлення до життя. Уміння гнучко поєднувати ідеальний і реальний, умовний та дійсний плани життєвої ситуації – визначають особливість її реалістичної уяви [1, 137].

Роздумуючи про природу дитячої творчості, Л.Виготський указував на її синкретизм, в якому криється сам принцип розробки інструментальних засобів активізації творчої уяви, заснований на можливості взаємовпливу різних видів творчої діяльності [1, 267]. Це твердження психолога деталізують О.Киричук та А.Скрипченко, пояснюючи такий взаємовплив психологічними і фізіологічними можливостями і потребами самої дитини. Вікові зміни сенсорних функцій виражені в інтенсивній динаміці показників різних видів чутливості: зорової, слухової, тактильної, вібраційної і ін. Творча діяльність, що викликає зацікавленість, захоплює дитину повністю, дає поживу всім органам почуттів у комплексі [4, 2].

Гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні, фізичні сили дітей (увагу, мислення, уяву, пам'ять, організованість, спритність тощо), сприяє освоєнню дошкільниками навколишнього світу і людських взаємин, пробуджує, задіює творчий потенціал особистості. На основі аналізу науково-методичної літератури [2; 3; 5; 6 та ін.] нами були розроблені ігрові завдання фізкультурно-оздоровчого спрямування для дітей старшого дошкільного віку, як-от:

1. Завдання «Перетворення»: придумати, у кого або у що можуть перетворитися предмети (рис. 1).



Рис. 1. Стимульний матеріал до завдання «Перетворення».

2. Завдання «Розмова»: уяви, що предмети в спортивній залі можуть розмовляти. Про що вони розмовляють? (рис. 2).



Рис. 2. Стимульний матеріал до завдання «Розмова».

3. Завдання «THE END»: придумати закінчення вірша.

### Спортивний віршик

Початок:

Узялися дельфінята в морі  
М'ячика ганяти.

Між буйками їх ворота:  
Звідсіля і он аж доти.  
Не минуло і хвилини –  
М'ячик точно в ціль поплинув.  
Всі завмерли у напрузі...

*Закінчення:*

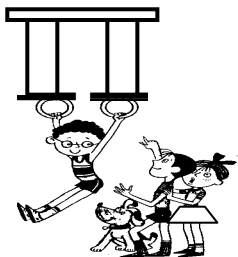
Воротар не схибив, друзі!  
А що ним була акула –  
То м'яча вона ковтнула... (Роман Скиба)

4. Завдання «Конспірація»: розфарбуй м'ячі так, щоб вони не були схожі один на одного (рис. 4).



Рис. 4. Стимульний матеріал до завдання «Конспірація».

5. Завдання «Диктор»: розфарбувати малюнок (рис. 5) та розповісти вірш весело, здивовано, жалібно тощо.



Я із букви П торік  
Змайстрував собі турнік.  
Підтягаюсь разів сто я,  
Маю силу і здоров'я. (І. Січовик)

Рис. 5. Стимульний матеріал до завдання «Диктор».

6. Завдання «Слідчий»: що хорошого та поганого в предметах (рис. 6).



Рис. 6. Стимульний матеріал до завдання «Слідчий».

7. Завдання «Художня майстерня»: використовуючи запропоновані фігури (рис. 7), намалюй країну Спортляндію. Фігури можна використовувати не один раз.

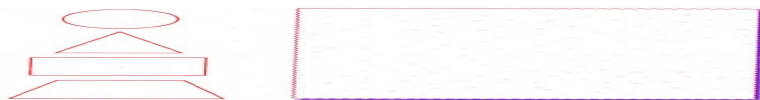


Рис. 7. Стимульний матеріал до завдання «Художня майстерня».

8. Завдання «Запитайлик»: розфарбуй картину та придумай якомога більше різних запитань (хто, що, куди, чому, де, коли тощо) (рис. 8).

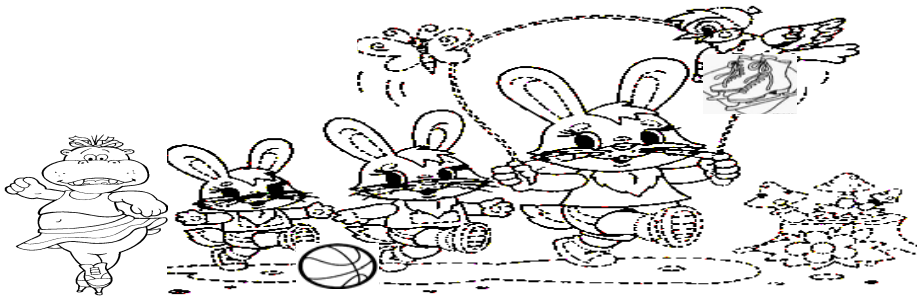


Рис. 8. Стимульний матеріал до завдання «Запитайлик».

Таким чином, творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці. Саме педагогічна

творчість вихователя значною мірою зумовлює впровадження особистісно-орієнтованих освітніх технологій, створення сприятливих умов для внутрішнього саморуку (саморозвитку, самовдосконалення) педагога і дитини. Нині творчий педагог – це перш за все дослідник, що володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою в професійному самовихованні і активним використанням передового педагогічного досвіду. Творчий підхід – умова успіху в спільній діяльності педагогів і дітей, де на першому плані повинна бути дитяча творчість.

#### **Література:**

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Ємець О. Вчимося професійного мислення // Фізичне виховання в школі. – № 4. – 2000. – С. 20-22.
3. Калуська Л.В. Дошкільне тіловиховання. Вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 184 с.
4. Киричук О.І. Виховувати пізнавальні інтереси учнів // Початкова школа. – 1973. – №10. – С. 1-5.
5. Кононко О. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» // Дошкільне виховання. – 2008. – № 7. – С. 3-7
6. 30 уроков для развития творческих способностей / Авт.-сост. И.А.Андреева. – Минск: Современная школа, 2007. – 32 с.

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

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Найважливішою проблемою соціального становлення людини з погляду суспільства є проблема забезпечення її успішної соціалізації, тому перед педагогічною наукою і практикою на сучасному етапі повстають завдання педагогічного супроводу дитини, проблеми виявлення і реалізації на практиці умов, які сприяють гармонізації процесів соціальної адаптації і індивідуалізації дитини, забезпечення успішної її інтеграції в різні соціальні групи.

Дошкільний навчальний заклад можна розглядати як базовий соціально-просторовий феномен, що обумовлює становлення і розвиток дошкільника як соціального суб'єкта в системі соціальних відносин. При взаєминах, що вдало складаються, відбуваються важливі позитивні зміни, в протилежному випадку – виникають серйозні проблеми, що виявляються в неможливості дитини задовольнити глибинні потреби в прийнятті її оточуючими, самоствердженні і самореалізації в дитячому суспільстві. Все це зумовлює звернення науковців психолого-педагогічної галузі до проблеми формування соціальної компетентності дитини.

Проблема компетентності та різні її аспекти привертала увагу багатьох дослідників. Зокрема, З.Рустанович-Варфоломєєва, К.Рубін та Л.Роузкреснор досліджували модель соціальної компетенції. Філософський аспект цього феномена висвітлювався у працях М.Маклюєна, І.Давидова, Е.Дюркгейма, Е.Шпрангера, М.Бубера. Проблеми соціальної компетенції у розрізі педагогіки знайшли відображення у наукових доробках М.Аргайла, І.Архипова, В.Краєвського, Л.Петровського, Ю.Хабермаса, А.Хуторського. Психологічні чинники дефініції «соціальна компетентність» ґрунтовно розкриті у дослідженнях О.Ветошкіна, З.Гончарова, А.Кукліна, Г.Белицької, А.Брушлінського, З.Фрейда, Е.Коблянської, В.Цветкова та ін. Структура та функції соціальної компетентності були предметом аналізу таких учених, як Н.Білоцерковець, М.Докторович, Ю.Міллер, М.Розумний, У.Пфінгстен, Р.Хінтч.

У соціально-педагогічній науці в останні роки з'явилося чимало робіт присвячених висвітленню проблем становлення особистості в дошкільні роки, формування її ціннісних орієнтацій. Однак, проблема формування соціальної компетентності дошкільника є досить складною. Саме педагог має стати тією ланкою, яка гармонійно поєднає дошкільне та

сімейне виховання, допоможе вихованцю зрозуміти навколишній світ, буде піклуватися про формування особистості, про розвитку її нахилів та здібностей.

Вихідними категоріями для аналізу поняття «соціальна компетентність» є «компетентність» та «соціалізація». Компетентність, в широкому її розумінні, розглядається як якість особистості, яка володіє певними знаннями в певній галузі та вміє їх застосовувати на практиці, забезпечувати успішність діяльності (А.Журавльов, А.Маркова, Л.Петровська та ін.). Терміни «соціальний», «соціалізація» розуміються як суспільний, пов'язаний із життям і відносинами людей у суспільстві. Тоді соціальну компетентність можна визначити як поінформованість, знання, авторитетність у сфері, яка пов'язана з життям і відносинами людей у суспільстві.

Виходячи з гуманістичної парадигми, соціалізація може характеризуватися як процес засвоєння і використання особистістю в поведінці та діяльності системи духовно моральних цінностей, у яку вона включена (Л.Виготський, І.Бех, В.Максименко). Передусім це стосується формування в індивіда відкритості до світу людей, виховання навичок соціальної поведінки, свідомого ставлення до себе як до вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формуванням готовності до сприймання соціальної інформації, вихованням співчуття, співпереживання, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки [3].

Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин [3].

А.Гогоберідзе в «Концепції освіти дітей старшого дошкільного віку» визначає сутність і зміст початкової особистісно-соціальної компетентності дитини «як готовності самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками і дорослими і сукупністю уявлень дитини про себе, свою самооцінку, що визначають вибір способів поведінки та взаємодії з соціумом» [2].

Соціальна компетентність дошкільника формується в процесі його соціалізації. Соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовища, систему соціальних зв'язків, її пристосування, до культурних, психологічних і соціологічних факторів (Т.Парсонс, Р.Мертон), з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, подолання негативних впливів середовища, що заважають саморозвитку і самоствердженню (А.Маслоу, А.Олпорт, К.Роджерс). Цей процес можна розглядати як інтеграцію особистості в систему групових відносин.

Соціальна компетентність – це перетворений особистістю соціальний досвід, який адекватний певній системі соціальних відносин і забезпечує людині можливості для самореалізації в цій системі. Вона характеризується складним переплетінням знань, умінь і дій, орієнтованих на соціальну реальність, середовище проживання і ситуації повсякденності, відображає відносини в системах «людина – людина», «людина – група», «людина – суспільство», «людина – світ» у особистому досвіді індивіда через притаманні їм норми, цінності, правила, традиції та звичаї.

Тож соціальна компетентність – це здатність досягати особистих цілей у соціальній взаємодії, а також знаходити підтримку інших людей в усіх ситуаціях. Соціальна компетентність обумовлюється: вмінням орієнтуватися в соціальних ситуаціях; правильно визначати особистісні особливості та емоційний стан інших; вмінням обирати адекватні способи спілкування з ними і реалізовувати їх в процесі взаємодії. Соціальна компетентність проявляється в різних формах – як духовна, громадянська, професійна тощо. Але в усіх проявах вона завжди виступає як орієнтація особистості на взаємодію, на кооперацію зусиль, на гармонійне, справедливе узгодження інтересів. Така орієнтація стійка і пронизує всі сфери життєдіяльності особистості. Таким чином, змістова сутність соціальної компетентності включає інформованість індивіда про соціальну дійсність, готовність і вміння вести діалог з

іншими людьми, приймати відповідальні рішення в життєвих ситуаціях відповідно до визначених вимог соціуму, здатність передбачати їх наслідки для себе і оточуючих, володіння первинними способами життєдіяльності. Вона характеризується оперативністю, має історичні і тимчасові особливості, несе відбиток реального субкультурного впливу.

Компоненти соціальної компетентності особистості в дошкільному віці ще знаходяться на початковому рівні, тобто вони тільки формуються, нестійкі, залежать від дорослого і його вміння зацікавити дитину інформацією з навколишнього світу, організувати з ним спілкування, допомогти зорієнтуватися в системі цінностей, прийнятих у суспільстві, виробити певні способи поведінки і емоційного реагування на навколишню дійсність.

Для забезпечення сприятливих умов життя і виховання дитини, формування основ повноцінної, гармонійної особистості необхідні зміцнення і розвиток взаємодії дитячого садка і сім'ї. У базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» зазначено, що модернізація дошкільної освіти не може не доторкнутися сучасної сім'ї, лишити родину стороннім спостерігачем змін, що відбуваються у першій її ланці, не зачепити її інтересів. Дуже важливо залучати батьків до процесу оновлення змісту, форм та методів освіти дітей. На даному часі актуальним є оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів з батьками, зміни її векторів та акцентів, осучаснення предмета розмов, розширення спектру життєво важливих проблем, надання зустрічам більшої широти, відвертості, конструктивності, звільнення від надмірної формалізованості. Об'єднання зусиль допоможе створити широкий розвивальний простір, сприятливий для повноцінного буття дитини в сім'ї та дошкільному закладі, розкриття нею своїх сутнісних сил, становлення як активного суб'єкта індивідуальної та колективної діяльності [1, 325].

Стан дошкільної освіти на сучасному етапі потребує цілісного підходу до особистості дитини. Цим пояснюється необхідність педагогічної взаємодії сім'ї та дошкільного закладу на основі об'єднання їх виховних зусиль. Вихователь та батьки діють в інтересах дитини, приймають рішення стосовно її виховання та навчання, створюють для неї належні умови. Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому.

Завдяки тісному співробітництву дошкільного навчального закладу з членами родини навколо дітей створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння, підтримки. Це означає, що батьки та інші члени родини мають перестати бути пасивними, виступати в ролі експертів чи спостерігачів і почати діяти з вихователями й дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Вони рівноправні партнери і союзники. Ідеї батьків слід цінувати, до їх порад – прислухатися. Але тільки завдяки високій культурі спілкування педагогів і батьків, доброзичливості, неупередженості у розв'язанні різних проблем можна досягти ефективної взаємодії дошкільного закладу і сім'ї, яка має пронизувати всю освітню роботу.

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небагато ставляться до розвитку і виховання своїх дітей. Актуалізації уваги батьків до проблем виховання дошкільників сприяють доручення їм виступати з конкретного питання на батьківських зборах, участь батьків у роботі гуртків, проведенні ігор, занять, екскурсій з дітьми, допомога у проведенні рольових і ділових ігор [4, 425].

Отже, в соціалізації дитини, у навчально-виховній роботі дошкільного закладу, важливе місце займає взаємодія з сім'єю. Необхідно стежити за тим, щоб педагоги використовували різні форми роботи, надаючи увагу вдосконаленню практичних виховних навичок батьків. Бесіди, консультації мають підкріплюватися практичними спостереженнями, спільною діяльністю дітей і батьків. Сьогодні важливо узгодити позиції та очікування педагогів і батьків, гуманізувати їх взаємодію, налаштуватися на необхідність професійного та особистісного самовдосконалення. Потребують оновлення зміст та форми роботи з сім'єю. Це стосується, передусім, об'єднання зусиль задля формування в дітей реалістичної картини світу та образу «Я», виховання соціальної компетентності дошкільника, створення в сім'ї та дошкільному навчальному закладі комфортних і сприятливих для цього умов. Якщо дошкільний заклад і сім'я закриті один для одного, дитина



опиняється між двома паралельними системами. Тільки при взаєморозумінні між педагогами та батьками можливе створення умов, які допомагають особистісному становленню та соціальному розвитку дитини.

#### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. Наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – К. : Світич, 2008.- 430 с.
2. Гогогберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление в ДОУ. – 2006. - №1. – С. 10-19.
3. Захарова Т.Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. – 2011. - № 2. – С. 113-117.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.

*Світлана Степанюк,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою у зв'язку із формуванням мовленнєвих умінь дошкільника та молодшого школяра є соціалізація особистості як результат її соціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності. У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – спільно з сім'єю стати провідною соціальною інституцією, яка забезпечує запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі.

Знання, вміння та навички, котрі дошкільники та молодші школярі набувають й виробляють, виховуючись та навчаючись в освітніх закладах, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності дошкільника та учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Компетентність, в широкому її розумінні, розглядається як якість особистості, яка володіє окремими знаннями в певній галузі та вміє їх застосувати на практиці (А.П.Журавльов, А.К.Маркова, Л.А.Петровська, Н.Ф.Тализіна, Б.І.Хасан, Р.К.Шакуров, А.І.Щербаков та ін.).

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались модель соціальної компетенції (В.Слот, Х.Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (О.Михайлов, В.Радул); професійна та комунікативна компетентність (І.Бех, С.Демченко, М.Елькін, С.Козак, А.Онкович та ін.); соціально-психологічна компетентність (Л.Лепіхова); соціальна компетентність (І.Єрмаков, Л.Сохань, І.Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М.Гончарова-Горянська, О.Кононко та ін.), структура соціальної компетентності (В.Масленнікова).

*Мета нашої статті* – виявити вимоги до формування соціально-комунікативної компетентності сучасних дошкільників і молодших школярів та дійсний рівень їх сформованості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Насамперед нами було проаналізовано Державний стандарт та чинні програми сучасних ДНЗ України. Відтак, звернемося до нової редакції державного документа – Базового компонента дошкільної освіти [1]. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього

процесу є дитина як мовленнєва особистість. Зміст Базового компонента дошкільної освіти у мовленнєвому розвитку дітей презентовано освітньою лінією "Мовлення дитини", у якій подано кінцеві результати формування комунікативної і мовленнєвої компетенції дошкільників. Насамперед увага звернена на комунікативні здібності дитини, які потрактовано як «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації» [1, 14]. Окрім того, у Базовому компоненті дошкільної освіти визначено завдання з розвитку фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій.

Нами було проаналізовано чинні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку: "Дитина", "Я у Світі", "Українське дошкілля". Кожна з них орієнтує на формування правильної звуковимови, збагачення та активізацію лексичного запасу, оволодіння граматично-правильним мовленням, зв'язним мовленням, засвоєння мовленнєвого етикету.

Формування міжособистісних відносин розглядається як найважливіша мета початкової освіти. Соціально-компетентна дитина добре орієнтується в новій обстановці, здатна вибрати адекватну манеру поведінки, знає міру своїх можливостей, вміє просити про допомогу і надати її. Поважає бажання інших людей, може включатися у спільну діяльність з однолітками і дорослими. Вона не буде заважати своєю поведінкою іншим, вміє стримувати себе і заявити про свої потреби в прийнятній формі.

Нова навчальна програма української мови 1-4 класи, передбачає у кожному класі загальнокультурний розвиток молодших школярів і їхню підготовку до життєдіяльності в українському соціумі [4].

Саме в перші роки навчання саме закладаються початкові знання і уявлення, поведінка учня, з кожним роком поступово збільшується матеріал, і в 4 класі всі знання узагальнюються та свідомо використовуються на практиці.

Спостереження за дітьми, спілкування з вчителями початкової школи дали нам підстави зробити висновки про те, що багато дітей відчують певні труднощі у встановленні міжособистісних стосунків з однокласниками. Існує реальний зв'язок між благополуччям дитини в школі і сформованістю у неї умінь слухати і чути, адекватно реагувати на прохання, інструкцію, пропозицію, здатність вступати у взаємодію і будувати спільну діяльність, вміння розігрувати різні соціальні ролі в новому колективі (лідер, підлеглий, виконавець, контролер). Якщо вчасно не розпочати коригування цих явищ відразу в перші дні перебування дитини в школі, то можуть виникнути певні труднощі, які негативно вплинуть на її нервову систему, душевне здоров'я, настрій.

Дуже важливо, щоб у першокласників уже в дошкільний період були сформовані наступні якості:

- бажання і вміння співпрацювати з однокласниками на уроці й у позаурочній діяльності (вміння і бажання знайомитися, спілкуватися, здобувати друзів, позитивне ставлення до роботи в парах, групах);
- вміння слухати іншого і домовлятися про способи спільної діяльності;
- бажання і вміння допомогти товаришеві.

Аналіз наукових джерел, які стосуються проблеми дослідження лягли в основу розробки завдань на визначення соціально-комунікативної компетенції дітей:

- 1) дослідити рівні соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників та молодших школярів на основі встановлених критеріїв;
- 2) виявити відповідність рівня соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників та молодших школярів вимогам навчальних програм.

Важливим етапом роботи з дітьми був діагностичний, який передбачав збір інформації та виявлення особливостей життєвої позиції особистості, її ставлення до саморозвитку, самовдосконалення, можливостей досягнення психолого-педагогічних цілей, активності в роботі над формуванням соціально-комунікативної компетентності.

Експериментальне дослідження проводили з двома групами дітей. До першої групи увійшли діти старшого дошкільного віку, які постійно відвідували дитячий садок. Другу групу склали діти 1 класу ЗОШ.

База дослідження: школа № 1 (20 осіб 1-А класу), с.м.т.Городниця, Новоград-Волинський р-ну, Житомирської обл., ДНЗ № 1 "Сонечко" с.м.т.Городниця (20 осіб групи "Сонечко").

Для визначення рівнів сформованості соціально-комунікативної компетентності дітей за всіма критеріями та показниками було підібрано низку експериментальних завдань: «Нісенітниця», «Веселі картинки», «Рукавички», «Який ти?», «Що ти знаєш про себе?», «Оціни поведінку» та інші.

Для визначення рівнів соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку було виокремлено такі критерії:

- *поведінковий*, показниками якого були: уміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій; перевага позитивного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі;
- *пізнавально-інтелектуальний* критерій виявлявся в обізнаності про елементарні соціальні норми; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси;
- до показників *комунікативного* критерію віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази;
- показниками *гумористичного* критерію було: наявність почуття гумору, що виявлялося у здатності до розуміння смішного та спроможності створювати смішне.

Результати вимірювання соціально-комунікативної компетентності вихованців дошкільного закладу показали, що високий рівень соціально-комунікативної компетентності – (10%) 2 дитини, достатній рівень – (25%) 5 дітей, середній рівень – (55%) 11 дітей і низький рівень – (10%) 2 дитини.

Результати дослідження соціально-комунікативної компетентності учнів початкової школи є іншими. Високий рівень соціально-комунікативної компетентності виявлено у – (25%) 5 учнів, достатній рівень – (55%) 11 дітей, середній рівень – (10%) 2 дитини і низький рівень – (10%) 2 дитини.

Одержавши такі дані, ми можемо зробити порівняльний аналіз рівнів сформованості соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку і учнів початкової школи (див. рисунок 1).

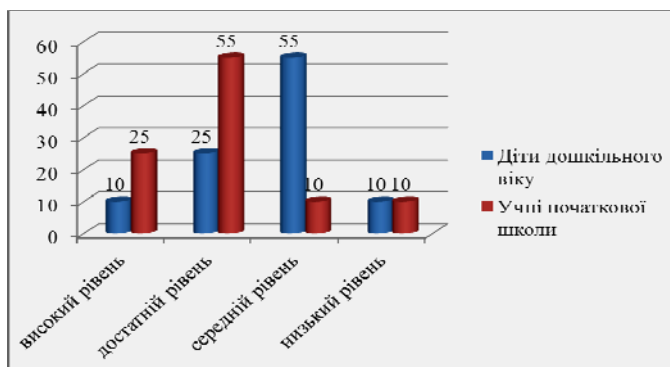


Рис. 1. Рівні соціально-комунікативної компетентності (відносна кількість дітей у %)

На основі визначених критеріїв та показників було сформовано чотири рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності (високий, достатній, середній, низький). Коротко охарактеризуємо кожен з них.

Результати констатувального етапу експерименту виявили недостатню методичне сформованість соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку у сучасній практиці дошкільних навчальних закладів.

Удосконалення форм та методів формування соціально-комунікативної компетентності дітей цього вікового етапу полягає у необхідності:

- відмовитися від жорсткого регламентованого навчання в дошкільному закладі;
- максимально забезпечити рухову активність дітей;
- використовувати різноманітні форми навчання, що включають дитячі види діяльності на інтегративній основі;
- створити розвивальне предметне середовище у дошкільному закладі та в початковій школі, функціонально модулюючий зміст дитячої діяльності;
- широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, пошукову діяльність, елементи проблемного навчання, завдання відкритого типу, що мають варіанти "правильних рішень";
- активно використовувати в початковій школі, особливо в першому класі, ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності;
- провідною в освітньому процесі дошкільного навчального закладу та початкової школи повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку активності дитини, почуття власної гідності та самоповаги.

#### **Література:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А.М.Богущ; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В. та інші. – К.: Видавництво, 2012. – 62 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 20012. – 430 с.
3. Дитина : програма виховання та навчання дітей дошкільного віку. – К.: Видавничий дім «Університет», 2012. – 290 с.
4. Програма «Українська мова» (1-4 класи) // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 10-55.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан, Л.М.Возна, О.Л.Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

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

### **ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ УЯВЛЕНЬ ПРО НАВКОЛИШНІЙ СВІТ**

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, державними національними програмами “Освіта” та “Діти України” визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування такої позиції особистості, що виявляється у соціальній активності, творчості, гуманістичній спрямованості та забезпечує її самоактуалізацію і самореалізацію. При цьому особливої ваги набуває єдність виховних впливів упродовж всього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Дошкільний та молодший шкільний вік у цьому контексті є головним, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент світобачення, формуються уявлення дитини про її права та обов’язки, про себе як представника певної статі, засвоюються моральні правила і норми тощо. Головне у цьому процесі є збереження дитячої субкультури, урахування цінностей та інтересів дитини, її вікових та індивідуальних можливостей. Саме на цьому етапі одним із

головних завдань є формування у дітей уявлень про навколишній світ, що передбачає формування елементарного природоцінного світогляду, входження дитини у світ практичної та духовної діяльності людини, формування соціальної компетентності, пізнання дитиною світу власного внутрішнього життя. У педагогічній літературі виокремлено різні підходи до проблеми формування у дітей уявлень про навколишній світ. За одним із них, цей процес має відбуватися за участі якомога більшої кількості аналізаторів. Це, в свою чергу, забезпечує цілісний відбиток у свідомості суб'єкта предметів (явищ) навколишньої дійсності, розуміння їх унікальності та неповторності. Такий підхід є характерним для поглядів Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського. Збудження думки дитини, як вважав Й.Г.Песталоцці, можливе лише в результаті поєднання відчуттів різних аналізаторів. За Я.А.Коменським, все, що тільки можна сприймати, треба давати для сприймання чуттям, а саме: видиме – для сприймання зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, те, що підлягає смаку – смаком, доступне дотикові – через дотик. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу ж так і сприймаються, вважав великий педагог. 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 сформувавши 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. В.О.Сухомлинський стверджував, що сприймання предметів навколишньої дійсності за допомогою різних аналізаторів пробуджує у дітей інтерес та бажання їх пізнати [4].

Сприйняття об'єктів природи розглядається і в рамках вияву їх внутрішньої сутності через своєрідність їх зовнішніх характеристик. Так, Г.С.Тарасенко зазначає, що естетичне народжується із зовнішнього образу, що сприймається чуттєво – зором, слухом, дотиком, нюхом – як цілісна форма в її гармонійному співвідношенні зі змістом. Це – сукупність інформативно насичених ознак, серед яких можна виокремити такі вагомні структурні компоненти краси і виразності природи, як розмаїття форм, звуків і запахів, світло і колір, пропорцію, симетрію, ритм та ін. [5].

Психологічний аспект проблеми формування у дітей уявлень про навколишній світ та людину в ньому відображений у працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.К.Вілюнаса, О.В.Запорожця, О.М.Леонтьєва, В.М.М'ясищева. У наукових працях Л.В.Артемової, І.Д.Беха, А.М.Богуш, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, Я.З.Неверович, З.П.Плохій, Т.І.Поніманської, Ю.О.Приходько, Н.Ф.Яришевої особлива увага приділяється механізмам та технологіям формування уявлень про навколишній світ. Дошкільний та молодший шкільний вік сприятливий для формування уявлень дітей про світ та людину у ньому. Велика емоційна чутливість, сприятлива для розвитку моральних почуттів (О.В.Запорожець), новоутворення у вигляді усвідомлюваних мотивів, здатних підкоряти безпосередні потяги (О.М.Леонтьєв), поява етичних інстанцій (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін) роблять цей вік сенситивним для розвитку основ особистості. У старшому дошкільному віці є достатньо усталеними і функціонально дієвими такі “внутрішні інстанції” підростаючої особистості як образ “Я”, самооцінка, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування тощо, що опосередковують будь-які види активності дитини і дають їй змогу діяти самостійно – від імені власного “Я”. Поява цих інстанцій як регуляторів діяльності і поведінки є свідченням диференціації внутрішнього і зовнішнього боку особистості дитини і розвитку у неї здатності самостійно діяти.

Огляд становлення проблеми формування уявлень про навколишній світ підтверджена у дослідженнях Т.М.Байбари, Н.М.Бібік, Л.В.Буркової, Н.В.Гавриш, К.Ж.Гуз, Т.В.Дяченко, В.Р.Ільченко, Н.В.Лисенко, С.М.Ніколаєвої, З.П.Плохій, В.І.Скутіної, А.М.Федотової, І.А.Хайдурової, Т.В.Христовської та інших. Дослідники вважають, що уявлення і знання, які не спираються на моральні почуття, мають формальний характер і тому не спонукають дитину до моральної поведінки. Дитина, яка знає певні правила поведінки, володіє інформацією про суспільні явища, їх взаємозумовленість, але є байдужою до них, легко

порушує норми і правила поведінки.

З метою з'ясування стану формування у дітей уявлень про навколишній світ, нами було організовано та проведено спеціальне дослідження, у ході якого ми намагалися вивчити як розуміють поняття “навколишній світ” учителі, які форми, методи роботи з дітьми використовують для ефективного формування уявлень дітей про світ, що їх оточує. З цією метою ми запропонували учителям дати відповіді на запитання анкети. У процесі опрацювання анкетних даних, з'ясувалось, що зміст поняття “навколишній світ” у більшості випадків (64,5%) учителі розуміють як “світ, що оточує дитину”; “природу, суспільство, відносини”; “складну систему, елементами якої є людина і природа”. Щодо форм роботи з дітьми, які дають можливість формувати уявлення про навколишній світ, у більшості випадків учителі оперували знайомими їм формами – урок, позаурочна та позакласна робота. Цікавими були відповіді щодо використання методів організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Так, найбільшою популярністю користувались словесні методи (бесіди, розповіді) (54%). Другу позицію зайняли методи невербального спілкування (ілюстрації, демонстрації) (32%). Лише незначна частина педагогів (14%) у своїх відповідях акцентували увагу на необхідності використання нетрадиційних методів, що дозволяють уникнути однобічності, урахувати цілісний підхід до формування і розвитку особистості. Серед таких методів учителі назвали: екскурсії, прогулянки, зустрічі, казки, практичні роботи, театралізовані дійства, проекти. Серед предметів початкової ланки школи, що мають неабиякі можливості формування уявлень молодших школярів про навколишній світ педагоги віддали перевагу курсу природознавства (55,5%), читання (41,4%), математики (3,1%). Варто зазначити, що роль уявлень про навколишній світ, що формуються у дітей у процесі навчання дуже велика: чим багатші у дітей уявлення, чим вони повніші за обсягом і точніші за змістом, тим краще розвиваються у дітей пам'ять і мислення. Уявлення є також необхідною умовою формування понять, розуміння учнями слів учителя, а також засвоєння матеріалу підручника. Щоб сформувані в свідомості учнів чітке уявлення про незнайомий предмет, треба показати їм його, дати можливість доторкнутися до нього, а іноді понюхати і попробувати на смак. Якщо предмет як певний комплекс подразників діє на ряд аналізаторів, у корі великих півкуль утворюються тимчасові зв'язки, внаслідок чого організм реагує на предмет як єдине ціле. Отже, одночасна робота різних аналізаторів є найважливішою умовою переходу від окремих відчуттів до сприйняття предмета в цілому. Щоб сформувані в учнів загальне уявлення про той чи інший об'єкт, найдоцільніше ознайомлювати дітей з ним безпосередньо в природі. Тому великого значення набувають спостереження під час екскурсій, а також довготривалі самостійні спостереження в природі. Під час цих спостережень учні не тільки запам'ятовують зовнішні особливості тих або інших об'єктів, а й звертають увагу на їхнє природне оточення. Це дає можливість виявити певні взаємозв'язки між об'єктом і середовищем. Під час спостережень тісно переплітаються елементи чуттєвого (емпіричного) і абстрактного (логічного), що забезпечує розуміння учнями суті явищ, які вивчаються. Звичайно, на предметному уроці чуттєве сприйняття учнів поєднується із словом учителя, який спрямовує цей процес, бо молодші школярі ще не можуть самостійно виділити головні властивості об'єкта. Діти сприймають тільки ті його особливості, які відразу впадають в око, хоч вони можуть бути й неістотні. Мало чути – треба вміти слухати, мало дивитися – треба вміти бачити. І вчитель керує цим процесом. Спочатку учні розглядають весь предмет, схоплюючи його загальний образ. Поступово вчитель підводить учнів до різнобічного ознайомлення з об'єктом. Діти дають його словесний опис, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки. Кращому запам'ятовуванню створених образів сприяє замальовування розглянутих об'єктів по пам'яті. Проте слід зауважити, що малюнками, особливо перемальовуванням з підручника, захоплюватися не треба, бо це забирає багато часу. З меншою ефективністю, але все ж можна створити цілісне уявлення про той чи інший предмет і за допомогою наочних посібників: картин, діапозитивів, діафільмів та ін. При вивченні властивостей предметів неживої природи найбільш ефективними є демонстраційний експеримент вчителя та індивідуальні досліди учнів. Наприклад, властивості корисних копалин учні вивчають, роблячи ряд дослідів, передбачених програмою. Не можна зловживати наочністю, бо це призводить до гальмування розвитку абстрактного мислення. Неприпустиме переважання словесних методів, бо

в такому разі діти запам'ятають багато слів, які не матимуть у їхній свідомості ніякого реального змісту. Отже, вчитель, застосовуючи різноманітні засоби наочності, організовуючи спостереження дітей серед природи, постійно повинен керувати процесом сприймання учнями явищ і об'єктів, утворення в їхній свідомості яскравих уявлень. Таке керування проводиться спрямуванням уваги дітей на істотні ознаки об'єкта, розкриттям взаємозв'язків окремих предметів або явищ. Увага стимулюється за допомогою різноманітних запитань і завдань, а також виконанням дітьми цілеспрямованої роботи з предметом. У процесі формування у дітей уявлень про навколишній світ особливо важливе значення має урахування життєвого досвіду дітей, їх знань про предмети, явища, зв'язки в природі; ознайомлення з (із) конкретними об'єктами навколишнього світу (природи), що мають індивідуальну значущість для дитини; розкриття загальних закономірностей функціонування природи, зв'язків в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови. Одним із джерел отримання знань молодшими школярами про соціальні норми, формування у них позитивного ставлення до оточуючих є казка, оскільки саме вона найбільше відповідає сутності дитини, її внутрішнім потребам. Перш за все алегорична форма багатьох казок дає змогу не просто ознайомити учнів з тими чи іншими поняттями, нормами, правилами, а й передати внутрішні почуття персонажів, спонукати до роздумів, завдяки яким дитина переноситься з казки у реальне життя і дивиться на нього по-новому, бачить себе, свої дії ніби збоку. На думку вчених, слухання казки, допомагає дитині навчитися розуміти внутрішній світ героїв, а через них і внутрішній світ інших людей, вчить співчувати їм, повірити у сили добра, набути впевненості у собі. На основі аналізу поведінки казкових героїв, вихованці вчаться виокремлювати позитивні та негативні риси особистості, оцінювати їх.

Використання тематичного багатства казок істотно впливає на формування соціально-комунікативної культури у молодших школярів, позначається на їхній поведінці та вчинках. Аналізуючи вчинки казкових персонажів, діти ознайомлюються з певними соціальними нормами, правилами взаємодії, спілкування та особливостями їх дотримання. Увагу дітей звертають на те, що ці правила, норми відображають соціально-комунікативну культуру людини, що виявляється у доброзичливому, чуйному ставленні до інших. У процесі роботи над казкою варто приділяти увагу розвитку у дітей умінь поставити себе на місце іншої людини, побачити ситуацію її очима. Це сприяє накопиченню у них "банку життєвих ситуацій", який у разі необхідності може бути активізований.

Серед різноманітних форм і методів виховання соціально-комунікативної культури важливе місце посідає гра. Саме гра – природний для молодших школярів вид діяльності, де вони не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. Так, в особливих ігрових умовах молодший школяр має змогу моделювати систему соціальних відносин у наочно діючій формі, розвивати орієнтування в них. В умовах гри відбувається поступове подолання особистісного егоцентризму, завдяки чому розвивається самосвідомість дитини, вона стає соціально компетентною, здобуває досвід взаємодії, вирішення проблемних ситуацій, шліфує комунікативні вміння. На основі усвідомлення й вербалізації своїх внутрішніх переживань у грі, дитина отримує можливість для усвідомлення змісту проблемної ситуації й зміни свого ставлення до неї. Завдяки грі відбувається поетапне засвоєння, відпрацювання, інтеріоризація соціально-комунікативних знань, умінь і навичок. Також підпорядкування ігровим правилам у контексті ролі стимулює формування елементів довільної регуляції поведінки й діяльності молодших школярів.

Таким чином, можна стверджувати, що формування уявлень про навколишній світ молодших школярів потребує включення у виховний процес умов, адекватних їхнім віковим та індивідуальним особливостям, що виявляється, в першу чергу, в готовності вчителя до безоцінного прийняття дитини, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах із нею. Результати проведеної роботи переконали, що соціальний розвиток молодших школярів відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу на їх емоційно-почуттєву та діяльну сфери.

#### Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. - К.: Либідь, 2003. – 344 с

2. Вовчик-Блакитна О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного досвіду // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 1-3.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
4. Сухомлинський В.А. Воспитание. – М.: Политиздат, 1979. – 270 с.
5. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: Технологія естетико-екологічного виховання. 2-ге видання, зі змінами. – К.: Рута, 2000. – 208 с.

*Олександра Ямпільська,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

## **ЗМІСТ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: АСПЕКТ НАСТУПНОСТІ**

Найбільш виразною ознакою сучасних змін у системі національної освіти, що вимагають відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень, є її реформування на засадах наступності та неперервності. Це положення досить широко декларується в законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та ін.

Одна з найбільш актуальних проблем сучасної освіти – це проблема наступності між дошкільною і початковою шкільною освітою. Актуальність її розгляду пов’язана з порушенням зв’язків наступності в цілях і задачах, змісті і методах, формах організації навчання і виховання, а також зі змінами вимог суспільства до якості освіти дошкільників і молодших школярів. Дана проблема торкається і природничої освіти дітей цих двох вікових періодів.

Результати останніх психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що інтенсивне формування в дитини уявлень про об’єкти і явища природи здійснюється в старшому дошкільному й молодшому шкільному віці. Однак практична реалізація досліджуваного процесу в період навчання дітей у першому класі передбачає лише часткове врахування досягнень дошкільного періоду їх розвитку. Подоланню цієї суперечності найбільшою мірою сприяє створення єдиного соціально-педагогічного середовища взаємодії педагогів та батьків, визначальним для якого є орієнтація на вихідний рівень готовності дітей до сприймання природи в межах кожної ланки освіти та на їх “стиках”.

Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти досліджувалася багатогранно: знайшли висвітлення методологічні засади (О.Савченко), педагогічні основи та шляхи забезпечення (О.Вашуленко, Т.Дябло, Л.Калмикова), педагогічний і методичний аспекти (А.Богущ, Н.Кічук, В.Кузь, М.Кухта, В.Ликова). Наступність між двома ланками освіти розглядалась у площині формування математичних уявлень (А.Попова, Т.Фадєєва), реалізації зображувальної діяльності (Р.Афанасьєва, О.Лагутіна), трудового (М.Машовець), естетичного виховання (А.Ароніна) тощо. Розв’язанню питань всебічного розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку засобами природи в контексті наступності сприяли праці Н.Бібік, Л.Іщенко, Н.Коваль, Г.Ковальчук, Н.Лисенко, Т.Мантули, З.Плохій, Н.Пустовіт, Г.Пустовіта, Д.Струннікової, Г.Тарасенко, Н.Яришевої та ін.

Таким чином, проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, зокрема, такий її аспект, як наступність в ознайомленні з природою старших дошкільників і молодших школярів, різноаспектно розроблена і висвітлена в психолого-педагогічній літературі. Втім, як показує практика роботи освітніх закладів, існує донині низка проблем, що пов’язані з її практичною реалізацією в дитячих садках і школах I ступеня. Зокрема, наявна певна розрізненість в цілях, змісті та організації процесу ознайомлення дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку з природним довкіллям, неузгодженість в роботі вихователів, учителів і батьків щодо методичного забезпечення їхньої природопізнавальної діяльності. Отже, актуальність заявленої проблеми, суперечності, що існують в її практичній реалізації, і зумовили вибір теми нашого дослідження. Особливої



уваги потребує, на нашу думку, зміст природничої освіти дошкільників і молодших школярів як компонент, що безпосередньо впливає на освітній результат в межах означених ланок.

Насамперед зауважимо, що в контексті неперервної освіти наступність розглядається як один із її основоположних принципів, як “необхідна умова досягнення неперервності, плановості та інтегративності освітнього процесу” [9, 91]. При цьому наступність розуміється як взаємозв’язок між її суміжними ланками, що забезпечує можливість цілісного розвитку особистості на всіх ступенях її формування.

Співвідносно до дошкільної та початкової ланок освіти наступність полягає в тому, що освітній процес на цих щаблях повинен забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. Тому в педагогічній літературі наступність дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як двобічний зв’язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред’явлені дітям у школі, а з іншого, – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [6, 187].

Отже, як правомірно зауважує Д.Струннікова, наступність є важливою умовою цілісності та ефективності педагогічного процесу, фактором, який визначає логіку і послідовність розвитку особистості, поступовий перехід від одного вікового етапу до наступного. Її сутність, на думку дослідниці, виявляється у встановленні зв’язку у змісті навчального матеріалу, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу, який, з одного боку, спрямований на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, з іншого – на оптимальне використання в першому класі набутого в дитячому садку досвіду. Наступність у цих освітніх ланках зумовлюється узгодженістю завдань і змісту програмового матеріалу, системою роботи дитячого садка і школи, їх співпрацею з сім’єю [8, 8-9].

З метою з’ясування дійсного стану реалізації наступності в ознайомленні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку з природою насамперед простежимо динаміку в змісті природничої освіти на стику двох освітніх ланок.

**Зміст ознайомлення дошкільників з природою** представлений в Базовому компоненті дошкільної освіти, зокрема, в освітній лінії “Дитина у природньому довкіллі” [2]. Він передбачає формування доступних дитині дошкільного віку уявлень про природу планети Земля та Всесвіт, розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля. *Природнича освіченість* полягає в наявності в дитини уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв’язки у природному довкіллі та взаємозв’язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний впливи людської діяльності на стан природи. *Ціннісне ставлення дитини до природи* проявляється в її природодоцільній поведінці: виваженому ставленні до рослин і тварин; готовності включатись у практичну діяльність, що пов’язана з природою; дотриманні правил природокористування.

Освітня лінія “Дитина у природньому довкіллі” охоплює два змістових блоки: “Природа планети Земля” і “Всесвіт”. Кожен з цих блоків передбачає певний обсяг знань, уявлень, які дитина отримує в процесі світосприймання та навчально-пізнавальної діяльності. Результатом діяльності в межах освітньої лінії має стати сформована природничо-екологічна компетентність дошкільника, яка виявляється насамперед в його екологічно-доцільній поведінці в природі, дотриманні правил доцільного природокористування.

Зміст освітньої лінії “Дитина у природньому довкіллі” Базового компоненту дошкільної освіти зреалізовано в програмах навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку (“Я у Світі”, “Малює”, “Дитина” та ін.). Зміст програм орієнтує педагога вплив на своєчасне введення дитини у світ природи, розвиток пізнавального інтересу, закладання основ екологічного виховання, формування елементів природоцільного світогляду, ознайомлення із взаємозв’язками в природі, формування навички екологічно-безпечної поведінки, вміння порівнювати та класифікувати за ознаками об’єкти та явища природи, самостійно використовувати знання про природу під час нових ситуацій,

встановлювати причинно-наслідкові зв'язки різного ступеня складності, складати зв'язні розповіді про явища та об'єкти природи, що попередньо спостерігалися.

Зміст програм спрямований на ознайомлення дошкільників із взаємозв'язками в природі: на п'ятому році життя формувати уявлення про умови (повітря, воду, світло, тепло, поживні речовини тощо), необхідні тваринам і рослинам для життя, на прикладах показувати різну потребу рослин у волозі; формувати у дітей елементарні уявлення про залежність здоров'я людини від стану довкілля, розкривати зв'язки між неживою та живою природою (без води рослина засихає, менше світить сонце – листя змінює колір, настають холоди – листя опадає); рослинами та тваринами (засохли рослини – зникли комахи; зникли комахи – відлетіли перелітні птахи).

На шостому році життя вихователь повинен систематизувати уявлення дитини про зв'язок між зміною положення сонця, станом ґрунту, повітря та розвитком рослин, поведінкою тварин, діяльністю людей. Пояснити значення рослин у природі (поліпшують повітря, ґрунт, воду; забезпечують їжею тварин, людей), взаємозалежність місця знаходження тварин від наявності корму, схованки, показати взаємозв'язки між рослинами й тваринами. Формувати уявлення про пристосування тварин до умов середовища. Порівнювати та класифікувати предмети і явища природи за ознаками, моделювати часткові та загальні зв'язки, встановлювати зв'язки різного ступеня складності та змісту: структурно-функціональні, причинні, просторові тощо, спостерігати зв'язки між сезонними змінами в природі та поведінкою тварин; розвитком рослин та кількістю тепла, світла, вологи; зовнішнім виглядом тварин та середовищем їх проживання.

У процесі навчальної діяльності забезпечується оволодіння знаннями в напрямку від найпростіших уявлень про окремі об'єкти, явища природи, їх властивості до узагальнених понять про функціонування природи, на основі яких діти виконують різні мислительні дії, у тому числі й встановлюють причинно-наслідкові зв'язки.

Формування природничої компетентності дошкільника здійснюється інтегровано за сімома лініями розвитку [1, 14] і має вияв у різних видах діяльності (навчальній, трудовій, творчій, ігровій тощо). Реалізацію цієї ідеї обслуговують міжпредметні зв'язки, які досить широко використовуються на заняттях і в повсякденні. Так, старші дошкільники залучаються до відтворення в малюнках сприйнятого під час прогулянок. Це зображення технікою акварель стану неба й землі в різні пори року, сюжетне малювання природи в різні пори року з дотриманням при цьому розмірів, кольорів, форм предметів природи, осмислене відтворення об'єктів і явищ природи у продуктах власної зображувальної та образотворчої діяльності, ліплення об'єктів природи з глини тощо.

Під час трудової діяльності забезпечується безпосереднє сприймання дітьми предметів та явищ природи, оскільки вони залучаються до сезонних робіт на ділянках, виконання обов'язків чергових у куточку природи, заготівлі корму для зимуючих птахів, збереження та відновлення природного середовища (охорона мурашників, первоцвітів), художнього оформлення клумб, догляду за рослинами, розвішування годівниць, підгодовування птахів, приготування корму для тварин.

Окрім зазначеного, у процесі залучення дітей до трудової діяльності проводяться короточасні та довготривалі спостереження за предметами, явищами природи, результатами власної діяльності в природі, що сприяє формуванню уявлень про залежність стану довкілля від ставлення людини до нього. Залучаються дошкільники і до систематичних спостережень за рослинами (зовнішнім виглядом, будовою, ростом, їх призначенням у природі), тваринами (будовою, харчуванням, способом їх пересування, пристосування до умов середовища) та явищами природи. Діти безпосередньо сприймають та розрізняють звуки, запахи, кольори, фактуру предметів природи.

На основі запровадження інтегрованого викладання в процесі організації ігрової, навчальної, трудової, творчої діяльності дошкільників педагогічні зусилля спрямовуються на ознайомлення дітей із сенсорними еталонами, розширення знань про форми, кольори, величини предметів природи, удосконалення прийомів їх обстеження, формування вміння групувати предмети за

формою, кольором, матеріалом тощо. Старші дошкільники вчать аналізувати, порівнювати, узагальнювати сприйняте, і у такий спосіб розширювати власні знання про природу.

У процесі аналізу **змісту природничої компоненти початкової освіти** нами було встановлено, що пріоритетною метою навчання молодших школярів природознавству за Державним стандартом початкової загальної освіти (освітня галузь “Природознавство”), є 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.

Згідно державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів першого класу в межах курсу “Природознавство” в результаті опрацювання навчального матеріалу учень *має уявлення* про: неживу та живу природу, властивості повітря, води, вплив висоти Сонця на зміну пір року, значення сонячного світла і тепла для рослин, тварин, людини; значення повітря, води, ґрунту для рослин, тварин, людини; *встановлює найпростіші зв'язки між*: висотою Сонця і кількістю тепла, яке Сонце посилає на землю; неживою природою та рослинами, тваринами, людиною; *описує* зв'язки між живою і неживою природою; *наводить приклади* пристосування тварин до зміни пір року; *пояснює* зв'язки між рослинами і доквіллям; між тваринами і доквіллям; *має судження* про взаємозв'язок живої істоти з доквіллям; *формулює висновки* про необхідність захищати рослин і тварин рідного краю тощо [7, 188-190].

Оскільки зміст освітньої галузі “Природознавство” та програмові вимоги навчального курсу “Природознавство” реалізуються у підручнику для першого класу, проаналізуємо спрямованість його змісту.

На сторінках підручника “Природознавство” (автори Т.Гільберг, Т.Сак) [4] першокласникам пропонується познайомитися зі значною кількістю слів-назв об'єктів живої та неживої природи та текстів, зміст яких висвітлює: значення води, світла, тепла, повітря, поживних речовин для життя організмів (с. 19); різноманітність рослин (с. 20-21) та тварин (с. 22-23); екологічно доцільну поведінку в природі (с. 28-29); значення природи для людини (с. 26-27); особливості рослинного (с. 72-79) та тваринного (с. 80-83) світу рідного краю; багатство природи України (с. 90-99).

Щодо Сонця, повітря, води, ґрунту, то автори вдаються до різнобічного їх розкриття в окремих текстах. У тексті “Сонце” розкривається вплив сонячного світла і тепла на живу природу (с. 31). Змістове наповнення тексту “Повітря” (с. 36-37) спрямоване на визначення місця знаходження повітря в природі, його значення для живої природи; уникнення забруднення повітря в приміщеннях. Зміст текстів “Які властивості має вода”, “Вода в природі та в житті людини” (с. 32-35) сприяє ознайомленню з властивостями води, значення її для живої природи, економним та бережним використанням. У тексті під назвою “Ґрунт” (с. 38-39) деталізуються складові: перегній, вода, повітря; значення для рослин та тварин, забруднення ґрунту. Текст “Гірські породи” (с. 40-41) містить відомості про різноманітність гірських порід, способи використання людиною. Також у підручнику розкриваються особливості будови та життєдіяльності живих організмів: рослин і тварин, їх різноманітність у природі, значення у природі, акцентується увага на необхідності їх збереження.

Зміст низки текстів розкриває особливості сприймання природи за допомогою різних органів чуттів (с. 9). Ознайомлення учнів із взаємозв'язками в природі відповідно до ієрархічного принципу її будови здійснюється на рівнях організму, популяції та угруповання. Авторами підручника також передбачено проведення спостережень (за висотою Сонця над землею в різні пори року; зміни в неживій природі, в житті рослин, тварин, у сільськогосподарській праці людей упродовж року), дослідів (виявлення повітря навколо себе; виявлення повітря в ґрунті та ін.), практичних робіт (догляд за кімнатними рослинами; підгодовування птахів узимку; ознайомлення з гірськими породами; з'ясування органів рослин тощо). Значна увага приділена оволодінню дітьми сенсорними еталонами.

Таким чином, слід зазначити, що ознайомлення старших дошкільників з природою здійснюється з дотриманням такої дидактичної умови, як *розкриття загальних закономірностей функціонування природи* (повторюваності та періодичності процесів).

Окреслене має відображення і в змісті початкової ланки освіти. Додамо, що розгляд проблеми не лише сприяє повторенню вивченого дітьми в дошкільний період розвитку, а й розширює та доповнює їхні знання.

Формування в старших дошкільників уявлень про об'єкти і явища природи забезпечується на основі *розкриття зв'язків у природі відповідно до ієрархічного принципу її будови*, а саме: на рівнях організму, популяції та угруповання. На основі аналізу державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів першого класу відповідно до курсу “Природознавство” можемо констатувати, що розкриття зв'язків у природі здійснюється на рівнях угруповання та організму. Натомість інформація про зв'язки в природі на рівні популяції, зокрема, піклування тварин про потомство, зв'язки між тваринами, об'єднаними в сім'ю, колонію (на прикладі бджіл, мурах) тощо, практично не представлені. На цій невідповідності наголошує увагу й Д.Струннікова, зазначаючи, що в змісті навчального матеріалу відсутня узгодженість, яка б забезпечила наступність і неперервність пізнання природи, розширення і поглиблення у першокласників набутих на попередньому віковому етапі системи знань про природу, умінь і навичок взаємодії з природним довкіллям. Дослідниця зауважує, що дошкільна програма спрямована на формування у дітей екологічного світосприймання, системних знань про природу, навичок екологічно доцільної поведінки. У програмі та текстах підручників для першого класу наявний здебільшого описовий характер зв'язків і залежностей у природі, їх зміст недостатньо спрямований на формування в учнів системи цінностей природи, уявлень про її цілісність [8, 9].

Таким чином, проведений нами аналіз природничої складової змісту дошкільної та початкової освіти дозволив констатувати наявність певної неузгодженості. Втім, як нам бачиться, велику роль у подоланні цього недоліку відведена вчителю, оскільки саме він є посередником між дитиною і змістом, який вона опановує, від нього залежить, на якому рівні і в якому обсязі цей зміст буде засвоєно. Педагог повинен бути знаючим і вдумливим транслятором програмового змісту, повинен широко використовувати досвід дитини, здобутий нею на попередньому освітньому щаблі. І не лише використовувати, а й збагачувати його, поглиблювати й розширювати.

#### Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
3. Богущ А. Наступність і спадкоємність дошкільної і початкової ланок у системі неперервної освіти: оцінний компонент // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич : Коло, 2001. – С. 26-31.
4. Гільберг Т. Г., Сак Т. В.. Природознавство : 1 клас : підручник.– К. : Генеза, 2012. – 112 с.
5. 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.
6. Дошкольная педагогика / под ред. В. И. Логвиновой, П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение, 1988. – 270 с.
7. Природознавство : програма навчального предмета “Природознавство” // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2011. – С. 186-203.
8. Струннікова Д. І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу “школа-дитячий садок”) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 19 с.
9. Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В. Г. Онушкина. – М. : Педагогика, 1987. – 208 с.

*Надія Кудикіна,  
м.Київ, Україна,  
Інститут педагогіки НАПН України*

### **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНІМІЗАЦІЇ ЯК МЕТОДИЧНОГО ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ**

Дослідження методичних прийомів навчання усного українського мовлення молодших школярів у школах національних меншин актуалізується тим, що методична теорія допомагає вчителю початкових класів критично оцінювати різноманітні методичні пропозиції, вибирати засоби навчання, надаючи перевагу найефективнішим, тим самим застерігаючи від помилок у доборі дидактичного інструментарію та використанні методів і прийомів навчання, в організації навчального процесу [3]. Коли дитина приходить навчатися до школи з російською мовою викладання, вона користується у різноманітних ситуаціях спілкування переважно російською мовою. Проте соціальне середовище в Україні дає їй змогу час від часу слухати українське мовлення – у процесі спілкування дорослих та в колективі дітей із україномовних сімей, по телебаченню, інколи – в кіно чи на виставах лялькового театру, дитячих святах. Таким чином, першокласник певною мірою розуміє українську мову, що відбувалося стихійно завдяки тому, що українська і російська мови споріднені.

Водночас, функціонування української мови як державної в Україні зумовлює потребу у громадян нашої країни досконалого оволодіння нею. З урахуванням зазначеної обставини Базовим навчальним планом початкової загальної освіти для шкіл з мовами викладання національних меншин, і серед них – шкіл з російською мовою навчання, в контексті реалізації освітньої галузі «Мови і літератури» встановлено вимоги навчання української мови як державної [2]. На державному рівні визначено, що метою навчання української мови як навчальної дисципліни є формування комунікативної компетентності, а в результативній складовій Базового навчального плану на першому місці репрезентовано мовленнєву лінію, та передусім аудіювання та говоріння.

У процесі реалізації зазначених складових навчання учні мають оволодіти умінням сприймати і розуміти мовні одиниці різного рівня, мовлення вчителя, нескладні за змістом тексти, а щодо говоріння – уміти сприймати та будувати діалогічні і монологічні висловлювання у таких сферах спілкування, як особистісна, навчальна, соціально-побутова і світ природи.

Для досягнення кінцевих результатів діяльність вчителя спрямовується на виконання таких завдань:

- створення позитивної мотивації до засвоєння знань;
- формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності;
- засвоєння елементарних знань про найважливіші мовні одиниці. необхідні та достатні для формування мовленнєвих умінь і навичок;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння інтелектуальному, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості.

Важливим орієнтиром у доборі методів та прийомів реалізації визначених Базовим навчальним планом Державного стандарту початкової загальної освіти завдань навчання української мови як державної є його вимоги до організації навчального процесу і серед них – про необхідність урахування пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів.

Арсенал перевірених практикою методичних прийомів, що відповідають зазначеній вимозі, досить великий. Серед них поширеними у педагогічній практиці є прийоми, засновані на імітації мовлення, конструювання висловлювань, дидактична гра, моделювання мовленнєвих ситуацій на основі вербальних засобів, що цілеспрямовано вивчаються на уроці (тематична лексика, формули ввічливості, вітання, запрошення та ін, фразеологічних зворотів), розігрування сценки на основі реальних соціокультурних ситуацій тощо.

Увагу дослідників своєю поширеністю привертає своєрідний, цікавий для дітей молодшого шкільного віку методичний прийом навчання мовленнєвої взаємодії, якій міститься у тому, що вчителі наводять учням приклади діалогів різник тварин або пропонують взяти на себе певні ролі – зайчика, лисички, колобка або інших уявних персонажів та відтворити їх діалогічне мовлення. Результативність навчання не рідної для дитини мови зазначеним способом, серед інших його переваг, відзначалась видатними українськими педагогами. Зокрема, С.Ф.Русова писала: "Ще один засіб дуже сприяє художньому розвитку дітей і розвитку їхньої мови: це так звана "драматизація", якою користуються дуже широко й для вивчення літератури, історії, географії, і для *навчання чужих мов* (виділення наше). Читаючи яку-небудь казку або художній твір, який захопив учнів своєю красою, дуже легко повернути їхню думку на те, щоб вони самі спробували лицедійно переказати його. Візьmemo для зразка "Червону хусточку". Хай один учень буде за "червону хусточку", другий за матір, третій за вовка; хай голосом, рухами поведуться так, щоб нагадувати дівчинку, вовка, матір. Коли ж іще до того з паперу діти виріжуть собі дещо з убрання – червону хустку дівчині, маску вовкові або що іншого – тоді радощам не буде кінця. Діти непомітно навчаються виразно говорити, зрозуміють краще кожну постать, можуть додати щось від себе. Так можна інсценувати не тільки народні казки, але й деякі твори Мирного, Левицького й ін. Не треба вимагати декламації слово в слово, діти самі знайдуть слова, коли твір художній і захопить їх" [4, 215].

Мовленнєве спілкування «олюднених» персонажів може відтворюватися вчителем на основі тексту відомих народних казок («Рукавичка», «Котик і півник» та ін.), фольклорного матеріалу, як от:

*Летів жук  
Та у воду – гуп!  
Прилетіла мити  
Жука рятувати:  
- Ой, жучку-жучку,  
Подай білу ручку.  
- Не подам, не подам,  
Піди до криниці,  
Напийся водиці.*

Уявне діалогічне мовлення вчитель часто пропонує учням через читання творів дитячих письменників. Унаочнимо дану тезу фрагментом з твору Лесі Храпливої «Великодня пригода»:

*Засвітило сонечко ранком у віконечко. Поклала мама в кошик паску, писанки, ковбаску та покликала донечку Параску:*

- *Від себе, від батька, і від мене занеси бабусі свячене!*
- *І пішла Параска: в кошику ковбаска, писанки і паска.*
- *Іде Параска, вийшла на горбок. А до неї Бровко – песик: скік та скок!*
- *Куди ідеш та що несеш?*
- *Несу паску, писанки, ковбаску від батька, від мамі і від мене – несу бабусі свячене.*
- *А не буде там нічого і для мене? – Бровко питає, хвостиком махає.*

В уявній ситуації один з одним спілкуються навіть пальці, що доречно використати вчителю першого класу під час засвоєння дітьми теми «Людина. Частина тіла» [5].

### **Дружня сім'я** (ляльковий театр)

*Мета:* Розвивати уміння слухати і розуміти українську мову. Збагачувати словниковий запас словами-назвами частин тіла людини. Виховувати бажання проявляти взаємодопомогу та працелюбство.

#### Дійові особи.

Мама.	Середній пальчик
Великий пальчик.	Підмізинний пальчик.
Вказівний пальчик.	Мізинчик.

Виготовлення ляльок. Лялька-мама складається з двох частин: сукні, яка одягається на руку, та голівки (з пластиліну або іншого матеріалу) у хусточці – на вказівний палець. Ляльки-хлопчики – голівка на певному пальчику та імпровізований одяг.

*Хід вистави*

Ведучий. На узліссі у маленькій хатині жила собі мати з п'ятьма хлопчиками-пальчиками. Їх звали так (показує кожний палець та називає його): Великий пальчик, Вказівний пальчик, Середній пальчик, Підмізний пальчик, Мізничик.

Каже якось хлопчик-великий пальчик до мами.

Великий пальчик. Мамусю! Я, твій синок, Великий пальчик, такий голодний! Спечи мені пиріжок!

Мама. Добре, синочку! Білого борошенця в нас трохи є, свіжого маслечка теж, тільки в печі розпалити нічим!

Великий пальчик. Я тобі зараз принесу!...

(Вибігає).

Мама виходить.

Ведучий. Побіг великий пальчик до лісу, а там шишок – тьма-тьмуща.

Великий пальчик. Ось чим мама грубку розпалить!

Ведучий. Нагнувся великий пальчик за шишкою, а підняти не може.

Великий пальчик. А ну ж покличу другого брата – Вказівного пальчика. Він допоможе. (Біжить ліворуч).

Де ти, братику меткий,  
Де ти, пальчик вказівний?  
Коли б ти приніс шишок  
Спечемо ми пиріжок!

З'являється Вказівний палець.

Ведучий. Нагнувся другий братик, Вказівний пальчик, тільки як не старався підняти шишку, а вона ані руш.

Вказівний пальчик. Ходім покличемо третього, середнього брата!

Великий пальчик. Ти у татка вдавсь на зріст  
І моторний, як артист...  
Та й найдужчий – знову ти ...  
Треба шишку піднести!

З'являється третій брат, Середній палець, і всі біжать по шишку.

Ведучий. Середульний неборак  
Шишку ту і так, і сяк,  
Та й найвищий із братів  
Так підняти й не зумів!

Великий пальчик. Що ж, покличемо передостаннього, четвертого брата. Може Підмізний пальчик нам допоможе.

Середній пальчик. Брате підмізний,  
Порятуй хоч ти!  
Шишку із ялини  
Спробуй піднести!

З'являється підмізний пальчик, всі біжать по шишку.

Ведучий. Підбігають брати до шишки. Підмізний уперся що було сили, закректав, почервонів, увесь потом обливається... тільки ж і тому не вдалося шишку підняти. Думали брати, думали, і вирішили покликати на допомогу найменшого, п'ятого брата, якого звали Мізинець.

Пальці (разом). Ось мізинець, братик п'ятий  
(Хоч малий, та, бач, завзятий!)  
Тільки оком глянув сам –  
Вже й підморгує братам:  
Що, мовляв, оті шишки!

Мізничик.

Піднесемо залюбки!  
Нумо, браття, сміло  
Узялися за діло!  
Ти за той берися край,  
Ти ізнизу пособляй,  
Ти ліворуч, я праворуч...  
Раз-два, дружно! Підні-май!  
З'являється вся кисть руки, що несе шишку.

Ведучий.

Братики із лісу  
З піснею ідуть.  
Дружно додому  
Шишку несуть.  
Як у житті багато важить  
Здружена сім'я,  
Хай, малята, вам підкаже  
Казочка моя!

Ведучий.

- Дітки! Назвіть кожного з братиків-пальчиків, які допомогали один одному.
- Як ви думаєте, чи всі брати-пальчики зібралися разом? Доведить вашу думку.
- Якими ж були брати у цій казочці?
- Виберіть потрібне слово, з тих, які я промовлю: вередливі, галсливі, дружні, сварливі.

*Підсумок.* Люди кажуть: одному добре жити, а гуртом краще.

Використання у процесі навчання означених способів репрезентації усного українського мовлення ми позначаємо як *методичний прийом педагогічної анімізації*. Обґрунтування застосованої нами назви таке. *Анімізм* (лат. *anīma, anīmus* – душа, живе) є родовим поняттям щодо видового – *анімістичний світогляд*, котрий розглядається як спосіб сприйняття людиною об'єктів навколишнього світу, в тому числі тварин, як живих істот. У такому разі вони наділені людськими властивостями, можуть переживати, думати, розмовляти. Основу анімістичного світогляду складають три елементи: аніматизм – оживлення, анімізм – одухотворення і антропоморфізм – уособлення (олюднення).

Анімістичний світогляд був основою всіх стародавніх вірувань, він глибоко проник в народну культуру та в її особливі жанри – народні казки та ігри.

Уявно-змістова складова народних казок та ігор має велике розвивальне значення, зокрема й щодо розвитку українського мовлення дітей, коли вчитель використовує їх у навчально-виховному процесі.

Особливо своєю результативністю у навчанні української мови учнів початкових класів шкіл національних меншин виділяються різноманітні народні ігри, або ті, що розроблені на народній основі. Ігрова активність дітей у іграх реалізується в уявному та реальному спілкуванні. Уявний контекст народних ігор тісно пов'язаний з архаїчними образами і тому доступний дитячому розумінню. Образи українських народних ігор не є випадковими. Вони культурною традицією постійно відтворювались в різноманітних обрядах та ритуалах й нарешті перейшли до дитячих ігор у вигляді ігрових ролей. Прикладом може бути фольклорний образ, що в іграх відтворюється роллю вовка та який має відображення у певних народних обрядах, традиціях та ритуалах. Про людей-вовків розповідається в багатьох міфологічних легендах про вовкулаків. У східнослов'янських, а особливо українських легендах, вони нападають на домашню худобу, причому не лише в полі, а й у селі, часто залазячи в кошари, хліви та повітки [1]. Етнографічними дослідженнями доведено, що в архаїчному суспільстві визнання хлопчиків чоловіками у багатьох народів вважалося важливою подією онтогенетичного розвитку особистості та соціалізації молоді чоловічої статі. Хлопці в цей період залучалися до особливих обрядів – молодіжних ініціацій. Реконструюючи ці обряди слов'янських народів, В.Г. Балушок відзначає, що вони починалися ритуальним відокремленням хлопців від громади і відправленням їх в особливий табір, розташований в лісі. Це місце прирівнювалося до



потойбічного світу. Пройшовши в "потойбіччі" ініціаційного табору різноманітні випробування, вони в подальшому "відроджувалися" як люди, але вже в новій якості – не як діти, а як дорослі. Випробування символічно пов'язувалося зі смертю. Вмираючи в своїй старій іпостасі, юнак в ході ініціації "перероджувався" на вовка (рідше пса або ведмедя) і ставав членом "вовчого" або "ведмежого" союзу. За міфологією давніх слов'ян, вовк вшановувався як тотемний предок і родоначальник племені. З прийомом хлопців у члени "вовчого" (чи "ведмежого") союзу ініціація не закінчувалася, а починався її новий етап. Ставши воїнами – "вовками" ("псами", "ведмежами"), юнаки повинні були деякий час жити вдалині від поселень свого племені, доводячи участю у військових діях свої силу і мужність [1].

Діти молодшого шкільного віку, особливо у першому віковому мікроперіоді, який припадає на перший – другий клас початкової школи, схильні до анімістичного (олюдненого) ставлення до об'єктів природного середовища – вони можуть розмовляти з кицькою, песиком, півником, телятком та ін.) і так само поводитися з іграшками або малюнками, які їх замінюють. Це прояви процесу стихійної анімізації.

Методичний прийом педагогічної анімізації є цілеспрямованим процесом, що спирається на означену психологічну особливість дитячого світорозуміння. Він має складну структуру. Один її блок презентує дидактичні складові, які визначаються загальнодидактичними принципами, цілями навчання, змістом навчального матеріалу та специфікою конкретного навчального завдання. Інший блок характеризує цілеспрямований процес перетворення педагогом навчального матеріалу через анімізацію в цікавий дітям, "оживлений" зміст. Його структурними компонентами є: персоналізація, що спирається на знання дітей про характерні особливості тварин; мотиваційно-емоційний (зацікавленість, емоції, переживання у ставленні учня до персонажу); цільовий (націленість учня на участь в інтерактивно-уявній взаємодії); поведінковий (характерні зовнішні особливості поведінки зайчика, ведмедя, вовка та ін.); уявно-комунікативний (уявне мовленнєве спілкування); рефлексивно-контрольно-оцінний (самооцінювання учнями власної інтерактивно-уявної взаємодії з іншими дітьми та оцінювання їх мовленнєвого спілкування вчителем).

Використання методичного прийому педагогічної анімізації потребує цілеспрямованої організації учителем матеріального середовища (підготовки елементів костюмів, масок, відповідної навчального змісту атрибутики та ін).

Отже, фактично, методичний прийом педагогічної анімізації є традиційним для початкової школи, а нами запропоновано його науковий опис в контексті навчання усного українського мовлення молодших школярів, які здобувають початкову освіту у загальноосвітніх навчальних закладах з російською мовою викладання. Методичний прийом педагогічної анімізації допомагає вчителю раціонально будувати уроки з навчання української мови у школах національних меншин, дозволяє зробити процес навчання цікавим для дітей, поєднує його з формуванням національного світогляду та розвитком уявлень про українську національну культуру, сприяє соціокультурному вихованню молодих поколінь.

#### Література:

1. Балушок В.Г. Юнацькі ініціації давніх слов'ян – школа сили й мужності // Традиції фізичної культури в Україні: Зб.наук. статей / За заг. ред. С.В.Кириленко, В.А.Старкова, А.В.Цьося. – К.: ІЗМНБ – 1997. – С. 27-31.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Постанова КМУ № 462 від 20.04.11 року.
3. Кудикіна Н.В. Методична компетентність учителя як умова якісного навчання української мови учнів шкіл національних меншин // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім.А.С.Макаренка, 2012. – №7. – С. 60-68.
4. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
5. Хорошковська О.Н., Охота Г.І. Українська мова: Усний курс: підручник для 1 кл. загальноосв. навч. закл. з навч. рос. мовою. – К.: Освіта, 2012. – 160 с.



колективній роботі, прослідкувати за правильністю й поетапністю навчально-пізнавальної діяльності. Таке співробітництво передбачатиме “развитие у школьников умения выслушать и понять предложенные суждения, сопоставить их со своей точкой зрения; составит самостоятельное суждение о предмете или событии; выразить (устно или письменно) такое суждение, аргументировать его; изменить или опровергнуть своё мнение при наличии убедительных аргументов других участников обсуждения” [2, 3]. Результатом навчання стануть і важливі морально-етичні якості школярів, які реалізуватимуться у подальшому виконанні різних соціальних функцій (ролей): відповідальність, здатність до компромісу, організованість, тактовність, повага до оточуючих.

Базова програма з російської мови фіксує, що „обучение русскому языку осуществляется в соответствии с тремя линиями содержания: речевой, языковой и социокультурной, обозначенными Государственным стандартом начального образования» [2, 3]. При цьому важливо зауважити, що жодна лінія не може бути самодостатньою та головуючою, тільки паритетне їх представлення у навчально-виховному процесі призведе до комунікативної компетентності школярів. Створення мовленнєвого висловлювання, не підкріпленого мовною нормативністю, не сприятиме реалізації мовленнєвого акту, тобто співрозмовники не завжди зможуть зрозуміти один одного. Максимальна увага до мовної теорії, не реалізованої у власному висловлюванні учнів, призведе до формалізації навчально-пізнавальної діяльності, втраті інтересу до вивчення російської мови. Ігнорування стереотипів мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, специфічних національних проявів обумовить мінімізацію міжособистісних контактів. Тому в новому варіанті програми для кожного року вивчення російської мови детально поданий зміст навчального матеріалу відповідно до перелічених трьох змістових ліній.

Традиційно мовленнєва лінія передбачає цілеспрямоване становлення й розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння, говоріння, читання і письмо; формування умінь користуватися мовленнєвою діяльністю як засобом комунікації, пізнання, впливу на оточення. Для вирішення цього завдання необхідно систематично й цілеспрямовано розвивати уміння, необхідні для повноцінного сприймання мовлення (не тільки загальний фактичний зміст, але й специфічний зміст повідомлення), побудови діалогічного й монологічного висловлювання з урахуванням можливостей (вік, життєвий досвід, соціальна роль, стать, релігійна приналежність тощо) вірогідного співрозмовника; для читання й самостійної роботи з дитячою книгою (техніка читання й читацькі вміння); для використання письма з комунікативною метою (в тому числі й вільне письмо). В новому варіанті Базової програми уточнені державні вимоги до рівня мовленнєвої підготовки відповідно до віку школярів та їхнього мовленнєвого досвіду, точні цифрові дані замінили узагальнені формулювання.

Мовна лінія змісту навчання передбачає формування у молодших школярів елементарних відомостей про мову й умінь, пов'язаних з мовним аналізом. Уточнений обсяг теоретичної і практичної роботи над кожним з розділів: „Синтаксис: речення, текст. Фонетика: склад, наголос, звук. Графіка: позначення на письмі звуків сильної позиції. Правопис: орфографія та пунктуація. Лексика: значення слова. Практична морфологія: склад і граматичні ознаки слова”.

Укладачі програми наполягають, що мовну підготовку „раціонально здійснюють с опорой на уроки украинского языка, так как следует учитывать степень совпадения изучаемого материала в обоих языках” [2, 4]. Педагогам необхідно цілеспрямовано тренувати учнів у перенесенні знань з української мови на аналогічні поняття із застосуванням термінології російської мови або попереджати помилкове перенесення знань і вмінь до подібного, але не однакового навчального матеріалу.

Суттєвих змін зазнав розділ “Правопис”. У новій редакції програми він включений до змісту мовної лінії, а не поданий окремим розділом; оновлені й списки слів для запам'ятовування у 2-4 класах з урахуванням тематичної лексики.

В Базовій програмі зазначено, що „интегрирующей составной содержания речевой и языковой подготовки младших школьников является социокультурная линия” [2, 4]. У порівнянні з попередньою редакцією навчальної програми цей розділ максимально деталізований. Метою навчально-виховної роботи назване „ознакомление учащихся с

нормами социальных отношений (члены семьи, друзья, класс или группа в учебном заведении, посетители общественных культурно-просветительских мест), закрепление умений соблюдать эти нормы, демонстрировать культурно обусловленное поведение” [2, 4].

Розв’язання в груповій або парній роботі комунікативних ситуацій у чітко визначених сферах мовленнєвої діяльності (особистісна, навчально-пізнавальна, соціальна, публічна, професійна, сфера „Природа”) дозволить дітям молодшого шкільного віку набути досвіду міжособистісних контактів з урахуванням норм мовленнєвої поведінки, дотриманням правил культури мовлення, що є традиційними для російської мови.

Уточнений і обсяг соціальних і культурних понять, які вивчаються школярами у процесі оволодіння російською мовою та створюють базу для вивчення основ матеріальної і духовної російської культури: народні ремесла, народна архітектура (помешкання для житла), народний костюм, народні знання (прикмети), народні святкування, календарні обряди, народна іграшка, дитяча художня література і народна творчість, продукти зображувального й музичного мистецтва тощо. Опанування елементів російської національної культури в різних виявах у взаємозв’язку з рідною, українською культурою дозволить школярам успішно засвоїти загальнолюдський зміст і національну своєрідність творів національних культур України, залучити учнів до таких видів мистецтва, як музика, театр, кіно, зображувальне мистецтво. Ці уявлення сприятимуть формуванню у молодших школярів розуміння спільного й відмінного в культурах, звичаях українців і росіян, інших етнічних груп України, засвоєнню умінь налагоджувати й підтримувати контакти з представниками різних соціальних груп, різних культур, носіями різних мов, здійсненню міжкультурної взаємодії, розуміння користі взаємозбагачення.

Укладачі Базової програми пропонують вчителям-практикам й ефективні форми соціокультурної підготовки: слухання й обговорення текстів на міжкультурне зіставлення, розуміння багатоманітності мов і культур; бесіди морально-етичного й естетичного змісту; участь дітей в різних видах національних святкувань і соціальної практики; проведення літературно-музичних свят, присвячених діячам національних культур чи суспільним подіям; інсценування художніх творів; уроки риторики і мовленнєвого етикету.

У новій редакції програми традиційно розподілений по класах і навчальний матеріал: 1 рік – усний практичний курс; 2 рік – навчання грамоти; 3-4 роки – словесність: інтегроване навчання читання й письма, розвиток умінь усного й писемного мовлення, елементарна мовна освіта учнів. Таким чином, передбачено достатньо часу для отримання позитивних результатів у навчанні нерідної мови на кожному дидактичному етапі, зберігається традиція у навчальних курсах, що полегшує для вчителів підготовку до уроків російської мови.

Як бачимо, реалізація програмного змісту навчання україномовних учнів російської мови й національної культури передбачається з урахуванням принципів науковості й доступності, комунікативної спрямованості навчання, врахування мовного досвіду молодших школярів з української мови, виховання соціально свідомої, толерантної особистості громадянина України.

#### Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Загальні положення. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011р.
2. Базовая учебная программа по русскому языку для 1-4 классов общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения / Сост. – И.Н.Лапшина, Е.В.Вербецкая, Л.Г.Купцова, И.Ф.Гудзик. – К.: ВД „Освіта”, 2012. – С. 146-159.

## **ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

З прийняттям особистісно-орієнтованої парадигми освіти та поширенням педагогічних досліджень, об'єктом яких є оновлені форми навчання, педагогічні методи та технології інноваційного характеру, розвитком науки управління в цілому, значно актуалізується проблема впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій учених (І.Бом, Л.Ващенко, Л.Даниленко, О.Дусавицький, Дж.Мейерс, А.Підласий, С.Пометун, Л.Пироженко та ін.) показав, що основним проблемам освітньої інноватики приділяється особлива увага. Учені переконливо доводять, що прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Слово “інтерактив” прийшло до нас з англійської від слова “interact”, де “inter” – взаємний і “act” – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: “Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). (Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.).

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють (О.Пометун, Л.Пироженко).

Вивчення курсу природознавства передбачає усвідомлення школярами своєї належності до природи і суспільства, створення елементарної бази для засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій. Багатоплановий зміст освітньої галузі “Природознавство” посилює спрямованість навчального плану початкової школи на всебічний розвиток особистості, дає змогу створити передумови для цілісної системи навчання та педагогічних впливів. Зміст курсу природознавства включає систему інтегрованих (з різних природничих наук) знань про об'єкти і явища живої та неживої природи і взаємозв'язки та залежності між ними, їх зміни в часі і просторі. На доступному рівні формується цілісна природничо-наукова картина світу молодшого школяра.

Застосування інтерактивного навчання на уроках природознавства зможе в повній мірі реалізувати завдання, які поставлено новим Державним стандартом початкової освіти щодо вивчення освітньої галузі “Природознавство”, а саме:

- 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.

Основною формою організації процесу навчання природознавства є уроки, які тісно пов'язані з позаурочними й позакласними заняттями. Серед уроків виділяються такі типи: вступний, комбінований, узагальнюючий, предметний, екскурсія. Навчання природознавства здійснюється методами, в яких ураховуються їх внутрішня (зміст) і зовнішня (форма) сторони. Внутрішню сторону відображають методи за рівнем пізнавальної самостійності учнів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, евристичний (частково-пошуковий), дослідницький (пошуковий). А зовнішню – методи за джерелом знань: словесні (бесіда, розповідь, пояснення), практичні (дослід, практична робота, спостереження), наочні (використання натуральних, образотворчих, аудіовізуальних засобів наочності, моделей). Зазначені методи поєднуються. Обов'язковою умовою поєднання є відповідність змісту методу його формі, тобто зовнішньої сторони – внутрішній. Наприклад, репродуктивна бесіда, евристична бесіда, репродуктивна розповідь, проблемний виклад, репродуктивна, практична робота, дослідницька практична робота.

Головними критеріями вибору методів у кожній логічно завершеній частині змісту теми виступають власне педагогічні й дидактичні цілі, предметний зміст, навчально-пізнавальні можливості школярів, тобто рівень їхньої підготовки. Крім того, враховуються матеріальні умови, час, що відведений для навчання, суб'єктивні можливості вчителя. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу. Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Ефективність впровадження інтерактивного навчання на уроках природознавства зростає за умови, якщо вчитель правильно і доцільно підбирає методи інтерактивного навчання, керуючись анатоми-фізіологічними, психологічними та особистісними рисами учнів, а також планує урок з урахуванням індивідуальних особливостей кожного з учнів, таких як темперамент, розвиток мислення та мовлення, пам'яті, уваги, уяви. Застосування інтерактивних технологій передбачає і особливе розуміння уроку як форми навчання, що також ґрунтується на технологічному підході. Як правило, структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів: а) мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної проблеми; б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності (чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель); в) надання учням необхідної інформації за мінімально короткий час, для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії; г) інтерактивна вправа – центральна частина уроку, що передбачає застосування учителем 1-3 інтерактивних технологій, що відбираються залежно від очікуваних результатів; д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес, зворотний інструктажу, що називають рефлексією. Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так, а не інакше; зробити висновки; закріпити засвоєння; намітити нові теми для обговорення; установити зв'язок між тим, що уже відомо, і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій. Центральною частиною уроку є інтерактивна вправа. Правила організації інтерактивного навчання: до роботи мають бути залучені усі учні; активна участь у роботі має заохочуватися; учні мають самостійно розробляти і виконувати правила роботи в малих групах; учнів має бути не більше 30 осіб задля ефективності і результативності роботи; учні мають бути підготовлені до роботи.

Підготовка вчителя до використання інтерактивних технологій на уроці природознавства передбачає:

- попередню підготовку учнів за конкретними завданнями (прочитати, подумати, опрацювати додаткову літературу);
- відбір для уроку найдоцільніших інтерактивних технологій;
- детальний аналіз змісту навчального матеріалу уроку;
- створення сприятливих, комфортних умов для учнів.

Отже, використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства є досить актуальним на сучасному етапі розвитку природничої освіти. Впровадження інтерактивних форм та методів у практику викладання природознавства варто починати з простих (“Мозковий штурм”, “Коло ідей”) та поступово переходити до більш складних (“Діалог”, “Метод моделювання ситуації”, “Акваріум”, “Ажурна пилка” та ін.). Як переконує практика, поєднання пасивних, активних та інтерактивних методів навчання робить навчальний процес ефективнішим та цікавішим, діти набагато швидше та якісніше засвоюють інформацію. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства в початковій школі активізує розумову діяльність молодших школярів, розвиває пам’ять, увагу, уяву, логічне мислення, зв’язне мовлення, вчить працювати в колективі, самостійно мислити, висловлювати власні думки; спонукає дітей до навчання, виховує прагнення до знань. Використання інтерактивних технологій навчання підвищує рівень знань учнів, формує вміння та навички, розвиває комунікативну компетентність. Саме тому вважаємо необхідним оволодіння вчителем знаннями про інтерактивні технології, методику їх використання у навчально-виховній роботі, формування позиції щодо необхідності використання інтерактивних технологій. Це забезпечить його професійну компетентність та конкурентоздатність. Ретельна підготовка учителя до уроку, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів робить урок природознавства з використанням інтерактивних технологій навчання цікавим та результативним. Інтерактивні технології у поєднанні з класичними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення природознавства в початковій школі. Різноманітність інтерактивних технологій навчання дозволяє вчителю вибрати найдоцільніші відповідно до теми та завдань уроку. Переваги інтерактивного уроку у тому, що за один і той же проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи, досягти високої результативності у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь.

Готовність майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій у початковій школі включає знання методологічних, психолого-педагогічних основ інтерактивних технологій навчання, сучасних підходів до моделювання навчально-виховного процесу в початковій школі з використанням зазначених технологій. Впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках природознавства в початковій школі сприяє кращому засвоєнню природничих понять, розвитку навичок співпраці; інтерактивне навчання розвиває пам’ять, увагу, уяву, логічне мислення, зв’язне мовлення, вміння відстоювати свою думку. Учні зацікавлені, активні та вмотивовані до навчання природознавству, через що урок стає набагато продуктивнішим. Через це вважаємо необхідним опанування майбутніми вчителями знаннями про інтерактивні технології, методику їх використання у навчальній роботі, формування позиції щодо необхідності використання інтерактивних технологій.

#### Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1999.– 376 с.
2. Матвієнко П.І. Орієнтир на освітні технології // Педагогічні технології Досвід. Практика. Довідник. - Полтава: ПОШПО, 1999. – 112 с.
3. Пометун О., Пироженок Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – Київ, 2002.– 192 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи.– Київ: Абрис, 1997. – 389 с.
5. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – Харків: Видавнича група “Основа”, 2003.– 135 с.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ПРИЙОМІВ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти освітня галузь “Математика” передбачає формування у молодших школярів ключових компетентностей, з-поміж яких основною є “уміння вчитися”. А основним завданням навчання математики у початковій школі є опанування учнями предметних математичних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. У контексті початкового навчання предметна математична компетентність розглядається як здатність учня актуалізувати, інтегрувати і застосовувати в конкретних життєвих або навчальних проблемних умовах та обставинах набуті знання, уміння, навички, способи діяльності. А цього досягти можна при умові застосування поряд з алгоритмічними евристичних прийомів навчання.

Особливості використання різних евристичних прийомів розв'язування задач знайшли своє відображення у дослідженнях таких вчених як Александрова К.О., Бевз Г.П., Колягін Ю.М., Кулюткін Ю.М., Пойа Д., Палант Ю.А., Скафа О.І., Слепкань З.І., Хуторський О.В., Цукар О.Я. та ін. Метою застосування евристичних прийомів є генерування ідей [5].

У дослідженнях В.В.Давидова вказується на те, що знання евристичних прийомів і вміння використовувати їх дає можливість учням висувати ідеї, розробляти і перевіряти їх, переключатися з однієї ідеї на інші, що в результаті дає можливість знайти найбільшу кількість розв'язків даної задачі, порівняти їх і вибрати найбільш раціональний. Таким чином, стверджує В.В.Давидов, у процесі розв'язування однієї задачі може відбуватися формування в учнів теоретичного мислення, а отже, і їх розвиток [2].

Як свідчить практика, найбільш ефективними у початковій школі є такі евристичні прийоми як порівняння, “метод проб і помилок”, перебору і одержання наслідків.

Під час розв'язування задач різними способами майбутній учитель може використовувати різні евристичні прийоми загального та спеціального характеру. Зокрема прийоми загального характеру використовуються практично в усіх галузях знань; метою їх є встановлення загальних закономірностей тих процесів, які мають місце під час розв'язування різних проблем, незалежно від їх змісту, тоді як прийоми спеціального характеру пов'язані з вивченням конкретних, в нашому випадку математичних фактів; мета – це створення сприятливих дидактичних умов для самоорганізації учнів під час “відкриття” та засвоєння нових знань, умінь, а також в оволодінні прийомами розв'язування різних класів евристичних задач [5].

У процесі роботи над задачею учні вчать порівнювати, аналізувати, робити висновки та узагальнення.

Приєм порівняння вчитель може використовувати як при розв'язуванні стандартних задач, так і нестандартних, в тому числі логічних.

Мета статті: показати варіанти застосування у шкільній практиці евристичних прийомів розв'язування задач.

Завдання статті:

- Охарактеризувати евристичні прийоми загального та спеціального характеру.
- Підібрати конкретні типи стандартних і нестандартних задач і показати методику їх розв'язання на основі евристичних прийомів.

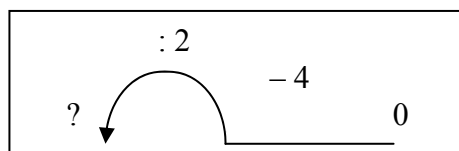
Починаючи з першого класу, учням можна пропонувати логічні задачі на планування найгіршого варіанту та задачі, в яких зв'язок між поняттями передано за допомогою відношень “більше”, “менше”, “старший”, “молодший”. Розв'язування цих задач дає змогу учням застосовувати як алгоритмічні, так і евристичні прийоми інтелектуальної діяльності. Для майбутнього вчителя важливо знати, що етапи роботи над задачами з логічним навантаженням відрізняються від алгоритму розв'язування стандартних задач. Зокрема, О.Митник виділяє такі



складові процесу розв'язування логічних задач: підготовчий етап; визрівання нової ідеї, формулювання гіпотези (передбачення); перевірка гіпотези; розвиток ідеї.

Задача 1. Сергія пригостили яблуками. Половину їх він з'їв, а решту, 4 яблука віддав сестрі. Скільки яблук дали Сергію?

Методичні рекомендації щодо розв'язання. У цій задачі розв'язання містить два кроки. Діти знаходять кількість яблук, які були у хлопчика перед тим, як він ділився з сестрою, а потім – кількість яблук, які були у нього спочатку. Але в кожному кроці – дана арифметична дія. Схема-“ланцюжок” матиме такий вигляд:



Відповідь: 8 яблук дали Сергію.

Задача 2. Вранішнє молоко жирніше, ніж денне, а вечірнє не таке жирне, як денне. Коли молоко найжирніше? Коли молоко найменш жирне?

Роботу над цією задачею варто розпочинати з другого етапу. Дітям легше буде встановити порядок розміщення порцій молока за кількістю вмісту в ньому жиру, якщо вони графічно проілюструють умову. Кількість вмісту жиру в порціях молока можна показати за допомогою умовних відрізків: чим більше жиру в порції, тим більша висота відрізка. Висоту першого відрізка (наприклад, порцію вранішнього молока) діти визначають довільно. За умовою, вранішнє молоко жирніше, ніж денне. Отож, денне молоко не таке жирне, як вранішнє, і тому другий відрізок, який ілюструє порцію денного молока, має бути меншим, ніж перший. За умовою, вечірнє молоко не таке жирне, як денне. Отже, третій відрізок (порція вечірнього молока) менший, ніж другий. Таким чином графічна ілюстрація умови буде мати такий вигляд, як на рис. 1.

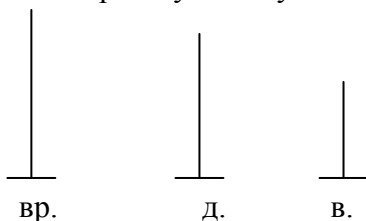


Рис. 1.

**Зауваження:** Діти повинні усвідомити, що початок кожного відрізка має бути розташований по одній прямій лінії. Інакше учням буде важко побачити різницю між довжинами відрізків і дати відповідь на запитання задачі.

Після того, як учні правильно виконають графічну модель задачі (див. рис. 1), їм буде легко дати відповідь на питання задачі: найжирніше вранішнє молоко, найменш жирне вечірнє. Отже, за такого підходу до розв'язування задачі, третій етап (перевірка гіпотези) може бути пропущений. Четвертий етап (розвиток ідеї) – це графічна ілюстрація задачі і відповідь, яка сформульована вище. На п'ятому етапі учні мають з допомогою вчителя зробити **висновок**: правильно розв'язати цю задачу, і схожі на неї, допоможе графічна ілюстрація умови.

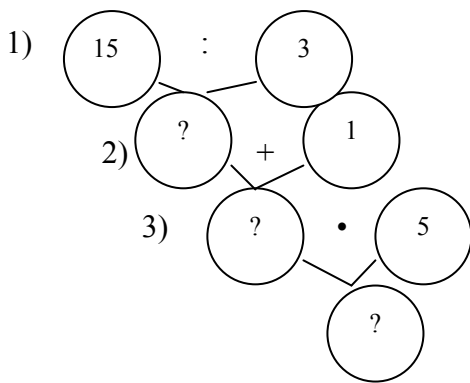
Прийом порівняння. Використання цього прийому є основою для порівняння понять, теорем і їх доведень, структури задач і методів їх розв'язання, алгоритмів і способів навчальної роботи. Зокрема, цей прийом можна використовувати при порівнянні різних способів розв'язування текстової задачі. У початковій школі діти вчаться розв'язувати задачі арифметичним і алгебраїчним способами.

Наприклад. Задача (№ 154. М.В.Богданович. Математика. 4 клас).

*Попелюшка за 3 год. посадила 15 куців троянд. Скільки куців вона посадила за 5 год., коли за 1 год. саджатиме на один куц більше, ніж раніше?*

Розв'язуючи задачу арифметичним способом, учні можуть скористатися схемою, поданою до задачі у підручнику (с. 23).

Розв'язання:



- 1)  $15 : 3 = 5$  (кущ.) – Попелюшка садила за 1 год. першого разу.
  - 2)  $5 + 1 = 6$  (кущ.) – Попелюшка садила за 1 год. другого разу
  - 3)  $6 \cdot 5 = 30$  (кущ.) – посадила Попелюшка за 5 год.
- Відповідь: 30 кущів.

### Алгебраїчний спосіб

- 1)  $x$  кущів – посадила Попелюшка за 5 год., коли щогодини садила на 1 кущ більше.
- 2) За основу складання рівняння візьмемо різницеве порівняння чисел.
- 3)  $(x : 5)$  – кущів садила Попелюшка щогодини другого разу.  
 $(15 : 3)$  – кущів садила Попелюшка щогодини першого разу.  
 1 кущ – різниця у продуктивності праці першого і другого разу.
- 4) Правило різницевого порівняння чисел звучить так: щоб порівняти два числа, потрібно від більшого, а воно  $(x : 5)$  відняти менше, а воно  $(15 : 3)$ .
- 5) Записуємо рівняння і розв'язуємо його:

$$x : 5 - 15 : 3 = 1$$

$$x : 5 - 5 = 1$$

$$x : 5 = 1 + 5$$

$$x : 5 = 6$$

$$x = 6 \cdot 5$$

$$x = 30$$

### 6) Перевірка:

Підставимо знайдене число в умову задачі:

1)  $x = 30$  – кущів посадила Попелюшка другого разу за 5 год.

2)  $30 : 5 = 6$  (кущ.) – посадила другого разу за 1 год.

3)  $15 : 3 = 5$  (кущ.) – посадила першого разу за 1 год.

4)  $6 - 5 = 1$  (кущ.) на стільки більше кущів садила Попелюшка щогодини другого разу.

А саме такі числа дані у задачі. Отже, задача розв'язана правильно.

Після розв'язування цієї задачі учням потрібно запропонувати співставити арифметичний і алгебраїчний спосіб розв'язування, проаналізувати, який спосіб легший.

Таким чином, розв'язуючи одну задачу декількома способами, ми підсилюємо її розвиваючу функцію, оскільки в процесі розв'язування учні виявляють зв'язки між елементами умови і вимоги, аналізують їх, знаходять різні способи розв'язування, виявляють найбільш раціональний спосіб, вчаться міркувати, робити умовиводи і узагальнення. Досягти підсилення розвиваючої функції задачі можна використовуючи такі евристичні прийоми, як часткова зміна умови задачі, розгляд її окремих випадків, постановка додаткових запитань тощо.

Як свідчить практика роботи початкової школи, молодшим школярам доступний такий евристичний прийом як метод “проб і помилок”. Цей евристичний прийом доцільно використовувати тоді, коли у того, хто розв'язує задачу, немає більш конструктивних ідей. Багаторазові проби і помилки, різні варіанти розв'язання і невдало вибрані дії, як правило, дозволяють знайти правильне розв'язання. Розглянемо приклад задачі, яку можна запропонувати учням як п'ятого, так і четвертого класу.

Задача 3. Виконавши домашнє завдання Петрик поспішав на футбол, і як завжди, у таких випадках, допускав помилки. Замість того, щоб число піднести до квадрату, він його подвоїв і в результаті одержав двоцифрове число, записане тими самими цифрами, що й

невідомий квадрат, тільки у зворотньому порядку. Яку правильну відповідь повинен одержати Петрик?

Зразок міркувань.

Будемо шукати план розв'язування задачі шляхом випробування.

1) Оскільки в задачі сказано, що Петрик одержав двоцифрове число у результаті подвоєння чисел, то почнемо випробування з числа 5, саме воно дає двоцифрове число при піднесенні до квадрату і при подвоєнні:

$$5 \cdot 2 = 10$$

$$5^2 = 25$$

Але 10 потрібно записати як 01. А це не може бути квадратом числа.

2) Візьмемо число 6.

$$6 \cdot 2 = 12$$

$$6 \cdot 6 = 36$$

Але число 12 потрібно записати, як 21. А це не може бути квадратом числа.

3) Через те найближчим у числовому ряді може бути число 9.

Перевіримо:  $9 \cdot 2 = 18$

$$9 \cdot 9 = 81$$

Записуємо число 18 у такому вигляді: 81. А це квадрат числа 9. Це задовільняє умову і вимогу задачі. Отже, задача розв'язана правильно.

Висновок. Таким чином, навчаючи учнів початкових класів розв'язувати стандартні та нестандартні задачі можна навчити їх користуватися такими евристичними прийомами, як порівняння, “метод проб і помилок” та інші.

Оволодіваючи загальними прийомами пошуку розв'язання задачі, засвоюючи уміння комбінувати відомі дітям способи розв'язування, аналізувати і співставляти різні варіанти розв'язування, діти краще засвоюють навчальний матеріал не лише з математики, але й інших предметів.

#### Література:

1. Богатырева И.Н. Применение некоторых эвристических приемов в решении задач в 5-6 классах // Дидактика математики: Проблемы и технологии. – 2005. – № 24. – С. 199-202.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 554 с.
3. Митник О.Я. Логіка на уроках математики. Методика роботи над задачами з логічним навантаженням у курсі математики початкових класів. – К.: Видавництво “Початкова школа”, 2004. – 104 с.
4. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математики: теория, методика, технология: Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
5. Скафа О.І. Навчання доведенням та евристики // Математика в школі. – 2004. – № 5. – С. 14-19.

**Богдан Нестерович,**

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## МУЗИЧНО-ВИХОВНА РОБОТА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У КОНТЕКСТІ АКСІОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Музика є незамінним засобом культуротворчої роботи в початковій школі. Її духовно-ціннісний потенціал зобов'язує вчителя до пошуку нетривіальних форм музично-виховної роботи з учнями. Проте готовність вчителя до творчо-інтерпретаційного використання музики в навчально-виховному процесі початкової школи поки, на жаль, залишається невисокою.

Численні вітчизняні дослідження (І.Грінчук, Л.Масол, В.Орлов, О.Отіч, Г.Падалка, В.Рагозіна, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, О.Щолокова, Ю.Юцевич та ін.) містять теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблеми музично-естетичного виховання учнівської молоді. Проте доволі маловивченою залишається проблема організаційно-методичного забезпечення музично-виховної роботи в початковій школі.

Ми виходимо з того, що музично-виховна робота в школі 1-го ступеня має стратегічне

значення для оновлення та реформації цілісного навчально-виховного процесу початкової школи. Відомо, що вчитель початкових класів, відповідно до соціальних сподівань, повинен щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання молодших школярів, що врешті-решт сприятиме гармонізації відносин дітей з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов культурологічної спрямованості шкільної освіти. Традиційна ж гносеологічна її спрямованість, гіперорієнтація на розвиток когнітивно-пізнавальної сфери учнів стримують паритетний розподіл уваги на розвиток усіх сфер їхнього особистісного світовідношення, у тому числі ціннісно-емоційної сфери. Потенціал аксіологічно та акмеологічно спрямованої дитячої діяльності, на жаль, реалізується ситуативно.

Могутнім „ціннісно-пусковим” механізмом, який прискорить особистісне становлення дитини, може стати художньо-естетична творчість. Добровільна за характером, альтруїстична за суттю, така діяльність має соціальний ефект антивідчуження від світу, прагне до відтворення загальнокультурних норм ставлення до нього [2]. Взаємодія естетичного і морального ідеалу в системі художніх образів, які пропонуються увазі молодшого школяра, здатна позитивно вплинути на „шкалу особистісних цінностей” учнів. Яскраві емоційні переживання, які виникають у дітей під час грамотної організації художнього сприймання ними мистецтва, значно употужнюють епізодичні та невиразні за силою емоції, народжені вербальним моралізаторством учителя чи батьків. Моральні знання, що нав’язуються дітям з боку дорослих, фіксуються у вигляді наукових понять. Проте форма подачі таких знань, як правило, зводить нанівець їх користь і конструктив, тому що у вихованців, за свідченнями психологів, не виникає бажання поводити себе відповідно до повідомлених моральних норм [3, 62].

Не можна не погодитись з думками І.Беха про те, що лише сильне емоційне переживання образів сприйняття дає імпульс до дії [3, 61]. Моральні норми набувають ціннісного значення тільки за умов емоційного зараження їхнім змістом. „Загорнута” в художню форму, моральна норма є набагато привабливішою для дитини, ніж холодно-розсудкова сентенція. Саме мистецтво з яскравою метафоричністю його мови здатне забезпечити виразну за силою і тривалістю емоційну реакцію молодшого школяра на моральний зміст художніх образів. Мистецтво не лише закликає – воно демонструє художні моделі реальних дій і вчинків у всьому багатстві конкретної ситуації. Якщо ж дитина, за справедливим твердженням І.Беха, бачить всі етапи розгортання вчинку, особливо його результат, у неї виникає достатньо сильне переживання, яке дає поштовх до дії [3, 62-63].

Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий „недолік”, оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів. Якщо ж музичне сприймання організоване за всіма психолого-педагогічними та методичними канонами, то слухач отримує шанс не лише розхвилюватись, але й „дотягнути” власну емоційну реакцію до катарсису, за межею якого розпочинається проектування „очищеної”, морально вдосконаленої дії або вчинку.

Шкільна система музично-виховної роботи повинна враховувати особливості психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Абсолютно недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв’язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій І.Бех справедливо називає лише першим кроком у виховній роботі педагога. Проте, зазначає дослідник, цим не можна обмежити виховні зусилля, адже те, що схвилювало дитину сьогодні, завтра може залишити її індиферентною.

Важливо вміти постійно збагачувати виховну ситуацію новими емоційними відтінками. Крім того, конче необхідно включити учня в рефлексивну діяльність, тобто допомогти звернути думки на самого себе [3, 63].

У своєму дослідженні ми тлумачимо рефлексію як переосмислення індивідом відносин з наочно-соціальним світом (що актуалізуються в результаті спілкування з іншими людьми і активного засвоєння норм і різних способів діяльності), яке виражається, з одного боку, в побудові нових образів себе, що реалізуються у вигляді відповідних учинків, а з іншого – у виробленні адекватніших знань про світ з їх подальшим втіленням у вигляді конкретних дій.

Рефлексивна природа мистецтва може відіграти кардинально важливу роль у формуванні ціннісних орієнтацій дітей та молоді. Екзистенційна рефлексія мистецьких образів допомагає індивіду переосмислити зв'язки з навколишнім, знайти власну життєву позицію, употужнити процес особистісного самотворення. Поза активним включенням молоді у процес художньої рефлексії морально-естетичне виховання набуває формально-догматичного характеру.

З огляду на вищезазначене, музично-виховну роботу в початковій школі ми схильні тлумачити як системне включення дітей у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

У процесі пілотажного дослідження, яким було охоплено 485 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл м.Вінниці, ми поставили за мету вивчити реальний стан музично-виховної роботи в школі 1-го ступеня. З'ясувалось, що в більшості обстежених класів музично-виховна робота традиційно звужена до уроку музики один раз на тиждень, який проводиться, як правило, вузьким спеціалістом (вчителем музики). Такий учитель, як показують спеціальні спостереження, більшою мірою опікується художньо-методичним забезпеченням свого уроку і менше часу та уваги приділяє позакласним формам музично-виховної роботи з молодшими школярами. Це спричинено його великою завантаженістю в старшій школі, на базі якої функціонують хори, ансамблі, оркестри тощо.

Вчителі ж початкових класів до організації музично-виховної роботи в своїх класах, на жаль, мають вельми дотичне відношення. Вони епізодично включають до планів виховної роботи ті її форми, які дійсно спроможні наблизити дитину до музичного мистецтва. Першість тут віддається бесідам як вербально-логічному впливу на дитячу свідомість. Просвітницьке спрямування „вербалізованої” виховної роботи є очевидним, проте часто така робота залишає учнів індиферентними до художнього матеріалу.

Наприклад, опитування третьокласників після спеціально проведеної класовою бесіди „Подорож сторінками „Дитячого альбому” П.І.Чайковського” засвідчило доволі низький інтерес більшості дітей (68 % опитаних) до яскравих музичних образів, якими насичена відома збірка. Навіть „казково-іграшкові” музичні образи (Баба-Яга, дерев'яні солдатики, конячки, лялька та ін.) не захопили дитячу уяву, і школярі механічно відтворювали отриману в процесі бесіди номінативну інформацію („Мені подобається ця збірка тому, що Чайковський присвятив її своєму племіннику”; „Цю музику знають діти в усіх країнах”).

До причин такої млявої естетичної реакції, насамперед, можна віднести організаційно-методичні недоліки проведених бесід. Зокрема, це зайве логізування під час подачі музичного матеріалу, перенасичення розповіді цифрами і фактами, які не мають жодного відношення до образного змісту творів. Художньо-виразні засоби (музична мова), у більшості, не були предметом окремого аналізу і оцінки учнями, тому що вчителі підсвідомо уникали таких аспектів діалогу з причини низької власної музично-естетичної готовності. Емоційний фон сприймання дітьми музики не завжди був адекватним, тому що не всі класоводи були спроможні експресивно презентувати художній матеріал, що свідчило про їхню недостатньо розвинену педагогічну техніку. Найсуттєвішим недоліком, з нашого погляду, стало те, що жодний класовод не спромігся „перекинути місток” між музичними образами і внутрішнім світом переживань

школярів. Ігнорування вже набутого дітьми емоційного досвіду, невміння його актуалізувати і прив'язати до музичного сприймання спричиняють „відсторонену” позицію вихованців у ході музично-естетичної бесіди на будь-яку (навіть найцікавішу) тему.

Після організованого в такий спосіб прослуховування п'єси П.І.Чайковського „Хвороба ляльки” ми запропонували третьокласникам виконати ряд оцінно-творчих завдань. Зокрема, діти написали твори-мініатюри на тему „Чому хворіють наші ляльки”. Ці твори, на наш погляд, достатньо показово віддзеркалили емоційно-естетичну індиферентність учнів, які щойно слухали яскраву, проникливо-виразну музику, як-от:

*„Ляльки ніколи не хворіють. Хіба що в казках чи мультиках вони бувають бідними і хворими. А в справжньому житті ляльки просто сидять у кутку. Вони не живі” (Андрій Г., 9 років).*

Відсутність емпатійної реакції була зафіксована у 56% опитаних. Діти довго вагались перед тим, як „одухотворити” музичний образ-персонаж і перейнятися його болем. Майже зовсім відсутньою була рефлексивна реакція на запропоновану в музиці ситуацію. Лише 12% опитаних учнів спроектували ситуацію на себе і на власну поведінку щодо іграшок, як-от:

*“Ляльки хворіють тоді, коли ми їх ламаємо. В мене була лялька Катя. Я ненавмисне відірвала їй ногу і потім не спала всю ніч. Мені здавалось, що лялька стогне. Тато полагодив мою ляльку. Я буду її любити і берегти” (Олена, 8 років).*

Таким чином, результативність музично-виховної роботи в початковій школі визначається не лише кількісними показниками (кількість хорів, ансамблів, гуртків та чисельність їх учасників). Справжня ефективність такої роботи досягається тоді, коли діти неформально „привласнюють” емоційно-естетичний зміст пропонованих музичних образів, які, в свою чергу, ненав'язливо вчать їх співпереживанню.

Варіантна інтерпретація музичних творів може відбуватись у ході виконавської практики майбутніх учителів початкових класів і музики. Наприклад, опрацювання “Дитячого альбому” П.Чайковського зобов'язує студентів до врахування специфіки мислення молодших школярів, для яких будуть виконуватись ці мистецькі твори. Казкові сюжети, яскравість художньо-виразних засобів повинні отримати у варіантах виконання цікаву для дітей інтерпретацію. Якщо у п'єсах “Хвороба ляльки”, “Похорон ляльки”, “Нова лялька” можлива інтерпретаційна варіантність підбору темпу виконання для кращого усвідомлення дітьми емоційного змісту музики, то в п'єсах “Марш дерев'яних солдатиків”, “Гра в конячки” можна варіативно змінювати (художньо перебільшувати чи применшувати) ритмічні особливості, реєстрові можливості виконання. Такі “метаморфози” загострюють увагу школярів на провідних для даного твору художніх засобах і допомагають осмислити їхню значущість і незамінність.

Таким чином, резерви гуманізації та гуманітаризації музично-виховної роботи в початковій школі, на нашу думку, криються в моделюванні справді виховних відносин між педагогами і учнями в процесі сприймання, оцінки та творчої інтерпретації музичних образів. Перехід від формально-логічного „ознайомлення” дітей з музикою до особистісно орієнтованого виховання засобами музики може відбуватись на основі типів виховних відносин, які виокремлює А. Бойко [4, 63-64]. Сюди варто віднести:

➤ Вербально-інформаційні відносини, за яких слово вчителя про музику має бути захопленим, небайдужим, експресивним, з великою часткою навіювання ставлення до мистецтва. Серед найвживаніших методів впливу повинні стати навіювання, роз'яснення, бесіда, приклад. Проте зловживати фронтально-груповими формами не варто – це призводить до формалізму, поверхового впливу на свідомість вихованців;

➤ Організаційно-практичні відносини, які передбачають вправління дітей в індивідуальній та колективній художньо-творчій діяльності. Серед прийнятних методів впливу – вправління, вимога, створення виховних ситуацій тощо. Форми музично-виховної роботи базуються на урахуванні індивідуально-типологічних особливостей учнів (музичні олімпіади, конкурси, вікторини; відвідання концертів; зустрічі у музичній світлиці та ін.);

➤ Вербально-організаційні відносини, які передбачають різні варіанти поєднання методів виховання і забезпечують перехід музичних знань в особистісні переживання

шляхом переведу інформації в емоційно-поведінкові програми вихованців. Серед форм виховної роботи корисними будуть найбільш синтезовані і пристосовані для колективної художньо-творчої діяльності (наприклад, музичні свята, ігри-подорожі та ін.).

Як висновок, слід зазначити, що оновлення музично-виховної роботи в початковій ланці освітнього процесу можливе лише за умов переходу на особистісно орієнтовану, аксіологічно забезпечену парадигму виховання в цілому. Цьому сприятиме залучення вихованців до індивідуальних та колективних форм художньо-творчої інтерпретації музичних образів на основі употужнення емпатійно-рефлексивних механізмів сприймання їх дітьми. Лише осягнення морально-естетичного змісту музичних шедеврів допоможе дітям побудувати власне ціннісне ставлення до мистецтва зокрема та до життя в цілому.

#### **Література:**

1. Азархин А.В. Мироззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1990. – 192 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості //Педагогіка і психологія. – 1987. – № 1. – С.8-14.
3. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Ред.-изд.отдел упр. по печати, 1991. – 146 с.
4. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити // Поч. школа. – 2001. – № 4. – С. 42-44.

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

### **ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ В РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ В. ВЕРХОВИНЦЯ**

Система національного виховання нині презентує практично невичерпні можливості народного музичного фольклору для формування національної самосвідомості підростаючого покоління. У різноманітних музичних формах і жанрах трансформувалися й акумулювалися багатство і краса духу. Пориноючи в гуманізм фольклорних дійств, усвідомлюючи їх естетичні цінності, школярі переконуються в тому, що мистецькими канонами просякнуті всі сфери життя, діяльності, побуту і дозвілля народу. Художнє спілкування викликає прагнення стверджувати добро, істину, красу, сприяє цілеспрямованому розвитку особистості майбутнього громадянина.

Посилення уваги до нарощування духовного потенціалу нації та визнання домінуючої ролі освіти в цьому процесі неодмінно актуалізує проблему підготовки вчителя, здатного стати своєрідним посередником для дитини у пізнанні нею навколишнього світу, транслятором культурно-мистецьких традицій, естетичного, утилітарного, морально-правового, світоглядного досвіду сотні поколінь, сконцентрованого у народно-мистецьких, в тому числі фольклорно-музичних творах. Це потребує від майбутнього педагога сформованих професійних компетентностей, що визначають його готовність до використання музичного фольклору у роботі з молодшими школярами.

Рідна мова й народна пісня повинні бути домінуючою в естетичному вихованні учнів аж до їх підліткового та юнацького віку. Пісенний фольклор є одним з діючих засобів виховання естетичної самосвідомості, національного характеру мислення, моральності, патріотизму. В часи відродження інтересу до пісенного фольклору серед різних соціальних верств населення залишаються без належної уваги до цього жанру школи й позашкільні установи, покликані виховувати підростаюче покоління. Оволодіння рідною мовою повинне відбуватися одночасно з навчанням рідної музичної мови. Велика творча природа пісенного фольклору дає потужний творчий стимул для естетичного виховання учнів. Це своєрідний народний педагогічний скарб, що знайшов доступні для учнів слова й поетичні образи.

Про великі виховні можливості українського музичного фольклору писали О.Духнович, Г.Сковорода, Л.Українка, М.Вовчок, О.Маркович, І.Франко, К.Ушинський В.Сухомлинський та

ін. Обґрунтування необхідності виховання учнів засобами української народної творчості відображено в основних концептуальних положеннях сучасної школи, а також простежується у працях таких учених, як Б.Асаф'єв, С.Килимник, В.Кузь, С.Руданський, К.Квітка, С.Грица, П.Куліш, Ф.Колесса, М.Лисенко, М.Леонтович, В.Скуратівський, М.Стельмахович та ін. Сьогодні музичний фольклор як фактор виховання основ музичної культури молодших школярів є важливою передумовою відродження національної системи виховання, поширення ідей патріотизму, народності, становлення моральної культури особистості. І це підтверджують сучасні дослідження ролі музично-ігрової діяльності в особистісному становленні дитини (О.Апраксина, Д.Кабалевський, О.Лобова, Л.Масол, К.Орф, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шацька, Б.Яворський та ін.).

Корисним для розвитку фахової культури педагога є ознайомлення зі спадщиною В.Верховинця, педагогічний і громадянський подвиг якого по-справжньому оцінений лише сьогодні. Видатний український педагог, етнограф, композитор, хореограф став одним із основоположників створення українського музично-ігрового репертуару для дітей; розробив і втілював ідею комплексного використання елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи. Не може залишити байдужим й громадянська позиція педагога, за яку він віддав життя, проголошуючи, що музичні ігри є засобом формування національної культури українця. Його збірка “Весняночка” містить багатий фольклорний ігровий і пісенний матеріал, а також методичні рекомендації і цінні поради для вчителів і вихователів. Слід замислитись над глибоко людяними і педагогічно адекватними ідеями митця, який вважав, що “завдяки іграм можна виховати у дитини всі ті властивості, котрі ми шануємо у людей...гра є наймиліша хвилина, котрої потрібно дитині для всебічного виховання її молоденького тіла, розуму та її індивідуальних здібностей” [1, 22].

Важливою заслугою В.Верховинця є те, що в розроблених ним ігрових сценаріях органічно поєднується інтелектуально-пізнавальна і художня діяльність, тим самим досягається гармонійний вплив на дитячу індивідуальність.

Характерною рисою музичних ігор педагога є надзвичайна різнобічність їх естетичного впливу на дітей. Кожна гра – це функціональний синтез поетичного (слова пісні), музичного (мелодія), драматичного і хореографічного (інсценізація пісенного матеріалу за допомогою пантомімічних і танцювальних рухів) та образотворчого (костюми казкових персонажів, декорації) мистецтв [3, 49]. Проте, на думку В.Верховинця “педагогічну цінність мають лише ритмічно проведені ігри, бо вони об'єднують дітей (така вже властивість ритму) і перетворюють гру в серйозну гуртову працю, а учасників гри – у великий, об'єднаний спільною думкою колектив...” [1, 24]. Пісенний матеріал ігор включає українські народні пісні, твори М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, П.Козицького, Л.Демуцького, а також доробок автора. Завдяки поезіям Т.Шевченка, Л.Українки, Л.Глібова, О.Олеся, М.Вороного, Д.Загула, П.Тичини та ін. пісні, використані в іграх, надзвичайно привабливі.

В.Верховинець, підкреслюючи та наголошуючи, що змістом життя дитини є гра, виділяє такі основні її функції:

- формування фізично здорового, етично стійкого та інтелектуально розвинутого члена суспільства;
- здійснення психотерапевтичного впливу на дитину шляхом акцентуації позитивних емоцій, оскільки „радість є неперевершеним засобом пробудження дитячого мозку до активної діяльності, і це почуття під час гри слід всіляко підтримувати” [1, 23].
- утвердження дружніх товариських стосунків у колективі, реалізація потреби у співробітництві;
- формування умінь самоконтролю та саморегуляції (керування власними емоціями та почуттями);
- розвиток уваги, пам'яті, спостережливості;
- стимулювання дитячої фантазії, творчості;
- розвиток самостійності і швидкості, дійової рішучості у вихованців.

Аналізуючи педагогічні можливості ігор, В.Верховинець наголошував на необхідності дотримання демократичного стилю спілкування між педагогом і вихованцем [4, 50]. Він



писав: “Керівник не повинен бути педантом у грі. Не слід... вимагати, щоб гра була проведена так, як вона вирішується в уяві вихователя” [1, 24]. Реалізацію індивідуального підходу вчений справедливо вбачав у наданні дітям можливості коригувати зміст, способи проведення гри. Педагоги, на його думку, повинні реагувати на кожне дитяче зауваження, запитання, доповнення, вносячи їх у гру, бо “кожне зауваження дитини є ознакою того, що вона цікавиться грою” [1, 24]. В.Верховинець застерігав від вимуштровування гри, “немов для демонстрації стороннім людям” [1, 24]. Ефективність гри, за В.Верховинцем, вимагає ретельної підготовки педагога, продумування її змісту та послідовності ігрових дій. Сучасний учитель початкових класів повинен вільно орієнтуватися в розмаїтті музично-ігрових форм навчально-виховної роботи з молодшими школярами. В процесі професійної підготовки він має опанувати організаційно-методичні алгоритми щодо введення музичних ігор в урочну та позакласну роботу з учнями, оскільки кожна музична гра містить неабиякий дидактичний і розвивально-виховний потенціал [2, 52].

Вивчення педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що вчителі загальноосвітніх шкіл у своїй практиці звертаються до вивчення музично-педагогічної спадщини В. Верховинця і широко використовують музичні ігри з його “Весняночки”.

Зразок використання музичної гри “Ходить гарбуз по городу” на уроці музики в першому класі досить цікаво представлений у досвіді роботи С.Сотніченка – вчителя музики ЗОШ № 30 м. Вінниці. Метою такої гри є ознайомлення дітей з фольклорним матеріалом та формування навичок музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, а також уміння виразно презентувати свої акторські здібності.

На початку розучування української народної пісні “Ходить Гарбуз по городу” вчитель пропонує дітям уявити, що клас – це великий город на якому ростуть різні овочі. Щоб діти отримали ролі для подальшої участі у грі педагог пропонує дітям загадки, відгадками до яких є саме герої обраної пісні. Наприклад

Некрасива, шишкувата,  
Як прийде на стіл вона,  
Скажуть весело хлоп’ята:  
– Ну й розсипчата, смачна!  
*(Картопля)*

Кажуть, щоб хвороб не знати,  
Треба всім мене вживати.  
Може, ви мене й з’їсте,  
Тільки сльози проллете.  
*(Цибуля)*

Хто хустиночку свою  
Влітку покриває?  
І по двадцять хустин  
На голівці має?

*(Капуста)*

На городі виріс дужий,  
Круглий, жовтий і байдужий  
До червоних помідорів,  
До капусти і квасолі.  
Хто цей гордий карапуз?  
Здогадалися?...

*(Гарбуз)*

Після кожної правильної відповіді вчитель нагороджує дітей “медалями-овочами”, які символізують героїв пісні. Деякі ролі розподіляються по групах, адже клас – це справжній город, де овочі посаджені грядками (тобто Огірочки, Буряки і т. д. виконує не одна дитина, а декілька учнів, які сидять за партами поруч). Отримавши ролі, діти слухають учителя, який демонструє пісенний матеріал, малюють овочі в нотних зошитах, таким чином запам’ятовують мелодію та слова пісні за порядком.

На наступному етапі вчитель запрошує дітей в гості до веселого дядька Гарбуза, де саме і починається музична гра-інсценізація. Подаємо детальний розпис мізансцен гри:

⇒ в центрі – головний герой пісні Гарбуз. Діти сидять на своїх місцях (грядочках).

⇒ звучить музичний вступ, Гарбуз ходить поважним кроком біля дошки;

⇒ всі співають разом з учителем: “Ходить Гарбуз по городу, питається свого роду”.

⇒ Гарбуз зупиняється обличчям до дітей, дивиться праворуч, ліворуч, співає: “Ой чи живі, чи здорові всі родичі гарбузові?” (під ритм програшу Гарбуз виставляє праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках, усі діти підтримують рухи оплесками);

⇒ діти співають: “Обізвалась жовта диня, Гарбузова господиня”.

⇒ Диня виходить поважним кроком до дошки, зупиняється біля Гарбуза обличчям до дітей, кулачки на бочках, співає: “Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”. (під ритм програшу Гарбуз і Диня синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках);

⇒ діти співають: “Обізвалася Морквиця, Гарбузова сестриця”. Морквиця виходить поважним кроком до дошки, зупиняється біля Гарбуза і Дині обличчям до дітей, кулачки на бочках, співає: “Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”. (під ритм програшу Гарбуз, Диня і Морквиця синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках, усі діти плескають в долоні);

⇒ діти співають: “Обізвались бурячки, гарбузові своячки”. Бурячки встають і на місцях співають: “Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програшу Гарбуз, Диня, Морквиця і Бурячки синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках, усі діти плескають в долоні);

⇒ діти співають: “Обізвались огірочки, Гарбузові сини й дочки”. Огірочки встають і на місцях співають: “Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програшу Гарбуз, Диня, Морквиця, Бурячки і Огірочки синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках, усі діти плескають в долоні);

⇒ діти співають: “Обізвалась Бараболя, а за нею і Квасоля”. Бараболі і Квасолі встають і на місцях співають: “Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові”.

(під ритм програшу Гарбуз, Диня, Морквиця, Бурячки, Огірочки, Бараболя і Квасоля синхронно виставляють праву, потім ліву ногу на п’ятку, кулачки на бочках, всі діти плескають у долоні);

⇒ діти співають: “Обіззався старий Біб”. Біб виходить і поважним кроком йде до дошки, зупиняється обличчям до дітей, дивиться праворуч, ліворуч, співає: “Я піддержав увесь рід!”;

⇒ Біб звертається до Гарбуза речитативом: “Ой, Гарбузе ти перистий, із чим тебе будемо їсти?”;

⇒ Гарбуз (весело відповідає): “Миска пшона, кусок сала, от до мене вся приправа”.

Після слів Гарбуза під час програшу дівчатка на своїх місцях виконують колупалочку з потрійним притупом, а хлопчики – „м’ячики” (присядка, руки розведені в сторони). Якщо в школі є уроки хореографії, то після останніх слів Гарбуза діти перебудуються у коло і виконують заключний танок. На останній акорд всі діти говорять „ОСЬ ТАК!” і притупують ногою два рази. Уклін, після якого діти сідають на свої місця.

Музичну гру “Ходить Гарбуз по городу” можна програвати повторно, змінюючи дійові особи за бажанням дітей класу та за вибором учителя. Також дану гру-інсценізацію можна використати в позакласній роботі з молодшими школярами, включаючи її у різноманітні сценарії. Як стверджує практичний досвід учителів музики, вивчення пісень з інсценізацією – одна з найулюбленіших видів діяльності на уроці, за допомогою якої розширюється уявлення учнів про музично-театральні жанри, розвивається пам’ять, увага, креативне мислення.

Інноваційний підхід до навчально-виховної діяльності молодших школярів передбачає наскрізне вплетання музичної гри не лише на уроках музики, але в хід уроків з усіх дисциплін початкової школи. Зокрема привертає увагу досвід Н.Герновенко, вчительки початкових класів загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів – ліцею № 7 Вінницької міської ради. Вона вважає, що найефективніше використовувати музичну гру на етапі закріплення та повторення нового матеріалу, коли виникає потреба перевірити знання, проаналізувати запропонований матеріал, дати йому коротку характеристику, розподілити на групи за певними ознаками тощо.

Наприклад, на уроці мови, на етапі повторення однорідних членів речення вчителька застосовує музичну гру В.Верховинця “Сорока-Ворона”. Мета даної гри: знайти однорідні члени речення та визначити, до якої частини мови вони належать. Перед початком гри вчителька формулює дітям завдання звернути увагу та знайти у тексті однорідні члени речення. Далі шляхом жеребкування обирається Сорока з сороченятами-дітьми. Усі решта учнів стають у коло, обличчям всередину. Сорока стає по центру, а її діти між нею і колом, причому кожна дитина займається своєю справою.

Вчителька з'ясовує готовність класу до гри і дійство починається. По команді педагога коло починає рухатись.

⇒ всі діти разом з вчителем співають: “Сорока-ворона на припічку сиділа, діткам кашу варила, ополоником мішала, діток годувала”.

⇒ Сорока варить кашу (водить пальчиком правої руки по долоні лівої);

⇒ перше сороченя ”рубав дрова”, друге – кидає їх у “піч”, третє – “воду носить”, а четверте, ледаче – позіхає та вимахує ногами;

⇒ на словах “...діток годувала...” Сорока підлітає до усіх своїх дітей, окрім ледачого, та під оплески учнів годує кожного, примовляючи: “Оцьому дам, оцьому дам, І цьому дам...”;

⇒ Сорока розвертається до ледачого і, під гучний звук “У”, який промовляє весь клас, продовжує: “А цьому не дам. Цей дров не рубав, води не носив, хати не топив” (ледаче сороченя від сорому закриває руками лице, імітує плач);

⇒ учні класу, разом з учителькою, починають розмахувати перед собою руками, щоб сполохнути Сороку з сороченятами. Всі разом співають: “Шуги, шуги полетіли, на голівку сіли”. (“Сполохані пташки” бігають по колу, розмахуючи “крильцями”, наче тікають від небезпеки);

⇒ Сорока з дітьми - сороченятами стає у коло і гра закінчується.

Якщо учням сподобалась гра, за дозволом педагога, її можна повторити, обравши нових дійових осіб. По закінченню гри вчителька повторює поставлене завдання. Найуважніші учні одразу ж дадуть відповідь, що в даному тексті є однорідні члени речення: “сиділа, варила, мішала, годувала”; “рубав, носив, топив” – і всі вони є дієсловами.

Музичні ігри з “Весняночки” на уроках мови і читання вчитель практикує під час повторення теми “Звертання” (“Чижику, чижику...”, “Іди, іди, дощику...”, “Ой, Василю, товаришу...”), “Питальні речення” (“Шевчик”, “Дружба”), “Окличні речення” (“Малі діти по гриби ходили”, “Ходить гарбуз”).

На уроках математики в першому класі педагог успішно використовує музичні ігри “Я Коза-Дерева”, “Іваночку, покинь схованочку”, “Ой де ж ти була?”, “Павук сірий” тощо. Вони є корисними для вправлення у лічбі від 1 до 10. Вчителька ставить учням низку запитань: “Скільки осіб чи предметів було і скільки стало?”, “На скільки стало більше и менше?”, “Полічи предмети чи особи” та ін. Такий вид діяльності на уроці, вважає Н.Терновенко, сприяє міцному засвоєнню вивченого матеріалу і закріпленню знань. Музична пісня-гра дає змогу активізувати інертних дітей і створити єдине піднесене емоційне поле уроку [5, 138].

На нашу думку, музична гра, побудована на матеріалі народного музичного фольклору і відповідно до педагогічних ідей В.Верховинця, відіграє важливу роль у зацікавленні дитини різними видами діяльності. Окрім основних функцій гри (навчальної, пізнавальної, розвивальної, організаційної, комунікативної), музична гра сприяє естетичному розвитку молодших школярів, вихованню почуття поваги до музичної фольклорної спадщини. Саме в таких іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, налагоджується взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі музичної гри у дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, творчо, самостійно; розвиваються увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, в процесі музичної гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності. У музичній грі учень охоче фантазує, активно пізнає нове, швидко його запам'ятовує, миттєво орієнтується в різних ситуаціях, врешті поглиблює власний соціальний досвід. Таким чином музична гра перетворюється на справжню школу дорослішання і соціалізації.

#### Література:

1. Верховинець В. М. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989. – 341 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистостей. – К.: Рад. школа, 1989. – 475 с.
3. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
4. Лещенко М.П. Унікальність досліджень В.М.Верховинця у контексті світового педагогічного досвіду // Поч. школа. – 1994. – № 4. – С. 47-52.

5. Мар'євич Н. Організація музично-ігрової діяльності молодших школярів на засадах педагогічних ідей В.М. Верховинця // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. XXVIII-XXIX. – С. 132-140.
6. Сухомлинська О. В. Українська педагогіка в персоналіях ХХ століття. У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 2. – 550 с.

*Наталія Мар'євич,  
м.Бар, Україна,  
Барський гуманітарно-педагогічний  
коледж ім. М. Грушевського*

## **ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У процесі підготовки майбутніх педагогів до організації музично-ігрової діяльності важливим є оволодіння ними технологією проведення музичних ігор на основі алгоритмізації цього процесу. Узагальнивши науково-методичні доробки сучасних дослідників (Л.Артемова, Б.Нестерович, С.Шмаков, В.Шульгіна, М.Шуть, Н.Яременко та ін.), пропонуємо наступні етапи організації музично-ігрової діяльності дітей:

⇒ Вибір музичної гри, співвіднесення її з метою, завданнями виховання й навчання молодших школярів.

⇒ Розробка організаційно-методичної матриці музичної гри.

⇒ Підготовка музичної гри згідно з розробленою організаційно-методичною матрицею.

⇒ Створення мистецько-ігрового виховного поля для розгортання музичної гри.

⇒ Завершення музичної гри (рефлексія).

Обґрунтуємо доцільність такого методичного алгоритму.

1. Вибір музичної гри, співвіднесення її з метою, завданнями виховання й навчання молодших школярів відбувається на етапі розробки «драматургії» (проекту) уроку чи форми позакласної виховної роботи, коли вже відомий тип уроку (вид форми виховання). Важливим є те, що повинні бути чітко визначені мета й завдання обраної форми, оскільки музична гра має повністю підпорядковуватися їх досягненню й реалізації.

Гра починається задовго до її безпосереднього розгортання. Як стверджує М.Шуть, «зادля того, щоб одного разу народитися, гра повинна мати генеративний та інкубаційний періоди, тобто зав'язатися, виноситися, дозріти...» [9, 9]. На думку С.Шмакова [8], Н.Яременко [11, 256], *вибір гри* обумовлюється цілями трьох рівнів: задоволення від самого процесу гри, функціональна ціль, цілі творчого характеру.

Вибір гри з декількох можливих варіантів відбувається на основі аналізу наявних у вчителя методичних ресурсів. Для цього необхідно створювати особистий «банк ігор» (як радить М.Шуть) або «музичну ігротеку». Підбираючи музичну гру, вчитель може йти наступними шляхами: користуватися музичними іграми з досвіду роботи видатних педагогів, сучасних науковців, методистів і народними музичними іграми; використовувати відомі музичні ігри, вносячи в них нові елементи, або збагачувати різні види ігор (творчі, ігри за правилами) пісенним, танцювальним матеріалом, надаючи їм характеру музичних; створити авторські музичні ігри, добираючи мистецько-педагогічні засоби.

На цьому етапі вчителю важливо продумати, поєднання з якими методами забезпечить найбільшу результативність музичної гри. Тому методичний погляд на гру не повинен бути вузьким, а має здійснюватися через призму цілісності уроку (форми виховання). Важливо, щоб музична гра відповідала загальній «драматургії» уроку музики. Вибір музичної гри (як методу) не є самоціллю, а розглядається як частина системи (форми), у якій прослідковуються взаємозв'язки і взаємозалежності між усіма структурними компонентами, що забезпечують продуктивність обраної форми навчання чи виховання в цілому й кожного методу зокрема. Остаточний вибір гри, як зазначає М.Шуть [9], відбувається на фазі «версифікації». Обрана музична гра, як і будь-яка інша, має задовольняти педагога за своїм змістом, мистецько-виховним потенціалом, прогнозованими результатами, реальністю підготовки музично-ігрового реквізиту тощо.

2. Розробка організаційно-методичної матриці музичної гри, яка є методичним шаблоном (каркасом) для її успішної організації. В доцільності виокремлення цього етапу переконує

позиція науковців, які доводять необхідність спеціального проектування гри: зародження, розвиток, оформлення задуму мистецької гри [10, 164]; складання плану проведення гри, який включає: дидактичну спрямованість; розвивальні та виховні цілі; ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти тощо) [5, 66]. На «доігровому» етапі відбувається творча проектувальна робота, яка, на думку М.Шутя, передбачає «генерацію ідей щодо можливих шляхів реалізації мети; пошук архітектонічної побудови ігрових процесів та найефективнішого алгоритму досягнення мети; прогнозування результатів (головного й другорядних); аналіз наявних ресурсів та опанування й напрацювання решти необхідних» [9, 14].

Етап моделювання свідчить про сформованість технологічної культури майбутнього вчителя початкових класів, розвиток у нього проєктивних і конструктивних здібностей. Організаційно-методична матриця музичної гри містить чіткий її опис згідно з алгоритмом, у якому визначається назва гри, її розвивально-виховний потенціал, послідовність проведення тощо. Така матриця може доповнюватися схемою, котра в стислій графічній формі розкриває послідовність проведення певної музичної гри.

Аналіз науково-методичної літератури й узагальнення власного практичного досвіду дозволили нам розробити структуру організаційно-методичної матриці музичної гри:

- *назва музичної гри;*
- *педагогічний потенціал;*
- *мистецько-виховні завдання;*
- *музично-ігровий задум і ситуації;*
- *мистецькі засоби й музичний матеріал;*
- *музично-ігровий реквізит;*
- *ігрові правила;*
- *можливі ролі;*
- *участь учителя в грі та ймовірні дії дітей;*
- *можлива імпровізація;*
- *прогнозовані труднощі й варіанти їх подолання;*
- *очікувані результати.*

### 3. Підготовка музичної гри згідно з розробленою організаційно-методичною матрицею.

Характеристику підготовчого етапу ігрової діяльності дають у своїх науково-методичних розробках сучасні науковці, вказуючи на його важливість, ретельність проведення, зв'язок із результатами гри. Розроблена організаційно-методична матриця музичної гри є лише проєктом, педагогічним задумом, реалізація якого потребує детальної підготовки.

Основну підготовку музичної гри здійснює педагог як її організатор згідно з алгоритмом, відповідно до поставлених завдань, змістово й методично наповнюючи кожний етап. Провідною лінією, що пронизує всю музичну гру, є музично-ігровий задум, який полягає в продумуванні декількох ігрових ситуацій (репетиція оркестру, відвідування концерту, пошук музичних талантів, музичний аукціон, музична подорож тощо).

На даному етапі підготовки музичної гри важливим є оптимальний вибір і поєднання мистецьких засобів, які, з одного боку, мають великий розвивально-виховний потенціал, а з іншого – справляючи вплив на емоційну сферу молодшого школяра, стимулюють його до участі в музичній грі. Особливо ретельно слід ставитися саме до вибору музичного матеріалу (музики, пісні, танцю, музично-ритмічних рухів тощо), які, хоча й поєднуються з іншими мистецькими засобами, однак є основою, серцевиною музичної гри. Для цього майбутній учитель початкових класів повинен добре знати дитячий музичний репертуар, володіти вміннями добирати й використовувати його. Важливим є те, що, визначаючи музичний матеріал для його демонстрації в ході гри, педагог урахує при цьому можливість використання сучасних технічних засобів, комп'ютерної техніки, а також власну виконавсько-музичну майстерність. Серед музично-ігрового реквізиту важливе місце посідають дитячі музичні інструменти, які повинні становити матеріально-технічну основу педагогічного процесу.

Даний етап роботи передбачає підготовку ігрового реквізиту для створення «ігрового матеріального поля»: оформлення приміщення, виготовлення атрибутів, реквізитів, костюмів,

декорацій тощо. При цьому важливо поступово включати в підготовку гри самих дітей, опираючись на вимоги особистісно зорієнтованого підходу до навчання й виховання сучасних школярів, а також на поради науковців (Л.Артемюва, С.Шмакова) стосовно того, що в основі керівництва ігровою діяльністю повинні бути партнерські стосунки, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Як зазначає Л.Артемюва [1, 14], необхідно забезпечувати максимальну активність дітей, спонукати їх до співробітництва один з одним і з дорослими на всіх етапах підготовки й проведення ігор. Починати цей процес варто з підготовки дітьми музично-ігрового реквізиту, з часом залучаючи їх до розробки музично-ігрового задуму, вироблення умов музичної гри тощо. Окрім цього, якщо в музичній грі діти вперше зустрічаються з новою інформацією, незнайомими термінами, то це ускладнює їхню участь у грі, знижує інтерес і активність як у процесі розв'язання ігрового завдання, так і в процесі розгортання гри.

#### 4. Створення мистецько-ігрового виховного поля для розгортання музичної гри.

Науково-методичною основою цього етапу організації музично-ігрової діяльності є рекомендації сучасних науковців С.Шмакова, Н.Яременко щодо безпосереднього проведення гри. На думку дослідників [11, 256], гра починається з *пропонування її дітям*, метою чого є збудження інтересу до неї, зацікавлення дітей музичним матеріалом, формування емоційно-позитивного налаштування на гру. Варто пам'ятати, що однією з ознак гри є її добровільний характер, тому необхідно досягнути того, щоб цілі вихователя і дитини були однаковими.

Л.Тишевська [6] виокремлює три види цілей участі дітей у ігровій діяльності: одержання задоволення від гри; необхідність виконання ігрового завдання за умови узгодження своїх дій із сюжетом і правилами гри; виникнення впевненості в тому, що для виконання ігрового завдання треба докласти максимум зусиль.

Важливе значення при цьому мають дії вихователя як організатора гри: його ставлення до гри, емоційність і зацікавленість, уміння викликати в дітей позитивну мотивацію, бажання брати участь у грі.

Включення дітей у музичну гру можливе за умови використання вербальних прийомів: образність і зрозумілість мови, тембр голосу й інтонація, педагогічно обґрунтовані жести й міміка, доброзичливий вираз обличчя, посмішка тощо. Однак учителям не потрібно забувати про великий стимулювальний потенціал музики: інтонаційно-образного ладу, емоційно-музичної виразності, жанрових особливостей тощо. М.Шуть [9, 17] зазначає, що в організації ігрового простору на етапі входження в гру, «інтродукції», поряд із «експонуючим повідомленням» важливу роль відіграє музика. Вона «завдяки найбільшому впливові на емоційно-почуттєву систему людини... може створити ... потрібну атмосферу, викликаючи в усіх присутніх схожі емоції, переживання...» [9, 18].

У процесі проведення гри важливим є *створення архітектури ігрового майданчика*, що передбачає забезпечення «ігрового простору», який має відповідати сюжету й змісту гри, кількості її учасників тощо. Під час проведення музичних ігор це – створення емоційно насиченого мистецько-виховного ігрового поля.

Важливим кроком у процесі розгортання гри є *повідомлення умов гри* незалежно від її виду (за правилами чи творчі). Як стверджує Т.Поніманська [7], кожна гра підпорядковується певним правилам, «оскільки без правил неможлива будь-яка спільна діяльність» [7, 312]. Повідомлення умов гри повинно бути чітким і лаконічним.

На цьому етапі за необхідності відбувається *поділ дітей на команди, групи, вибір капітанів, розподіл ролей*, що потребує дотримання етики, врахування симпатій і антипатій дітей, використання різних ігротехнічних прийомів поділу дітей тощо [8]. Під час проведення музичної гри вчитель може скористатися способами набору гравців для команд, які пропонує й описує М.Шуть: набір-запрошення, набір комбінаторний, набір-лотерея, набір-розіграш, поетапний або ступінчастий набір [9, 34].

У процесі проведення музичної гри слід звернути особливу увагу на забезпечення умов для *розвитку ігрової ситуації*, ускладнення правил, емоційне насичення ігрових дій тощо. Ігрова ситуація під час музичної гри обумовлюється видом діяльності учнів, який буде використовуватися на уроці (під час форми виховання): слухацькою чи виконавською

діяльністю, хоровим співом, слуханням музики, музично-ритмічними рухами, грою на музичних інструментах, музичною творчістю. На формування ігрової ситуації впливають також завдання, пов'язані із засвоєнням дітьми музичної грамоти, теоретичним вивченням музики. В основі ігрової ситуації лежить інтрига, проблема, для конструювання якої потрібно створити певні умови, запустити психологічні механізми, створити музичну установку [2].

Формами реалізації ігрових дій під час проведення музичної гри можуть бути наступні: ігрові маніпуляції з предметами, музичними інструментами; «зачин», який створює ігровий настрій (казка; пісня; поява іграшки; пошук звука, мелодії, руху, слова; загадування й відгадування музичних загадок; виконання ролі; спів, музично-ритмічні рухи, музикування; змагання тощо).

На цьому етапі важливою є активність дітей, оскільки вони повинні повною мірою включатися в музично-ігрову діяльність. Виходячи з цього, майбутні вчителі в процесі розгортання музичної гри мають урахувати методичні рекомендації щодо організації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку, розроблені Т.Поніманською [7, 354]: спільний почерговий переказ казки чи оповідання, під час якого педагог у певний момент змінює розповідача, за необхідності нагадує подальший розвиток подій; спільне придумування казки або оповідання, які використовують як ігрові сюжети; спільне розігрування сюжету казки або оповідання після того, як діти запам'ятали його.

У процесі музичної гри слід створювати умови для активізації як старших дошкільників, так і молодших школярів у декількох взаємопов'язаних напрямках, зокрема стимулювати:

- моторну активність, яка лежить в основі їхніх рухових здібностей;
- сенсорно-перцептивну активність як здатність і потребу дітей до нових сенсорних вражень, їх відтворення й збереження;
- інтелектуально-вольову активність, в основі якої лежить інтерес до пізнання музичного мистецтва;
- мотиваційну та емоційно виразну активність як соціальний діапазон життєвих мотивів, здатність до їх емоційно виразного виявлення, окреслення;
- здатність до включення всіх форм психологічної активності в рольову соціальну діяльність, поведінку й спілкування [3, 61].

Проводячи музичну гру, управляючи її ходом, доречно дотримуватися позиції Н.Кудикіної, яка довела необхідність здійснення поопераційного контролю за процесом гри, забезпечення взаємозв'язку контролю вихователя за ігровими діями школяра (частіше непрямого, опосередкованого ігровою ситуацією) та контролю дитини за власною діяльністю, тобто самоконтролю [4]. У процесі здійснення вчителем контролю під час проведення гри доречно виявляти й коригувати активність і включеність дітей у гру, їхні помилки в слухацькій виконавській музичній діяльності, хоровому співі, уважність і сконцентрованість під час слухання музики, правильність виконання музично-ритмічних рухів, якість гри на музичних інструментах, характер музичної творчості та музичної імпровізації, зміст музично-ігрового спілкування.

5. Завершення музичної гри (рефлексія). На думку науковців, останній етап – «завершення гри», її «заклучна фаза», «остання крапка», «фініш» [9, 47] – має бути чітким, коротким; повинен включати підведення підсумків, обговорення, винагородження тощо. Метою цього етапу, як зазначає М.Шуть [9, 47], є підбиття підсумків, визначення переможців, їх нагородження. Використовуючи вербальні прийоми, звукові сигнали, вчитель повідомляє дітям про завершення музичної гри, припинення всіх ігрових дій її учасників.

Підведення підсумків є важливим етапом будь-якої музичної гри, проведення якого передбачає використання декількох методичних прийомів. Насамперед, це коротка фронтальна бесіда з усіма учасниками гри, в процесі якої активізуються рефлексивні процеси дітей, відбувається обмін враженнями й емоціями, пригадування й обговорення яскравих емоційних ситуацій, аналіз ігрових дій, оцінка й самооцінка участі колективу й окремих учасників у грі. Якщо гра мала характер змагання, то аналізуються причини успіху чи поразки команди, учасника. Важливим є вміння вчителя закріпити радість успіху, розділити її між усіма учасниками, пом'якшити негативні емоції від поразки, переорієнтувати емоційний фон у позитивне русло.

Ігри-конкурси передбачають також визначення й нагородження переможців, відзначення й стимулювання всіх учасників гри. Під час музичних ігор, які проводяться на уроці, стимулювання відбувається у формі схвалення дій учнів, а також виставлення відповідного балу. Учасників музичних ігор, що проводяться в позаурочний час, можна стимулювати також матеріально (грамотами, медалями, призами тощо).

Важливим прийомом на цьому етапі є вмотивований висновок учителя про хід гри, оцінку дій команд чи окремих учасників. На думку Н.Кудикіної [4], суттєвою умовою ефективної методики керівництва іграми є *контроль та оцінка* результатів дій школярів. В обговоренні результатів гри велике значення має оцінка дій учнів із позицій колективної діяльності – акцент педагога на тих якостях і діях школярів, які є значущими для результативності спільної дитячої діяльності.

Гра є тим видом діяльності, на думку Н. Яременко [11, 211], у якому значною мірою відбувається реалізація зворотного зв'язку як необхідного компоненту самоконтролю і рефлексії. Самоконтроль з боку дітей передбачає вміння управляти своїм емоційним станом, рухами, музично-виконавською діяльністю, характером взаємодії між іншими учасниками, якістю виконання музично-ігрового завдання чи ігрової ролі.

Специфіка музичної гри полягає в тому, що вона є емоційно насиченою завдяки потенціалу музичного мистецтва. «Дезактивація» [9, 49] учнів має стати завершенням музичної гри, оскільки занадто збуджений стан може негативно вплинути на їхню поведінку на інших уроках, трансформуватися в негативні емоції, спричиняти конфлікти ситуації тощо. З цією метою можна використати декілька прийомів: заспівати разом пісню в уповільненому темпі, виконати повільні музично-ритмічні рухи, послухати заспокійливу музику тощо.

Таким чином, ефективність проведення музичних ігор у навчально-виховному процесі школи першого ступеня залежить від розуміння педагогом сутності управління як педагогічної функції, психологічних механізмів і послідовності керівництва дитячою грою.

#### Література:

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Вдома, у дитячому садку, в школі. – К.: ТОВ «Томіріс», 2002. – 292 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.
3. Галаянт И.Г. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07. – Екатеринбург, 2006. – 18 с.
4. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. – К.: КМПУ, 2003. – 272 с.
5. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі: Навчальний посібник. – Вінниця: ФОП Данилюк В.Г., 2010. – 260 с.
6. Організація та методика ігрової діяльності: Методичні вказівки до вивчення курсу / Укл. Л.Г.Тишевська. – Х.: ХДІК, 1998. – 24 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 456 с.
8. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.
9. Шуть М.М. Майстерність проведення гри. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
10. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка. Підручник / В. Д. Шульгіна. – К., 2005. – 272 с.
11. Яременко Н. В. Дозвіллезнавство: Навчальний посібник. – Фастів: Поліфаст, 2007. – 460 с.

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

### ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Сучасні цінності – актуальна суспільна проблема, яка не залишає байдужим жодний соціальний інститут. На часі також формування світогляду, який є інтегративною основою діяльності і окремого індивіда, і будь-якої великої чи малої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Це нова соціальна проблема, що має системно вивчатись і



розв'язуватись у суспільній практиці, причому вибір світоглядних позицій, а отже й цінностей, покладаються на індивіда як суб'єкта життєдіяльності [6, 106].

Аксіологічні проблеми розвитку сучасної освіти активно досліджуються у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях. Оновлений підхід до виховання виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (Б.Гершунський, Е.Гусинський, А.Здравомислов, І.Зязюн, П.Ігнатенко, В.Краєвський, В.Кремень, В.Огнев'юк, С.Сисоева, В.Трухачев, А.Тягло, С.Клепко, В.Корженко, В.Луцай, М.Романенко, В.Шадриков, П.Щедровицький та ін.). Значно активізувався ціннісно-концептуальний пошук у царині виховання (І.Бех, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Вишневський, С.Гончаренко, В.Моляко, О.Сухомлинська, М.Таланчук, Н.Ткачова, Г.Троцько, Н.Щуркова та ін.). Аксіологічні аспекти виховання молодших школярів вивчають Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, Т.Поніманська, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін.).

Поняття «цінність» стало предметом широких теоретичних досліджень багатьох наук – філософії, соціології, психології, педагогіки, етики, естетики, політики та ін. В філософії, чи в її спеціальному розділі, що займається проблемою цінностей, - аксіології – це область, що розглядає об'єктивну дійсність і відношення до неї людини, в соціології – це проблема загальносоціальних регулятивних механізмів, де цінності суспільства розглядаються як складові суспільної свідомості і культури, що виконують по відношенню до особистості нормативні функції, в соціальній психології – це сфера дослідження соціалізації індивіда, його адаптації до групових норм і вимог, а в загальній психології – вивчення вищих мотиваційних структур життєдіяльності. Психологічні тлумачення цінностей особистості зводять їх до психодинаміки потягів (З.Фрейд, певною мірою К.Юнг), ототожнюють із потребами (А.Маслоу), особистісним смислом (Г.Оллпорт), похідними від мотивів діяльності утвореннями (О.Леонт'єв), характеристикою усього, що підтримує людські здатності до життя (Е. Фромм), переконаннями (М.Рокич), соціальними настановленнями (В.Ядов), регуляторами потоків інформації (когнітивність), значущістю для людини чогось у світі (С.Рубінштейн), одухотвореними явищами людського буття (І.Маноха), утвореннями свідомості й самосвідомості людини, в яких віддзеркалені актуальні життєві потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М.Боришевський). Поняття «цінність» тісно пов'язане з категоріями «потреба» та «інтерес».

Але серед дослідників немає однак думки щодо визначення цього поняття. Одні характеризують цінність як об'єктивну суть речей, другі – як власне цінність, грошову вартість предмета, треті ототожнюють із поняттям блага, корисності для особистості, четверті пов'язують із суб'єктивною значущістю даного предмета для життєдіяльності людини, п'яті – з його властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання. Отож і класифікують їх по-різному, залежно від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконуватимуть, у якій сфері застосовуватимуться, зокрема: за об'єктом засвоєння – матеріальні, морально-духовні; за метою засвоєння – егоїстичні, альтруїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо [3, 119].

Ціннісна орієнтація є своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідуума, групи людей, суспільства загалом і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відношень, критеріями та способами оцінки цього значення, виражених у моральних принципах і нормах, і ідеалах, установках, цілях.

Поняття «орієнтація», яке входить в зміст ціннісної орієнтації, вмщує, по-перше, вказівку на «вміння розібратися в оточуючій обстановці; обізнаність в будь-чому» і, по-друге – «спрямованість діяльності, яка визначається інтересами будь-якого» [4, 452]. Зрозуміло, що орієнтація – складний вид діяльності, починаючи з рівня біологічного пристосування до зовнішніх умов і закінчуючи соціальною орієнтацією.

Специфіка орієнтаційної діяльності полягає в тому, що на основі вже сформованих у процесі життєдіяльності образів, особистість подумки здійснює дії, якби «примірюючись» до нової ситуації. При цьому орієнтаційна діяльність складається з ряду дій: утворення уявлень про ситуацію, визначення її значення для себе, вироблення плану дій, контроль за його виконанням. Основні операції орієнтаційної діяльності можуть виконуватись у формі пізнавальної, емоційної і вольової.

Визначення ціннісних орієнтацій як самостійного поняття, яке відображає конкретне явище у відносинах особистості і суспільства, практично вперше в нашій науці було дано в роботі А.Здравомислова і В.Ядова «Ставлення до праці й ціннісних орієнтацій особистості». «Ціннісні орієнтації, – пишуть автори, – ми розуміємо як установку особистості на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Ціннісні орієнтації є важливим компонентом, в них як би резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою вісь свідомості, навколо якої обертається думки і почуття людини і з точки зору якої розв'язується багато життєвих питань» [1, 198].

Є й інші погляди на природу феномена ціннісних орієнтацій. Наприклад, Л.Фоміна дійшла висновку, що «ціннісні орієнтації – це загально-соціальна спрямованість людини, яка реалізується в актах її поведінки» [7, 9]. Дослідниками був визначений достатньо широкий спектр функцій ціннісних орієнтацій, які дуже важливі для життєдіяльності особистості. Так, було доведено, що ціннісні орієнтації – фактор, який не лише впливає на діяльність, але і чинить вплив на емоційну сферу особистості, на такий її елемент, як переживання. На думку вчених, «будь-яке переживання має особистісний почерк індивідуального досвіду, ціннісної орієнтації особистості» [2, 244].

Особливе значення ціннісним орієнтаціям в структурі особистості надає Е.Соколов. Він вважає, що спрямованість і зміст всіх психічних процесів регулюється ціннісними орієнтаціями [5, 47].

Він достатньо конкретно показує функції ціннісних орієнтацій: «На різних рівнях організації особистості ціннісні орієнтації можуть виконувати п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і функцію внутрішньої координації» [5, 174]. Перераховані функції свідчать, що спектр дій ціннісних орієнтацій – дуже широкий. Розкриття автором змісту виділених функцій показує, що кожна з них в тому чи іншому аспекті покликана урівноважувати, гармонізувати зв'язки особистості і суспільства. Виняток тут складає лише функція внутрішньої координати, мета якої полягає в «координуванні внутрішнього психічного життя, зокрема емоційно-вольової сфери особистості» [5, 176].

Так, В.Сухомлинський підкреслював необхідність формування емоцій у цьому віці, тому що недоліки емоційного виховання ще більш важко заповнити, чим недоліки в розумовому розвитку. Діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають уміннями керувати своїми емоційними станами, стають стриманішими, врівноваженішими. Розвиваються почуття, відіграючи важливу роль у формуванні малих груп у класі та стихійних компаній. Життя в класі виступає як фактор формування у дітей моральних почуттів, зокрема почуття дружби, товарищескості, обов'язку гуманності. При цьому першокласники схильні переоцінювати власні моральні якості і недооцінювати їх у своїх однолітків. Проте з віком вони стають більш самокритичними.

Поняття «ціннісні орієнтації» особистості належить до одного з видів ціннісних відношень, що воно означає також надання переваги тим чи іншим важливим для суб'єкта об'єктам. Можна також говорити про ціннісні орієнтації як про дуже важливий елемент особистісної структури, зміст якого визначає сукупність мотивів, інтересів, потреб особистості.

Педагогів, звичайно ж, цікавить, як весь складний, багаторівневий комплекс проблем, що стосується цінностей, відбивається в педагогічній науці та шкільній практиці. Мета й завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблематика, і саме вони повинні стати предметом соціального розгляду.

Засвоєння дитиною цінностей передбачає набуття нею знань, суспільного досвіду, осягнення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності і свого місця в суспільному часовому просторі, усвідомлення сенсу людського життя.

Виховання за своєю суттю – це процес, спрямований на те, щоб допомогти учневі засвоїти систему цінностей з метою формування людської особистості, тобто вироблення певних рис характеру і вдачі, звичок, моральної поведінки, розвиток світогляду, розумових здібностей тощо [3, 121].

Йдеться про виховання засобами цінностей, про аксіологію виховання (у перекладі з грецьк.: аксіо – цінність, логія – вчення, дослідження) – окрему галузь наукових знань у філософії, соціології, психології та педагогіці, яка в основу своєї теорії і практики кладе вплив виховних цінностей на розвиток і становлення підростаючої особистості.

З погляду аксіології виховання, маємо розкрити систему цінностей, зокрема духовно-національних і загальнолюдських, їх природу, специфіку, зміст, ієрархію, виявити їх значущість і роль у формуванні підростаючої особистості, дослідити, з одного боку, особливості розвитку адресата цінностей (дитини), його потреб, інтересів, мотивів, прагнень, поглядів, переконань та інших внутрішніх механізмів, які спонукають його орієнтуватися на ті чи інші цінності, а з другого – властивості носіїв цінностей (речей і явищ) – матеріальних, соціальних, духовних цінностей, благ, ідей, ідеалів як мети і засобу пізнавальної та практичної перетворювальної діяльності.

Схема психологічної структури ціннісної орієнтації може мати такий вигляд: потреби → установки (налаштування, ставлення) → інтереси → мотиви → цілі → ідеали → свідомість (самосвідомість) → переконання → вибір → цінності. Реалізація людиною ціннісної орієнтації залежить від внутрішніх (суспільних відносин, рівня розвиненості даних психологічних механізмів) та зовнішніх (економічної, соціально-політичної будови суспільства, його системи цінностей, матеріальних і духовних благ, перспектив подальшого розвитку тощо) умов [3, 122].

Отже, ціннісні орієнтації є провідною якістю людини, що характеризують її неповторну індивідуальність. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності. За ціннісними орієнтаціями можна робити висновки, яке місце, позицію займає особистість у соціальній структурі суспільства, в найближчому оточенні, які соціальні ролі виконує чи прагне виконувати. Це особливо важливо для виховної роботи з учнями.

Завдяки ціннісним орієнтаціям школяр вирішує багато життєво важливих для себе питань навчальної, громадської, суспільно-корисної та інших видів діяльності. У них втілюються результати його навчання і виховання в окремі вікові періоди розвитку, набуття життєвого досвіду, особливості світосприймання, засвоєння суспільних цінностей і норм поведінки.

Система ціннісних орієнтацій молодих поколінь складається протягом тривалого часу в процесі гри, учіння, дозвілля, читання книг, під впливом засобів масової інформації, відвідування культурно-розважальних закладів, спілкування з близькими, товаришами та ін. Тому в світлі аксіології виховання, на наш погляд, важливим є: дослідження особливостей, змісту, характеру дитячих потреб та системи цінностей, на які орієнтуються школярі в сучасних умовах, а відтак – з'ясування закономірностей виникнення, розвитку і функціонування їхніх ціннісних орієнтацій на кожному з вікових періодів, зокрема у сферах учіння, спілкування в сім'ї, колективі, навколишньому середовищі, громадянського, життєвого і професійного самовизначення; виявлення того, як учень усвідомлює і засвоює цінності, норми, оцінки, правила, принципи, насамперед – духовно-національні і загальнолюдські цінності, як ставиться до них, яку позицію стосовно них займає, як вони впливають на саморозвиток, самовизначення особистості; виявлення впливу соціальних умов, неорганізованого середовища на школяра, на становлення і розвиток його особистості, прогнозування його поведінки в конкретних умовах і ситуаціях.

Тому важливим для корекції ціннісних орієнтацій молодших школярів є необхідність створення умов розвитку і вдосконалення особистості. Це вимагає знання всіх сучасних ситуацій життєдіяльності людини, включаючи соціально-психологічну специфіку групи (класу), до якої вони входять, психологічні та особистісні особливості дітей. Визначаючи завдання, форми та художні засоби корекційної роботи, психологу чи педагогу необхідно володіти інформацією про інтереси, потреби та проблеми дітей.

Формування ціннісних орієнтацій в дитячому колективі – процес складний і поступовий. Робота по формуванню у дітей елементарних уявлень про красу людських взаємовідносин, культури зовнішнього вигляду, уявлень про добробут людського життя і т.д. не може бути зведена до однієї форми. Необхідним є синтез найрізноманітніших засобів, методів, форм роботи в цій галузі, а не окремо вкраплені епізодичні «заходи».

#### Література:

1. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. – М., 1996. – Т.2. – 437 с.
2. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения. Методические проблемы социальной психологии. – М., 1975, С. 241-254.
3. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-190.
4. Основи психології /за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 2002.– 632 с.
5. Соколов Э. В. Культура и личность. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.
6. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.
7. Фомина Л. П. Классификация типов ценностных ориентаций по содержанию и носителям // Диалектика взаимодействия природы и общества. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1976. – С. 112-132.

*Юлія Кілімник,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІСТИЧНО-ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна ситуація в Україні об'єктивно потребує здійснення крупних і довгострокових перетворень, націлених на збереження Людини як унікальної цінності найвищого порядку. В наказі МОНМС України «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» зазначено, що процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованого життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ.

Розвиток і впровадження в сучасну освітню практику гуманістичної концепції виховання сприяє пошуку шляхів, що забезпечують науково-методичну розробку проблем, пов'язаних з формуванням як у дорослої людини, так і в учнів загальноосвітніх шкіл і зокрема, в дітей молодшого шкільного віку, ставлення до самого себе як соціально значущої істоти. Ці пошуки і знахідки безпосередньо пов'язані з іменами Ш.Амонашвілі, П.Блонського, С.Васильченка, А.Дістервега, О.Духновича, Л.Занкова, Я.Коменського, Я.Корчака, А.Маслоу, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, Л.Толстого, К.Ушинського, І.Франка, С.Шацького, Т.Шевченка та ін. Для сучасної педагогіки в контексті її гуманізації велике значення має теоретична і практична діяльність І.Беха, Є.Бондаревської, І.Зимньої, В.Серікова, І.Якиманської та ін.

Вивчення генези і еволюції системи гуманістичних цінностей суспільства дозволило обґрунтувати змістове наповнення ціннісно-орієнтаційного підходу у виховній практиці. Традиції теоретичних та практичних досліджень гуманістичного виховання започатковані в епоху Відродження. Великі гуманісти Боккаччо, Леонардо да Вінчі, Бруно, Рабле, Бекон та інші відіграли важливу роль у формуванні нового гуманістичного світогляду. Вони проголосили свободу людської особистості, права людини на задоволення земних потреб. Становлення системи гуманістичних цінностей пов'язано з іменами французьких матеріалістів XVIII ст.

Гельвеція, Гольбаха, Дідро, Ламетрі. Термін «гуманістичні цінності» вони в своїх творах не використовували, але своїми працями започаткували гуманістичний світогляд, найвищою цінністю якого є людина та її щастя [2, 5].

Принципове значення мало виокремлення провідних ідей, які розкривають енергетичний потенціал кожної базової категорії цінностей. При цьому використовувався позитивний доробок різноманітних підходів, стосовно “загальнолюдських” в теорії цінностей: діалектико-матеріалістичний (Гегель); трансцендентальний (Кант); натуралістичний (Р.Перрі, Г.Беккер, Р.Лінтон, С.Пеппер), який ґрунтується на поглядах Демокріта і прийнятій сучасною еволюційно-глобалістською концепцією розвитку світу (В.І.Вернадський, А.Печей, П.Тейяр де Шарден, Р.Штейнер, Р.Шуерман).

Розкриваючи взаємозв'язок розвитку потреб і цінностей в самоактуалізації людини, представники “нового гуманізму” (Д.Дьюї, А.Маслоу, Е.Фромм) звертаються до процесів самотворення особистості. Продуктивним для осмислення гуманістичних цінностей стало звернення до російської філософської думки (М.Бердяєв), ідей духовного самопіднесення через самосвідомість. Це призвело до розуміння функцій цінностей в процесі орієнтації людини в світі цінностей суспільства.

Представники української демократичної думки: Г.Сковорода, М.Коцюбинський, Леся Українка, І.Франко, Т.Шевченко також розуміли, що гуманістичні цінності є основним критерієм людського життя, його призначення і рішуче відстоювали ідеї гуманізму, добра у навчанні та вихованні. Гуманістичні ідеї, пов'язані з розумінням людини як частини природи і самоцінності її особистості, створили основу провідної світової орієнтації прогресивних суспільних рухів. Гуманізм як ідейно-цілісний комплекс став включати в себе всі вищі цінності, вироблені людством на довгому і суперечливому шляху свого розвитку, які одержали назву загальнолюдських: людяність, свобода і справедливість, гідність, працьовитість, совість, відповідальність, рівність і братерство та ін. Провідні науковці стверджують, що гуманізм є окремою і глобальною філософською системою. Його самостійність визначається такими ознаками, як автономність, універсальність, фундаментальність гуманістичних ідей, єдність цілей і засобів [3, 33].

Гуманістичний світогляд, як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів базується навколо одного центру – людини. Саме людина є системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду. При цьому її ставлення містить не лише оцінку світу як об'єктивної реальності, але й оцінку свого місця в навколишній дійсності. Отже, в гуманістичному світогляді знаходять своє відображення найрізноманітніші ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, тобто, до всього світу в цілому [3, 35].

Визначальна роль у пошуку нових гуманних моделей педагогічного процесу майбутньої школи належить В.Сухомлинському, видатному українському педагогу-новатору, який писав, що дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на яке має право дитина. Педагог-гуманіст сформулював основні завдання і зміст морального виховання, розкрив моральні принципи гуманістичної поведінки дітей. Він вимагав, щоб кожній людині з дитинства прививали доброту, справедливість, чесність.

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].

Враховуючи історико-педагогічні, філософські надбання та ґрунтуючись на ідеях І.Беґа, можна конкретизувати наступні завдання гуманістично-ціннісного виховання молодших школярів у сучасній школі І ступеня:

- організація виховного процесу в класному колективі та в роботі з батьками на засадах проектної педагогіки;

- створення програми виховання для окремого класу з урахуванням індивідуально-педагогічних можливостей класних керівників, батьків, а також - результатів вивчення рівнів фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку учнів;

- змістове наповнення програми виховання з урахуванням вікових особливостей учнів;

- задоволення базових потреб особистості вихованця (фізіологічних потреб, потреби в безпеці, любові та прихильності, визнанні та оцінці, в самоактуалізації) в умовах окремого загальноосвітнього навчального закладу;

- реалізація у процесі роботи особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, творчого та компетентнісного підходів до організації виховного процесу в шкільному та класному колективах;

- оптимальне поєднання форм організації виховної роботи: індивідуальної, групової, масової;

- створення належних умов для особистісного зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід;

- співпраця з органами учнівського самоврядування, дитячими громадськими організаціями;

- інтеграція зусиль батьківської громади позашкільних закладів, представників державної влади, громадських та благодійних організацій, правоохоронних органів та установ системи охорони здоров'я.

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

В нашому дослідженні основну увагу ми зосередили саме на формуванні ціннісного ставлення молодшого школяра до себе. Зазначимо, що ціннісне ставлення є складним новоутворенням особистості. У ньому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційно-мотиваційні і вольові процеси. Традиційно виділяються такі компоненти ціннісного ставлення: когнітивно-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний, поведінково-діяльнісний. А відтак, ціннісне ставлення до себе розглядає такі виховні досягнення: усвідомлення цінності людського життя, кожної людської особистості; розпізнавання прекрасного в оточенні і в самій людині; здійснення самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції; виявлення вольових рис особистості (вимогливість, відповідальність, самокритичність, самоповага, почуття гідності, честі).

Отже, з метою визначення рівня сформованості гуманістично-ціннісного ставлення до себе у дітей молодшого шкільного віку нами було проведено констатувальний експеримент, у процесі якого передбачалося розв'язання наступних завдань: виокремити критерії та показники сформованості гуманістично-ціннісного ставлення до себе у молодших школярів; на основі виконання комплексних діагностичних методик виявити рівні сформованості у молодших школярів гуманістично-ціннісного ставлення до себе.

Базою для дослідження було обрано Краснянська СЗОШ I-III ступенів Вінницької області. В експерименті взяло участь 48 учнів (22 учні 1-А класу і 26 учнів 1-Б класу).

В процесі теоретичного аналізу нами було виділено наступні структурні компоненти гуманістично-ціннісного ставлення до себе: – когнітивний компонент; емоційно-оцінний компонент; поведінковий компонент, що дає можливість виокремити критерії діагностики основ означеного особистісного утворення та відповідні показники. До таких критеріїв ми віднесли: 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). На основі виокремлених критеріїв та показників

нами було виділено рівні сформованості у молодших школярів гуманістично-ціннісного ставлення до себе (високий, середній, низький).

Для дослідження стану сформованості гуманістично-ціннісного ставлення дітей молодшого шкільного віку до себе нами було використано наступні діагностичні процедури: опитувальник «Я – Людина!»; діагностичні бесіди; проектна методика А.Прихожана та З.Василяускайте; цілеспрямовані педагогічні спостереження за дітьми в різних видах діяльності (навчальної, позанавчальної, ігрової, під час неформального спілкування з однолітками, з рідними, з учителями та ін.); опитування учителів, які працюють у даних класах; методика «Прийняття себе»; опитувальник «Самовизначення в життєвих ситуаціях»; анкета «Поліфакторна оцінка життєвих цінностей».

Узагальнення отриманих результатів свідчать про домінування низького рівня гуманістично-ціннісної обізнаності молодших школярів; у багатьох дітей відсутня потреба в самопізнанні й самоаналізі, без чого не може бути повноцінного відчуття життя, гідного Людини. Спостерігається масовість свідомості під впливом досить однотипних та збідених потреб у дітей. Найнижчі результати стосувались любові до людей та поваги до оточуючих. Окрім того, для більшості дітей молодшого шкільного віку характерним є низький рівень емоційно-ціннісних установок у ставленнєвих взаємодіях, що свідчить про низький рівень сформованості емоційно-оцінного компоненту гуманістично-ціннісного ставлення до себе. У багатьох дітей відсутнє прагнення до саморозвитку, спостерігається масовість у регуляції поведінки відповідно до ціннісного відношення не до себе, а до інших.

Вивчення гуманістично-ціннісної обізнаності, емоційно-ціннісних установок у ставленнєвих взаємодіях, наявності стійкої гуманної життєвої позиції у дітей молодшого шкільного віку дозволило зробити висновок про рівні сформованості компонентів їх гуманістично-ціннісного ставлення до себе, а саме – когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового. Узагальнення кількісних та якісних результатів дослідження за усіма трьома компонентами показали, що високий рівень сформованості гуманістично-ціннісного ставлення до себе наявний у двох респондентів 1-А класу (9,1%) та двох респондентів 1-Б класу (7,7%); середній – у 8 респондентів 1-А класу (36,4%) та 8 респондентів 1-Б класу (30,8%); низький - у 12 респондентів 1-А класу (34,5%) та 16 респондентів 1-Б класу (61,5%) (рис. 1).

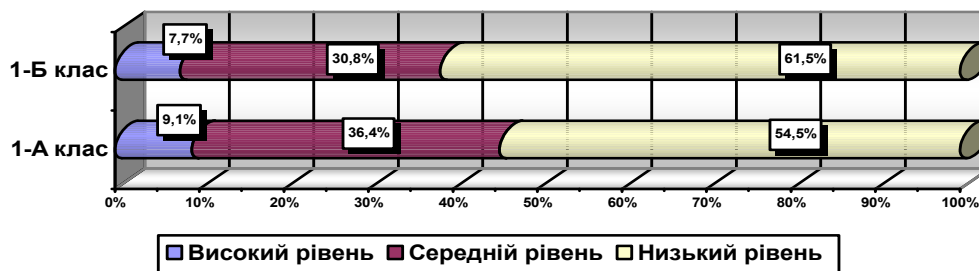


Рис.1. Узагальнені результати діагностики рівня сформованості гуманістично-ціннісного ставлення молодших школярів до себе

Проведене теоретичне дослідження та результати констатувального етапу експерименту дозволяють стверджувати, що у процесі виховання вчителів початкових класів повинен керуватися особистісно орієнтованим підходом до здібностей, нахилів кожної дитини, тим самим створюючи умови для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації на основі національних та загальнолюдських цінностей. При цьому виховання учнів здійснюватимуться в процесі організації: навчально-виховної діяльності; позаурочної та позакласної діяльності; позашкільної освіти; роботи органів учнівського самоврядування; взаємодії з батьками, громадськими організаціями, державними установами.

До психолого-педагогічних умов, які забезпечать максимальну ефективність результату гуманістично-ціннісного виховання молодших школярів, можна віднести наступні: відповідність виховної практики засадам особистісно орієнтованої та гуманістичної парадигми освіти; ставлення до особистості дитини як до суб'єкта виховання; перцептивна, комунікативна, інтерактивна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу; творення

необхідних умов для розвитку творчого потенціалу особистості, перспектив її саморозвитку в колективі; захист і підтримка інтересів особистості дитини; самоідентифікація та суспільно-значиме особистісне самовизначення дитини; стимулювання ініціативності та життєвої активності дитини; створення і набуття практичних навичок, необхідних для особистісної гармонізації; інтеграція виховних впливів освітнього середовища; практичне спрямування виховного процесу навчального закладу; культивування цінностей особистості.

#### Література:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: Навч.-метод. пос. //Виховання особистості: У двох кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. - 278 с.
2. Панов М. І., Лазовой В. О., Стасевська О. А. та ін. Етика: Навчальний посібник /За ред. проф. В.О. Лазового. – К.: Рінком Інтер, 2002. – 224 с.
3. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб./ За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 32-39.

*Юлія Біляк,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**

Моральна вихованість школяра – це результат тривалої систематичної роботи педагога. Звичайно, успіх у вихованні залежить не тільки від виховних впливів дорослого, а й від внутрішньої роботи самого вихованця. Власне, виховні заходи учителя і спрямовуються на те, щоб сформувати в дитини прагнення орієнтуватися на ту чи іншу моральну норму, перетворити її в дійовий регулятор поведінки. Адже часто трапляється так, що дитина знає моральні норми, але в своїй поведінці та діяльності не зважає на них. Це означає, що в дитини не сформовані моральні якості, переконання та поведінково-діяльнісний компонент моральної вихованості, бо лише вони найбільш виразно визначають рівень моральної вихованість школяра [1, 3].

Моральна вихованість визначається переходом до усвідомленого морального аналізу, синтезу соціальної ситуації та вибору дії. Вихованість – це зовнішній вияв моральності людини. Розглядаючи основні підходи до визначення та вивчення моральної вихованості, Л.М.Поколієнко, Д.Ф.Ніколенко, І.Д.Зверєва, Л.Г.Коваль, П.Д.Фролов та інші зазначають, що феномен вихованості відрізняється великою складністю і розглядається у різних аспектах. Вихованість є найважливішою психолого-педагогічною та соціально-психологічною характеристикою особистості, вона неподільно пов'язана з усіма її сторонами, відбиває ступінь її всебічності та гармонійності. Основою вихованості, її найсуттєвішим показником є мораль людини. Проблема об'єктивних критеріїв моральності надзвичайно складна і продовжує залишатися предметом палких дискусій. Недостатня розробленість проблеми об'єктивних критеріїв моральності в етиці утруднює розробку психолого-педагогічних критеріїв моральної вихованості. Через вказану причину сам моральний розвиток найчастіше визначається у наш час як інтеріоризація індивідом основних культурних правил соціальної дії.

З цієї точки зору моральна вихованість є виявом того стану, який існує між її проявами у різних сферах поведінки, спілкування і діяльності, та нормами моралі, які пред'являються. Така точка зору йде від філософії та суспільствознавства, де людина розглядається переважно як продукт обставин і не стоїть перед проблемою вибору. Але в сучасних умовах, коли проблема вибору стоїть як ніколи гостро, такий підхід є віджилим, він повністю ігнорує активність людини, переносить суттєвий та змістовний центр ваги її морального розвитку на соціальне оточення, приписуючи йому роль тієї сили, яка веде і викликає ззовні моральний розвиток. Прихильники цього підходу не помічають, що моральна вихованість – це не лише статичний набір, система певних моральних якостей, відносин, які характеризуються специфічними почуттями, потребами, мотивами, навичками поведінки, а й особлива форма



внутрішньої самоактивності, що дозволяє людині не просто наслідувати існуючі моральні норми, а критично оцінювати, встановлювати їх моральну цінність стосовно конкретної ситуації, виступати ініціатором створення нових форм соціальної взаємодії [3, 338].

На сформованість у дітей компонентів моральної вихованості істотно впливає рівень розвитку їх моральної свідомості. Моральна свідомість – відображення в свідомості людини принципів моральності, тобто норм поведінки, що регулюють ставлення людей один до одного й до суспільства [2, 130]. Як вже було сказано раніше, розвиток моральної свідомості можна визначити за наявністю в учнів знань про моральні категорії, вмінням аналізувати та порівнювати їх на прикладах життєвих ситуацій, а також рівнем розвитку моральних почуттів, наприклад, вмінням співпереживати.

Отже, під рівнем моральної вихованості школяра слід розуміти ступінь сформованості у нього, відповідно до вікових особливостей, найважливіших моральних якостей особистості, моральних переконань, знань про моральні норми суспільства та поведінкових виявів моральності, які є показниками вихованості.

З метою виявлення дійсного стану рівнів моральної вихованості молодших школярів нами було проведено експериментальне дослідження на базі НВК: спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов – гуманітарної гімназії № 1 імені М.І.Пирогова м.Вінниці. Констатувальним експериментом було охоплено 37 учнів 3-В класу (ЕГ) і 34 учні 3-Б класу (КГ).

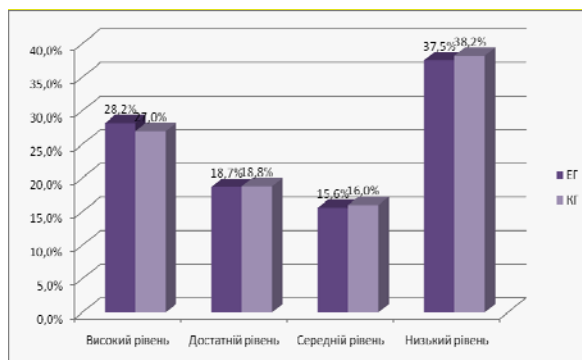
Проаналізувавши усі ознаки моральної вихованості, які пропонують сучасні педагоги ми виокремили найголовніші і виділили такі критерії та показники моральної вихованості учнів:

- *емоційно-почуттєвий*: реакція дітей на біль і горе оточуючих; уміння цілеспрямовано виражати свої почуття у відповідь на різноманітні внутрішні стани інших людей; усвідомлення чужих емоцій та відгуки на них;
- *інформаційно-пізнавальний*: наявність знань та уявлень про моральні якості та способи їх прояву; розуміння сутності певних понять; уміння характеризувати моральні (аморальні) прояви; уміння аналізувати та давати адекватну оцінку моральним та аморальним проявам;
- *поведінково-діяльнісний*: реальні дії та турбота, які виявляються у ставленні до оточуючих; наявність власного досвіду добродійних проявів; безкорислива допомога і діяльність.

З метою визначення реакції дітей на біль і горе оточуючих та проявів емпатії нами було проведено таку діагностику: спочатку діти прослухали оповідання, а потім – отримали завдання написати твір-відгук, у якому вони мали описати свої почуття та емоції від прослуханого.

В результаті ми отримали такі рівні здатності учнів до співпереживання: високий рівень – 28,2% учнів ЕГ і 27% учнів КГ; достатній – 18,7% учнів ЕГ і 18,8% учнів КГ, середній – 15,6% в ЕГ і 16% в КГ, низький рівень – 37,5% в ЕГ та 38,2% учнів КГ.

Загальні результати з визначення реакції дітей на біль і горе оточуючих та проявів емпатії подані у діаграмі 1.



Діаграма 1. Рівні вияву співпереживання, співчуття дітьми ЕГ та КГ.

З метою визначення рівня сформованості в учнів уявлень про основні моральні категорії нами було проведено письмове опитування у вигляді анкетування. Анкета містила 7

запитань, два останніх запитання спрямовані на виявлення власного досвіду добродійних проявів та моральних ідеалів:

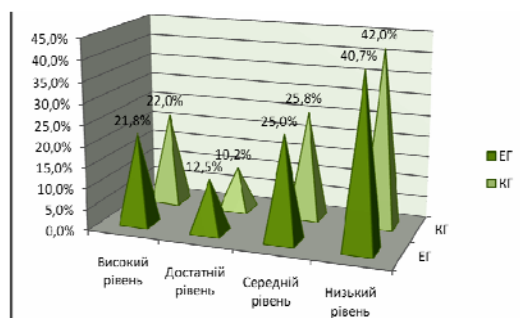
Система оцінювання при аналізі анкет була наступна: учні, які набрали 8-7 балів, а їх є 21,8% (ЕГ) та 22% (КГ) – мають високий рівень сформованості уявлень про такі моральні категорії, як добро, совість, щастя, гідність. Їх відповіді були такі: «добро – добрі справи, це допомога, щирість, ввічливість», «совість – це відчуття сорому, коли зробив щось погане», «гідно прожити життя – означає прожити його корисно і гарно», «щастя – означає бути радісним, радіти життю» (Жан М. (ЕГ)), «добро – це частинка в серці», «совість – це коли ти зробив щось зле, то тобі соромно», «гідно прожити життя – означає прожити його в добрі і радості», «щастя – означає робити добрі вчинки і бути від цього щасливим» (Анна Л.(КГ)).

Достатній рівень представляють 12,5 % учнів ЕГ та 10,2% учнів КГ: «совість – це коли ти чогось соромишся, не можеш про це сказати», «щастя – це коли у тебе є друг, коли ти не один», «гідно прожити життя – означає добре, без заздрощів» (Анна С. (ЕГ)), «щастя – це коли у тебе є сім'я гроші, мати круту машину» (Ілля П.(КГ)).

Середній рівень – 25% учнів ЕГ та 25,8% учнів КГ: «совість – це бути добрим», «гідно прожити життя – це бути щасливим», «щастя – це радіти» (Антон Л. (КГ)).

А низький рівень – 40,7 % (ЕГ) і 42% (КГ): «совість – це коли ти зробив щось погане» (Юрій Л. (ЕГ)), «щастя – це коли ти багатий, коли в тебе є друзі» (Ірина Р.(КГ)), «гідно прожити життя – означає нічого не зробити за все твоє життя» (Дмитро Б. (ЕГ)).

Загальні результати по визначенню рівнів сформованості в учнів уявлень про основні моральні категорії подані у діаграмі 2.



Діаграма 2. Рівні сформованості уявлень про основні моральні категорії.

Усі учні, які відносяться до низького рівня, пояснювали категорію «щастя» так: «це коли у тебе є багато грошей», «це означає мати круту машину», «це коли тобі дарують нову ляльку». Тобто можна зробити висновок про те, що для цієї категорії дітей головними в житті є матеріальні цінності, а моральні цінності у них не сформовані.

У 15,6% учнів ЕГ та 14,3% учнів КГ ще не сформувалися і моральні ідеали, 28% учнів ЕГ та 26,2% учнів КГ не змогли відповісти на питання «Про кого у своєму житті ти турбуєшся? Як саме?», 31,25% учнів ЕГ і 33% учнів КГ написали, що найбільше у своєму житті вони турбуються про свою маму, допомагають їй у домашніх справах, допомагають, коли вони хворіють, 18,75% учнів ЕГ та 20% учнів КГ турбуються про своїх дідусів та бабусь, намагаються допомагати в усьому, хвилюються за їх здоров'я, 18% учнів ЕГ і 16,5% учнів КГ – турбуються про своїх молодших братиків та сестричок, граються з ними, годують, навчають, читають їм казки, 4% учнів ЕГ і 6,3% учнів КГ турбуються про своїх домашніх улюбленців.

З метою виявлення рівня знань учнів з народознавства нами було проведено анкетування. Анкета складалася з восьми питань, які стосуються української культури, мистецтва та фольклору. Два перших питання анкети були спрямовані на те, щоб визначити, чи розуміють учні поняття «традиції» та «звичаї» та чи вміють вони їх розрізняти.

Можна зробити висновок, що з 32 продіагностованих учнів ЕГ лише 10 та з 31 учня КГ – 11 розуміють значення терміну «традиції» і 3 учнів ЕГ та 5 учнів КГ – частково розуміють це поняття. Вони пояснюють його так: «традиція – це давній звичай», «це якщо якийсь народне свято, то має бути якась традиція», «це коли якась людина спочатку щось придумала

і так вже роблять завжди» (Іван Г. (ЕГ)). В основному серед дітей, які змогли пояснити даний термін визначення було таким: «це те, що передається з покоління в покоління» (Вікторія Н. (КГ)), «це те, що люди роблять століттями» (Ілля П. (ЕГ)).

Для діагностики інформаційно-пізнавального компоненту моральної вихованості ми використали методику малюнку на тему: «Моє улюблене народне свято». За її допомогою можна визначити, наскільки діти розуміються на традиціях святкування народних свят та які свята їм відомі. Отже, в результаті проведеної діагностики ми виявили, що є лише кілька народних свят, про святкування яких учні знають достатньо для того, щоб зобразити сюжетний малюнок. Найбільше малюнків (по 8 в ЕГ та 6 в КГ) було присвячено таким святам як Івана Купала та Святого Миколая, 7 малюнків в ЕГ та 5 – в КГ присвячені Різдву, 6 малюнків в ЕГ та 6 в КГ – Великодню, 1 в ЕГ та 3 в КГ – Масляниці і 1 в ЕГ і 4 в КГ – святу Святого Андрія.

Цікавим є те, що усі діти знають свято Великодня як Пасха, а назву Великдень ніколи не вживають і не розуміють. Що стосується такої великої кількості малюнків до свята Івана Купала, то це, в основному, зумовлено тим, що дітям легше всього було намалювати природу, річку та вінки на воді. Хоча, до попередньо проведеної бесіди, учні не знали, що на свято Івана Купала дівчатам прийнято пускати вінки на воду, щоб знайти свого судженого. Більшість дітей хотіла намалювати Новий рік або 8 Березня і були дуже здивовані, коли дізналися, що ці свята не є народними. Тому, підсумовуючи дану методику можна сказати про середній та низький рівень обізнаності дітей про народні свята, їх звичаї та традиції.

Для діагностики поведінково-діяльнісного компоненту моральної вихованості учнів ми запропонували їм написати твір-роздум на тему: «Мої добрі вчинки». За результатами аналізу творів ми змогли визначити, що саме діти вважають добрими вчинками, наскільки відповідально вони ставляться до цього питання та чи наявний у них власний досвід добродійних проявів, безкорисливої допомоги і діяльності. В результаті проведеної діагностики учнівських творів ми прийшли до висновку, що деякий досвід добродійної діяльності наявний у дітей. Вони допомагають в основному тваринам: пташеняттям, цуценяттям, кошеняттям. Також діти піклуються про природу та про людей похилого віку: вони лагодять паркани, беруть участь у суботниках, очищують джерела та поступаються місцем стареньким людям. Дуже пишаться діти тим, що вони кожного дня намагаються допомагати своїм матусям та бабусям у домашніх справах. Цікаво те, що одним із проявів добрих вчинків діти вважають відповідальне ставлення до навчання: виконання домашніх завдань, плідну працю на уроках, прикладання зусиль для того, щоб дізнатися щось нове. Провідною мотивацією їх добрих вчинків є – гордість батьків за своїх дітей.

На основі проведених діагностичних методик нами були визначені рівні моральної вихованості молодших школярів:

- **низький рівень моральної вихованості** – такі діти виявляють низький рівень знань з народознавства, не розуміють та не можуть пояснити багато народознавчих понять, не виявляють почуття емпатії, не розуміються в моральних категоріях та їх значенні у житті людини, не мають сформованих моральних ідеалів та моральних цінностей. Їх емоційна чутливість зорієнтована на власні переживання, їм притаманні короткочасні емоційні відгуки на біль та горе інших, епізодичне включення до акцій добродійності та милосердя. Таких дітей – від 18,75% до 40,7% в ЕГ і від 1,8% до 42% в КГ, середнє значення – 32,3% в ЕГ і 32,7% в КГ;

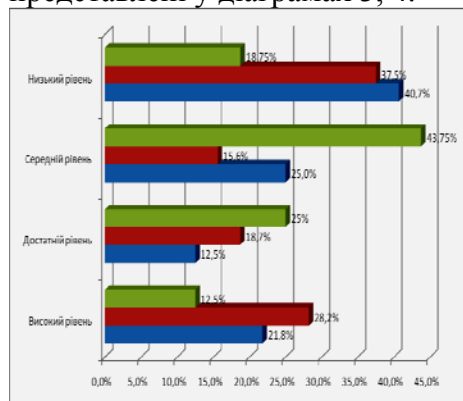
- **середній рівень моральної вихованості** – погано орієнтуються в людських емоціях, майже не здатні до співпереживання, їх моральні ідеали нестійкі, надають перевагу матеріальних цінностям, проте, виявляють непоганий рівень знань з народознавства. Дана група дітей розуміє «чужі» почуття, але самостійно здійснює підтримку частіше близьких людей, а всіх інших – залежно від власного настрою, бажання або ж через умови заохочення. Таких дітей – від 15,6% до 43,75% в ЕГ і від 16% до 46% в КГ, середнє значення – 28,2% в ЕГ і 29,3% в КГ;

- **достатній рівень моральної вихованості** – здатні до вияву емпатії тільки в окремих випадках, орієнтуються у моральних цінностях, мають позитивні моральні ідеали, проте, їх рівень знань з народознавства залишає бажати кращого. Учні даного рівня не зовсім активно надають допомогу іншим; їм притаманні прояви доброзичливості, щедрості, турботливості у

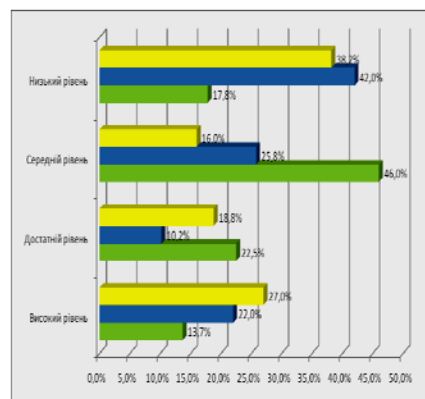
ставленні до рідних і друзів, однак вони здійснюють їх переважно за проханням авторитетного дорослого. Таких дітей – від 12,5% до 25% в ЕГ і від 10,2% до 22,5% в КГ, середнє значення – 18,7% в ЕГ і 17,2% в КГ;

• **високий рівень моральної вихованості** – такі діти на високому рівні виявляють співпереживання, співчуття, глибоко розуміються на життєвих цінностях, таких як здоров'я, щастя, радість, мають сформовані позитивні моральні ідеали, виявляють гарні знання з народознавства. Вони відчувають і розуміють емоційний стан інших людей, знають способи впливу, крім того, самостійно здійснюють його як до близьких, так і до далеких людей без усякого роду заохочень. Таких дітей – від 12,5% до 28,2% в ЕГ і від 13,7% до 27% в КГ, середнє значення – 20,8% в ЕГ і 20,9% в КГ.

Відсоткові співвідношення рівнів моральної вихованості за усіма методиками представлені у діаграмах 3, 4.



Діаграма 3. Відсоткові співвідношення рівнів моральної вихованості учнів КГ.



Діаграма 4. Відсоткові співвідношення моральної вихованості учнів ЕГ.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що серед учнів даного класу переважають учні з низьким та середнім рівнем моральної вихованості.

З метою ефективного здійснення морального виховання молодших школярів нами були визначені такі педагогічні умови:

➤ *наповнення навчально-виховного процесу школи I ступеня народознавчим змістом, що передбачає використання народознавчого матеріалу у процесі вивчення предметів природничо-математичного, художньо-естетичного та гуманітарного циклів*

➤ *поетапне формування моральної вихованості молодших школярів, яке передбачає створення позитивної мотивації, емоційно-ціннісного ставлення учнів початкової школи до культурної спадщини українського народу; засвоєння школярами основних понять моралі та норм моральної поведінки; використання засвоєних знань та сформованих емоційно-ціннісних установок у процесі життєдіяльності особистості;*

➤ *проведення систематичної позакласної роботи з використанням засобів народознавства.*

У ході дослідження нами також були визначені основні шляхи формування моральної вихованості:

❖ використання народознавчих хвилинок на уроках читання, рідної мови, математики, природознавства та курсу «Я у світі», на яких учитель знайомить учнів зі святами, які припадають на поточні дні, короткою історією їх походження та обрядовістю;

❖ ведення народознавчих рубрик «Народ скаже – як зав'яже», «Задачі з глибин віків», «Мудрою стежиною народної творчості»;

❖ проведення різноманітних форм виховної роботи з використанням елементів народознавства: бесід («Шануй батька й неньку», «Хліб усьому голова», «Поважай звичай свого народу», «Будь багатий як земля», «Там земля мила, де мати родила», «Роде наш красний, роде наш прекрасний»), народних ігор (гра-конкурс «На Юрову росу», «Перстень», «Подоланочка», «Квочка», «Місток», великодні ігри), конкурсів та вікторин («Квітни, мово, зірницями слова», «Народ вчить, як на світі жить», «Прислів'я та приказки про Стрітєння», конкурсів на кращу

колядку, щедрівку, веснянку «Чия писанка сильніша – у того і здоров'я більше»), трудових справ («Конкурс кращих виробів до свята Обретіння», «Свят-вечір в рідній хаті», «Праця годує, а лінь – марнує», «Трудові традиції української родини», «Рукотворне диво»), творчих годин («Зустріч з Христом» (оформлення Стрітенської свічки), «Різдвяні комедії», «Візерунки на склі», «Витинанка», «Зустрічаємо весну» (конкурс малюнків), «Чудо писанка»), свят («Різдво Христове», «Водохреща», «Славимо Великдень», «Свята кращого немає – зима весну стрічає», «Веснянки рідного краю», театралізованих вистав «Прийди, прийди, весно, прийди, прийди, красна!», «Медове чаювання»), ігор-подорожей («До бабусиної садиби», «Подорож у країну Вишиванку», «Як сорочка в полі виростала», «Морем народної мудрості»), зустрічей з народними умільцями («До джерел народних ремесел», «І глина в руках оживає», «Мистецькі шедеври»), народознавчих гуртків («Народні звичаї», «За народними ремеслами», «Я – україночка», «Козацькому роду нема переводу»);

❖ організація проектної діяльності як засобу формування моральної вихованості молодших школярів (проекти на тему: «Різдво в гості прийшло», «Свято Масляної», «Нагодуй птахів», «Зустрінемо весну, свято Теплового Олексія», «Доки на травах густі роси», «Великдень», «Я вишиваю рушничок», «Хоровод весняних квітів»).

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, ми можемо зробити висновок про те, що рівень моральної вихованості сучасних молодших школярів не завжди відповідає бажаним результатам. Тому вчитель зобов'язаний плідно працювати над покращенням ситуації, яка складається на сьогоднішній день в освітньо-виховному просторі. Використання засобів народознавства є однією з найголовніших рушійних сил, які активізуватимуть моральну свідомість учнів та сприятимуть підвищенню моральної вихованості молодших школярів. Українська народна спадщина несе у собі той невичерпний духовно-розвиваючий потенціал, який є просто необхідним для сучасного підростаючого покоління, аби наші моральні устої не йшли на спад, а кращали з кожним нашим свідомим вчинком.

#### **Література:**

1. Бех І.Д., Максименко С.Д. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 96 с.
2. Лозова В.І., Троцько. Теоретичні основи виховання і навчання. – Харків, 1997. – 338 с.
3. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

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

### **РОЗВИВАЛЬНА РОЛЬ ЕЙДОТЕХНІКИ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

Кожна дитина неповторна. Завдання вчителя початкових класів – допомогти учню знайти і розкрити свої природні здібності. Першими кроками дитини у світ знань є підготовка до навчання у школі. Тому важливо з перших днів перебування дітей на уроках дати їм можливість розкрити творчий потенціал, допомогти не потонути у вирі нової інформації, навчити їх навчатися. Саме в цьому і допомагають методи та прийоми ейдетики.

Молодші школярі вчаться оперувати значеннями об'єктів через їх образні уявлення. При цьому слід пам'ятати про основні принципи ейдетики: незвичайність, яскравість образів і ситуацій, позитивність мислення. З перших днів навчання у школі важливо зміцнити віру дітей у свої сили, допомогти відчувати смак перемоги над собою «вчорашнім». Таким чином, дитина, захоплена навчанням, яке їй до вподоби, яскраво виявляє свої здібності.

Численні експерименти довели, що пам'ять людини тісно пов'язана з її уявою та уявленнями – «ейдосами», як казали древні греки. Ейдотехніка – теорія, створена в марбурзькій психологічній школі (Німеччина) у 20-х – 40-х роках ХХ ст. Засновник цього

вчення Е. Менш стверджував, що ейдетизм як різновид образної пам'яті є закономірною стадією дитячого розвитку. Прихильний до ейдетики педагог може задіювати необмежені резерви мислення дитини, розвиваючи її природну здатність мислити образами [4, 16]. Ейдети́зм – це особливий різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які в даний момент не діють на органи чуттів. Фізіологічною основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора. Явище ейдетики пов'язане з таким феноменом людського мозку як уміння «бачити» предмет, який вже безпосередньо не сприймається. Ейдетик не згадує, а ніби продовжує бачити, чути, відчувати те, чого вже біля нього немає [5, 52].

В середині 80-х років ХХ ст. російський учений І.Матюгін розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти, образно сприймати та фантазувати. Він запропонував використовувати весь спектр образів і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових. Сьогодні ця ігрова методика популярна серед тих, хто прагне неформально ставитися до процесів пізнання та навчання. Завдяки розвитку образної уяви та фантазії ейдетика допомагає використовувати ті виняткові можливості, «резерви», які є у кожного.

#### **Принципи роботи за системою ейдетики:**

- Радісна, весла атмосфера.
- Мобільність і доступність ігрового матеріалу.
- Поділ інформації відповідно до особливостей кожної дитини.

#### **Методи роботи за системою ейдетики:**

• Метод піктограм (піктограми – маленькі прості малюночки, значки, в яких виділяються суттєві ознаки предмета або поняття).

- Метод Цицерона.
- Метод входження.
- Метод кодування інформації.

Конструювання заняття з використанням елементів ейдетики формує новий підхід до освітніх та виховних технологій, який дозволить кожній дитині комфортно, легко та з задоволенням здобувати нові знання в будь-якому віці.

*Саме тому вже в дитячому садку необхідно:*

- навчити запам'ятовувати новий матеріал швидко і якісно;
- збільшувати обсяг пам'яті учнів;
- розвивати творчу уяву, фантазію, образне мислення учнів;
- навчити мислити послідовно, асоціативно;
- розвивати просторову орієнтацію та уявлення;
- тренувати вміння розслаблюватись, швидко знімати втому, знаходитись у доброму настрої.

Упровадження цієї методики в Україні здійснює Є.Антощук – засновник Української школи ейдетики «Мнемозина». Уже близько 20-х років існування в Україні «Мнемозина» у своїй роботі спирається на здатність людини яскраво уявляти те, що потрібно запам'ятати. Основний принцип школи Ейдетики – «Хочу! Можу! Буду!» [2, 13].

Ейдетика розкриває нові можливості учнів, допомагає в цікавій формі здобувати знання. Головне правило вчителя – не нашкодь, підтримай, допоможи. Поганой пам'яті не існує як такої. Це не що інше, як слабка увага, відсутність інтересу до матеріалу. Удосконалення пам'яті вимагає постійних тренувань. Дитина з легкістю запам'ятовує фрази з мультфільмів, рекламних роликів, чи слова з пісень. І навпаки, скільки зусиль її треба докласти для того, щоб запам'ятати віршик. До того ж вивчений віршик забуває через тиждень-два, а улюблені фрази пам'ятає місяцями. А справа в тому, що діти сприймають та запам'ятовують інформацію через світ образів. У першому випадку основою для запам'ятовування став яскравий образ, а в другому – нав'язана дорослим інформація [1, 43].

Перші 5-7 років права півкуля, відповідальна за уяву, розвивається у дитини швидше за ліву, відповідальну за логічне та аналітичне мислення. Ось чому яскраві образи такі важливі

у житті ваших дітей. Наша пам'ять ефективніше втримує і зберігає яскраву, незвичайну, нестандартну інформацію. Що активніше дитина фантазує, придумує, то більше вона створює образів, у процесі чого усвідомлена пам'ять поліпшується. І тому дітям можна пропонувати різні завдання та ігри.

Наприклад, гра «Телевізор»: *Карлсон, сходи, диван, море, кавун, бегемот, струмок, спідниця, саквояж, корсет, апельсини, кулька, курка, земля, джинси, морозиво, жаба, журавлина, чоботи, вуха*. Складаємо ланцюжок образів: *Карлсон* улігся на *диван*, на *дивані* лежить *кавун*, з *кавуна* тече *струмок* соку, по *струмку* пливе *саквояж*, із *саквояжа* посипалися *апельсини*, *апельсин* схопила *курка* і т. д. [3, 17].

Але саме така робота допоможе уявити усе це. Якщо людина здатна усвідомлено образно мислити, то будь-яку інформацію відтворить легко. Читаючи пригодницький фільм чи роман, ми легко перекажемо прочитане. У дітей образна пам'ять розвинена краще, ніж у дорослих, тому вони запам'ятовують усе швидше та простіше.

У результаті отримуємо розвиток мовної компетентності, розширення активного словника дітей на основі тих відчуттів і вражень, які вони отримали під час виконання ейдетичних завдань. Мовлення стає барвистим, насиченим несподіваними образами та порівняннями. І основне – дитяча розповідь оживає, позбувається абстрактності, набуває ознак креативності і стає свідченням благополучного особистісного розвитку дитини молодшого шкільного віку.

#### Література:

1. Використання ейдотехнік у початковій школі // Обдарована дитина. – 2010. – № 10. – С. 41-45.
2. Гончарук О. В., Нечипоренко О. В. Навчання + ейдетика – цікаво, швидко, назавжди // Педагогічна майстриня: Науково-методичний журнал. – 2011. – № 8. – С. 12-17.
3. Грона Н. Система роботи над словами з учнями 1-4 класів // Початкова школа. – 2009. – № 5. – С. 8-12.
4. Пашенко О. Ейдетика – що це? // Початкова школа. – 2008. – № 11. – С. 16-17.
5. Скобельська О. І. Використання методики ейдетики на уроках // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – № 2. – С. 50-51.

**Ірина Марчук,**

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Питання морального розвитку, виховання, вдосконалення людини хвилювали суспільство завжди і у всі часи. Особливо зараз, коли все частіше можна зустріти жорстокість і насильство, проблема морального виховання стає все більш актуальною. Хто як не вчитель, який має можливість впливу на виховання дитини, має приділити цій проблемі найважливішу роль у своїй діяльності.

У Концепції виховання дітей та молоді зазначено, що моральне виховання – це прищеплення й розвиток моральних почуттів, переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, що діють в суспільстві; опанування духовною культурою людства, нації, найближчого соціального оточення; наслідування кращих моральних зразків своєї родини, українського народу, загальнолюдських моральних цінностей [4].

Ю.К.Бабанський наголошує на тому, що моральне виховання – процес, спрямований на формування і розвиток цілісної особистості дитини, і передбачає ставлення її до Батьківщини, суспільства, колективу, людей, до праці, своїх обов'язків і до самого себе. Завдання морального виховання полягає в тому, щоб соціально необхідні вимоги суспільства педагоги перетворили у внутрішні стимули особистості кожної дитини, такі, як обов'язок, честь, совість, гідність [1, 243].

Знання моральних норм є передумова моральної поведінки, але одних знань не достатньо. Критерієм морального виховання можуть бути тільки реальні вчинки дітей, їх спонукальні мотиви, перетворені в автоматизовані дії – навички. Тому бажання, готовність і



здатність свідомо дотримуватися норм моралі можуть бути виховані тільки в процесі тривалої практики вправлення у моральних вчинках.

Досліджувана проблема знайшла відображення у педагогічних працях А.М.Архангельського, Н.М.Болдирєва, А.С.Макаренка, І.Ф.Харламова та ін., в яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання. Ряд дослідників висвітлює в своїх роботах проблеми підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів (М.М.Гей, А.А.Горонідзе, А.А.Калюжний, Т.Ф.Лисенко та ін.).

Проблемі формування загальнолюдських норм моральності велику увагу приділяв В.О.Сухомлинський: «Саме в молодшому віці, коли душа піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...» [3, 71].

В українському педагогічному словнику С.У.Гончаренка ми знаходимо, що моральне виховання – один з найважливіших видів виховання, який полягає у цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формування звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що в організації морального виховання учнів вирішальну роль відіграють єдність таких чинників:

- формування моральної свідомості;
- виховання моральних почуттів;
- виховання моральних звичок у поведінці [5, 163].

Чітке визначення мети морального виховання дає педагогу можливість свідомо планувати свої педагогічні впливи, визначати сприятливі умови і способи розв'язання практичних педагогічних завдань. Тому при формуванні навичок моральної поведінки у молодших школярів важливим є дотримання саме такої системи морального виховання.

Моральна свідомість передбачає стиль життя людини, допомагає зрозуміти його смисл, сутність щастя і нещастя, обов'язку і відданості. Вона регулює зміст моральних уявлень і понять.

Формування моральних почуттів є також необхідною умовою розвитку людини як особистості. Оскільки, почуття – це форма переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що відзначається відносною сталістю [3, 76].

Самих по собі знань, мотивів, ідеалів, норм поведінки не досить для того, щоб вони керували людиною. Лише коли знання пройдуть через емоційну сферу, вони перетворяться в рушіїв до діяльності. Можна прекрасно знати моральні норми, але практично їх не дотримуватись, тобто моральність особистості в кінцевому результаті виявляється в її діяльності, де і закріплюються моральні знання, перетворюючись на уміння, навички, звичні норми поведінки, потребу діяти із загальноприйнятими правилами поведінки.

Коли йдеться про вчинок, то, звичайно, мають на увазі ту чи іншу дію або стан людини. Але сама по собі дія або стан, як зовнішній прояв людини, ще не є вчинком. Вчинками вони стають лише тоді, коли розглядаються в єдності з внутрішніми потребами і мотивами особистості. Саме вони є показниками моральності чи аморальності дій і вчинків поведінки. Не можна оцінювати поведінку людей, не вивчивши причин її прояву.

Поведінку відповідно до моральної норми людина повинна сприймати як єдине для неї можливе, що виражає саму сутність її особистості, її «Я». Саме така поведінка дає їй можливість зберегти позитивне ставлення до себе, загальне емоційне благополуччя.

Система морального виховання приводить нас до одного з узагальнених кінцевих результатів – моральної культури особистості, яка є цілісною єдністю елементів, що охоплює культуру етичного мислення, культуру почуттів, культуру поведінки.

Формування навичок моральної поведінки молодших школярів можна здійснювати через наступні форми роботи: бесіди, рольові ігри, заочні подорожі, інсценізації віршів, казок, оповідань, спортивні змагання, конкурси, вікторини, трудові операції, свята, прогулянки, екскурсії, неділі вихованості, акції милосердя, громадську допомогу, проектну діяльність, асоціації благодійності та ін.



Детально розглянемо проектну діяльність як засіб формування навичок моральної поведінки у молодших школярів. Метод проектів створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Учні набувають досвіду розв'язання проблем майбутнього самостійного життя.

Результати досліджень міжнародних організацій засвідчують, що значна частина учнів вітчизняних шкіл не вміє застосовувати набуті знання в реальному житті. Тому системне використання в навчально-виховному процесі методу проектів дає змогу подолати цей бар'єр, навчити дітей самостійно здобувати нові знання та застосовувати їх на практиці.

Проблема організації проектної діяльності знайшла своє відображення у сучасних дисертаційних дослідженнях Ю.В.Веселової, М.В.Елькіна, М.Л.Пелагейченка, С.С.Ізбаш, Е.В.Кручай, О.В.Ожерельєвої, Н.І.Прокоф'євої, Н.І.Торлопової, Ю.А.Фильчакової.

Варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях Е.Г.Арванітопуло, В.В.Гузєєва, М.К.Гуревича, О.М.Коберніка, Н.О.Кралі, І.Я.Лернера, Н.В.Матяш, М.Б.Павлової, Є.М.Павлютенкова, Н.Ю.Пахомової, Є.С.Полат, Г.К.Селевка, В.Д.Симоненко, І.А.Сасової, М.Б.Романовської, О.О.Фурсової, І.Д.Чечель, С.М.Ящука.

Під проектною діяльністю ми розуміємо, за Є.С.Полат, самостійну поліфункціональну діяльність учнів, спрямовану на досягнення конкретної дидактичної мети шляхом розв'язання значущої проблеми, яка має завершитись реальним, практичним, відчутним результатом, оформленим тим чи іншим чином [7].

Дослідник Л.Л.Хоружа акцентувала увагу на тому, що проектна діяльність – це спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального [9, 13].

За визначенням С.Сисоєвої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка «відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства» [6].

І.Іонова, виділяючи етапи проектування, акцентує увагу на діяльнісному аспекті, оскільки саме він дає змогу реально побачити, на скільки молодші школярі свідомо реалізують моральні вчинки через набуті знання та певне сформоване ставлення.

Дослідниця М.І.Бабкіна при організації проектної діяльності у позакласній виховній роботі виділяє основні етапи її реалізації – початковий, основний, заключний. На початковому етапі учні вибирають проблему, планують свою діяльність, прогнозують її результати, розподіляють обов'язки. Основний етап проектної діяльності передбачає: системне дослідження проблеми; збір та опрацювання інформації; співпрацю з громадськістю; вирішення проблеми. Заключним етапом є підготовка учнів до презентації проекту; аналіз роботи над проектом; підведення підсумків; представлення результатів своєї діяльності перед аудиторією; оцінка проектної діяльності [2].

Т.Супрун, розглядаючи планування проектної діяльності у початковій школі, визначає чотири етапи роботи над проектом:

I – Пошуковий етап:

- вибір теми й обґрунтування назви проекту;
- формування мети проекту;
- визначення кола навчальних предметів;
- конкретизація способів досліджуваної проблеми.

II – Підготовчий етап:

- створення підгруп учнів;
- запрошення батьків до співпраці.

III – Технологічний етап:

- підбір інформації за тією чи іншою темою;
- обробка інформації за темою проекту.

IV – Підсумковий етап:

- аналіз результатів запропонованого дослідження;

- узагальнення результатів за темою проекту;
- внесення пропозицій, надання рекомендацій у формі написання рефератів, підготовки статей [8, 250-252].

З вищесказаного можна виокремити наступні ознаки проекту:

- розв'язується певна проблема;
- результати мають практичну, теоретичну чи пізнавальну значущість для учнів;
- має місце самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова);
- учні займаються дослідницькою роботою;
- передбачена необхідність інтегрувати знання та вміння з різних предметів;
- формується певна світоглядна позиція молодших школярів;
- висока активність діяльнісного процесу творчого спрямування.

Перебуваючи на практиці в НВК: спеціалізованій загальноосвітній школі з поглибленим вивченням іноземних мов-гуманітарній гімназії № 1 ім. М.І.Пирогова, нами було організовано у 2-Б класі проектну діяльність «Рекорди добра», метою якої було дати уявлення учням про морально-етичний зміст стосунків людини із навколишнім світом; узагальнити знання дітей про правила поведінки вдома, у школі, у громадських місцях; учити виявляти шанобливе ставлення до батьків, старших; сприяти вихованню доброзичливості, людяності, чесності, чуйності, милосердя в душах дітей, розвивати бажання і здатність боротися проти зла.

Клас був поділений на три групи: I група – „Дослідники”, що займалися дослідженням етичної категорії „добро”, знаходили тлумачення цього поняття у різних джерелах; II група – „Пропагандисти”, які брали участь у акціях доброти, розповсюджували «добро» серед школярів, друзів, знайомих людей; III група – „Практики”, які практично застосовували здобуті знання про добро, свідомо реалізували вчинки доброї людини. Увесь клас працював, створюючи колажі, презентації, відеозаписи, малюнки; готуючи розповіді, фотографії. Кожна дитина могла презентувати власні доробки добрих справ. Наприклад, був створений відеозапис «Нагодуй голодну пташку!», де діти не тільки висловлювали свої почуття до зимуючих птахів, але й особисто могли нагодувати наших пернатих друзів, усвідомлюючи те, що цим роблять добро. Також кожна дитина за бажанням готувала розповіді з фотографіями. Таким чином учні вправлялися у формуванні навичок моральної поведінки, аби їхні «чутливі душі» запам'ятали ті моменти, що приносять особливі почуття доброти і милосердя. Усі теоретичні та практичні дослідження учнів було внесено і узагальнено у презентацію «Рекорди добра 2-Б класу».

Отже, одним із основних напрямів виховання є моральне, яке покликане формувати загальнолюдські цінності та відповідне ставлення до суспільства, людей, всього живого, до самого себе та ін. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним та ефективним засобом формування навичок моральної поведінки є проектна діяльність, оскільки у ній реалізується єдність чинників організації морального виховання, а саме: формування моральної свідомості, виховання моральних почуттів, виховання моральних звичок у поведінці. Саме за допомогою цього засобу учні можуть творчо і самостійно здобувати знання та реалізовувати їх на практиці.

#### Література:

1. Бабанський Ю. К. Педагогіка. / Ю. К. Бабанський. - М.: Просвещение. – 1998. – 479с.
2. Бабкіна М.І. Проектна діяльність як метод формування громадської активності учнівської молоді. Педагогические науки. Методические основы воспитательного процесса [Електронний ресурс] М.І.Бабкіна. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/5\\_NMIV\\_2009/Pedagogica/40610.dos.htm](http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40610.dos.htm)
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 1997. - 304 с.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. – Режим доступу: [http://olenivkadp.at.ua/load/konceptija\\_vikhovannja\\_ditej\\_ta\\_molodi/1-1-0-9](http://olenivkadp.at.ua/load/konceptija_vikhovannja_ditej_ta_molodi/1-1-0-9)
5. Мельничук С.Г. Педагогіка (Теорія виховання): Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 288с.
6. Метод проектів як педагогічна технологія. – Режим доступу: <http://zvyk67.zp.ua/metod-proektiv-yak-pedagogichna-texnologiy>
7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров и др., под. ред. Е.С.Полат. – Изд. центр «Академия», 2006. – 400с.

8. Супрун Т. Планування проектно-тематичної діяльності у початковій школі // Проектна діяльність у ліцеї: компетентісний потенціал, теорія і практика: наук.-метод. посібник / За ред. С.М.Шевцової, І.Г.Єрмакова, О.В.Батечко, В.О.Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520с.
9. Цимбалару А. Організація проектної діяльності сучасного вчителя // Початкова освіта. – 2008. – №32. – С.16-31.

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

## **ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасних умовах розвитку суспільства як ніколи раніше, соціально затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важливої складової її особистісної компетентності. Особливо це стосується учнів початкової школи, оскільки на цьому віковому етапі відзначається превалювання емоційного компонента над інтелектуальним.

Молодший шкільний вік – період інтенсивного зростання організму дитини, перебудови всіх його систем, появи таких особистісних новоутворень, як внутрішній план дій, довільна поведінка, емоційне передчуття, рефлексія. Зміна провідної діяльності, розвиток пізнавальних потреб, поява нових мотивів поведінки розширюють і поглиблюють уявлення дитини про різні аспекти життя, формують новий погляд на взаємовідносини і на саму себе. Самосвідомість, прагнення до визнання авторитетними іншими чеснот і досягнень стають передумовами не лише ефективного опанування дитиною базових знань із різних галузей наук, а й її залучення до вироблених людством цінностей, засвоєння моральних норм і правил поведінки, прийнятих у суспільстві.

Враховуючи актуальність окресленої проблеми, учителі початкової школи мають приділяти значну увагу вихованню емоційної культури учнів, що вимагає пошуку нових наукових поглядів, інноваційних педагогічних шляхів і засобів, які дають змогу зробити педагогічну роботу більш ефективною й результативною.

В останні роки науковий інтерес до проблеми виховання емоційної культури суттєво зріс. Це пояснюється її дотичністю до вирішення цілої низки питань освітянської практики.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що емоційна культура розглядається вченими як складова частина: моральної культури (Л.Рувінський, С.Іконнікова та ін.); культури спілкування (Г.Потиліко, Г.Якубанська та ін.); духовної культури особистості (В.Сухомлинський, І.Сілютина, Л.Сбитнева та ін.); культури особистості (І.Могилей, Л.Соколова та ін.). Психологічні аспекти формування емоцій особистості шкільного віку розкриті в дослідженнях Л.Виготського, О.Запорожця, Г.Костюка, О.Леонтєва, В.Мухіна. Наявність у молодших школярів особливої чутливості, чуйності до різноманітних емоційно-образних стимулів, проявів сильних емоційних реакцій на безпосередні враження проаналізовані в працях таких дослідників, як І.Бех, О.Киричук, О.Кононко, В.Котирло. Специфічні особливості виховання емоційної культури молодших школярів висвітлено в працях Н.Кудикіної, Л.Хоружи, К.Чорної. Окремі аспекти проблеми виховання емоційної сфери особистості розглядалися також у контексті проведення наукових пошуків, присвячених: розвитку емпатії й моральних почуттів учнів молодших класів (Т.Гаврилова), формуванню емоційного ставлення, моральних почуттів (А.Ільїн, В.Тимченко, К.Радіонова), емоційному стимулюванні гуманних почуттів (М.Юр'єва).

Правильно, грамотно будуючи відносини з учнями, педагог має раціонально розподіляти навчальну діяльність. Але, як стверджує Т.Павленко, на жаль, уся система освіти спрямована на здобуття теоретичних знань і зовсім ігнорує емоційний розвиток людини [3, 8].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що розуміння сутності феномена "емоційна культура" ґрунтується на з'ясуванні специфіки його провідних категорій "емоція" і "культура" та осмисленні фундаментальних наукових положень про особистість як систему, що розвивається.

Традиційно під "емоцією" розуміють феномен, пов'язаний із переживанням, ставленням та реагуванням особистості. Визначаючи емоцію як складову емоційної сфери, науковці підкреслюють, що переживання є підґрунтям, на основі якого вона виникає і виявляється, зазначають її взаємозв'язок із потребами, мотивами, діяльністю, поведінкою. У практиці виховання, оперуючи поняттям "емоція", розуміють короткочасний відгук на конкретну ситуацію.

Провідна категорія "культура" не має єдино прийнятого визначення. Її трактують як процес творчої самореалізації, сукупність духовних й матеріальних цінностей, специфічний спосіб людської діяльності. Різні підходи фахівців дають уявлення про культуру, як середовище, в якому зростає особистість. Її пов'язують із категорією "особистісна культура", виокремлюючи у структурі "зовнішню культуру" і "культуру почуттів", а в змісті – способи та форми "емоційної поведінки", які, об'єднуючись у досвіді, складають "емоційну культуру" окремої людини.

Враховуючи викладене, під емоційною культурою дітей молодшого шкільного віку розуміємо особистісне утворення, що репрезентується осмисленістю емоцій, ареалом переживань, усталеною орієнтацією особистості в процесі індивідуальної життєдіяльності на загальноприйнятні способи їх вираження.

Прихід дитини до школи вимагає надзвичайної перебудови психіки дитини, «щасливе» і безтурботне дитинство закінчилося з приходом до школи, починається період тяжкої розумової праці. Тому школа відіграє величезну роль у розвитку розумових та емоційних дій дитини.

Становлення і розвиток особистості молодшого школяра зумовлюється якісно новою соціальною ситуацією розвитку. Зміна становища дитини в суспільстві, підвищення вимог до неї, зміна характеру та ускладнення навчальної діяльності, зростання ролі участі школяра в різних видах групової діяльності та інші чинники зумовлюють цілий ряд специфічних особливостей у її розвитку. Тому однією з важливих умов в організації роботи з учнями цього віку в контексті виховання емоційної культури є врахування суперечливого характеру психічного та особистісного розвитку [6, 53].

У зв'язку з цим педагог повинен створювати сприятливу емоційну атмосферу для розвитку особистості молодшого школяра. Кожен з нас має певні уявлення про себе, про власний образ, однак, у багатьох випадках у процесі порівняння з іншими, ми підсвідомо підкреслюємо власні вади і приховуємо недоліки, чим тільки відкладаємо свідоме вирішення власних проблем. Подібно до того, як лікар має можливість допомогти хворому, лише встановивши діагноз хвороби, дитина може правильно зорієнтуватися на життєвому шляху за умови відвертої самооцінки та усвідомлення своїх реальних потреб. Мета самопізнання полягає спочатку у виявленні власного «я» без прикрас чи надуманих недоліків, що, звичайно, під силу не кожному. У народних казках перед цим іспитом герой проходив випробовування водою (внутрішня чистота, творча спроможність), вогнем (вогонь серця, любові, духу) та мідними трубами (ораторське мистецтво, вміння упорядковано передати знання, досвід). У процесі самопізнання дитина все глибше освоює таємниці свого внутрішнього світу, спостерігаючи, немовби свідок, за власними вчинками, словами, виявами емоцій та якістю (спрямованістю) думок. При цьому пробуджується природне бажання стати кращим і цим зробити внесок у покращення світу. Цінності і прагнення дитини, яка займається самопізнанням, можуть суттєво відрізнитися від загальноприйнятих, бо одного разу «доторкнувшись до скарбів внутрішнього світу, вона навряд чи проміняє їх на суто матеріальні, зовнішні блага» [5, 38].

На думку Г.Сковороди, шлях пізнання – через індивідуально-оригінальне до загального, де люди переживають власну спорідненість. Для знаходження щастя, премудрості необхідно пізнати, знайти самого себе, свою посаду Дитини у Бутті: «безодня душі осягає безодню вищого існування». Розширення свідомості, яке відбувається у процесі самопізнання, дозволяє людині свідомо переживати цю духовну безодню. Таким чином, самопізнання допомагає виявленню власних духовних потреб і в той же час актуалізує необхідність подальшого розвитку особистості.

У наш час суспільство змінюється доволі швидко. Важко прогнозувати навіть найближче майбутнє. Отож, неможливо передбачити, які знання можуть знадобитися дитині, а які – ні в її позашкільному житті. Найнеобхіднішим є вміння аналізувати ситуацію, планувати, оцінювати

наслідки, вміння думати, здобувати і переосмислювати інформацію. Тому на зламі століть навчально-виховний процес має зміцнювати інтерес дитини до пізнання, відкриття нового, забезпечувати міцність і надійність засвоєваних знань і водночас сприяти становленню в учнів продуктивного характеру їхньої особистості, тобто осмисленого і творчого перетворювального ставлення до свого індивідуального і суспільного життя. Формування особистості молодшого школяра – це творча, багатогранна діяльність, що передбачає не тільки глибокі знання, а й виховання емоційної культури, яка б дозволила дитині сприймати навколишній світ в усьому його духовному й матеріальному багатстві, формувати поважне ставлення до людей, до моральних цінностей суспільства, нетерпимість до зла, готовність боротися за перемогу добра [1, 43].

Найбільше і найголовніше значення в процесі формування молодшого школяра має вчитель. Вихідним для вчителя має бути прагнення добитися, щоб усі учні у процесі навчання неодноразово переживали почуття справжнього успіху, оскільки в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення [5, 145].

Важливе місце у формуванні особистості молодшого школяра належить поняттю «совість». Совість є головним у свідомості учня. Совість є причиною, а водночас і наслідками тієї «внутрішньої роботи духу», що породжує почуття провини, сорому. Ці почуття є показником сформованості відповідальності за свою поведінку, вчинки – за всі наслідки того, що і як учень робить. Совість і почуття сорому – це своєрідні гарантії відповідальності та обов'язку, вони спонукають дитину до самоконтролю. Ось чому одне з найважливіших і найскладніших завдань учителя – допомогти дитині розвинути внутрішнє бачення, так би мовити, себебачення. Треба вчити дитину критично оцінювати свою поведінку з урахуванням можливих недоліків для себе й інших людей. У книзі «Як виховати справжню людину» В.Сухомлинський писав: «Не завдай своїми вчинками, поведінкою болю, кривди, турботи іншим людям. Умій підтримати, допомогти, підбадьорити людину, у якої горе. Не будь байдужим».

Педагог, який розглядає процес виховання як творчу діяльність, допомагає учням розвивати здатність діяти доцільно, мислити раціонально; уміло визначає коло реальних навчальних можливостей учня, його найближчу зону розвитку, дає шанс на просування в інтелектуальному розвитку. У своїй роботі вчитель має вміло використовувати різні емоційні ситуації щодо стимулювання навчання. Кожне, навіть незначне досягнення, викликає приплив позитивних емоцій і почуттів, зміцнює впевненість учня у своїй силі, підвищує рівень його інтелектуальних здібностей [2, 268].

Умовою виховання емоційної культури молодших школярів є організація духовної діяльності. Працюючи з дітьми, учитель створює умови для розвитку інтелектуально-творчої особистості; формує у дітей уміння аналізувати, міркувати, висловлювати й відстоювати свою думку, виховує правильні емоції, формує внутрішній світ [4, 33].

Все, що відбувається в школі, повинне мати глибокий моральний зміст. Учитель має прагнути, щоб школа стала улюбленим місцем дитини, де вона не тільки вчиться, а й живе повноцінним духовним життям. Отже, становлення гармонійно розвиненої особистості – процес довготривалий і складний. У ньому неабияку роль відіграє емоційний рівень розвитку особистості, її загальна культура. На сучасну початкову школу покладено велику відповідальність за дотримання в навчально-виховному процесі соціально-педагогічних умов, що забезпечують формування емоційної культури наступних поколінь.

#### Література:

1. Бех І. Д. Емоції в процесі морального виховання молоді // Початкова школа. – 1996. – № 10. – С. 40-43.
2. Оношко Т. О. Розвиток інтелектуально-творчих здібностей молодших школярів в умовах особистісно орієнтованого підходу до навчання // Сузір'я педагогічних талантів Донеччини. – Донецьк: Витоки, 2008. – С. 268-269.
3. Павленко Т. Емоційний розвиток дітей // Психолог. – 2002. – № 41. – С. 8-9.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підруч. для студ.]. – К. : Генеза, 1999. – 275 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т.– К. : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 246 с.
6. Турська О. В. Соціально-педагогічні умови виховання емоційної культури підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 5. – С. 52-55.

*Юлія Мазуренко,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Демократичні перетворення і соціальні зміни в українському суспільстві зламали систему традиційного шкільного виховання. Стало очевидно, що нова соціальна реальність принципово змінює механізм людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, що актуалізує проблему соціалізації дитини, впливу соціального середовища на формування особистості і зокрема, молодшого шкільного віку.

Соціокультурні зміни у сучасному українському суспільстві по-різному позначаються на процесі соціалізації особистості: з одного боку, підвищують вимоги до її загального і культурного рівня, поглиблюють і розширюють світогляд, сприяють розвитку вмінь і здібностей, які забезпечують не лише адаптацію особистості до нової соціальної реальності, а й сприяють свідомому вибору життєвого поступу, а з іншого, – продукують різновекторність життєдіяльності, ускладнюють процес соціалізації, спричинюючи проблеми в сфері соціальної взаємодії та соціальних відносин.

Притаманна сьогодні девальвація моральних цінностей, порушує гуманістичні засади співіснування особистості в соціумі, призводить до тиску на неї суспільства, продукуючи недосконалі форми комунікації, способи мислення і поведінки. Трансформації історично випробуваних соціальних орієнтацій призводять до формування у зростаючої особистості деформованого ціннісного світогляду, хибних уявлень про соціально-рольовий процес, які, замінюючись примітивними утилітарними моделями, стимулюють прояви агресивності, цинічного ставлення до соціальних та моральних цінностей. Як наслідок, утруднюється входження дитини в суспільство, уповільнюється, а іноді й набуває деструктивної спрямованості процес накопичення нею соціального досвіду й формування ціннісних настановлень [1, 1].

У вітчизняній науці питанням соціалізації та впливу соціального середовища на особистість останнім часом приділяється багато уваги. Це відображено в змісті навчальних посібників, у публікаціях та дослідженнях. Серед українських учених зазначеною проблемою займаються А.Капська, І.Зверєва, О.Савченко, С.Харченко, В.Оржеховська, М.Лукашевич та ін. Розглядаючи процес соціалізації під різними кутами зору, науковці доходять висновку, що в сучасних умовах він потребує спеціально організованих заходів з боку держави, навчальних закладів, громадськості.

За переконанням провідних вчених соціалізація людини тісно пов'язана з таким процесами, як адаптація та активність. Тому соціалізацію особистості ми розглядаємо як їх єдність, тобто як процес засвоєння особистістю норм і цінностей соціального середовища, яке відбувається у взаємозалежності і взаємозв'язку з активністю індивіда. У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин.

У науковій літературі роль виховання оцінюється по-різному, причому діапазон цих оцінок дуже широкий – від ствердження його повного безсилля і безглуздя (при несприятливій спадковості й поганих впливах середовища) до визнання єдиним засобом зміни людської природи. Ми повністю погоджуємось з думкою Н.Ладигіної-Котс, яка стверджує, що виховання вносить у долі дітей різний внесок: від незначного до максимально можливого. Вихованням можна багато досягти, але повністю змінити людину не можна. Гасло «виховання може все», з яким неодноразово виступала педагогіка, себе не виправдало, оскільки воно здатне забезпечити розвиток певних якостей, лише спираючись на закладені природою задатки [2, 260]. Виховання відіграє головну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішнє стимулювання її активності, щодо роботи над собою, тобто коли розвиток набуває характеру саморозвитку.

Дуже важливими для нашого дослідження є наукові здобутки доктора Інституту психології ім. Г.Костюка АПН України В.Москаленко, яка розглядає питання нової парадигми сучасної педагогічної діяльності. Вчена вважає, що «особистість формується в процесі соціалізації, тобто в результаті засвоєння суспільного досвіду через включення її в широку систему оточуючого соціального середовища, відкидає школоцентризм і вбачає у вихованні систему цілеспрямованих та організованих взаємодій «дорослі – діти» і «діти – діти», котрі реалізуються не тільки в межах загальноосвітньої школи, але й у просторі закладів додаткової освіти, громадських організацій, дозвілєвій сфері тощо. Відтак, В.Москаленко наголошує, що саме виховний потенціал середовища, дає можливість формувати в дитини соціальну компетентність, завдяки якій особистість «матиме змогу, з одного боку, вписуватися у закономірності буття, космічного логосу, з іншого, досягти кращого задоволення своїх індивідуальних і колективних інтересів».

Відомо, що проектування будь-яких виховних впливів має відбутися тільки після ретельного вивчення вихідних (початкових) станів дитини. Це зумовило необхідність проведення констатувального етапу експерименту. Його метою було вивчення реального стану сформованості соціальної компетентності в учнів молодшого шкільного віку. Базою дослідження стала Агрономіченська СЗОШ I-III ступенів Вінницького району. В експерименті взяло участь 30 учнів 1-го класу, їх батьки та учителі. Соціальну компетентність молодшого школяра ми розумітиме як складне особистісне утворення, яке забезпечить дитині не лише ефективну адаптацію до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й дозволить перетворити їх у власні цінності, орієнтації, установки завдяки власній активності. Отже, соціальну компетентність дитини молодшого шкільного віку можна розглядати як мету і результат виховання особистості в контексті її соціалізації, як єдність і взаємозалежність емоційно-ціннісного, соціально-когнітивного, комунікативного і поведінкового компонентів.

З'ясування сутності поняття соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку, її структурних компонентів дали нам змогу виокремити критерії діагностики означеного особистісного утворення та їх відповідні змістовні характеристики (показники). Спираючись на дослідження С.Пантелєєва, Р.Чумічова, Л.Піменова означені компоненти соціальної компетентності і виступили критеріями оцінки рівня сформованості соціальної компетентності учнів школи I ступеня. Показниками цих критеріїв було визначено наступні:

1. Емоційно-ціннісний критерій. *Показники*: соціально емоційні прояви дитини; її ставлення до людей; прагнення робити добрі вчинки; бажання надавати емоційну підтримку та репрезентує наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають вищим потребам особистості та соціуму.

2. Соціально-когнітивний критерій. *Показники*: наявність сукупності знань та уявлень про норми взаємодії в соціумі; розуміння сутності соціальних ролей, що є визначальним для власного соціального досвіду дитини; усвідомлення дитиною необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці та спілкуванні; здатність до гуманної поведінки в соціумі; вміння поводитися адекватно, доцільно, конструктивно; вміння знаходити ефективні форми співробітництва з дітьми та дорослими; проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях.

3. Комунікативний критерій. *Показники*: вміння обирати мовленнєві конструкції та використовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях; обізнаність з нормами літературної вимови; здатність дитини до організації підтримування стосунків.

4. Поведінковий критерій. *Показники*: уміння дітей поводити себе в колективі; будувати безконфліктні взаємини; контролювати свої емоції та настрої; перевага позитивного настрою; готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих; усвідомлення свого місця в соціумі.

З метою визначення рівня сформованості соціальної компетентності за емоційно-ціннісним показником ми використали такі методики: «Який ти», «Гарний чи поганий» де учням було запропоновано ряд завдань для визначення своїх позитивних (негативних) рис, чеснот, якостей особистості.

Другим напрямом стало з'ясування рівня сформованості соціальної компетентності за соціально-когнітивним критерієм, що передбачало виявлення здатності дітей аналізувати ситуації, передбачати можливі варіанти розгорнутих подій, уявлення дітей про світ, їхнє власне бачення світу. Для отримання цих результатів ми скористались такими методиками: «Ситуація вибору з використанням картинок», «Будиночок», «Робінзонад», «Світ очима дитини».

Третій напрям роботи дав нам можливість прослідкувати вміння дітей обирати мовленнєві конструкції (комунікативний критерій), виявити наявність у словнику дітей лексики позитивного забарвлення, виявити здатність учнів до творчого використання мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття, визначити особливості побудови взаємин, здатності дитини до організації підтримування взаємин. Для отримання даних які ми скористались такими методиками: «Як сказати по-іншому», «Веселі слова», «Різнокольорові кружечки».

Четвертий, останній напрям роботи з дітьми, дав нам можливість вивчити соціальну компетентність за поведінковим критерієм, тобто – уміння дітей поводити себе в колективі, встановлювати стосунки з однолітками, усвідомлення дітей свого місця в соціумі, позитивне сприймання себе(дитини) й оточуючих. Для отримання належних результатів ми скористались такими методиками: «Друзі, товариші, чужі», «Сходинки».

За підсумками всіх чотирьох підетапів, спрямованих на вивчення рівнів сформованості окремих компонентів соціальної компетентності, після відповідної якісної та кількісної обробки даних, було встановлено рівні сформованості соціальної компетентності як цілісного особистісного утворення. Так, лише 6 респондентів (20,4%) віднесено до таких, що мають високий рівень її сформованості. Ці діти позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття. 9 респондентів (29,8%) віднесено до таких дітей, що мають середній рівень сформованості соціальної компетентності. У цих дітей ставлення до соціуму не було усталеним, перевага позитивного настрою, мали адекватну самооцінку, були обізнані з соціальними нормами, але не завжди могли використати набуті знання в життєвих ситуаціях, не завжди могли будувати безконфліктні стосунки. Вони могли аналізувати ситуацію, проте діяли переважно відомими, стандартними способами розв'язання проблеми; застосування мовленнєвих кліше не завжди було адекватним. Діти не досить володіли способами вираження емоцій, їхнє мовлення не було виразним, образним. Та, напри великий жаль, у 15 респондентів (49,8%) ми виявили низький рівень сформованості соціальної компетентності. У цих дітей переважно було негативне, іноді агресивне ставлення до соціуму, з неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Недостатній рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обізнаність з соціальними нормами. Самооцінка в них була занадто завищеною або заниженою. Ці школярі мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність, вони легко піддаються негативним впливам і часто починають пропагувати спотворенні цінності як норму (рис. 1).

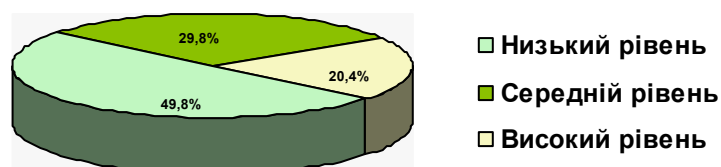


Рис. 1. Розподіл учнів початкових класів за рівнями сформованості соціальної компетентності

Наступним кроком було проведення анкетування серед учителів початкових класів, спрямоване на виявлення труднощів, що виникають у вчителів при реалізації завдань, які стоять перед вчителем щодо соціалізації особистості дитини. Аналіз відповідей на запитання анкети, а



також спостереження за навчально-виховною роботою вчителів початкових класів, дозволяє стверджувати, що не дивлячись на розуміння вчителями необхідності здійснювати цілеспрямовану роботу щодо допомоги дітям у процесі їх соціалізації, не всі респонденти зуміли чітко визначити завдання, які стоять перед ними в контексті окресленої проблеми. Критикуючи особистісні якості дітей молодшого шкільного віку, вчителі початкових класів затрудняються назвати конструктивні шляхи зміни зазначеної ситуації, намагаючись «знайти винних» – батьки, засоби масової інформації, сучасна культура, матеріальне становище, держава тощо.

Проведене нами дослідження показало, щоб досягти позитивних результатів щодо формування соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку потрібно реалізувати наступні педагогічні умови: набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан і стан оточуючих; інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з наступним їх обговоренням; наявність позитивного емоційного тла життєдіяльності; застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі

Ми виокремили такі завданнями щодо педагогічної діяльності вчителя в контексті формування соціальної компетентності молодших школярів:

- сприяння усуненню й подоланню специфічних труднощів у процесі соціалізації школярів;
- розвиток процесів випереджальної соціалізації, тобто ознайомлення всіх учнів, незалежно від їхнього походження, з їхніми рольовими перспективами й шансами в суспільстві, суспільними запитами, підготовка їх до критичного виховання цих перспектив;
- сприяння розвитку особистості і її орієнтації в соціальних процесах на стадії навчання й вибору професії;
- участь у подоланні потенційних і готових спалахнутих конфліктів.

Аналіз теоретичних джерел з проблем нашого дослідження, а також результати констатувального етапу експерименту дозволили зробити припущення, що формування особистості молодшого школяра в контексті його соціалізації буде відбуватися більш ефективно, якщо вчитель школи I ступеня буде виконувати посередницьку роль між дітьми і соціумом; використовувати цілісну програму підтримки молодших школярів щодо їх успішної соціалізації; організовувати творчу самореалізацію молодших школярів у ігровій діяльності.

#### **Література:**

1. Кравченко Т.В. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: Автореф. дис... доктора педагогічних наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Інститут проблем виховання національної академії педагогічних наук України. – К., 2010. – 22 с.
2. Киричук В. Проблеми особистісного розвитку в сучасній науці // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: Збірник наукових праць – Вип. 7. – К., 2012. – С. 250-263.

*Людмила Наумець,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені М.Коцюбинського*

### **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА**

На сучасному етапі національно-духовного відродження України все більшої гостроти набуває проблема формування в підростаючого покоління почуття любові до Батьківщини, відданості справі зміцнення державності, активної громадянської позиції.

Патріотизм, національна свідомість є тими чинниками, що визначають моральну та соціальну сутність людини і від яких залежать доля і сам факт існування її народу. Патріотичні почуття мають стати головним стабілізуючим фактором українського суспільства. Тільки виховання патріотизму забезпечує прогресивний рівень розвитку свідомості на кращих традиціях своєї Вітчизни, сприяє збереженню і примноженню кращих досягнень минулого, перетворенню їх у складову частину світової культури, духовного життя людства.

У Державній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти сказано, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні» [7, 4].

Проблеми патріотичного виховання підростаючих поколінь, формування національної свідомості та самосвідомості досліджували М.Костомаров, П.Куліш, Б.Грінченко, М.Грушевський, В.Винниченко, В.Вернадський, Д.Донцов, В.Липинський. Психологічні та педагогічні аспекти формування в учнів елементів народознавчого світогляду обґрунтовували Г.Ващенко, С.Русова, І.Огієнко, В.Сухомлинський, О.Кульчицький, С.Карпенчук, О.Лучанінова, Е.Помиткін, М.Стельмахович, Г.Щукіна та інші.

Основа патріотизму, майбутньої громадянськості закладається в дитячі роки. У «Розмові з молодим директором школи» В.Сухомлинський дає таку пораду: «...займіться перспективою становлення людини-громадянина», адже «дитина, якій сьогодні сім років, яка несміливо переступає поріг школи і виводить у зошиті кружечки і палички, через десять років, на ваших очах стане громадянином» [8, 559]. На запитання, від чого залежить патріотичне виховання людини, В.Сухомлинський відповів: «Насамперед громадянське, патріотичне бачення і розуміння світу, який оточує дитину». Педагогу потрібно виховувати дитину так, щоб у неї «боліло серце за те, що відбувається навколо неї і поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила, відчула громадянські радощі і громадянські прикрощі» [8, 560].

Щоб закласти у дитини основи громадянськості, необхідно дати їй правильне розуміння добра і зла. Відомий педагог М.Пирогов зазначав, що кожен, хто готується стати громадянином, має спочатку стати людиною, тобто кожен має стати особистістю. На думку О.Лучанінової, людина має потребу в захищеності, визнанні і самореалізації. Відтак вона повинна сформувати систему поглядів, ідей, ідеалів, якими б керувалася у своїх вчинках. Людиною народжуються, а особистістю стають самостійно, завдяки власним зусиллям, праці. Стати особистістю, тобто обрати для себе світогляд, ідеали, – справа самої людини. Існують так звані установки, сконцентровані в «Я-концепції», – внутрішній механізм поведінки. У цьому – секрет виховання. Педагогам потрібно виявляти здібності дітей, виховувати в них позитивні установки [5, 50].

Для того, щоб спрямувати в українському суспільстві виховну роботу на формування в дітей духовних цінностей, сучасна школа має подолати негативні стереотипи минулого, поставити особистість у центр виховної системи. При цьому слід враховувати, що важливим напрямом виховання особистості є формування таких духовних цінностей, як патріотичні та громадянські почуття.

Виховати громадянина – означає сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру. Серед них: патріотична свідомість, громадянська відповідальність, готовність захищати Батьківщину і працювати для її розвитку, підвищувати міжнародний авторитет; повага до Конституції, законів держави, правових норм; досконалі знання і володіння державною мовою; повага до батьків, свого родоводу, до традицій та історії рідного народу; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію; гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, які проживають в Україні; висока культура міжнаціонального спілкування [3, 32].

Для свідомих українців дивно почути сьогодні, що про національно-патріотичне виховання немає чого турбуватися. Але навпаки турбуватись якраз треба. Нам потрібно змалечку почати виховувати дитину – в сім'ї, дитсадку, школі. Передові педагоги сучасності глибоко переконані, що національно-патріотичне виховання на даний момент є порятунком для «зголоднілої» на духовність сучасної молоді. Вони вбачають цю проблему в практичній роботі провідною [6, 48].

Результати світовідчуття і світорозуміння, світоглядні висновки і узагальнення українців надзвичайно цінні тим, що вони сформувалися на основі національного буття, яке внесло в цивілізацію багато самотнього, неповторного. Це яскраво позначилося і на системі виховання підростаючих поколінь українців. На цій основі сформувалася самотня українська система виховання, її серцевина – національний тип народного ідеалу людини.

Національно-патріотичне виховання – важлива складова формування особистості. Патріотизм не можна розглядати як поняття абстрактне, зміст якого відірваний від конкретно-історичних умов розвитку суспільства. Національно-патріотичне виховання молодших школярів здійснюється за допомогою різних засобів, та найбільш ефективним засобом є народознавство. *Народознавство* – це система фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд.

Здавна відомо: «дерево життя» – це гілочка, на якій ростуть три листочки: перший – символ минулого, другий – сучасного, третій – майбутнього. Зображення «дерева життя» зустрічаються на давніх каменях і свідчать, що люди ще в сиву давнину знали про нерозривний зв'язок минулого, сучасного й майбутнього. Все навколишнє – це наслідок минулого, а в тому, що відбувається тепер, зароджується майбутнє.

Народознавство покликане забезпечувати оволодіння кожним учнем народною культурою, а на цій основі – всіма національними та загальнолюдськими цінностями. Завдяки використанню народознавства у навчально-виховній роботі діти розумом і серцем засвоюють народну мораль, певні норми поведінки, етику, естетику побуту, культуру. Не можна говорити про любов до Вітчизни пустопорожніми словами чи гаслами. Людина не може стати патріотом, якщо вона не знає свого народу з його багатостраждальною історією, не знає його невичерпного джерела обрядовості, солов'їної мови, літопису рідного краю, не знає свого родоводу. А саме знання цих чинників без зайвого нав'язування спроможне стати фундаментом, базою для формування патріотичних почуттів дитини, гордості в неї за свою націю.

Ігнатенко П.Р., Руденко Ю.Д., автори методичного посібника з вивчення народознавчих традицій у школі, визначили принципи патріотичного виховання, яке здійснюється на засадах народознавства. Серед них можна назвати наступні: природовідповідність, народність, етнізація виховання, гуманізм, демократизм, зв'язок виховання з життям, трудова діяльність народу, реалізація народознавчого, людинознавчого та особистісного підходів у процесі навчання і виховання [4, 3].

*Основними засобами народознавства*, які використовуються у процесі патріотичного виховання молодших школярів, є рідна мова, історія народу, фольклор, народна пісня, традиції, звичаї та обряди. Завдяки засобам народознавства вихованці розуміють, що знання про рідний народ – це пізнання себе, свого родоводу, культури, історії свого народу.

У школах України накопичено значний досвід з питань патріотичного виховання молодших школярів засобами народознавства. Одним із осередків такого досвіду на Вінниччині є Черепашинецька загальноосвітня школа Калинівського району.

*Основними шляхами* реалізації ідей народознавства, на наш погляд, є засвоєння народознавчого матеріалу при вивченні загальноосвітніх предметів, освоєння народознавчих традицій у позакласній роботі, єдність впливів школи та сім'ї у формуванні патріотичних почуттів молодших школярів. Виховання учнів засобами народознавства відбувається, зокрема, під час вивчення основ наук. Найширші можливості для цього мають рідна мова, читання та предмети естетичного циклу.

Українська мова – це душа нашого народу і в процесі національного відродження їй належить особливе місце. Тому кожний *урок рідної мови* в початкових класах має бути змістовним, цікавим, носити виховний характер. У своїй роботі вчителі початкових класів використовують такі дійові навчально-виховні засоби народної дидактики, як народні прислів'я, приказки, загадки, скоромовки. Завдяки своїй лаконічності ці перлини народної мудрості швидко запам'ятовуються та сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню громадянина української держави.

*Уроки читання* сприяють ознайомленню молодших школярів з історією рідного народу, її видатними творцями, звичаями, обрядами та традиціями. В учнів виникає бажання бути

схожими на героїв України, творити добро на благо своєї Вітчизни. Вивчення народної моралі та побуту допомагають дітям краще засвоювати правила народного етикету. Наприклад, учням пропонують записувати у свої словники почуті вдома і знайдені у казках, віршах, легендах форми привітання. Наприклад, «Добрий вечір вашій хаті», «Мир вам, добрі люди», «Здорові були». Отже, використання ідей народознавства на уроках читання і мови має велике значення. І мета цієї роботи – пам'ятати «чийого ми роду», а «роду нема переводу», якщо рід, народ, його мова, традиції, звичаї, символи шануються наступними поколіннями. Українську народну творчість слід не тільки вивчати, а й опановувати, навчитись з її допомогою висловлювати своє розуміння навколишньої дійсності, як це робили наші предки.

На *уроках природознавства* учні початкової школи записують народні прикмети (за видами людської діяльності, порами року, темами, проблемами), здійснюють пошукову діяльність у цьому напрямку, що сприяє формуванню в молодших школярів народознавчого світогляду, вихованню любові до рідної Батьківщини. Народні спостереження допомагають передбачати і враховувати життєві явища, події: «Ранній грім – родючий рік», «Зозуля закувала – пора сіяти льон» тощо. Народні прикмети, які часто набувають форми прислів'їв і приказок, відображають життєві правила, норми поведінки: «Неправдою весь світ пройдеш, та назад не вернешся», «Вчителя і дерево пізнають по плодах» і т. ін.

Великі можливості для використання ідей народознавства у процесі виховання патріота України відкриває *позакласна виховна робота*. Самостійне читання й обговорення фольклорних збірок, збирання фольклору з уст знавців усної народної творчості, проведення ранків, свят, вечорниць, зустрічей, конкурсів, бесід, диспутів, забав, розваг, залучення дітей до художніх народних промислів, складання тематичних добірок народних прислів'їв та приказок, написання власних творів – далеко не повний перелік форм і засобів використання ідей народознавства у патріотичному вихованні молодших школярів.

Допомагає повернутись до народних джерел також створення *зразкового фольклорного колективу «Веселики»*. Учні 3-9-х класів возвеличують українську пісню по всій Україні та за її межами. Юні таланти, учасники цього колективу, під керівництвом вчительки музики Мельник Юлії Григорівни неодноразово займали призові місця на районних та обласних конкурсах художньої самодіяльності, підтверджуючи тим самим високе звання зразкового фольклорно-етнографічного ансамблю.

Всім відомо, що молоде покоління є особливо сприйнятливим до всього нового. Так, відколи Росія «запозичила» в Європи «Поле чудес», відтоді приваблює глядачів ця гра. Зрозумівши це, вчитель початкових класів Станіслава Володимирівна Калашнюк вирішила поставити цю справу на національну основу. Так народилась гра під назвою «Торба щастя». Педагог використала подібну форму патріотичного виховання, наповнивши її національним змістом. Саме слово «торба» прадавнє, пов'язане з іграми, забавами. У торбі «гудзи» з числами, котрі витягує учасник. На сцені табло, слово – все, як на телебаченні, тільки просто і зрозуміло для дітей. Тематика «Торби щастя» різна: патріотична, естетична, обрядова, моральна і т. д. Торби теж різні: від мішка до фірмової валізи типу «беркут» чи «кравчучки» на колесах. Дітям надзвичайно подобається брати участь у таких заходах, вони проявляють ініціативу і кмітливість.

Учні названої школи проявляють активність у краєзнавчій роботі: вивчають історію заснування рідного села, знайомляться з односельцями – ветеранами Великої Вітчизняної війни, допомагають їхнім сім'ям, зустрічаються із видатними людьми Калинівщини. Зокрема, цікавою виявилась зустріч з поетесою Марією Катічевою. В поетичному доробку Марії Іванівни такі збірки поезій: «Маків цвіт», «Танго Попелюшки», «Життя присвячую любові» та ін. Вірші поетеси не залишать байдужим жодного читача, тому що оспівують рідний край, неньку, що завжди чекає дітей біля воріт – все, що супроводжує нас із дитинства і допомагає стати справжнім патріотом своєї країни.

Візитною карткою школи є гурток «Народознавець», який веде вчитель початкових класів Світлана Сергіївна Авраменко. «Матусина колискова», «Наші обереги», «З бабусиною скрині», «Моє родинне деревце», «У світі казок та легенд» – це далеко не повний перелік тем, які реалізує педагог на заняттях гуртка. Гурткова робота є невід'ємною складовою

системи позакласної діяльності, яка дає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації, сприяє інтелектуальному та духовному розвитку, формуванню патріотичних почуттів молодших школярів.

Слід окремо виділити значення *народних ремесел і художніх промислів* для патріотичного виховання підростаючого покоління. Струць Наталя Григорівна, організатор позакласної роботи, розповідає, що раз на рік в одному з класів молодші школярі виставляють старовинні речі для огляду і вчителі проводять екскурсію для дітей та їхніх батьків. Ці дні стали у школі святом не лише для дітей, а й для дорослих.

Провідна роль у формуванні особистості належить сім'ї, яка відповідає за соціальне відтворення населення, за його національний, моральний, духовний розвиток, за налагодження певного способу життя. Сім'я – це народ, нація в мініатюрі. Від рівня культури родини залежить і рівень культури, вихованості дітей. У народі кажуть: «Яка сім'я, такий і я», «Яка сім'я, такі й діти». Саме тут закладаються основи гуманності, корінь духовності, фундамент особистості людини як представника нації, народності, патріота своєї країни.

Вчителі початкових класів Черепашинецької загальноосвітньої школи в процесі позакласної виховної роботи активно залучають до співпраці батьків, бабусь, дідусів – представників старшого покоління, які, безперечно, володіють життєвим досвідом і які можуть поділитися набутими знаннями та вміннями з підростаючим поколінням. Свідченням цього є такі спільні родинні свята, як: «Від роду до роду», «Обереги нашого дому», «Бабусина казка», «Святий вечір у нашій хаті», «Привчаємо дітей до рукоділля», «У маминій світлиці» та ін.

Таким чином, вивчаючи народні традиції, діти починають цікавитися історичним минулим як свого роду, так і загалом українського народу. Вони успадковують від батьків, дідусів, бабусь, інших людей ще не зовсім утрачені фольклорні перлини, поступово поповнюють фонд народних традицій, звичаїв. Відроджується культура рідного народу, входять у життя прадавні ігри дітей. Вивчення фольклору допомагає розвивати творчі здібності і нахили учнів, спонукає їх до пізнавальної активності. А це і є запорукою виховання любові до рідної України.

#### Література:

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване навчання: Наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 354 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К., 1994. – 62 с.
3. Ігнатенко П., Поплужний В., Косарева Н., Крицька Л. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посібник. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
4. Ігнатенко П.Р., Руденко Ю.Д. Народознавство у школі. – К.: Т-во «Знання», 1990. – 48 с.
5. Лучанінова О. Система роботи з формування духовного ідеалу ліцеїстів // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 50.
6. Матяшук В. Сучасне патріотичне виховання: стан, проблеми та перспективи розвитку // Педагогічна думка. – 2009. - № 3. – С. 48-54.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – 2001. - № 54-55. – С. 4-5.
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи //Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 393-628.

*Альона Цільмак,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Згідно з соціальним замовленням сучасне суспільство ставить перед системою шкільної освіти завдання здійснити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовного потенціалу особистості та суспільства загалом. Освіта ХХІ ст. має базуватися на вищому синтезі гуманізму, розвитку розуму, творчих здібностей особистості, соціальної відповідальності, балансі етичних, емоційних, інтелектуальних та фізіологічних компонентів індивіда. Посилення уваги до особистості учня як

вищої цінності суспільства забезпечується в процесі гуманної взаємодії вчителя і учня – головного чинника демократизації і гуманізації школи на сучасному етапі її розвитку.

Особливо актуальним питання педагогічної взаємодії є для початкової школи, оскільки саме в цей період учні адаптуються до навчального процесу, відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної. Важливою умовою для того, щоб цей перехід був безболісним, є створення таких умов навчання і виховання молодших школярів, за яких взаємодія з учителем була б побудована на засадах гуманізму, максимального розвитку індивідуальних якостей кожної дитини.

Осмилення сутності гуманної взаємодії простежується в ідеях, продукованих ще Сократом, Платоном, Ф.Беконом, К.Гельвецієм, Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо, Я.Коменським, Г.Песталоцці. У вітчизняній науці ідеї гуманної взаємодії вчителя і учня відстоювали О.Радищев, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін. Так, у наукових і практичних доробках В.Сухомлинського навчальна взаємодія представлена як суб'єкт-об'єктні відносини, що розвивають обидві сторони навчального процесу через традиційний репродуктивний (інформаційний) спосіб навчання та об'єкт-суб'єктні відносини, коли вчитель стає предметом вивчення.

В експериментальному плані проблема взаємодії вчителя і учня залишається предметом вивчення філософії, соціології, педагогіки, загальної й соціальної психології. Взаємодія вчителя й учня як категорія педагогічної науки відображає процес впливу об'єктів один на одного у процесі діяльності. Осмилення сутності взаємодії вчителя і учня на сучасному етапі розвитку української школи здійснюється в руслі гуманної педагогіки. Великого значення в цьому контексті мають роботи А.Добровича, І.Зязюна, В.Кан-Каліка, А.Макаренка, Е.Натансона, Н.Рибаквої, Г.Тарасенко, Т.Яценко та ін.

Взаємодія є однією з базових філософських, онтологічних категорій. Це феномен зв'язку, впливу, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, на інші об'єкти, тобто, є вихідною, базовою категорією. Особливою формою взаємодії є педагогічна взаємодія, тобто взаємодія того, хто навчає (педагога) і того, хто вчиться (учня), які спілкуються між собою, включається в складну систему взаємодії в освітньому процесі, що реалізується всередині освітньої системи. Навчальна взаємодія виявляється у співпраці як у формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності. Отже, педагогічна взаємодія – це цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну активність та взаємозумовленість дій як учителя, так і учнів у спільній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку і безпосереднім та опосередкованим взаємовпливом суб'єктів [4, 60]. В результаті такої взаємодії учні засвоюють знання, набувають умінь та навичок, між учителями та учнями панує взаєморозуміння, тісний педагогічний контакт, високий рівень пізнавальної активності учнів, взаємне задоволення спільною працею. Дидактична взаємодія виявляється у стосунках, спілкуванні, впливові, домінуючому стилі взаємостосунків.

Важливу роль у педагогічній діяльності відіграє професійна позиція вчителя, яка визначає його особистісне ставлення до педагогічної діяльності, до себе самого у цій діяльності. Професійна позиція – це точка зору, відношення до призначення своєї професії і дії, поведінка, обумовлена ними; це система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності [3, 105].

Невід'ємною складовою педагогічної взаємодії виступає процес спілкування, який включає в себе чотири фази. Оскільки цей процес двосторонній, то фази є спільними для обох об'єктів спілкування. А.Добрович визначає такі фази, як взаємспрямованість, взаємовідображення, взаємоінформування і взаємовідключення. Ці фази спостерігаються на всіх рівнях спілкування – від найнижчого примітивного до найвищого духовного рівня. Кожен з рівнів спілкування не є сталою характеристикою. Спілкування може переходити з одного рівня на інший залежно від комунікативної задачі в кожній окремій ситуації.

Проведене нами теоретичне дослідження дозволило виділити критерій і показники педагогічної взаємодії між вчителем і учнями початкових класів:

1. Високий рівень мотивації навчання учнів. Дітям цікаво вчитися; вони помічають, що вчителю також цікаво їх навчати. На уроці панує творча атмосфера пізнання, спільного пошуку. Урок – це час спільної праці, спільного життя вчителя і учнів.

2. Взаєморозуміння між учителем і учнями. Довіра до вчителя як до фахівця – він сприймається як авторитетне джерело знань; повага до нього як до особистості. Вимоги вчителя справедливі, учні сприймають їх спокійно. Наявні контакт, взаємне бажання працювати разом.

3. Високий рівень пізнавальної активності учнів. їхня думка розкута, вони не бояться помилитися під час розв'язання нової задачі. Можливість творчо працювати стимулює активність дітей. Вони бачать реальну зацікавленість учителя в їхніх відповідях, роздумах, висновках.

4. Взаємна задоволеність учителя і учнів спільною працею на уроці: учні збагатилися новою цікавою інформацією, виявили свої здібності, здобули визнання в класі; вчитель отримав задоволення від співпраці з учнями, від того, що віддав їм частку свого інтелектуального, духовного надбання, переконався, що його робота дала позитивні результати.

Успішності професійної діяльності вчителя сприяє організація самого навчального процесу у початковій школі на рівні міжособистісної взаємодії, коли вчитель виступає у ролі партнера учня у сумісній творчості, мисленні, співпраці, які передбачають спільний пошук та відкриття рішень, особистих підходів до педагогічних проблем, встановлення гуманістичних співвідносин між вчителем та учнями. Таким чином, ми одержали логічний ланцюжок: “учень – успішна педагогічна діяльність учителя – ставлення учня до навчальної діяльності”. Це дало підстави розглядати успіх учнів як важливий чинник розвитку успішної професійної діяльності вчителя і стверджувати актуальність врахування їх поглядів для педагога.

З метою вивчення особливостей взаємодії вчителя і учнів у сучасній початковій школі нами було проведено констатувальний етап експерименту. Експериментальною базою виступила Вінницька загальноосвітня школа № 8. Всього експериментом було охоплено 50 учнів 3-х класів.

Зазначена мета констатувального етапу експерименту конкретизувалася у наступних завданнях:

- вивчення особистісних характеристик суб'єктів взаємодії, а саме: спрямованості особистості; визначення “перешкод” у встановленні емоційних контактів;
- виявлення та аналіз труднощів, що виникають у вчителя та учнів під час взаємодії, а саме вибір стилю поведінки вчителя у конфліктній ситуації;
- окреслення характеру уявлень учнів про сутність дидактичної взаємодії, взаємин між учителем і учнями

У процесі експериментальної роботи було використано проєктивний тест “Моя вчителька” М.Бітянової, спрямований на виявлення емоційного ставлення молодших школярів до своїх класоводів і мотивації до навчання; діагностичні бесіди та спостереження за учнями під час навчального процесу.

Тест “Моя вчителька” дозволив виявити ступінь виразності наступних симптомокомплексів: незахищеності, тривожності, недовіри до себе, почуття неповноцінності, ворожості, труднощі у спілкуванні із вчителем. Зазначимо, що процедура дослідження, обробка та інтерпретація результатів проводилась за стандартною процедурою, описаною автором методики М.Бітяною. У результаті проведеного дослідження й кількісної оцінки тесту ми одержали дані із симптомокомплексів, які представили у вигляді таблиці.

Табл. 1

Рівні виразності симптомокомплексів у молодших школярів

Симптомокомплекс	Кількість дітей за рівнем					
	Високий		Середній		Низкий	
	Осіб	%	Осіб	%	Осіб	%
Незахищеність	-	-	7	24	22	76
Тривожність	2	5	5	17	22	76
Недовіра до себе	-	-	7	24	22	76
Почуття неповноцінності	-	-	4	14	2	86
Ворожість	-	-	6	21	23	79
Конфліктність	-	-	6	21	23	79
Труднощі у спілкуванні	-	-	5	17	24	83
Депресивність	-	-	7	24	22	76

Аналіз результатів малюнквого тесту показав, що середній рівень виразності всіх симптомокомплексів в учнів майже однаковий. Розбіжності за такими симптомокомплексами, як депресивність, ворожість, відчуття неповноцінності, досягають рівня статистичної значущості. У класі внутрішнє самопочуття дітей досить добре, вони почуваються захищеними, діти більше довіряють собі, вони не дуже ворожі, їм легко спілкуватися із вчителем. Ми побачили деякий зв'язок рівня тривожності, ступеня виразності, конфліктності і труднощів спілкування, а саме, у дітей з високим і підвищеним рівнем тривожності спостерігаються труднощі у спілкуванні, які з'являються, можливо, в результаті конфліктності.

Проведене дослідження показало, що педагоги обирають такі методи і прийоми навчання та виховання, які найбільш доречні в конкретній ситуації, пристосовують наявний стиль відносин до умов, що склалися. З погляду учнів, учителі часто поводять себе нетактовно, не об'єктивно оцінюють їхні знання, дуже вимогливі до них тощо.

Не всі вчителі усвідомлюють необхідність урахування думок учнів для досягнення більш успішної діяльності. В сучасній школі існує така суперечність: теоретично визначаючи за учнем право на суб'єктивну позицію й активне її вираження у процесі навчання, педагоги не вважають, що учень має моральне право і достатні інтелектуальні можливості, щоб оцінити свого педагога. В результаті педагоги не отримують критичної інформації про свою діяльність від найбільш зацікавлених учасників навчального процесу – учнів, і, тому, не можуть використовувати ці дані для корекції своєї діяльності.

Ми не погоджуємося з цією позицією, тому що в педагогічній системі початкової школи взаємини вчителя і учнів мають нелінійний характер, оскільки вчитель, генеруючи інформацію, передає не тільки знання, але й транслює їм свої індивідуальні якості, виражені у педагогічній діяльності. Функція педагога полягає у створенні таких умов для учнів, які піднімуть їх на новий рівень самоорганізації і важливо, щоб вони не втратили при цьому свої індивідуально-особистісні якості. Учні можуть і повинні брати участь в оцінюванні педагогічної діяльності своїх наставників, а тому в дослідженні ми приділили відповідну увагу вивченню ставлення учнів до класовода на формувальному етапі експериментального дослідження.

Справою кожного педагога є організація плідної взаємодії і співробітництва суб'єктів педагогічного процесу. Тому отримання зворотного зв'язку у вигляді відгуків учнів дозволяє, на наш погляд, вчителю одержати інформацію з боку своїх вихованців і в подальшому підвищити ефективність педагогічної праці. В процесі взаємодії із учнями педагог має враховувати позицію учнів, щоб виявити не тільки їхні, але і свої індивідуальні особливості з точки зору спільної діяльності [1, 57].

Гуманні стосунки вчителя з учнем і колективом класу сприяють виробленню у кожного школяра любові і поваги до людей, чуйності, уваги, душевної щедрості, доброти, навичок гуманної поведінки [5, 52]. Як показав проведений нами експеримент – вчителю слід постійно здійснювати контроль за моральною стороною власної поведінки, дбати про зміцнення свого авторитету. Таким чином, теоретичне вивчення проблеми та результати констатувального етапу експерименту дозволили нам виокремити педагогічні умови, дотримання яких сприятимуть оптимізації педагогічного керівництва процесом формування гуманних стосунків учителя і учнів:

- з любов'ю й повагою ставитися до школярів, вірити в їх добрі справи, бути до них чуйним, уважним, доброзичливим, піклуватися про кожного з них окремо;
- ставитися до школярів вимогливо, виявляючи при цьому повагу і справедливість;
- бути терплячим до здійснення вихованцями негативних вчинків, наявності протилежних поглядів і переконань школярів, уміти їх переконувати і терпеливо привчати до спільної діяльності, вправляти у виробленні навичок гуманної поведінки;
- систематично і послідовно вивчати мотиви здійснених школярами вчинків як гуманних, так і аморальних, вивчати їх внутрішній психічний світ з тим, щоб приймати правильні рішення щодо кожного учня;
- постійно вивчати механізм управління процесом формування гуманних стосунків.

Свідоме і цілеспрямоване управління процесом виховання гуманної особистості може успішно здійснюватися тільки на основі всебічного і глибокого знання педагогічних



механізмів цього процесу. “Цілі нашої роботи, – писав А.Макаренко, повинні бути виражені в реальних якостях людей, які вийдуть з наших педагогічних рук. Кожна вихована нами людина – це продукт нашого педагогічного виробництва. І ми, і суспільство повинні розглядати наш продукт дуже пильно, до останнього гвинтика” [2, 85].

Отже, педагогічна взаємодія в початковій школі вимагає високої майстерності вчителя, оскільки він є головним авторитетом для молодшого школяра. Для оптимізації педагогічного керівництва процесом формування гуманних стосунків учитель повинен дотримуватись певних педагогічних умов взаємодії, що призведе до позитивних змін у стосунках учнів та учителів, а саме: встановлення гуманістичних, людиноцентристських, партнерських взаємин; усвідомлення учня як особистості й найвищої цінності; утвердження принципу: школа, учитель – для учня; прийняття за основу гнучкого управління, гуманізації взаємин “учитель-учень” довіру до людини.

#### Література:

1. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема. – 2004. – № 12. – С. 55-58.
2. Злівков В.Л., Машенко В.Ф. Питання педагогічного спілкування в творчій спадщині А.С.Макаренка // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – К., 1988. – Вип. 30. – С. 81-89
3. Красовицький М.Ю. Вчителі і учні: гуманізація взаємин. – К., 1992. – С. 105-131.
4. Мороз О., Омельченко В. Проектування взаємодії між учителем і школярами на етапі формування умінь і навичок : Перші кроки до майстерності. – К., 1992. – С. 60-64.
5. Матюша І.К. Становлення гуманних взаємовідносин між учителем й учнями. – К., 1995. – С. 49-61.

*Олександр Булейко,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА МІЖПРЕДМЕТНІЙ ОСНОВІ

Уміння спілкуватися диференціює людей, виділяючи тих, у кого спілкування відбувається успішно й інформаційно насичено, хто адекватний у своїх висловлюваннях, хто більш уважний до інших учасників комунікації. Спілкування як вид діяльності є одним із важливих, життєзабезпечуючим, особливо у шкільному віці.

Специфіка і багатофункціональність спілкування, його інтеграція з іншими видами діяльності людини відображені у наукових працях Б.Ананьєва, В.Бойченко, Є.Ісаєва, В.Кизилової, В. Киричок, О.Леонтєва, М.Львова, С.Максименка, Н.Підгорної, Л.Пруняк, С.Рубінштейна та інших учених-психологів і педагогів.

Мета виховання культури спілкування – забезпечити максимальне розуміння між комунікантами, допомогти їм різнобічно виявити себе у мовленні, зацікавити у процесі спілкування, навчити конструктивно вирішувати конфлікти, що виникатимуть під час спільної діяльності [1].

Надзвичайно важливо своєчасно вносити корективи у мовленнєву поведінку дітей, вчити їх враховувати умови спілкування (безпосереднє чи опосередковане, усне чи писемне), міру знайомства співрозмовників, їхній соціальний статус (батьки, рідні люди, педагогічні працівники, друзі, однолітки, діти, менші за віком тощо).

Залучення першокласників до використання правил мовленнєвого етикету у власному мовленні передбачає розв’язання таких освітніх задач:

- навчити школярів легко вступати в контакт зі своїми співрозмовниками;
- допомогти їм обрати ввічливу форму звертання до інших людей залежно від віку й соціального статусу;
- показати учням можливості демонстрації доброзичливого ставлення до учасників спілкування;

- навчити мовців здійснювати правильний вибір тону комунікації, формул привітання, прощання, прохання, подяки чи вибачення [3, 17].

При плануванні змісту освітньої роботи із засвоєння етики спілкування виокремлюються два освітні напрямки: 1) формування у дітей емоційної орієнтації на іншу людину; 2) забезпечення експресивної виразності спілкування, яка дозволяла б оволодівати мовою почуттів як засобом міжлюдських взаємин.

Враховуючи вікові особливості дітей від 5 до 7 років, а також той факт, що значний обсяг соціальних знань вихованці отримуватимуть під час проведення морально-етичних бесід із використанням інсценізації літературних творів, перевага у методах і прийомах виховної роботи має надаватися ігровим методикам.

Сюжетно-рольові й імітаційні ігри, ігри-драматизації та режисерські ігри, ігри-інсценізації мають значний виховний потенціал для засвоєння основних правил спілкування, тренування у виконанні відповідних етичним правилам комунікативних дій. Адже перебування в різних навчально-мовленнєвих позиціях, їх зміна, взаємини з іншими гравцями, створюють сприятливі умови для адекватного сприйняття і розуміння іншого, відчуття його емоційного стану, настроїв, прагнень. Участь в іграх розвиває самосвідомість (гнучкість, глибину, самостійність, ерудицію) дитини, її мовлення стає більш виразним, ясним, доцільним, точним, лаконічним, образним; диференціюється емоційне ставлення до оточення (прихильність, радість від спілкування, турбота про когось, сум за кимось тощо), автоматизується поведінка (тактовність, розкутість, ввічливість, коректність).

Фахівці початкової освіти задля закріплення основ культури спілкування пропонують впроваджувати наступні ігри:

*Гра „Світлофор”*: уважно розгляньте малюнки. Які малюнки тобі подобаються, а які – ні? Що б ти виправив на тих, які тобі не сподобались? Поряд з малюнками, на яких зображено дітей, що поведуться правильно, засвіти зелене вічко, а там, де неправильно, - червоне.

*Гра „Ти чи Ви”*: запиши у дві колонки слова-звертання до однолітків, малюків, дорослих.

*Гра „Склади листа”*: усно склади листа. Виріжи і наклеї потрібні слова-звертання (на картках: Люба бабусю! Дорога бабусенько! Любий друже! Мила подруго!).

*Гра „Телефонна розмова”*: розглянь малюнки про телефонну розмову з однолітком та з дорослою людиною. Чим відрізняються ці дві розмови? Спробуй уявити і розіграти такі сценки з однокласниками.

*Гра „Запитуй – відповідай!”*: поміркуй, про які правила поведінки нагадують тобі малюнки-підказки. Спробуй показати, як слід виконувати ці правила.

*Гра „Незвичайні поїзди”*: подивись, який зажурений професор Будьласка. Що ж трапилося з ним? Виявляється, він отримав сумну звістку: по дорозі до нас незвичайні поїзди розгубили частину своїх справжніх скарбів – вагони із чарівними словами. Спробуємо всі разом допомогти професорові зібрати ці незвичайні поїзди. Пригадай і запиши (виріж і наклеї) загублені слова [2, 12-29].

Вирішенню освітніх завдань щодо мовленнєвого етикету сприятимуть такі ігрові творчі завдання:

- вимов фрази „здрасуйте”, „добрий день”, „я тебе уважно слухаю” з максимальною доброзичливістю в голосі;

- уяви собі, що ти дощик, ти крапаєш на землю, на квіти. Як ти з ними привітаєшся? Якою буде твоя інтонація?

- подякуй сонячному промінчику за його тепло і радість; звернись до білої хмаринки, яка заглядає до тебе у вікно, запроси її у гості;

- повернись обличчям до сусіда по парті, обміняйся з ним „добрими словами”;

- склади оповідання від імені кошеня, що загубилося. Воно вже кілька днів нічого не їло, йому холодно і дуже сумно. Прослідкуй за своєю інтонацією. Як ти сформулюєш слова прохання і подяки? [4, 118].

Ці й інші ігрові завдання допомагають дітям стати більш розкутими, відчутти себе вільними, безпосередніми. Заохочення і похвала педагога сприяють створенню позитивного

психологічного фону спілкування, коли діти відчувають, що процес спілкування цікавий, легкий і необхідний кожному.

Творчий досвід вчителів початкової школи дозволяє з впевненістю констатувати: чим раніше дитина починає оволодівати основами культури спілкування, нормами загальнолюдської моралі, тим швидше й успішніше вона реалізується як полікультурна особистість.

#### Література:

1. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років /Наук. кер. програмою: О.В.Проскура. – 3-є вид., допрац. та доп. – К.: Київський університет імені Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Киричок В.А., Підгорна Н.І. Зошит з етики „Уроки ввічливості”. – К.: Освіта, 1998. – 68 с.
3. Програма „Українська мова” // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: ВД „Освіта”, 2012. – С.12-59.
4. Пруняк Л.М., Пруняк В.В. Використання елементів риторики в мовленнєвій підготовці молодших школярів // Педагогічні науки. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. – Вип.49. – Херсон: ХДУ, 2008. – С.116-119.

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

### **ДІАГНОСТИКА МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Процес морального виховання як діяльність, спрямована на розвиток особистості дитини, передбачає з'ясування рівня його ефективності, здійснення зворотного зв'язку з метою діагностування моральної вихованості школярів. У цьому сенсі необхідним стає визначення критеріїв та показників моральної вихованості учнів початкових класів. Питанням вивчення ефективності процесу морального виховання та сформованості моральної вихованості особистості присвячені праці І.Беха, О.Богданової, О.Воронової, І.Колмогорової, С.Максименка, О.Матвієнко, В.Новікової, І.Харламова, М.Шилової, І.Юнгера та ін.

Мета статті – з'ясувати, які існують підходи у педагогічній науці щодо визначення ефективності процесу морального виховання, а також на основі їх аналізу визначити критерії, показники та рівні моральної вихованості молодших школярів.

Проблема визначення критеріїв та показників морального розвитку особистості є надзвичайно складною. Це зумовлено насамперед тим, що виховання людини є процесом, в якому поєднуються та взаємовпливають різні чинники: особистісні, фізіологічні, соціальні тощо. Результати виховного впливу часто віддалені у часі і певною мірою їх важко діагностувати. Складність полягає і в тому, що особистість – це цілісне утворення. Отже, вивчати її потрібно у комплексі всіх її якостей та проявів. Необхідно звернути увагу на те, що у сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу як до визначення структурних компонентів моральної вихованості особистості, так і до розробки критеріїв, які б відобразили усю її різноманітність у єдності. Т.Авксентьева, І.Гільгенберг, І.Юнгер та інші сучасні дослідники визначають підходи, що використовуються у педагогічній науці щодо визначення рівня морального розвитку особистості: аналітичний (у деяких джерелах – функціональний, «атомарний»), синтетичний (інтегративний) та інтегрально-аналітичний (комплексний).

Прихильники аналітичного підходу пропонують оцінювати вихованість особистості відповідно до сформованості чи не сформованості у неї значного переліку тих чи інших моральних якостей. Н.Перчун називає показниками рівня сформованості моральної свідомості молодших школярів такі якості, як доброта, патріотизм, працелюбність, гостинність, співчуття, піклування про молодших, доброзичливість, повага до старших, самоповага, ощадливість [5, 97-100]. О.Кононко зазначає, що моральні якості важливі для формування простору зовнішнього життя людини, повноцінної реалізації її як індивідуальності та соціальної істоти. Вона наголошує на необхідності формування якостей, які є важливими для будь-якого суспільства: гуманізм, чуйність, чесність, відповідальність, толерантність, щирість, справедливість тощо.

А.Мовчун рекомендує приділити увагу формуванню тих моральних якостей, які сприятимуть організації нового життя школяра: відповідальності, дисциплінованості, охайності.

М.Шилова розглядає моральні якості як узагальнене вираження стійких ставлень особистості, її діяльності та поведінки. Науковець зазначає, що якості формуються на основі і в тісному взаємозв'язку з іншими особистісними утвореннями, що відображають ставлення людини до праці (організованість, зібраність, ошадливість, старанність, охайність тощо), природи (дбайливе ставлення до землі, тварин, рослин, охорона природи тощо), гуманне ставлення до інших людей (дотримання норм та правил людського спілкування, милосердя, терпимість тощо), принципове і вимогливе ставлення до самого себе (самостійність, уважність, відповідальність, сумлінність тощо). На думку М.Шилової, моральні якості в процесі взаємодії утворюють нову властивість особистості – вихованість. Її точку зору поділяє О.Матвієнко, яка також вважає, що вихованість молодшого школяра визначається його внутрішніми якостями, котрі характеризують його ставлення як до соціального оточення, так і до самого себе [3, 120-124]. Водночас і М.Шилова, і О.Матвієнко звертають увагу на те, що поняття «моральна якість» та «моральна вихованість» не є тотожними. Особистість людини може характеризуватися сформованістю певних моральних якостей, однак це ще не засвідчує рівня її вихованості, оскільки вона визначається не окремими якостями, а їх сукупністю, моральним змістом та спрямованістю, рівнем розвитку.

Таким чином, необхідно зауважити, що аналітичний підхід дозволяє отримати лише часткову інформацію про особистість, яка вивчається, не виявляє багатьох її суттєвих ознак, динаміки розвитку, не відображає її цілісності. Синтетичний підхід дає можливість більш глибоко, всебічно та ґрунтовно охарактеризувати рівень моральної вихованості особистості. Відповідно до цього обирається один головний критерій, який дає змогу максимально виявити та узагальнено зафіксувати її моральний зміст, визначити загальну лінію поведінки. Серед головних критеріїв, що обирають прихильники синтетичного підходу, можна назвати такі, як моральна спрямованість, моральне ставлення, моральна життєва позиція особистості тощо. Однак така загальна інформація не дає змоги педагогам систематично виявляти зміни, що відбуваються у моральному розвитку вихованців і, відповідно, утруднює процес планування та коригування виховного впливу.

Інтегрально-аналітичний підхід дає змогу позбутися недоліків вище згаданих підходів і водночас використати їх переваги. Синтетичний підхід, у цьому випадку, відіграє провідну роль в оцінюванні моральної вихованості особистості вихованців, а аналітичний надає змогу усунути ті чи інші недоліки в організації виховного процесу. М.Шемшуріна визначає так і критерії моральної вихованості особистості: рівень засвоєння моральних понять; наявність системи ціннісних орієнтацій; ступінь емоційного розвитку [7, 60-63].

На думку В.Новікової, охарактеризувати моральну вихованість особистості можна за рівнем сформованості моральної свідомості, моральних почуттів та аналізу вчинків у ситуації морального вибору [4, 248-257].

А.Петрова у своєму дисертаційному дослідженні визначає сформованість компонентів готовності молодших школярів до морального самовизначення за такими критеріями як когнітивний, емоційний, поведінковий аспекти та інтегральна готовність. Серед показників когнітивного аспекту науковець називає наявність системи моральних знань та понять, вміння аналізувати свої дії та дії інших людей в ситуації морального вибору. Серед показників емоційного аспекту виділяється ставлення школяра до дотримання моральних норм, емоційний відгук на прояви моральної поведінки, рівень емпатії. Поведінковий аспект виявляється у таких показниках, як стійкість, активність та самостійність у виборі форм поведінки в ситуації морального вибору [6, 44-53].

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликає перелік критеріїв, які пропонує застосовувати О.Воронова з метою визначення моральної вихованості молодших школярів: інтелектуальний, показниками якого є усвідомлення змісту загальнолюдських цінностей, розуміння їх значущості для себе, оволодіння суттєвими ознаками моральних понять, рівень пізнавальної самостійності; емоційний, що виявляється у здатності проявляти та керувати своїми

емоціями, бажанні проявляти свої почуття у ставленні до інших людей; діяльнісний, представлений вмінням переносити засвоєні моральні цінності у реальний світ стосунків, вольовими зусиллями, спрямованими на подолання труднощів, вмінням оцінювати свої вчинки та дії інших людей, здатністю бачити красу оточуючого світу та прагненням її зберегти [1, 45-51].

Аналіз наукових джерел дав нам змогу на основі інтегрально-аналітичного підходу з врахуванням визначених нами складових моральної вихованості молодших школярів та педагогічних умов організації виховного процесу визначити так і критерії оцінювання рівня морального розвитку вихованців: інформаційно-пізнавальний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

*Інформаційно-пізнавальний критерій* виокремлений з урахуванням того, що моральна вихованість особистості характеризується наявністю у неї певної системи моральних знань та ставленням до них. Ми погоджуємося з дослідниками, що моральні знання є необхідною основою для формування позитивних мотивів моральної поведінки. Вони допомагають дитині долати обмеженість особистого досвіду, дають можливість зорієнтуватися у тих життєвих ситуаціях, в яких їй ще не доводилось бути, давати свідому оцінку своїм та чужим вчинкам. Засвоєння моральних знань – одна з головних передумов формування моральної свідомості. Ми визначили такі показники інформаційно-пізнавального критерію:

- обізнаність молодших школярів з моральними поняттями, нормами та правилами,
- розуміння їх змісту;
- усвідомлення їх значущості для себе.

Наступним критерієм оцінювання моральної вихованості молодшого школяра ми визначили *емоційно-ціннісний*. Ставлення людини до самої себе та оточуючого середовища виражається в її емоціях, почуттях та переживаннях. Моральні поняття, норми, ідеали, мають не тільки раціональний зміст, вони засвоюються людиною у чуттєвій формі, стають її особистим надбанням, утворюючи систему цінностей, яка у подальшому визначає поведінку особистості. Молодший шкільний вік характеризується особливою морально-емоційною чутливістю та сприйнятливістю. «Співпереживаючи, дитина проходить школу емпатійної взаємодії з іншими людьми. Без цієї школи розвиток альтруїстичних мотивів та гуманістичних переживань є неможливим» [2, 39]. Характерною ознакою молодшого шкільного віку є також спонтанність емоційних реакцій. Особливого значення у цей період набуває оволодіння вмінням контролювати свої емоції та почуття. Тому серед показників емоційно-ціннісного критерію ми визначили такі:

- наявність ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення молодшого школяра до себе та інших людей;
- глибину та силу емоційних переживань у ситуаціях морального вибору;
- рівень емпатії.

Дієвість сформованої системи моральних знань та цінностей виявляється у моральній поведінці особистості, її вчинках. Однак оцінювати вихованість лише за зовнішніми проявами неможливо. Особливого значення набуває виявлення мотивів вчинків, їх спрямованості: егоїстичної чи альтруїстичної. Також важливими є самостійність та активність особи у виборі форм поведінки у тій чи іншій життєвій ситуації, вольові зусилля, яких вона докладає у подоланні труднощів. *Поведінковий критерій* ми охарактеризували за допомогою таких показників:

- реалізація моральних знань та цінностей у діяльності;
- сформованість стійких форм моральної поведінки;
- самостійність та активність у ситуації морального вибору.

Відповідно до повноти сформованості визначених показників морального розвитку школярів визначено три рівні вихованості учнів початкових класів: високий, середній та низький. Для низького рівня характерним є відсутність системності у засвоєнні моральних правил та понять, відсутність інтересу до проблем моралі, імпульсивність емоційних реакцій. Прояви моральної поведінки нестійкі, регулюються вимогами дорослих або іншими стимулами. Учні з низьким рівнем моральної вихованості, як правило, мають низьку самооцінку і не відчують потреби у самовдосконаленні. Середній рівень характеризується засвоєнням значної кількості моральних понять, позитивним ставленням до дотримання моральних норм та правил, однак нездатністю

стримувати емоції у певних ситуаціях, можливі необдумані дії. Готовність до моральної поведінки висока, однак активність проявляється недостатньо, часто прийняття рішення у ситуації морального вибору залежить від думки оточуючих. Характерними ознаками високого рівня моральної вихованості є виражений пізнавальний інтерес до проблем моралі, сформованість умінь виявляти істотні ознаки моральних понять, усвідомлення взаємозв'язку між ними, прийняття об'єктивних моральних цінностей як своїх власних, здатність до самостійних оцінних суджень, значний діапазон емпатійних переживань. Моральна поведінка характеризується активністю та самостійністю у прийнятті поведінкового рішення, здатністю протистояти негативним впливам оточуючого середовища. Для учнів з високим рівнем моральної вихованості властивим є наявність позитивної «Я-концепції» і бажання до набуття та розвитку моральних якостей.

Таким чином, визначені критерії, показники та рівні моральної вихованості молодших школярів є основою для проведення діагностичних зрізів з метою оцінювання результативності виховного процесу початкової школи, а також підбору ефективних форм, методів та прийомів взаємодії з учнями.

#### Література:

1. Воронова О.А. Организация и содержание духовно-нравственного воспитания младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2006. – 155 с.
2. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
3. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів. – К.: Стилос, 1999. – 232 с.
4. Новикова В.И. Теоретические основы нравственного воспитания младших школьников в современной социокультурной ситуации: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2004. – 346 с.
5. Перчун Н.В. Нравственное воспитание младших школьников на гуманистических традициях русского народа: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Таганрог, 2003. – 188 с.
6. Петрова А.И. Воспитание у младших школьников готовности к нравственному самоопределению: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2001. – 133 с.
7. Шемшурина М.А. Диалогическое взаимодействие на уроках этики как средство нравственного воспитания: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 133 с.

*Олеся Вуйко,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ВПЛИВ СИТУАЦІЙ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

У житті людини моральні цінності відіграють дуже важливу роль. Це пояснюється тим, що повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості, передбачають наявність загальної основи для самоствердження людини як творчої особистості. Такою основою виступають цінності, що виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини.

Проблема морального вибору належить до числа проблем, що мають глобальний характер, до того ж її актуальність останнім часом зросла у зв'язку із різким зниженням значущості моральних норм та цінностей.

Необхідність морального вибору виявляється тоді, коли обставини примушують людину прийняти лише одне рішення за наявності кількох, причому саме прийняття рішення не завершує акт вибору, продовженням його служить вибір засобів реалізації рішення, його практичне здійснення й оцінка результату.

Моральний вибір означає самовизначення людини у відношенні до самої моралі, у виборі системи цінностей, ціннісній орієнтації і власній позиції – чи ставати на бік моралі, моральних цінностей або ж поступитися моральними міркуваннями заради доцільності, практичного успіху, безпосередніх інтересів і вигоди.

Суб'єктом морального вибору може бути як індивід, котрий обирає той чи інший вчинок у міжособистісних стосунках, так і соціальні групи (клас, нація, суспільство, політичні партії тощо), котрі діють у різних сферах суспільного життя і роблять свій, нерідко вагомий внесок, яким визначають перспективу розвитку культури та суспільства загалом.

Об'єкт морального вибору – це вибір одиничного вчинку, ідеалів і лінії поведінки, цілей, які можуть мати принципово протилежний характер, – між добром і злом, правдою і брехнею, та засоби реалізації цих цілей і т. ін.

Ситуація морального вибору – це така ситуація, яка містить в собі протиріччя між двома взаємовиключними рішеннями або діями. Людина в подібних ситуаціях повинна прийняти альтернативне рішення про своє відношення до моральних або аморальних фактів і про свою поведінку.

Щоб ефективно використовувати ситуації морального вибору в вихованні й розвитку, потрібно знати типи морально-етичних проблем, що піднімаються в них. Морально-етичні проблеми можуть бути спрямовані на пізнання широких світоглядно-етичних явищ, понять (людина і природа, людина і суспільство, мистецтво і життя, краса і добро, сенс життя і т. ін.), на пізнання стосунків і поведінки людей, власних моральних якостей.

Проблеми можуть бути пов'язані з вибором поведінки і прийняттям морального рішення, з прийняттям рішення в конкретній ситуації, можуть вимагати пояснення морального явища. У ситуації морального вибору, особі необхідно виробити наступні важливі оцінні дії, такі як:

- пояснити моральну ситуацію;
- дати критичну оцінку поведінки інших людей;
- здійснити вибір своєї поведінки;
- дати критичну оцінку свого рішення, прийнятого в ситуації морального вибору.

Аналіз теоретичних досліджень з проблеми (С.Анісімова, В.Бакштановського, О.Дробницького, А.Гусейнова, О.Титаренка та ін.) дозволив встановити, що моральний вибір – це акт поведінки особистості, який за своєю сутністю є складним етико-психологічним процесом. У ньому послідовно змінюють один одного такі компоненти: моральні потреби, спонуки, мотиви, наміри, власне вчинок, його результат та оцінка (в тому числі самооцінка). Самооцінка завершує вибір і активізує перші компоненти (моральні потреби) акту вибору в наступній ситуації. Така циклічність забезпечує розвиток всіх компонентів морального вибору [2, 111].

Проблема морального вибору вивчалася за кордоном давно і активно такими вченими як Ж.-П.Сартр, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Юнг, І.Бек, І.Булах та ін. Моральний вибір вивчається в основному ученими-етиками (В.Бакштановський, А.Гусейнов та ін.), психологами (В.Ілюшин, Б.Николаїчев і ін.). Є роботи, присвячені педагогічній розробці цієї проблеми (Д.Грішин, В.Зайцев, С.Єгерова).

У вітчизняній психології теоретичні проблеми морального розвитку розглядаються в руслі ідей теорії діяльності (Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін і ін.). Моральний розвиток традиційно зв'язувався з розвитком особистості і розглядався в контексті таких проблем як становлення якостей особистості; засвоєння моральних норм і правил поведінки; роль етичних ідеалів, зразків у вихованні.

Дослідники визначають моральний вибір як “акт цілеспрямованої і доцільної діяльності” (В.Бакштановський), як “цілісну якість особистості, що робить значний вплив на розвиток особистості в цілому” (В.Зайцев), як “найважливіший показник етичної вихованості учнів” (Д.Грішин). Однією з умов морального вибору є варіативність поведінки, тобто уміння порівнювати і надавати перевагу певним вчинкам, а також свідомо визначати сенс свого життя, тобто мати суб'єктивну здатність вибирати.

І.С.Булах вказує на значну роль совісті у морально-духовному розвитку особистості взагалі та становленні її морально-духовної самосвідомості. Це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень. Совість, констатує вчена, є автономною духовною інстанцією, яка керується власними інтимними підставами, даючи змогу особистості оцінювати реальні умови дотримання загальних норм моралі у ситуаціях конфлікту. Вона “є потаємною, внутрішньо прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному

озвученню, він заявляється у самих глибинах ества – у самосвідомості, скеровуючи дії і вчинки “Я” особистості” [1, 155].

За М.Фляк сучасна мораль ставить перед суспільством наступні вимоги:

1. Панування нашого духу над матеріальними потребами людської природи і безперервне вдосконалення людської духовності та моралі.
2. Без правдивої, істинної любові до людей неможливий повний і гармонійний розвиток людини і людської спільноти в цілому.
3. Переорієнтація, повернення до первинних морально-етичних начал і безперервного духовно-морального росту.
4. Наша мораль повинна бути пов'язана із державою, де ми живемо, з народом, до якого належимо [3, 36].

Отже, моральним вважають лише такий вибір, за якого людина керується моральним мотивом – внутрішньою, суб'єктивно-особистісною спонукою до дії, зацікавленістю в її реалізації і орієнтацією на моральні чинники. Особливості морального розвитку відображають не тільки сучасне становище суспільства, а й минуле і передбачають його майбутнє. Під впливом конкретних історичних умов перебудовується система, ієрархія цінностей та визначається ступінь вибору. Актуальність питання настільки значна, що не буде втрачати своєї наукової значущості і в майбутньому.

#### **Література:**

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
2. Моральный выбор / Под общ. ред. А. И. Титаренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 344 с.
3. Фляк М.М. Моральнісне підґрунтя галицької педагогіки: Дис... канд. філ. н. – Л., 2003. – 165 с.

*Катерина Крамнична,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ВПЛИВ КОЛЕКТИВУ НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У психолого-педагогічній літературі тривалий час ведеться дискусія між науковцями щодо впливу колективу на розвиток дитини як особистості. Одні вчені вважають, що дитячий колектив сприяє всебічному розвитку особистості, інші – що він пригнічує особистість, стимулюючи формування конформіста. Частина учителів переконана, що для сучасних дітей він не відіграє особливої ролі. Тому виховання колективу класу відійшло на периферію педагогічної уваги.

На думку О.Я.Савченко, така позиція є помилковою, адже людина живе і розвивається у суспільстві, яке складається з різних колективів – дитячих, юнацьких, сімейних тощо. Дітям потрібна така організація колективу, за якого кожен зможе проявити себе як безумовна цінність, а не як засіб досягнення чужих для неї цілей. Треба прагнути до «мудрої» влади колективу (за В.О.Сухомлинським), у якому діти вчать співпрацювати, дорожити товариськими взаєминами, у якому відсутнє маніпулювання людиною людиною, де кожна особистість неповторна. І сьогодні розробка нових засад теорії і практики колективу, з урахуванням позитивних надбань попереднього періоду і викликів соціальної ситуації ХХІ століття, належить до першочергових завдань оновлення теорії і практики виховання [4, 11].

У контексті гуманізації загальноосвітньої школи ідея використання дитячого колективу як засобу виховання і фактору організації набуває нового змісту – формування у дитини здатності працювати у групі, колективно. Ґрунтуючись на гуманістичному розумінні виховного процесу, науковці визначають його як ціннісний розвиток дитячої особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії у малих і великих групах (клас, сім'я, позашкільні, позакласні об'єднання тощо) [4, 34].



Важливими для сучасної школи є ідеї вчених, які спираються на фундаментальне положення про те, що особистість дитини є центром педагогічного процесу, а також на позитивні сторони концепції А.С.Макаренка. Адже, створюючи колектив як організоване гуманне середовище для дитини, піклуючись про її безпеку, про певний порядок і традиції, які захищають її від сваволі, насильства з боку окремих індивідів, школа створює сприятливі умови для нормального розвитку і самовиявлення кожного вихованця.

Для нашого дослідження цінними є ідеї представників гуманістичного напрямку розвитку концепції А.С.Макаренка. І.О.Синиця твердо стояв на позиціях колективістського виховання, але відкидав будь-які форми тиску вчителя і колективу на особистість [5, 203]. На думку В.О.Сухомлинського, організаційна спільність – вимогливість, підпорядкування, керівництво, управління, система залежностей – не головне для створення колективу. Головне – це гуманні людські взаємини між учнями, між вихователями і вихованцями, і на цій основі єдині поняття про добро і зло [6, 407].

Керівник лабораторії «Колектив і особистість» О.В.Киричук відстоював гуманістичну лінію колективістичної педагогіки. Науковець був переконаний, що дитячий колектив є домінуючою сферою життєдіяльності дитини і вважав, що характер взаємин, спілкування, місце дитини у системі внутрішньоколективних взаємин, спрямованість громадської думки є вирішальним фактором морального розвитку особистості [1, 28].

Формування особистості дитини відбувається переважно у колективі, перш за все шкільному. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пізнавальних властивостей і процесів (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення), а також основних моральних якостей дитини. Саме ця психологічна особливість дає змогу стверджувати про особливе значення колективу у процесі становлення особистості.

Складне і багатообразне життя шкільного колективу вимагає і складної організації. На відміну від колективів дітей дошкільного віку, в колективі молодших школярів, окрім їх спільної учбової роботи, існують й інші види колективної діяльності, в яких кожна дитина виконує свої особливі обов'язки. Таким чином, у шкільному колективі існує і розділення обов'язків, і їх об'єднання в єдине ціле, інакше кажучи, існує складне об'єднання зусиль окремих дітей. Суспільне життя дітей, що організовується школою, приводить до формування серед учнів громадської думки, до виникнення традицій, звичаїв і правил, які створюються під керівництвом вчителя і закріплюються в кожному шкільному колективі.

Отже, вступ дитини до шкільного колективу має велике значення для формування її особистості, особливо для розвитку морально-етичних якостей. Під впливом колективу у дитини молодшого шкільного віку поступово формується той вищий тип соціальної спрямованості особистості, який характерний для кожного, хто живе усвідомленими колективними інтересами. У молодшому шкільному віці дитина починає особливо активно прагнути до взаємодії з іншими дітьми, починає цікавитися суспільними справами свого класу, прагне сама визначити своє місце в колективі однолітків. Саме на цьому етапі відбувається становлення та розширення морального світогляду школяра. Під впливом колективу формуються почуття відповідальності, самостійності та відвертості. Дитина дорослішає не лише фізично, а й психологічно.

А.С.Макаренко створив теорію колективу на основі багаторічної практичної діяльності (ознаки, принципи організації, стиль і тон, стадії розвитку тощо). Він виступав за таку взаємодію особистості і колективу, яка б вчила вихованця враховувати свої інтереси, підпорядковувати їх колективним. Російський педагог І.П.Іванов розробив і практично втілював методику формування колективістських взаємин (колективне цілеутворення, колективне планування, колективну організацію і виконання роботи, колективний аналіз) через організацію колективних творчих справ. Ним вперше поставлено питання про нову позицію педагога в умовах співробітництва вчителя і учнів – позицію старшого товариша: «Не за них і без них, а разом з ними і попереду них» [3, 10].

Нинішні погляди на взаємодію колективу і особистості опираються на висновки А.С.Макаренка, що в хорошому, згуртованому колективі кожен його член відчуває особисту гідність, захищеність, прагнення до активної спільної діяльності, стриманість у висловах.

Якщо в колективі проводиться хороша виховна робота, то учні за власною ініціативою допомагають один одному в навчальній діяльності, стежать за дисципліною, цікавляться успіхами не тільки своїми, але і всього класу. За таких умов починає складатися певна громадська думка, і діти набувають уміння правильно зважати на цю думку колективу.

Характер товариських взаємин змінюється впродовж навчання дитини у школі I ступеня. Так, у 1 класі у школярів ще немає ясно вираженого ставлення до вибору товариша. Товариські взаємини зав'язуються, переважно, на основі зовнішніх обставин: дружать між собою ті, хто сидить за однією партою, проживають на одній вулиці тощо. Іноді ближчі стосунки зав'язуються під час спільних учбових занять або у процесі колективної гри. Але як тільки закінчується гра або спільна робота, розпадаються і ті відносини, які з'являються на їх основі. Проте поступово товариські взаємини стають стійкішими, виникають певні вимоги до особистих якостей товариша.

Оцінка особистих якостей товариша спочатку будується виключно на основі оцінки вчителя, причому предметом оцінки є перш за все ставлення учня до своїх шкільних обов'язків. Поступово в оцінку входить і ставлення товариша до товариша і, нарешті, моральні якості особи. У 3-4 класах часто зав'язується вже справжня дружба. Вона будується на основі загальних інтересів (інтерес до окремих галузей знання, позашкільних занять, спорту), а також на ґрунті загальних переживань і думок.

Нова спрямованість, що виникає у дітей молодшого шкільного віку, виражається також і в тому, що вони активно прагнуть знайти своє місце в колективі, завоювати пошану і авторитет товаришів.

Звісно, протягом навчання у початковій школі не відбувається повного засвоєння дітьми моральних норм та принципів. Але все ж здійснюється їх усвідомлення та часткове засвоєння. Так, учні початкових класів вже мають деякі уявлення, пов'язані з вічними цінностями та їх антиподами (доброта-жорстокість, чесність-нечесність тощо). Для деяких молодших школярів значимими є національні цінності (національна гідність, любов до рідної мови, національних свят і традицій тощо). У тих школах, де надається необхідна увага формуванню національних цінностей, у молодших школярів виникає пошана до державних та національних символів, до державного Гімну України. За сприятливих умов молодші школярі одержують деякі уявлення про громадянські, сімейні цінності (пошана Закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо). Молодшим школярам притаманні і деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо). Проте, ці цінності не виникають стихійно, їх необхідно формувати, і, насамперед, на рівні моральності батьків та вчителів.

Нами було проведено експериментальне дослідження з учнями молодшого шкільного віку з метою з'ясування рівня усвідомлення ними моральних уявлень та їхнє правильне розуміння. З цією метою ми використали методику незакінчених речень. За результатами дослідження, яке проводилось у приватному закладі сімейного типу «АІСТ», можна стверджувати, що учні 4 класу вживають терміни, пов'язані з моральними якостями, але не всі учні розуміють їх зміст, не всі ці терміни входять у механізм регуляції поведінки. Так, 77% опитаних школярів вживає термін чесність, 75% – доброта, 60% – сміливість і боягузтво, 50% – нечесність тощо.

Особливим критерієм сформованості моральних якостей молодших школярів, який ми мали змогу оцінити, була моральна категорія «дружба». Так, на прохання закінчити речення «Друг – це ...» 96% четвертокласників відповіли, що другом є той, хто допоможе, підтримає у біді, дасть гарну пораду. 4% вважають другом того, хто чимось може поділитися. Ми можемо із впевненістю говорити про високий рівень розуміння дітьми поняття «друг».

Продовживши речення «Я переживаю, коли мій друг...», 83% учнів 4 класу виявили турботу про фізичне та психічне здоров'я своїх друзів. Так, учениця Марія О. почне переживати, коли її друг «захворіє чи матиме якісь негаразди у житті». 12% опитаних стверджують, що почнуть перейматись, коли друг «отримає погану оцінку», що також свідчить про високий рівень свідомості та співпереживання. Решта учнів (5%) переживатимуть, коли їх товариш «робитиме щось погане».

Моральні норми правил поведінки успішно засвоюються молодшими школярами, коли учитель не тільки розкриває їх зміст, на конкретних прикладах показує, як їх треба виконувати (як вітатися з товаришами, старшими і т.п.), а й ретельно стежить за неухильним виконанням, залучає колектив до участі в контролі за дотриманням правил його членами. Успіх засвоєння учнями цього віку моральних норм і правил поведінки залежить від того, як ставиться вчитель до випадків їх невиконання і якою мірою його підтримують колектив і батьки.

Згідно з даними нашого дослідження переважна більшість школярів 10-11 років вміють розмежовувати поняття «приятель», «товариш», «друг», «кращий друг», правильно розставляти пріоритети у дружбі. Це є результатом оптимальної роботи вчителя, сім'ї на становлення емоційного клімату в класі, на психологічне самопочуття кожної дитини у колективі.

Так, постає проблема правильної організації навчально-виховної діяльності колективу та окремого учня загалом. Як відомо, виховання – процес довготривалий і його результати виявляються через певний, досить довгий, проміжок часу. Саме тому для правильної роботи колективу класному керівникові потрібно не нехтувати колективними формами роботи, а саме залученням дітей до проектної діяльності, проведення колективних творчих справ (КТС), різноманітних конкурсів, вікторин, КВК, які передбачають об'єднання учнів у пари, групи. Також регулярні позакласні та позашкільні заходи сприятимуть поліпшенню взаємовідносин у класі, зніме напруженість серед учнів та допоможе дітям краще пізнати товариша по парті.

Зрозуміло, що вирішальну роль із самого початку формування колективу відведено вчителю. Саме він є рушійною силою механізму, який називається колектив. Особистість педагога, його ставлення до кожного і визначають місце цього учня у колективі. Оскільки у 1 класі вчитель є незаперечним авторитетом для дітей, то похвала чи осуд мають неабияке значення серед учнів. Тому на вчителя-класовода покладена найважливіша місія у створенні колективу – вибір активу та лідерів.

Отже, шкільний дитячий колектив при педагогічно правильному керівництві з боку вихователів може сприяти самореалізації, розвитку і збагаченню природних задатків дитини, її творчої індивідуальності, привертанню школярів до духовних цінностей суспільства, формуванню моральних якостей особистості: відповідальності, непримиренності до егоїстичної байдужості, дисциплінованості, доброти та ін. У педагогів є реальна можливість піклуватися про кожну дитину і кожному забезпечити сприятливе для його індивідуального розвитку місце в системі колективних відносин, що надасть вагомий вплив на всю систему виховного процесу в школі.

#### Література:

1. Киричук О. В. Філософія освіти і проблеми виховання // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦ ВО, 1997. – Вип. 21. – С. 27-32.
2. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Педагогические сочинения в 8 томах. – М., 1983. – Т. 1. – 289 с.
3. Моделирование педагогических ситуаций. / Под. ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
5. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність вчителя. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу // Вибр. Твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 649 с.

*Любов Гук,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах реформування освіти, що на рубежі тисячоліть відбувається в багатьох країнах світу, у тому числі й в Україні, одним з основних мотивів необхідності таких перетворень висувається потреба сучасного суспільства в талановитих особистостях, які неординарно

мислять. Дана проблема головним чином є соціально-педагогічною, що потребує пошуку нових підходів до організації навчання в школі і побудови нового змісту освіти. Водночас у практиці шкільного навчання і виховання молоді ця проблема набуває дидактичного і методичного аспектів, оскільки вимагає психолого-педагогічного обґрунтування технологій навчання і виховання обдарованих дітей, а також побудови відповідних методичних систем, що враховували б особливості психічного розвитку і своєрідність мислення таких учнів. Таким чином, соціально значима практична потреба у творчо мислячих людях насамперед вимагає відповідних педагогічних досліджень, що розкривали б особливості побудови навчально-виховного процесу при роботі з учнями, що просунуті в розвитку і мають особливі успіхи в навчанні, а також давали б практичні поради і методичні рекомендації вчителям у питаннях пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей.

Проблему обдарованості свого часу досліджували Ф.Гальтон, Л.Терман, Б.Теплов, Н.Лейтес, Г.Костюк, В.Русалов, С.Дудін, Р.Семенова та інші. Серед учених, які приділяли особливу увагу питанням психолого-педагогічного обстеження дітей з підвищеним рівнем здібностей, великого значення мають праці Л.Терлецької, Н.Настечко, С.Ренського та ін. Про розвиток творчих здібностей дитини із самого зачаття і до народження досліджено О.Кочергою. Вимірювання інтелектуальної обдарованості здійснюється за розробленими тестами Ф.Гальтона, А.Біне, Д.Векслера, Ф.Гудінафа [3].

Таким чином, світова педагогіка накопичила достатньо ідей щодо виявлення обдарованих і здібних дітей, їх навчання. Проте все це здебільшого стосується середньої та старшої ланки загальноосвітньої школи. Недостатньо розкритими залишаються на сьогодні питання виявлення математично обдарованих і здібних дітей в початковій школі, методики роботи з ними в процесі організації навчання.

Феномен обдарованості людини привертає увагу вчених різноманітних наукових напрямків – філософів, медиків, психологів, фізіологів, педагогів тощо. Питання про природу обдарованості, сутність її прояву, уродженому або придбаному в ході людської діяльності її характері, впродовж багатьох років було дискусійним і викликало гарячі суперечки представників різних наукових шкіл. Проте незважаючи на розходження в поглядах учених, у центрі їхньої уваги завжди залишалося питання продуктивного розвитку тих якостей особистості, що визначають види її виявлення – здібності, задатки, нахили, талановитість, геніальність. Тому психолого-педагогічний аспект вивчення феномена обдарованості завжди залишався домінуючим у дослідженнях даної проблеми.

За В.Моляко обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх колег яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний середній рівень [5, 3].

Систематизація видів обдарованості визначається критерієм, що покладені в основу класифікації. Тенденцію до диференціації обдарованості, до виявлення і розвитку різних видів обдарованості підсилив Г.Гарднер своєю теорією множинності видів інтелекту. Всі ці види взаємодіють, взаємоперетинаються і базуються один на одному.

Враховуючи різні підходи до типології феномену обдарованості, зосереджується увага на математичній обдарованості. Серед дослідників математичної обдарованості у вітчизняній психології найвідомішим є В.Крутецький. Він довів, що математична обдарованість виявляється в розумовій діяльності людини у вигляді специфічних здібностей при одержанні, переробці, збереженні і використанні математичної інформації [4, 37]. Відповідно до результатів його експериментальних і теоретичних досліджень структура математичних здібностей, як базис математичної обдарованості дітей молодшого шкільного віку має такі основні компоненти:

1. Отримання математичної інформації – здатність до формалізованого сприйняття математичного матеріалу, схоплення формальної структури задачі.
2. Переробка математичної інформації – здатність до логічного мислення у сфері кількісних і просторових відносин, числової і знакової символіки
3. Здатність мислити математичними символами – здатність до швидкого і широкого узагальнення математичних об'єктів, відносин і дій; здатність до згортання процесу

математичного міркування і системи відповідних дій. Здатність мислити згорнутими структурами; гнучкість розумових процесів в математичній діяльності; прагнення до ясності, простоти, економності та раціональності рішень; здатність до швидкої і вільної перебудови спрямованості розумового процесу, переключення з прямого на зворотній хід думки (оборотність розумового процесу при математичному міркування).

4. Зберігання математичної інформації – математична пам'ять (узагальнена пам'ять на математичні відносини, типові характеристики, схеми міркувань і доказів, методи розв'язання задач та принципи підходу до них).

5. Загальний синтетичний компонент – математична спрямованість розуму.

Виділені компоненти тісно пов'язані, впливають один на одного і утворюють у своїй сукупності єдину систему, цілісну структуру, своєрідний синдром математичної обдарованості, математичний склад розуму.

Не входять до структури математичної обдарованості ті компоненти, наявність яких у цій системі не обов'язкова. У цьому сенсі вони є нейтральними по відношенню до математичної обдарованості.

Як зазначає В.А.Крутецький, дану розгорнуту схему можна спростити до максимально стиснутої її форми. Згідно з нею, математична обдарованість характеризується узагальненим, згорнутим і гнучким мисленням у сфері математичних відношень, числової та знакової символіки і математичною будовою розуму [6, 118]. Можна припустити, що від узагальненості та гнучкості мисленневих процесів залежить в основному глибина розуміння математичного матеріалу, а от згорнутість цих же процесів визначає суб'єктивне відчуття полегшення розуміння. Адже така згорнутість пов'язана із значним скороченням окремих ланцюгів розмірковування та відповідної їм системи дій.

З огляду на це математична обдарованість виявляється в розумовій діяльності людини у вигляді специфічних здібностей при одержанні, переробці, збереженні і використанні математичної інформації.

Математично здібних і обдарованих дітей молодшого шкільного віку характеризує особливе математичне спрямування розуму, своєрідна схильність знаходити логічний і математичний зміст у багатьох явищах дійсності, усвідомлювати і сприймати явища навколишнього світу через призму логічних і математичних категорій і відношень.

Традиційна методика навчання математики спрямована здебільшого на розвиток пам'яті учнів, а не творчого компонента їхнього мислення. Як наслідок, багато дітей ростуть некітливими, не виявляють допитливості, самостійності у пошуках способів виконання завдань. Тому для забезпечення розвитку творчої особистості слід впроваджувати систему нестандартних завдань. Аналізуючи різні види нестандартних завдань, найбільший вплив на розвиток математичної обдарованості школярів мають такі вправи: 1) вправи логічного змісту; 2) комбінаторні вправи; 3) вправи з елементами дослідження; 4) вправи на кмітливість.

Роботу з обдарованими дітьми потрібно починати з перших днів їх перебування в школі. Цікаві вправи, уроки-подорожі, ребуси, головоломки – все це сприяє розвитку мислення учнів. На обличчях учнів можна спостерігати подив, інтерес і радість від здогадки. А для вчителів важливо не тільки викликати інтерес, а й утримати його, зробити стійким на довгі роки. Для цього необхідно продумати організацію роботи на заняттях [2, 3].

Одним із методів розвитку математичної обдарованості є розв'язування задач декількома способами. Адже, розв'язати одну задачу різними способами набагато цінніше, ніж багато – одним. Це заставляє учнів шукати найоптимальніший метод, а пошук – це вже творчість [1, 251].

Отже, кожен урок математики повинен бути насичений мисленням, почуттями та уявою. Послідовність даного процесу можна моделювати так: мислення – почуття – уява, почуття – мислення – уява, уява – мислення – почуття. Великі можливості для розвитку математичних здібностей учнів надають позакласні заняття з математики. Увагу дітей до позакласних занять потрібно звертати яскравим оформленням класного приміщення, в якому відображається поєднання знайомого дітям світу казок з таємничим світом математики, незвичним вступним

словом учителя, захоплюючим формулюванням питань, завдань, загадок, розв'язком ребусів, логічних вправ і завдань розвиваючого характеру. Матеріал, який пропонують на заняттях, повинен бути зрозумілим кожному учню. Тільки при умові встановлення зв'язку нового із старим можливе проявлення кмітливості і здогадки. Тому при виконанні будь-якого завдання необхідно передбачати оптимальне співвідношення між новими і старими знаннями та уміннями.

Отже, взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви є механізмом творчої дії учнів початкової школи. Адже психологам і педагогам добре відома роль позитивної оцінки як засобу створення позитивних емоцій, бадьорого настрою, що допомагають підвищенню успішності та продуктивності навчання. Саме тому вчитель повинен вірити в сили кожного учня, надавати йому можливість розпочинати знову і знову, долаючи труднощі розвитку.

Вище сказане дозволяє стверджувати, що на сьогодні проблематика розвитку математичної обдарованості молодших школярів є актуальною і потребує подальшого дослідження.

#### **Література:**

1. Богданович М.В. та інші. Методика викладання математики в початкових класах: Навч. посібник. – К.: А.С.К., 1998. – 352 с.
2. Друзь Б.Г. Творчі вправи з математики для початкових класів: Посібник для вчителів. – К.: Рад. шк., 1998. – 144 с.
3. Красноголов В.О. Методи навчання обдарованих дітей // Обдарована дитина. – 1999. – № 5. – С. 18-25.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.  
Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. – К.: Рад. школа, 1991. — 19 с.
5. Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Черная Л.Г. Интеллектуальная одаренность и ее выявление: Методические рекомендации. – К.: «Знание» Украины, 1993. – 131 с.

*Марина Гулішевська,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ГЕОМЕТРИЧНИХ ПОНЯТЬ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Пріоритетним завданням початкової шкільної математичної освіти є розвиток креативного учня – майбутнього спеціаліста з нешаблонним мисленням, здатного знаходити та приймати нестандартні рішення. Важливою умовою розв'язання цього завдання є формування у школярів евристичних умінь, що у свою чергу пов'язано з підвищенням ефективності опанування учнями розумових дій. Найбільш продуктивним шляхом активізації розумової діяльності є евристична спрямованість навчання.

Запровадження та використання евристичного навчання елементам геометрії зумовило необхідність удосконалення методики та технології навчання цього предмета. Фундаментальною базою для вирішення вказаного питання, зазначає Г.І.Саранцев [3], є вдосконалення системи формування геометричних понять.

Тому однією з актуальних проблем є вдосконалення системи засвоєння геометричних понять через формування прийомів евристичної діяльності.

Ліквідація цієї проблеми залежить від розв'язання наступних завдань:

Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування геометричних понять учнів початкової школи.

Визначити можливість застосування евристичних прийомів при вивченні елементів геометрії в молодших школярів.

Розробити завдання з наочної геометрії, на основі яких можна формувати прийоми евристичної діяльності.

Вивченням евристичних ідей, формуванням евристичних прийомів діяльності в навчанні математики займалися такі науковці, як В.І.Андрєєв, А.К.Артемів, М.Б.Балк, М.І.Бурда, К.В.Власенко, І.В.Гончарова, І.А.Горчакова, Н.І.Зільберберг, Ю.М.Колягін,

Ю.М.Кулюткін, Л.Ларсон, Т.С.Максимова, Т.М.Міракова, В.М.Осинська, Ю.О.Палант, Дж.Пойа, В.Н.Пушкін, Г.І.Саранцев, Є.Є.Семенов, О.І.Скафа, Л.М.Фрідман та інші.

Дослідженню проблеми формування та розвитку математичних понять, зокрема геометричних, присвятили свої праці Т.В.Автомонава, І.Н.Антіпов, Б.І.Аргунов, Г.П.Бевз, А.А.Єфімчук, В.І.Зикова, А.С.Ільїн, О.В.Кужель, Н.Д.Мацько, В.В.Нікітін, Г.І.Саранцев, З.І.Слепкань, Н.А.Тарасенкова, А.Я.Чебікін, Л.О.Черних, В.Д.Чистяков, Л.С.Шварцбурд та інші.

Дослідженню проблеми формування та розвитку елементів геометричних понять у початковій школі присвятили свої праці А.М.Астряб, А.В.Белошистая, А.Н.Єрганжієва, А.П.Кисельов, Ю.М.Колягін, Н.Ф.Шарнгін.

Незважаючи на велику кількість досліджень у галузі сфери формування прийомів евристичної діяльності на уроках математики, поза увагою науковців залишається проблема формування елементів геометричних понять як специфічної форми мислення шляхом організації евристичної діяльності учнів та управління нею.

Традиційна технологія процесу формування елементів геометричних понять у початковій школі заснована на методиці навчання математики, де досить добре досліджено і виділено етапи формування понять. Але вказаний процес не може бути алгоритмізованим в усіх деталях і потребує творчого підходу, його реалізації за допомогою задач, розв'язування яких базується на використанні різноманітних евристик.

**Метою статті** є розгляд доцільності використання прийомів евристичної діяльності при формуванні геометричних понять у початковій школі.

Формування поняття – одне з головних завдань навчання математики в школі.

Поняття – це форма мислення, в якій відображені істотні властивості об'єктів вивчення.

Процес формування понять, як правило, складний та довготривалий психологічний процес, який починається з утворення найпростіших форм пізнання – відчуттів, найчастіше відбувається за такою схемою: відчуття – сприйняття – уявлення – поняття [2]. У випадках, коли поняття, що формується, пов'язане з категорією нескінченності (точка, пряма, площа), етап утворення відчуття не приносить користі для учня, тому випадає з загальної схеми.

Сформувати поняття про об'єкт означає розкрити всі істотні властивості об'єкта в їх цілісній сукупності. Діяльність учня (суб'єкта) при цьому спрямована на вивчення математичного об'єкта, а продуктом цієї діяльності, як зазначає Л.М.Фрідман [7], буде правильне поняття.

Проблема виховання творчої особистості у контексті формування геометричних понять передбачає вміння учнів бачити у поняттях, що вивчаються, найбільш суттєві властивості, розуміти їх значення для розв'язання відповідних практичних задач та застосовувати отриману систему знань про об'єкт у різних видах діяльності.

Для здійснення такого формування понять П.Я.Гальперін [6] пропонував озброєння учнів при вивченні будь-якого поняття орієнтовною основою дій з цим поняттям для розв'язання відповідних задач, яка може виражатися у вигляді або готового алгоритму, або у вигляді евристичної схеми розумової діяльності розпізнавання належності об'єкта до вказаного поняття.

У свою чергу В.І.Зикова [2, 193] пропонує використовувати шлях варіації об'єктів, що описуються поняттями: «Щоб учні ... могли оперувати поняттями, необхідно якісно розроблений наочний досвід...».

Варіація неістотних ознак і виділення на цій основі суттєвих відбувається у результаті власної пошукової діяльності учнів, що значно підсилює якість засвоєння отриманих знань. Як зазначає Н.О.Менчинська [8], учень (під керівництвом дорослого) сам повинен «будувати» поняття (знання); розрізняти істотні та неістотні ознаки (а не отримувати їх у готовому вигляді), спиратися на особистий досвід пізнання, співвідносити його з тим, що пропонує дорослий, тобто здійснювати розгорнуту пошукову діяльність, а не користуватися готовими орієнтирами. Адже психологічною особливістю учнів початкової школи є краще осмислення та запам'ятовування тієї інформації, яка здобута в процесі самостійного відкриття, поступового смислового навантаження, проілюстрована яскравими прикладами, життєвими ситуаціями та наочністю.

Всі математичні поняття являють собою абстрактні об'єкти. Тому процес формування поняття сприяє розвитку узагальнюючої та абстрагуючої діяльності учнів. Слід зазначити, що

при формуванні поняття використовується послідовність психологічних операцій, які водночас є прийомами розумової діяльності з класу загальних евристик: аналіз, синтез, форми порівняння – співставлення і протиставлення ознак, абстрагування, ідеалізація, узагальнення.

У зв'язку з цим доцільно та раціонально спонукати учнів до реалізації евристичної діяльності. Евристична діяльність у навчанні математики передбачає використання учнями евристичних прийомів (системи принципів і правил, які задають найбільш імовірні стратегії діяльності учня, стимулюючи його інтуїтивне мислення в процесі генерування нових ідей) під час розв'язування евристичних задач. Евристична діяльність спрямована на розв'язання евристичних задач, які разом з системою евристик, евристичними приписами, правилами-орієнтирами, тощо становлять її зміст. Саме система евристично-орієнтованих задач допомагає учням оволодіти евристичними вміннями [5].

У своєму дослідженні ми використовуємо чотири етапи формування математичних понять, запропонованих О.І.Скафою [4]:

- 1) пропедевтичний етап – підготовка до формалізації (актуалізація знань і мотивація введення поняття) – введення;
- 2) етап розкриття змісту поняття і створення уявлення про його обсяг, а також засвоєння термінології і символіки – засвоєння;
- 3) етап відпрацювання навичок використання поняття при розв'язуванні найпростіших задач – закріплення;
- 4) етап включення поняття в систему змістових зв'язків з іншими поняттями – застосування.

Для реалізації евристичного навчання у процесі формування геометричних понять слід мати на увазі, що завдання на кожному етапі зазначеної схеми повинні відноситися до евристичних, тобто мати пошуковий характер, вимагати нестандартного (парадоксального) мислення. Найбільш доцільними є такі вправи і завдання як: евристична бесіда, нестандартні задачі, «намалюй картинку», «моделлюй», «використовуй аналогію», вправи на розпізнавання, виведення наслідків, на доповнення умов.

Інтерпретуючи наведені вище етапи формування математичних понять на суто геометричні з використанням евристичних прийомів, спираємося на схему системи завдань, запропоновану О.І.Скафою [5].

Так, на першому етапі формування геометричних понять, при виконанні вправ на застосування раніше вивчених понять, використовуємо евристичні бесіди, нестандартні задачі.

Наприклад, у 1 класі під час формування поняття про геометричні фігури та їх ознаки використовуємо таке завдання [1]:

Одного разу Їжачок зустрів у лісі Гусінь.

- Гусінь, ти схожа на моє намисто, – сказав Їжачок.
- Чим же я схожа? – запитала Гусінь.
- Дітки, хто їй відповість?

(Розглядається схожість і відмінність в конструкції: однакова і різна форма фігур, колір, розмір, кількість). (Рис. 1).

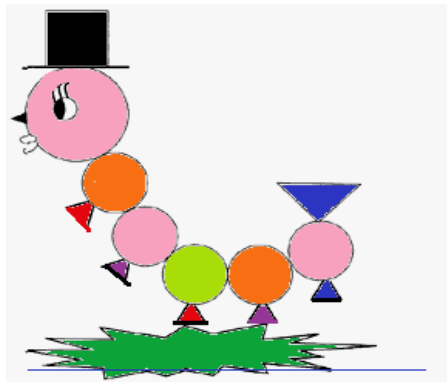


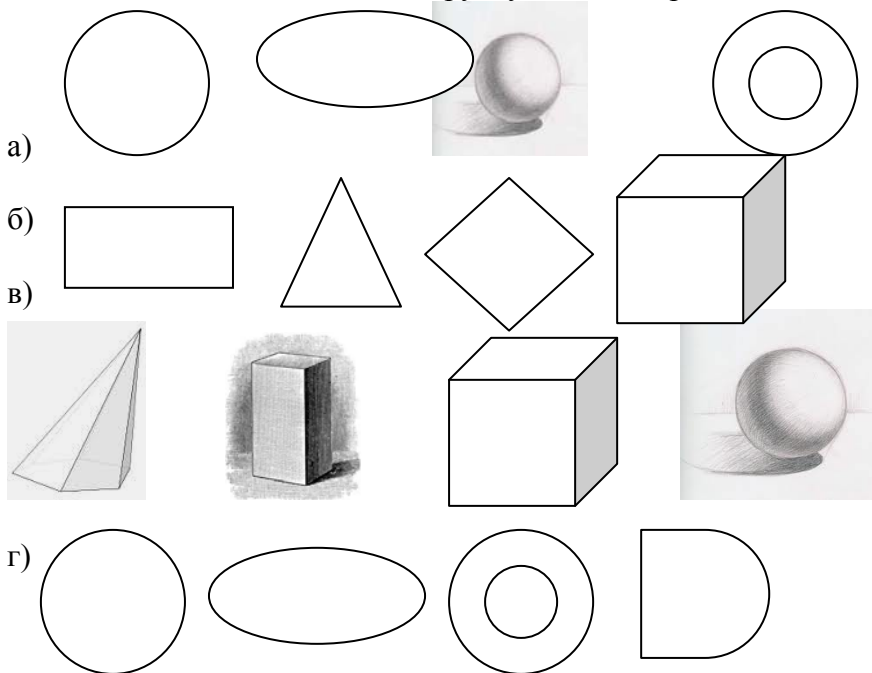
Рис. 1



На другому етапі формування геометричних понять для засвоєння виділених істотних властивостей поняття використовуємо завдання п'яти типів:

**1. Вправи на розпізнавання об'єкта.**

Знайди зайвий об'єкт і обґрунтуй свій вибір:



**2. Вправи на знаходження помилок у визначенні.**

Важливо навчати школярів відшукувати зайві або помилкові слова у визначенні.

Наприклад, у 4 класі під час вивчення площі прямокутника: «Щоб обчислити площу прямокутника, треба визначити його довжину і ширину та знайти добуток цих чисел».

- Щоб обчислити площу прямокутника, треба визначити його довжину, ширину і сторону, висоту, кут та знайти добуток цих чисел.
- Щоб обчислити площу прямокутника, треба визначити його довжину і ширину та знайти суму, різницю, частку цих чисел

Корисно давати завдання на порівняння кількох однаково правильних визначень.

Наприклад: 1. «Щоб обчислити площу прямокутника, треба визначити його довжину і ширину та знайти добуток цих чисел»; 2. «Площа прямокутника дорівнює добутку довжини і ширини»; 3. « $S = D \times Ш$ ».

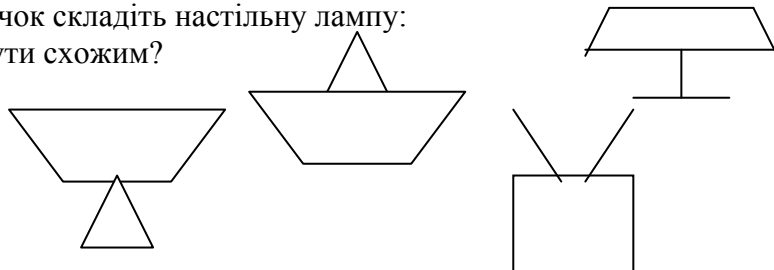
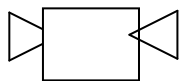
**3. Вправи на побудову об'єктів за допомогою паличок для рахування.**

Наприклад: Завдання:

- скільки паличок потрібно взяти, щоб скласти трикутник? (Три). Беремо три палички і складаємо трикутник;
- скільки паличок потрібно додати, щоб скласти чотирикутник? (Одну). Додайте одну паличку і утворіть чотирикутник. На що схожий ваш чотирикутник? (На квадрат);
- за допомогою паличок складіть настільну лампу:

На що ще це може бути схожим?

- складіть кораблик:
- складіть вазу:
- складіть цукерку:



- складіть телевизор:

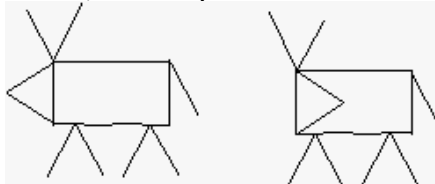
(Діти можуть складати ці фігури різними способами)

- придумайте свою фігуру і складіть її з паличок;

- чи можна скласти з паличок коло? (3 паличок складають тільки фігури з кутами);
- перекладіть одну паличку так, щоб хатинка повернулась в інший бік:

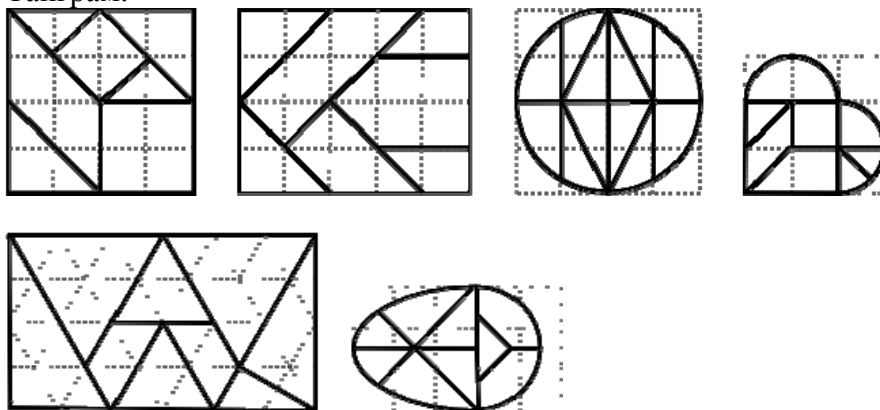


- перекладіть дві палички так, щоб корова дивилася в інший бік:

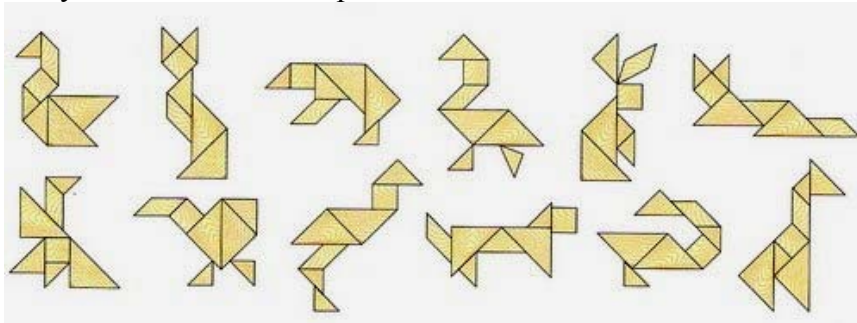


#### 4. Вправи з моделями фігур.

Танграм.

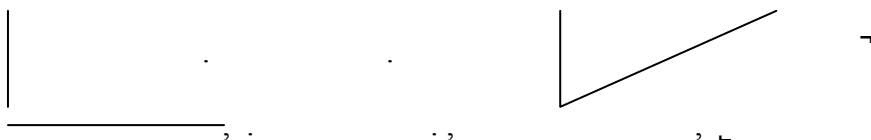


У початковій школі найчастіше використовують тільки перший танграм, але сильним дітям можна запропонувати й інші його варіанти.



#### 5. Вправи на виділення наслідків із означення поняття.

Наприклад, відновіть прямокутник, якщо на рисунку збереглися такі його елементи:



На етапі закріплення геометричних понять використовуємо вправи такого характеру:

- на розпізнавання об'єктів, що належать обсягові поняття;
- на виведення наслідків із належності об'єктів поняттю.

Наприклад [1]: Малюнок на дошці.



Завдання: одна з фігур зайва. Яка? (Фігура 4, вона не замкнута). Фігуру 4 витирають. Вчитель пропонує дітям знову вибрати одну зайву фігуру. (Коло – у нього немає кутів). Після того як виключили коло, знов можна вибрати зайву фігуру – це трикутник. Як можна назвати всі фігури, які залишились одним словом? (Чотирикутники).

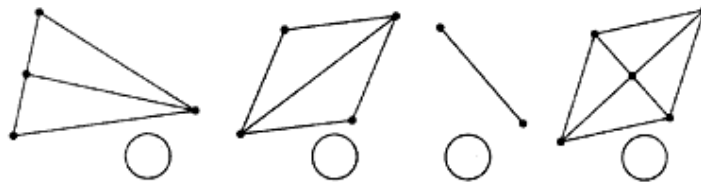
Далі вчитель повертає на дошку трикутник і коло та пропонує учням запам'ятати фігури. На запам'ятовування дається 5-6 секунд. Потім малюнок на дошці закривається, і діти по пам'яті малюють всі 5 фігур. Малюнок виконується від руки. Успішним вважатиметься той, хто намалює всі 5 фігур, і їх можна буде впізнати.

На етапі застосування геометричних понять особливу увагу приділяємо встановленню зв'язків досліджуваного поняття з іншими, тому доцільними вважаємо такі вправи:

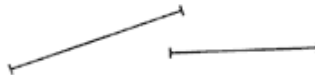
- на застосування понять у різних ситуаціях з елементами поєднання вправ усіх раніше відпрацьованих вправ;
- на систематизацію поняття;
- на складання класифікаційних схем та визначення місця вивченого поняття у системі інших.

Наприклад:

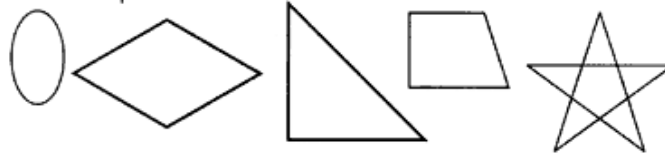
- Скільки відрізків на кожному кресленні? Запиши число в кружечок.



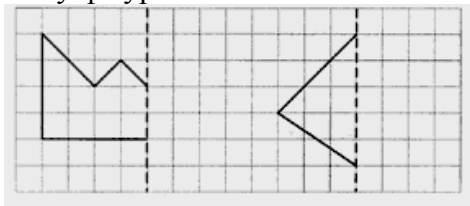
- Побудуйте відрізок, який дорівнює сумі двох даних відрізків. Поміряйте цей відрізок і запишіть його довжину.



- Знайди симетричні фігури і проведи в них вісь симетрії.



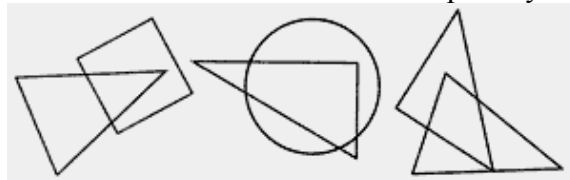
- Домалюй другу половину фігури по клітинках.



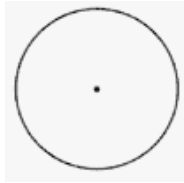
- Проведи в трикутнику відрізок, так щоб вийшло:



- Знайди і відміть червоним кольором точки перетину фігур. Накресліть свої дві фігури, щоб вони перетиналися і визначте точки їх перетину.



- В даному колі проведи три радіуси червоним олівцем. Чи можна ще провести радіуси? Скільки? Проведи їх синім олівцем.



- Знайди кола, в яких проведено діаметр. Відміть його червоним олівцем. У останньому колі проведіть свій варіант діаметру. Скільки їх може бути?



Методика формування поняття, як зазначає О.І.Скафа [4], повинна носити евристичний характер, тобто на кожному етапі учень має бути «занурений» усередину процесу і самостійно під керівництвом учителя знаходити такі методи і прийоми, що дозволяли б йому відкривати нові для себе дії, знаходити перспективні лінії в усвідомленні невідомих об'єктів, конструювати їх, будувати зв'язки сконструйованого поняття з іншими раніше вивченими поняттями і фактами і, тим самим, творчо розвиватися.

Таким чином, використання прийомів евристичної діяльності у процесі формування геометричних понять підвищує інтерес до предмета, сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвиває особистість учня.

Всі математичні поняття являють собою абстрактні об'єкти. Тому процес формування поняття сприяє розвитку узагальнюючої та абстрагуючої діяльності учнів. Слід зазначити, що при формуванні поняття використовується послідовність психологічних операцій, які водночас є прийомами розумової діяльності з класу загальних евристик: аналіз, синтез, форми порівняння – співставлення і протиставлення ознак, абстрагування, ідеалізація, узагальнення.

Для реалізації евристичного навчання у процесі формування геометричних понять слід мати на увазі, що завдання на кожному етапі зазначеної схеми повинні відноситися до евристичних, тобто мати пошуковий характер, вимагати нестандартного (парадоксального) мислення. Найбільш доцільними є такі вправи і завдання як: евристична бесіда, нестандартні задачі, «намалюй картинку», «моделлю», «використовуй аналогію», вправи на розпізнавання, виведення наслідків, на доповнення умов.

У своєму дослідженні ми використовували етапи формування математичних понять, запропонованих О.І.Скафою.

На основі цих етапів було розроблено систему завдань з формування геометричних понять у молодших школярів, на основі яких можна формувати прийоми евристичної діяльності.

Все вище зазначене доводить необхідність подальшої розробки евристик та евристичних конструкцій як засобу формування прийомів евристичної діяльності при засвоєнні геометричних понять для початкової школи.

#### Література:

1. Белошистая А.В. Наглядная геометрия в 1 кл. четырехлетней начальной школы: Пособие для учителя. - Мурманск: Классик Стиль, 2004.- 234 с.
2. Зыкова В.И. Оперирование понятиями при решении геометрических задач // Известия АПН РСФСР, 1950, Вып. 28. – С. 155-195.
3. Саранцев Г.И. Формирование математических понятий в средней школе // Математика в школе. – 1998. – № 6. – С. 27-30.
4. Скафа Е.И. Эвристические приемы при формировании математических понятий // Дидактика математики: проблемы і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт. –Донецьк: Фірма ТЕАН, 2001. – Вип. 15. – С.68-80.
5. Скафа О.І. Методичні складові етапів формування понять в евристичному навчанні математики // Математика в школі. – 2004. – № 1. – С. 35-38.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1975. – С. 43.

7. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики в школе: учителю математики о пед. психологии. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
8. Якиманская И.С. Проблемы развития в трудах Н.А.Менчинской // Вопросы психологии. – 1995. – №3. – С. 11-19.

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

## **ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ**

Демократичні перетворення в суспільстві зруйнували традиційні засади шкільного виховання, зумовили переосмислення змісту виховної роботи. Сучасна школа створює сприятливі умови для самореалізації і розвитку кожної дитини, врахування індивідуальних запитів й інтересів, стимулювання внутрішньої потреби дитини у формуванні її духовного світу.

Одним з основних напрямків формування особистості є трудове виховання підростаючого покоління. Людина перетворює світ за допомогою трудової, фізичної, інтелектуальної діяльності, спрямованої на задоволення матеріальних і духовних потреб. Праця виконує практичну (створення матеріальних, духовних цінностей, соціально-побутових умов життя і діяльності людини), розвивальну (розвиток особистості в процесі активного включення людини у трудовий процес) і виховну (формування суспільно і особистісно цінних якостей, морально-естетичне ставлення до життя і діяльності) функції.

Трудове виховання визначається дослідниками як цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності. Основним його завданням є формування в дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю. Трудове виховання дітей молодшого шкільного віку передбачає привчання їх до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці. Навіть найпростіший результат трудових зусиль дитини (вмитий посуд, прибранна кімната тощо) сприяє самоусвідомленню дитини, вселяє їй впевненість у собі, прагнення випробувати себе у нових видах діяльності.

Результати трудового виховання виявляються у сформованості у дітей трудових умінь і навичок. Уміння – це оволодіння способами (прийомами) використовувати засвоєні знання на практиці [11]. Повторюючи ту чи іншу дію, людина вправляється, виконуючи її. Внаслідок цього вдосконалюється виконання нею цієї дії. Дія виконується дедалі швидше, легше, вільніше, вимагає меншого напруження, зусиль і вольового контролю, кількість помилкових рухів зменшується. Людина усвідомлює мету дії, шлях досягнення цієї мети, техніка її досягнення функціонує сама по собі, більш або менш автоматично, без участі свідомості. Вдосконалені шляхом багаторазового вправлення компоненти вмінь, що виявляються в автоматизованому виконанні дій, називаються навичками [11].

На основі проведених досліджень нами були виділені рівні сформованості трудових умінь і навичок молодших школярів: високий, достатній та низький.

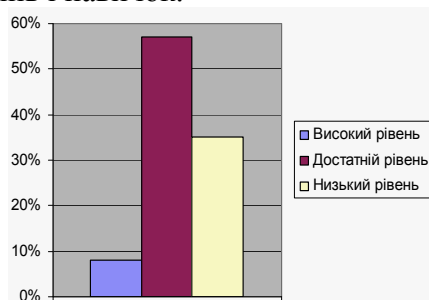
*Високий рівень* передбачає розуміння учнями переважної більшості професій людей та результатів їх діяльності; глибоку орієнтацію дітей у змісті навчального матеріалу з трудового навчання, розуміння системи та послідовності у виконанні трудових операцій відповідно до кожного виду трудової діяльності; поважливе ставлення до людей праці, особливо батьків, та результатів їх праці; готовність виконувати без зайвих вагань різні доручення з пропонуванних видів трудової діяльності; уміння використовувати набуті теоретичні знання у конкретних ситуаціях трудової діяльності та проявляти при цьому креативність.

*Достатній рівень* засвідчує знання дітьми молодшого шкільного віку основних професій людей та результатів їх діяльності; достатню їх орієнтацію у змісті навчального матеріалу з трудового навчання, слідування за вказівкою вчителя у послідовності виконання трудових операцій; вибіркоче ставлення до праці значимих дорослих та результатів їх

трудової діяльності; епізодичне виконання окремих трудових доручень; часткове використання теоретичних знань у процесі виконання трудових доручень.

*Низький рівень* демонструє епізодичні знання молодшими школярами професій своїх батьків та інших дорослих; переважно відсутність знань змісту навчального матеріалу з трудового навчання; відсутність поваги до людей праці та результатів їх діяльності; примусове включення у різні види трудової діяльності та відповідне виконання трудових доручень; невміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Результати проведеного дослідження в ЗОШ № 5 м. Вінниця та Писарівській ЗОШ Вінницького р-ну засвідчили, що 57% учнів початкових класів знаходяться на достатньому рівні сформованості трудових умінь і навичок. Високий рівень продемонстрували лише 8% учнів. Прикрим, на нашу думку, є той факт, що третина учнів (35%) знаходяться на низькому рівні сформованості трудових умінь і навичок.



*Діаграма 1. Рівні сформованості трудових навичок молодших школярів*

Для покращення рівня сформованості трудових умінь і навичок потрібно використовувати як навчальну так і виховну роботу. Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позаурочною.

У системі виховних впливів школи, які сприяють становленню особистості учня як творця і проектувальника власного життя, важливе місце займає позаурочна робота педагога. Працюючи з дітьми, педагог повинен завжди пам'ятати, що його головною метою є сприяння формуванню різнобічно розвиненої особистості учня, виховання у нього інтересу до навчання і самовдосконалення, прагнення до успіху.

У законі України «Про освіту» йдеться про позаурочне виховання як невід'ємну частину системи освіти, що спрямовується на розвиток здібностей і талантів учнівської та студентської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів. Мета позаурочної виховної роботи – поглиблення й розширення знань, формування практичних навичок і світоглядних переконань. Цілеспрямована позаурочна робота сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури й моралі [10].

Позаурочна робота – різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи. Загальною метою позаурочної роботи з усіх шкільних предметів є – розширення й поглиблення знань, формування й розвиток творчої особистості учня в цілому. Мета позаурочної роботи вимагає розв'язання ряду завдань, до яких варто віднести наступні:

- формування пізнавального інтересу до предмета;
- зв'язок шкільного предмета з життям;
- поглиблення і розширення змісту навчального предмета;
- розвиток здібностей та індивідуальних особливостей учнів;
- поліпшення вмінь і навичок використання джерел інформації [6, 56].

Однак, як відзначає І.М.Веремійчик, кінцеві цілі й завдання позаурочної роботи із предмета можуть бути конкретизовані і змінені вчителем в узгодженні із його специфікою та можливостями [1, 175].

Головні завдання позаурочної роботи з трудового навчання:

1. Прищеплювання інтересу до трудового навчання.

2. Розвиток і удосконалення трудових навичок.
3. Розвиток творчої активності, ініціативи й самодіяльності учнів.
4. Підготовка учнів до практичної трудової діяльності.
5. Організація відпочинку учнів у поєднанні з їх естетичним і моральним вихованням.

Позаурочна робота з трудового навчання, розвитку технічної творчості є складовою навчально-виховного процесу, продовженням і розвитком соціальної активності, яка формується на уроках трудового навчання відповідно з програмою. Завдання позаурочної роботи в усіх її формах полягає у тому, щоб залучити учнів до активної участі в суспільно корисній діяльності, в розвитку індивідуальних інтересів, нахилів і здібностей.

Позаурочна робота будується на основі спільних принципів навчання і виховання школярів. Разом з тим при організації різних видів позаурочної роботи необхідно врахувати такі спеціальні принципи:

- добровільність у виборі учнями тих чи інших форм і конкретного змісту позаурочної роботи з урахуванням їх особистих інтересів;
- масовість позаурочної роботи;
- опора на самостійність, індивідуальність та ініціативу учнів у створенні різних гуртків і у проведенні масових позакласних заходів;
- суспільно корисна спрямованість і творчий характер різних видів позаурочної роботи;
- підпорядкування всіх позаурочних занять загальним завданням навчально-виховної роботи.

Нарешті, вагомий виховний елемент позаурочних занять – виконання суспільно значимих завдань, у ході якого в учнів виробляється почуття відповідальності, дбайливе ставлення до матеріальних цінностей, повага до праці. Варто виділити ще одну дуже важливу сторону позаурочної роботи. Великий педагог нашого часу В.О.Сухомлинський писав: «Логіка навчального процесу таїть у собі небезпеку замкнутості і відособленості, тому що в школі на кожному кроці підкреслюється: досягай успіху своїми зусиллями, не сподівайся ні на кого – то й результати розумової праці оцінюються індивідуально. Щоб шкільне життя було перейнято духом колективізму, воно не зобов'язане вичерпуватися уроками» [7, 130]. Позаурочна робота поєднує учнів у дружні колективи, пов'язані спільними інтересами і захопленнями. Вона допомагає переборювати такі негативні риси характеру, як замкнутість, егоїзм, недисциплінованість. Робота в колективах з трудової підготовки – гуртках, товариствах, секціях – виховує учнів у дусі товарищескості, цілеспрямованості, глибокого й активного налаштування на наукові пошуки.

Одним з ефективних засобів розвитку дитячого колективу і кожної особи в ньому, підготовки дітей і дорослих до конструктивної співпраці є колективна творча діяльність (КТС). Методика КТС розроблена Ігорем Петровичем Івановим і його послідовниками. В її основі лежать наступні принципи:

- соціально-корисна спрямованість діяльності дітей і їх наставників;
- співпраця дітей і дорослих;
- творчість.

Методика КТС передбачає таку організацію спільної діяльності дітей і дорослих, при якій всі члени колективу беруть участь у плануванні, підготовці, здійсненні й аналізі будь-якої справи. КТС – справа, яка організовується, планується, проводиться самими дітьми на користь своєму колективу і оточуючим [2, 51]. Технологія її організації включає ряд етапів:

Перший етап – попередня робота вихователя. На цьому етапі ставиться мета, визначається місце КТС в системі інших форм виховної роботи.

Другий етап – колективне планування. Вихователь проводить стартову бесіду, в процесі якої обговорюється, як і для кого планується провести КТС. Потім ведеться робота в мікрогрупах – обговорення справи. Деяким групам можна допомогти за допомогою навідних питань, підказок, порад, схвалення, пропозиції зробити вибір з декількох варіантів. Іноді на даному етапі виникають суперечки.

Третій етап – колективна підготовка, де розробляється остаточний варіант справи, розподіляються доручення в мікрогрупах. Заохочуються сюрпризи, цікаві знахідки.

Четвертий етап – колективне здійснення задуманого. Кожна мікрогрупа демонструє те, що приготувала.

П'ятий етап – аналіз, що допомагає виявити значущість даного КТС за допомогою питань типу: «Що було добре і чому? Що потрібно врахувати на майбутнє?». Головне – організувати обговорення в мікрогрупах і вислухати думку дітей.

Шостий етап – продовження початого в інших формах діяльності [2, 53].

КТС використовують в різновіковій групі або з дітьми других і третіх класів. Діти люблять цей спосіб роботи, оскільки тут вони відчують себе дорослішими.

Доцільною формою трудового виховання учнів у позаурочний час є трудовий десант. Десант – операція, що проводиться силами дітей і їх старших друзів: вихід або виїзд добровольців для допомоги іншим колективам і організаціям в якій-небудь життєво важливій справі. Допомога може і повинна бути надана в порівняно короткий час, звично протягом одного або декількох днів напруженої, ударної роботи.

Трудовий десант організовується за закликот тих, кому необхідно надати допомогу, за завданням керівних органів, за ініціативою самого колективу. Трудовий десант може включати секретні трудові атаки і святкові сюрпризи. Вони виховують потребу і уміння приходити на допомогу людям у будь-який час і в будь-яких умовах, піклуватися про них безкорисливо і самовіддано; розвивають винахідливість, наполегливість, відчуття відповідальності перед суспільством і колективом – основу свідомої дисципліни.

Приклади життєво важливих завдань для трудових десантів:

- допомога сільськогосподарському підприємству в збиранні врожаю та інших сезонних роботах;
- допомога лісництву (й іншим колективам) в охороні природи, в боротьбі з лісовими пожежами й іншими проявами стихійного лиха;
- допомога в будівництві, в створенні саду, парку, пам'ятних споруд;
- допомога в підготовці й проведенні масового свята, виборчої кампанії і т.д.

Дуже важливо, щоб учитель зумів добитися усвідомлення, що праця – це велике поле діяльності, де можна виявити і загартувати свої моральні та вольові сили, здійснити подвиг мужності і стійкості. Якщо педагогові вдасться це, його учні відчують всю привабливість праці.

Позаурочні заняття більшою мірою, ніж урок і факультатив, пристосовані для розвитку в учнів самостійності в роботі, творчості і винахідливості, вони дозволяють глибше і конкретніше познайомити учнів з багатьма проблемами виробництва предметів власними руками, встановити більш тісний зв'язок досліджуваного теоретичного матеріалу із практикою його використання у виробничих умовах, прищепити і розвинути багато практичних умінь і навичок. Проведення систематичної і цілеспрямованої роботи з розвитку дитячої технічної творчості можливе тільки з урахуванням специфіки, кількісного і вікового складу учнів, матеріальної бази, кваліфікації педагогічних кадрів.

Однією з важливих форм позаурочної виховної роботи, в основі якої лежать різні види дитячої праці є гурток. «Гурток – це одна із форм навчально-виховної роботи, організації дозвілля школярів, розвитку їх творчих здібностей і нахилів, залучення дітей до науки, техніки; розширення та поглиблення знань, отриманих на уроках» [9, 33]. Науково обґрунтована і логічно побудована гурткова робота, що базується на розвитку інтересу до певного виду діяльності, є досить дієвим фактором формування різнобічно розвиненої особистості в цілому, залучення дітей до різноманітних видів праці. Велике значення має також і облік роботи членів гуртка, демонстрація їх результатів у формі звітів, виставок учнівської художньої та технічної творчості, оглядів, виступів, тематичних вечорів, конкурсів, олімпіад, предметних тижнів. Дуже важливо, щоб результати діяльності учнів у гуртках ставали надбанням усього навчально-виховного закладу, щоб ця робота носила суспільно-корисний характер. Робота учнів в гуртку сприяє розвитку творчої ініціативи і організаторських здібностей, формуванню стійких професійних інтересів, сприяє фізичному загартуванню [9, 37].

Великого значення гуртковій роботі надавав В.О.Сухомлинський. У Павлівській школі працювало 40-50 гуртків, зокрема була керамічна майстерня, де виготовляли посуд, іграшки.



Діти мали можливість в залежності від своїх інтересів та віку змінювати гуртки, відвідувати декілька. Крім цього гуртки створювались з урахуванням вікових особливостей учнів. Школярі мали задоволення від різноманітної діяльності, займались декількома видами праці. На думку В.О.Сухомлинського, неприпустимо було «прикріплювати» дитину до того чи іншого гуртка. Педагог вважав, що на свідомий вибір майбутньої спеціальності дуже впливає різноманітність праці в дитячі роки. Крім цього, педагогічний колектив прагнув, щоб не було жодного учня, який би нічим не цікавився, не відвідував гуртків [7, 134].

У практиці шкіл та позашкільних дитячих закладів України склався значний досвід роботи таких типів гуртків для учнів початкових класів:

- гуртки з виготовлення іграшок («Країна іграшок», «Іграшкова територія»);
- гуртки з виготовлення наочних посібників («Фабрика підручників», «Лікарня для підручників»);
- гуртки художньо-прикладної творчості («Чарівні ручки», «Творча майстерня художньої кераміки та гончарства»);
- гуртки початкового технічного моделювання («Технічний дизайн», «Чарівна намистинка»).

Не зважаючи на різноманітність та різножанровість гурткової діяльності, вона успішно виконує поставлені перед нею магістральні завдання формування в учнів трудових умінь і навичок, розвитку їх творчого потенціалу.

Отже, трудова діяльність є одним з важливих факторів виховання особистості. Вважаємо, що трудове виховання здійснюється не лише на уроках праці. Невід'ємною складовою системи трудового виховання молодших школярів є позаурочна виховна робота, під час якої є всі можливості для організації різнопланової трудової діяльності школярів, яка потужно сприяє формуванню і розвитку в учнів життєво необхідних трудових умінь і навичок.

#### Література:

1. Веремійчик І.М. Методика трудового навчання в початковій школі. –Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. – 276 с.
2. Иванов И.П. Энциклопедия творческих дел. – М., 1989. – 324 с.
3. Колганова А.В. Трудовое обучение и воспитание младших школьников // Начальная школа. – № 4. – С.75-78.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
5. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибрані педагогічні твори: В 2 т. — Т. 1. — К.: Рад. шк., 1983. – С.107-115.
6. Ступарик Б.М. Внеклассная работа – важный компонент трудового воспитания // Трудовое воспитание учащихся. – Львов, 1986. – С.49-65.
7. Сухомлинский В.А. Радость труда – это красота бытия //О воспитании. – М., 1982. – С. 130-139.
8. Пашков А.Г. Труд как средство воспитания // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С.3-11.
9. Тименко В.П. Гурткова робота з трудового навчання // Початкова школа. – 1996. – № 3. – С. 33-39.
10. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
11. <http://uk.wikipedia>.

*Майя Ільніцька,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського,  
Інна Ковалько,  
м.Вінниця, Україна,  
Агрономіченська СЗОШ I-III ступенів*

### **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Зміни, що відбуваються в системі початкової освіти, інтенсифікація навчального процесу, його інформаційне перенасичення, статичні навантаження призводять до зниження рухової активності дитини. В останні роки відзначається стійка тенденція до дисгармонії між фізичним, духовним і розумовим компонентами особистісного розвитку молодших

школярів, що зумовлює зниження їх функціональних можливостей і негативно впливає на емоційне, фізіологічне, психічне, соціальне здоров'я.

Дослідження фізіологів, гігієністів доводять, що рухова активність є незамінною біологічною потребою дитини і необхідною умовою формування всіх систем і функцій його організму. Для того, щоб будь-яка дитина знайшла комфортне місце у шкільному просторі і почала жити активним, цікавим та повноцінним життям, щоб навчання розвивало рефлексивні уміння кожного учня, необхідно звернутися до їх індивідуальності, що співзвучно головному принципу, сформульованому Мілтоном Еріксоном: «... Кожна людина унікальна». Він навчився розглядати свої відхилення, як особливі якості, що дозволили йому оволодіти ефективними навичками й уміннями, які увійшли в основу його таланту. В наслідок цього Мілтон пропонує кожній дитині розвиватися, самовдосконалюватися та самостверджуватися. Адже людина при народженні набуває унікальну психофізичну конструкцію і, можливо, весь діапазон психічних здібностей, так як і будь-яка інша істота [3, 34-38].

Ця складна комбінація несвідомо визначає поведінкові моделі, що дають можливість до різностороннього розвитку особистості. А індивідуальні можливості, в свою чергу, можуть спонукати до розвитку безліч талантів. Талановита людина легше сприймає світ і в цей самий час допомагає його змінювати на краще. При цьому спостерігається виявлення індивідуального характеру кожного школяра, що пробуджує бажання до пізнання нового і цікавого. Віра школяра у вчителя, взаєморозуміння між ними, людяність і доброта, креативність у діяльності – ось те, що необхідно вихователю, те що хочуть бачити діти в своєму наставнику.

Творчість є однією із складних і таємничих явищ людського життя. Це діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю та певною унікальністю. Педагогічна творчість спрямована на особистість учня, що розвивається. Творчість учителя виявляється насамперед у прагненні й умінні постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, відкидати застарілі, знаходити нові, більш досконалі методи практичної реалізації вимог часу, творчо застосовувати надбання передового досвіду, досліджувати свою роботу. Творчу особистість може навчити й виховати тільки творча особистість. До творчості вчителя спонукає сьогоденний учень – розвинена й нестандартна особистість.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та досвід вчителів-практиків, музичних працівників, психологів, лікарів, хореографів дозволяє стверджувати, що рухових можливостей на кожному віковому етапі відбувається по різному. У молодшому шкільному віці дитина емоційно відгукується на музику, що виражається в міміці, жестах. Але рухи ще не точні і часом не узгоджені з музикою. Прямим засобом вирішення проблеми розвитку та становлення рухової координації виступають фізкультхвилинки, що проводяться під час уроків. Однак, практика свідчить про те, що діти початкової школи досить швидко втрачають до них інтерес, неохоче піднімаються за парт і формально виконують запропоновані учителем рухи. За допомогою арт-терапії, чий напрямок стрімко розвивається у всьому світі, можливо без тиску розвинути і спрямувати в певне русло творчості кожну дитину.

Арт-терапія (від англ. Art – мистецтво; therapy – терапія, лікування) – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві, творчості тощо. Він є природним для забезпечення індивідуального підходу до молодшого школяра. Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Методика арт-терапії базується на переконанні, що внутрішнє "Я" людини відбивається в зорових образах щоразу, коли він малює, пише картину або танцює [2, 5-10].

Ми вважаємо, що ефективною альтернативою в випадку з фізкультхвилинками може бути використання танцювально-рухової терапії (ТРТ) – методу арт-терапії, в основі якого покладено новий образ руху дитини. ТРТ базується на передумові, що тіло і психіка взаємопов'язані, тобто тілесні рухи людини розглядаються як відображення його внутрішньої психіки та взаємовідносин з оточуючим світом. При цьому тіло дитини є інструментом, а рух – процесом, що допомагає йому пережити, розпізнати і не вербально, експресивно виразити свої почуття та емоції. А збільшення рухової активності позитивно позначається на функціональному стані головного мозку, впливає на розвиток таких функцій нервової системи, як лабільність і

врівноваженість нервових процесів. Ритмічні музично-танцювальні ігри сприяють розвитку у дітей музичності та пластичної виразності, гармонійно розвивають мислення та логіку.

Формування творчості та активності молодшого школяра обумовлено ускладненням пізнавальної діяльності і трансформацією мотиваційної сфери. В основі навчальної мотивації учнів початкової школи лежить інтерес до очікування нового, інтерес як емоційне переживання пізнавальної потреби. Він служить основою внутрішньої мотивації творчої діяльності. Розвиток цієї сфери визначає характер формування із задоволенням вищеописаних потреб. Радість пізнання своєї індивідуальної творчої особистості перетворюють цікавість дитини у допитливість, непосидючість у фізичні якості, які конкретизуються на будь-яких навчальних предметах і видах діяльності.

Історія лікувального використання руху, танцю, визначених режимів дихання бере свій початок у медицині первісних народів і практиці античних храмів Ескулапа. Представники цього напрямку психотерапії бачать людину як тіло, що переміщається в просторі, часі та соціальному контексті. Вираз тіла, його мова вимагають врахування невербальної комунікації, експресії, що виявляється в рухах і танці [3, 4-8].

Роблячи частковий екскурс в історію, ми бачимо, що танець був одним зі способів життя, спілкування, гармонізації людини. Рубіж XVIII—XIX століть стає для музично-танцювальної терапії другим народженням: до її розробки долучаються клініцисти й фізіологи з усього світу. У роботах вітчизняних лікарів XVIII—XIX століть зустрічаються рекомендації про використання музики та танцю для лікування психічних розладів. На початку XX століття у Петербурзі вчені Психоневрологічного інституту заснували спеціальну комісію для вивчення впливу рухової активності та музичного супроводу на живий організм людини. У 1914 році академік В.Бехтерев виступив на засіданні цієї комісії з доповіддю, де вказував, що музичні мелодії і спеціальні рухи допомагають у боротьбі з підвищеною неврозністю й капризами, яким особливо піддаються діти.

У середині XX століття стали організовувати танцювально-музичні терапевтичні товариства і центри в США (1950), Австрії (1959), Норвегії, Данії, Швеції, Фінляндії та Ісландії (1968), Франції (1969), Югославії (1970), Швейцарії та Німеччині (1971), Польщі, Румунії (1972), Англії (1975), у Росії, (1997). У 70—80-х рр. було видано кілька монографій у яких були розділи про застосування танцю й музики з лікувальною метою для дітей, які страждають на неврози (К.Швабі), ранній дитячий артизм, органічні захворювання головного мозку (Е.Коффер-Ульбріх). Популярність танцювально-музичної терапії у XX столітті сприяла поляризації наукових думок: цей напрямок є панацеєю від багатьох недуг. У наші дні музичну та танцювально-рухову терапію розмежовують та застосовують практично у всіх країнах Західної Європи, спрямовуючи її на широке коло не тільки нервово-психічних, а й соматичних захворювань у практиці хірургії, стоматології, геріатрії, тобто скрізь, де є розлади настрою пацієнтів. Танцювально-рухова терапія розвиває креативність, додає впевненості в житті, покращує самопочуття і настрій. Ю.Євдокимова та В.Мельниченко досліджили, що терапія рухом, танцем потрібна тим пацієнтам, формальний контакт з якими ускладнений. Це люди з порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, розумовою відсталістю, а також із синдромом раннього дитячого аутизму. Танцювально-рухова терапія широко використовується з метою надання соціально-психологічної допомоги та підтримки тим, хто відчуває самотність, невпевненість в собі, замкненості. За допомогою ТРТ особистість в силі самостійно (як свідчить досвід багаточисельних західних шкіл, гуртків, творчих груп) досягнути свої можливості, актуалізувати здібності, що має позитивне значення не лише для окремої людини, а й для суспільства [6, 10-20].

На думку Вільгельма Райха, танцювально-рухова терапія зорієнтована на те, що всі психічні травми або процеси, які відбуваються, обов'язково відбиваються в тілі людини [4, 47-49]. Стрес, травми або переживання виражаються м'язовим напруженням. Науковець дійшов висновку, що енергія, яка тече в нашому тілі, повинна рухатися вільно. Танцювальна терапія, по-перше, дає дитині можливість усвідомити, як і чому щось відбувається в її тілі. По-друге, за допомогою спеціальних вправ допомагає зняти чи знизити рівень “заблокованості” тіла, саме

знизити, а не знищити, адже жодна людина не може жити без своїх захисних механізмів: м'язового панцира, який починає формуватися з раннього дитинства. На його думку, можливість навчитися чути сигнали свого тіла, йти за ними, вміти розслабитися – це необхідне вміння людської особистості [4, 50]. Він, також, стверджує, що тіло має свою пам'ять, і багато процесів у ньому проходять на підсвідомому рівні. Важливо навчитися спонтанності, імпровізації на тілесному рівні, усвідомлено брати участь у своєму власному житті. Тілесні навички переносяться на психічний рівень. Безперечним є той факт, що танцювальна терапія сприяє формуванню почуття ритму [1, 108-112]. Доведено, що кожній біологічній істоті воно притаманне, адже організм являє собою систему біоритмів. Проте досить часто почуття ритму губиться – так діють на нього стреси, а також різноманітні події негативного характеру. Танець сприяє розвитку координації рухів, формуванню внутрішньої свободи дитини.

Наведемо ряд методичних вказівок, щодо використання танцювальної терапії у школі:

- дитячу групу, по можливості, розміщуємо на зручній, великій території;
- танцювати слід у добре провітрюваному приміщенні, але без протягів;
- танцювальні рухи виконуємо під приємну, спокійну мелодію 10–15 хвилин (організм оживає, відновлюються сили, покращується кровообіг, з'являється чудовий настрій);
- танцювальну терапію проводити в парі, або в групі (адже під час танцю ви обмінюєтесь життєвими силами);
- виконуйте наступні рухи: потягування вгору; трясіть руками, ногами (як котик); повертаючи тулуб вправо, вліво; м'яко присідайте; робіть повільні, обережні нахили та повороти головою для покращення кровообігу судин головного мозку.

Таким чином, основним завданням танцювально-рухової терапії стало набуття відчуття і усвідомленості власного “Я”. Танцюючи вільно й усвідомлено, дитина робить крок до прийняття свободи і творчості в повсякденному житті. При цьому головним компонентом взаємодії учня і вчителя виступає довіра і відкритість, а сам танець стає стежкою до творчого потенціалу молодшого школяра, до гармонізації внутрішнього і зовнішнього світу.

#### Література:

1. Ананьєв В.Г. До постановки проблеми розвитку дитячого самопізнання // Вибрані психологічні праці. – М.: Педагогіка, 1980. – Т. 2. – С.103-127.
2. Арт-Терапія – Нові горизонти / Під ред. А.І.Копитіна. – М., 2006. – 336 с.
3. Гренлюнд Е., Оганесян Н.Ю. Танцювальна терапія. Теорія, методика, практика. – К., 2004. – С. 3-38.
4. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів. – К.: Оріяни, 2001. – С. 47-55.
5. Лабунська В.А., Шкурко Т.А. Розвиток особистості методом танцювально-експресивного тренінгу // Психологічний журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 31-38.
6. Старк А., Хендрікс К. Танцювально-рухова терапія // Журнал практичного психолога. – 1994. – № 3. – С.11-20.

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

### ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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 на 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.

Застосування дидактичних ігор на уроках математики – суттєвий резерв підвищення ефективності навчально-виховного процесу та взаємодії і взаєморозуміння між учителем і учнями молодшого шкільного віку. Гра, якщо вона правильно організована, більше ніж яка-небудь інша діяльність дозволяє всебічно та з більшою повнотою розвивати самостійність і самодіяльність учнів на уроках математики в 1-4 класах залежно від вікових особливостей.

Гра – це творчість, гра – це праця. В процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, думати самостійно, розвивати увагу, зосередженість, а також колективізм. В свою чергу дидактична гра – не самоціль на уроці, а засіб навчання і виховання.

Гру не можна ототожнювати із забавою, не слід розглядати як дію, що приносить лише задоволення ради задоволення. На гру потрібно дивитися як на вид творчої діяльності з тісним зв'язком з іншими видами навчальної роботи.

Знання, які отримує учень в школі, повинні сприяти його розумовому розвитку – такий принцип був висунутий Сухомлинським. В.Сухомлинський писав: «... у грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку» [3, 22].

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

1) Готовність учнів до участі в грі. (Кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити мету її, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі у грі).

2) Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3) Чітка постановка завдання гри. Пояснення гри – зрозуміле, чітке.

4) Складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти.

5) Дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти і спрямовувати, оцінювати.

6) Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо) [2, 18].

Гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Насамперед учні повинні засвоїти правила гри. Загальні правила мають бути єдиними для всіх ігор, щоб в учнів поступово виробився стереотип. Крім того, зміст гри, її форма повинні бути доступними, посильними для учнів.

Загальні правила для учнів в процесі ігор можна сформулювати так:

- Уважно слухай і запам'ятовуй хід гри, необхідні дії, їх послідовність.

- Пам'ятай – успіх залежить від чіткого усвідомлення кінцевої мети, передбаченого грою, результату гри. Не поспішай розпочати гру, не дослухавши до кінця вказівки вчителя. Поспіх часто призводить до грубих помилок, зайвих, непотрібних дій.

- Уважно слухай відповідь товариша, щоб у разі потреби виправити або доповнити його.

- Додержуй своєї черги, не заважай товаришам, не роби зайвих рухів, дій, будь дисциплінованим.

- Чесно визнавай свою помилку, якщо товариші довели, що ти неправий. (Помилятися може кожний).

- Не хитруй, не шукай легкого нечесного шляху для перемоги. Цим ти підводиш товаришів і втрачаєш свій авторитет. Поважають лише чесних, справедливих, принципових [2, 18].

Ми хотіли б запропонувати 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» [1, 49].

### **Гра «Хто швидше затопить піч»**

Три доріжки ведуть до одного будинку, який намальований на дошці. На кожній доріжці 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 [1, 49].

### **Гра «Поспішай, не помились»**

Ведучий називає будь-яке число, а визваний учень повинен назвати число в 10 разів більше, наступний за ним в 100 разів більше, а слідує в 1000 разів більше [1, 49].

### **Гра «Забий гол»**

У ворота, які прикріплюються на дошці, вчитель ставить "м'яч" з числом. Діти по черзі називають будь-який приклад, результатом якого є даний м'яч. Виграє учень, який найбільше назвав прикладів [1, 48].

### **Гра «Склади 2 приклади»**

Вчитель показує картку з прикладом на додавання. Учень, якого викликали до дошки, складає і записує 2 приклади на віднімання і розв'язує їх [1, 48].

Таким чином в процесі проведення уроків математики з елементами гри реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання через колектив, відповідальності кожного за результати своєї праці, а мовне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до математики.

Систематичне застосування ігор приводить до того, що ігрові інтереси стимулюють пізнавальні, які в результаті стають провідними в навчальній діяльності дитини. Гра допоможе серйозну і напружену навчальну працю пізнання математики зробити цікавою і кмітливою для дітей, що знаходяться в постійному розвитку своїх духовних і фізичних сил.

Учителям початкових класів слід пам'ятати слова великого педагога С.Т.Шацького: «Гра, це життєва лабораторія дитинства, що дає той аромат, ту атмосферу молодого життя, без якої ця пора її була б втрачена для людства. В грі, цій спеціальній обробці життєвого матеріалу, є якраз здорове ядро розумної школи дитинства» [2, 18].

### **Література:**

1. Бабушкіна А. А. Найкращі ігри та вправи для розвитку пам'яті та інтелекту у дітей 5-9 років: Навч.-метод. посіб. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2011. – 320 с.
2. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі //Початкова школа. – 1997. – № 9 – С. 18.
3. Якиляшек В. Уроки математики з елементами гри //Початкова школа. –1997. – № 6. – С. 22.

***Вікторія Кобзіна,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Як зазначається у освітянських документах, особливої актуальності сьогодні набуває проблема формування самостійності мислення учнів, спроможності отримувати, аналізувати інформацію і приймати адекватні рішення, використовувати в практичній діяльності нові інформаційні технології. У зв'язку з цим, особлива роль відводиться шкільному курсу математики в цілому та початковому курсу математики зокрема.

Проблема організації самостійної роботи учнів і студентів та окремі її аспекти знайшли висвітлення у наукових дослідженнях багатьох учених (Л.П.Аристова, В.К.Буряк, С.Я.Голант, М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов, А.В.Жарова, В.А.Козаков, Б.І.Коротяєв, І.Я.Лернер, І.Т.Огородников, В.Ф.Паламарчук, П.І.Підкасистий, О.Я.Савченко, А.В.Усова, Т.І.Шамова, І.М.Шимко, К.Б.Бабенко, О.Г.Мороз, В.В.Луценко, О.М.Якубовська та інші).

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що існує декілька підходів щодо розкриття сутності поняття “самостійна робота”. Самостійну роботу розглядають як:

- форму навчання (Н.Г.Дайт, Б.П.Єсіпов, А.П.Молибог, С.Г.Заскалета та інші);
- метод навчання (Ю.К.Бабанський, А.Г.Ковальов, В.Б.Бондаревський, Н.В.Кузьміна, М.В.Метельський, І.Е.Унт та інші);
- прийом навчання (Є.К.Бориткевич, П.Я.Гальперін, Г.П.Герасимова, А.В.Усова та інші);
- засіб організації пізнавальної діяльності (Є.Л.Белкіна, Н.І.Дідусь, О.М.Леонт'єв, П.І.Підкасистий, Я.Я.Юрченко та інші);
- засіб формування пізнавальної самостійності (А.М.Алексюк, Н.Я.Галант та інші);
- вид навчальної діяльності (В.А.Козаков, Г.М.Романова, Я.АЦюприк, І.М.Шимко та інші);
- спосіб самоосвіти (В.К.Буряк, Н.Г.Сидорчук та інші).

На основі аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених ми виділили визначення таких базових понять як самостійна робота з математики, самостійність, організація самостійної роботи.

Отже, самостійна робота з математики учнів початкових класів – це форма організації навчального процесу, й водночас, вид навчальної діяльності учнів, що передбачає самостійне засвоєння знань і формування вмінь і навичок, визначених навчальною програмою з математики, розвиток математичних здібностей, відповідного мислення та інтуїції, виховання математичної культури та формування пізнавальної активності й самостійності.

Самостійність розглядається як здатність планувати, регулювати та систематизувати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва з боку керівника.

Організацію самостійної роботи з математики слід розуміти, як особливий вид діяльності, спрямований на створення впорядкованості та взаємодії структурних компонентів самостійної роботи з математики учнів початкових класів з метою засвоєння знань, умінь, навичок і формування самостійності як риси особистості.

У дисертаційному дослідженні Л.О.Орел (на основі аналізу наукових джерел) виокремлено найбільш поширені підходи до організації самостійної роботи студентів: системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний і технологічний, які стали підґрунтям, для розгляду сутності та структури самостійної роботи з математики, як форми організації навчального процесу та виду навчальної діяльності як майбутніх вчителів, так і учнів початкових класів. Практика показує, що всі ці підходи до організації самостійної роботи у повній мірі можуть бути реалізовані і при вивченні математики у початковій школі.

Одне із важливих завдань вчителя – навчити всіх дітей самостійно отримувати знання, а цього можна досягти шляхом залучення їх до активної діяльності на всіх етапах навчання. Тому вчитель повинен вчасно помітити і всіляко підтримати схильність учня до творчого сприйняття навчального матеріалу і його бажання самостійно подолати труднощі, що виникають. Цьому значною мірою сприяють різні види і форми самостійної роботи, нестандартні прийоми навчання, інтерактивні форми роботи на уроках. Така робота сприяє розвитку творчої думки, спостережливості, мислення, здібностей учнів, а відчуття радості, пережите під час самостійного подолання труднощів, підвищує їх активність, віру у свої сили, інтерес до знань, до математики. Самостійна робота учня – головний шлях виховання самостійності й прагнення до самоосвіти. Великі можливості представляє самостійна робота під час розв'язання задач і вправ на уроках. Учитель має орієнтуватися на всіх учнів класу, маючи на увазі загальні знання в цілому і кожного учня окремо. Такий підхід спонукає до роботи і сильного учня, і слабого.

Для більшої ефективності самостійної роботи учнів у процесі навчання варто застосовувати тести з вибором відповіді й картки-завдання. У таких роботах слід включати питання, які встановлюють зв'язок між новим матеріалом і вивченим раніше. На перший погляд здається, що вибрати із запропонованих відповідей правильну значно простіше ніж виконувати завдання за стандартною формою, але в реальності відповідаючи на питання тесту, учень здійснює більш об'ємну і копітку роботу ніж при звичайному розв'язанні. Інтерес же до незвичного для учня виду діяльності допомагає йому продуктивніше працювати на уроці. Дуже

важливо, що тести мають різнорівневий характер, тобто обов'язковий рівень відповідає базовим знанням будь-якого учня, необов'язкова частина розрахована на більш глибокі знання, вона надає можливість отримати більш високу оцінку із самостійної роботи.

Важливою ланкою процесу навчання математиці є контроль знань і вмінь учнів. Від того, як він організований, на що націлений, істотно залежить ефективність навчальної роботи. Для проведення поточного контролю на уроках математики доцільно застосовувати різні картки-завдання. При їх складанні слід використовувати рівневу диференціацію. Її основна особливість полягає в диференціації вимог до знань і вмінь учнів: явно виділяється рівень обов'язкової підготовки, який задає достатню нижню межу засвоєння матеріалу. Цей рівень доступний і посилюється усім учням. На його основі формуються підвищені рівні оволодіння знаннями. Учні одержують право і можливість вибирати той рівень засвоєння, який відповідає їх потребам, інтересам, здібностям. Тільки в цьому випадку можна розраховувати на пізнавальну активність учнів, на зацікавленість їх у результатах своєї праці.

На думку Л.Кобзевої для того, щоб учні вчилися з цікавістю, навчали один одного, варто використовувати групову форму роботи. У групі сильні учні ще більше розкривають свої здібності під час виконання різнорівневих завдань та організаторські здібності. Одночасно слабкі учні відчувають підтримку товаришів, вільніше і впевненіше включаються в роботу своєї групи. Учні всієї групи об'єднують загальну мету, тому вони знають, що успіх роботи залежить від внеску кожного – тільки тоді можна досягти мети, коли товариші по групі теж досягнуть успіху.

Групи працюють за такою схемою:

- 1) одержують завдання від учителя й чітку інструкцію по їх виконанню;
- 2) виконують завдання до тих пір, поки кожен учень буде готовий дати відповідь на поставлене питання;
- 3) обмінюються інформацією із членами іншої групи, утворюючи нові групи з представниками груп, що мають інші завдання, щоб навчитися самим і навчити інших.
- 4) об'єднуються в коло одностороннім з метою перевірки виконання побудов;
- 5) кожна група вибирає представника, який захищає роботу команди, від його відповіді залежить оцінювання діяльності групи або вчитель сам призначає учня, який знайомитиме з результатами групової роботи.

Робота в групах передбачає:

- 1) розподіл обов'язків між учнями;
- 2) аналіз завдання, взаємообмін інформацією;
- 3) взаємодопомогу, взаємоперевірку і взаємооцінку.

На ефективність групової діяльності впливають відносини між членами групи, а також між групами в класі. Важливо, щоб учні допомагали один одному, пояснювали те, що не зрозуміло, взаємоперевіряли розв'язання завдань. Якщо на уроці створена атмосфера взаєморозуміння, то це створює умови для ефективного оволодіння знаннями й формування позитивних емоцій в учнів. Один із видів самостійної роботи – це робота в парах. Успіх цієї діяльності залежить від лідера-консультанта. Для роботи в парах бажано давати завдання із зайвими даними, тоді в учнів розвивається вибірковість, вміння аналізувати, виділяти головне. Активізують роботу пари задачі-софізми, які вимагають знайти помилку в розв'язанні задачі з евристичними підказками (з чого почати?), задачі, які вирішуються методом від супротивного. Захоплює учнів, працюючих у парах рецензування математичних задач. Робота в парах сприяє розвитку навичок спілкування, закріпленню, засвоєнню, перевірці знань.

Робота в малих групах, (можливі варіанти організації роботи груп: «Діалог», «Коло ідей», «Пошук інформації» і інші) допомагає в розв'язанні складних задач, які вимагають колективного пошуку ідей для вирішення проблеми. Учні вчаться аналізувати, узагальнювати, розвивається пізнавальна активність, логічне мислення.

Таким чином, проблема організації самостійної роботи учнів початкових класів на уроках математики, є досить актуальною і розглядається вітчизняними та зарубіжними вченими у різних аспектах: як форма навчання, метод, прийом, засіб та вид навчальної діяльності. У



практиці роботи початкової школи доцільно використовувати різні види і форми самостійної роботи, нестандартні прийоми навчання, інтерактивні форми роботи на уроках.

#### **Література:**

1. Кобзева Л.О. Самостійна робота учнів на уроках математики // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 1 (33).
2. Корнієнко Т.А., Січотіна В.І. Тиждень математики в школі. – Харків: Веста, 2009. – 176 с.
3. Інтерактивні технології на уроках математики / Уклад. І.С.Маркова. – Харків: Основа, 2009. – 126 с.
4. Орел Л.О. Педагогічні умови організації самостійної роботи з математики майбутніх учителів початкових класів: Автореферат дис... канд. пед. наук. – Житомир, 2012. – 20 с..

***Віта Музика,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **РОЗВИТОК ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ЗАДАЧ ПІДВИЩЕНОЇ СКЛАДНОСТІ**

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Освіта відтворює, нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [1, 11]. Тому одне з найголовніших завдань школи – підготовка всесторонньо розвиненої, активної особистості, здатної до самостійних досліджень і відкриттів. Така особистість має володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом – методами аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, вмінням доводити і спростовувати, робити правильні висновки, приймати обґрунтовані, раціональні в тій чи іншій ситуації рішення. Тобто перед сучасною освітою на передній план виступає завдання інтелектуального розвитку.

Уміння логічно мислити – це необхідна умова розвитку інтелекту особистості. Хоча процес формування логічного мислення досягає стадії формально-логічних операцій лише в підлітковому віці, без належних зусиль у початковій школі інтелектуальний розвиток особистості буде частковим. Нині актуальною є проблема пошуку засобів розвитку розумових здібностей, пов'язаних із творчою діяльністю молодших школярів як у колективній, так і в індивідуальній формі навчання [4, 8].

На сучасному етапі розробка проблеми розвитку логічного мислення в процесі навчання математики посідає особливе місце і ведеться в декількох напрямках: визначаються логічні основи шкільного курсу математики (О.В.Кужель), розробляються питання методики вивчення деяких питань математичної логіки в процесі поглибленого курсу математики (Б.Г.Орач), пропонується введення курсу «Логіка» як у старшій (В.Н.Гладунський), так і в основній (Г.В.Апостолова) та початковій школі (О.Я.Митник), формуються програми розвитку творчого мислення, однією з характеристик якого виступає його логічність (О.Г.Гісь), розробляється питання формування пізнавальної самостійності як одного з показників сформованості логічних умінь (О.І.Федоренко). Серед дидактів проблемою розвитку мислення займалися О.І.Лернер, М.І.Скаткін, В.Ф.Паламарчук та інші, серед методистів проблемі методики навчання логічних понять, які використовуються в математиці, приділяли увагу А.А.Столяр, І.Л.Нікольська, Л.А.Латон ін. Реалізацію логічної складової у формуванні понять і доведень при навчанні математики досліджували З.І.Слепкань, С.І.Саранцев, В.М.Осинська, Н.А.Тарасенкова, Н.М.Рогановський та інші.

Освітні стандарти представляють той соціально заданий «критерій», на який орієнтується навчання і за якими оцінюється його ефективність. Вони задаються змістовно – як той обсяг знань, умінь та навичок, обсяг понять та логічного взаємозв'язку, який повинен бути засвоєний у визначеному віці.

Навчити учня мислити правильно (або логічно) – одне з найважливіших завдань, яке ставить перед собою вчитель. Під правильним логічним мисленням треба розуміти таке мислення, яке характеризується:

- визначеністю і чіткістю;
- несуперечливістю і послідовністю;
- обґрунтованістю і доказовістю.

Особливістю логічних умінь є те, що учень повинен не тільки аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, але і мислити, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами, явищами, погоджуючи їх із законами логіки. Тому процес формування логічних умінь передбачає виконання певних послідовних етапів. Це зв'язано як і з рівнем загальної підготовки дітей, складністю навчального матеріалу, так і з особливостями мислення дітей відповідної вікової групи [2, 7].

Вчитель початкових класів повинен поетапно виробляти в учнів такі уміння:

- Виділяти в предметах певні ознаки, зіставляти групи предметів за однією суттєвою ознакою, робити за допомогою вчителя висновки (1 клас).
- Виділяти в предметах певні ознаки та якості, встановлювати схожість і відмінність між кількома предметами, групувати предмети за видовими та родовими ознаками (2 клас).
- Розрізняти серед виділених ознак об'єкта головні та другорядні, порівнювати конкретні об'єкти за різними ознаками, робити висновок-узагальнення за допомогою вчителя, встановлювати зв'язок між причиною і наслідком, добирати факти, які підтверджують висловлену думку або суперечать їй (3 клас).
- Самостійно робити висновок із пояснення вчителя, користуватися порівнянням та аналогією, класифікувати і групувати, доводити правильність певного судження, знаходити та виправляти граматичні і стилістичні помилки (4 клас) [2, 7].

Слід зазначити, що логічне мислення можна сформувати лише в певній послідовності, тому що прийоми логічного мислення зв'язані між собою внутрішньою логікою. Починати потрібно із навчання учнів вміти виділяти в предметах властивості. Для того, щоб учні могли побачити в предметі множину властивостей, доцільно показати прийом виділення властивостей у предметах – прийом співставлення цього предмета з іншими предметами, яким притаманні різні властивості. Коли учні навчилися визначати множину різних властивостей, можна переходити до наступного компоненту логічного мислення – формуванню поняття про спільні й відмінні ознаки. Наступний крок: навчити дітей відрізняти в предметах істотні (важливі) властивості від властивостей неістотних (неважливих), другорядних. Ці поняття необхідні для засвоєння більш складних логічних прийомів, таких як порівняння, класифікація. Порівняння передбачає вміння виконувати наступні дії: виділення ознак в об'єкті, встановлення загальних ознак, співставлення об'єктів. До складу прийому класифікації входять такі дії, як вибір критерію для класифікації ділення за цими критеріями всіх множин об'єктів, що входять у поняття; побудова класифікаційної системи.

Подальша робота спрямована на розвиток уміння учнів встановлювати істинність одних суджень на підставі відомої істинності інших, будувати заперечення простих суджень. З дітьми розглядаються вправи на розкриття змісту речень зі словами «необхідно», «якщо...», «то». Поступово в навчальну діяльність учнів початкових класів вводяться вправи на вироблення вміння будувати індуктивні та дедуктивні умовиводи, при цьому чим ширше використовується життєвий досвід дитини, тим легше їй опанувати пропоновані положення. Тому в цій роботі важлива роль належить предметній діяльності, результати якої в процесі порівняння та узагальнення учень поступово усвідомлює і переносить на дедалі абстрактні поняття.

Плануючи завдання з логічним навантаженням для індивідуальної роботи, учитель повинен продумати спосіб подачі учневі завдання, способи надання допомоги, перевірку й оцінювання індивідуальної роботи [4, 3]. Слід зазначити, що завдання з логічним навантаженням не обов'язково повинні відповідати темі уроку чи загальній темі, яка зараз вивчається. Фронтальна робота може проводитися на будь-якому етапі уроку. Пояснення завдання з логічним навантаженням може даватися у формі розповіді, як треба це завдання виконувати.

З метою розвитку логічного мислення учня, вчителю необхідно на кожному уроці підбирати пізнавальні завдання. Це дасть можливість сформувати і розвинути і компоненти інтелектуальної і творчої діяльності учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих.

Основна робота з розвитку логічного мислення повинна здійснюватися одночасно із роботою над задачею. Адже у будь-якій задачі закладені великі можливості для розвитку логічного мислення. Задачі підвищеної складності – прекрасний інструмент для такого розвитку. Запропоновані для молодших школярів логічні задачі не потребують складних обчислень і громіздких обґрунтувань, а лише спонукають дітей будувати правильні судження й наводити нескладні доведення. Саме ці завдання сприяють виникненню в дітей інтересу до процесу мислення і до математики. Наведемо приклади нестандартних логічних задач:

*Задачі на розташування предметів:*

1. Сім монет розклади у ряди так, щоб у кожному було по чотири монети.
2. Як вишикувати загін з 40 бійців у 4 ряди так, щоб у кожному було по 11?

*Задачі на визначення та порівняння віку:*

1. Сестра молодша від брата у стільки разів, скільки років братові. Скільки років сестрі?
2. Сестра старша за брата на 5 років. На скільки вона буде старша за брата через 6 років?

*Задачі, які розв'язуються за допомогою рівнянь:*

1. Хлібина важить півкілограма і ще масу півхлібини. Скільки важить хлібина?
2. Батько і син назбирали разом 135 грибів, причому син знайшов на 17 грибів менше, ніж батько. Скільки грибів знайшов батько, а скільки син?

*Задачі на пропорційні відношення:*

1. За дві груші дають три яблука. На скільки груш можуть обміняти дев'ять яблук?
2. Три курки за три дні знесли три яйця. Скільки яєць знесуть 12 курок за 12 днів, якщо вони будуть нести однакову кількість яєць за однаковий відрізок часу?

*Задачі на порівняння:*

1. Серед трьох братів Юрко вищий, ніж Андрійко, а Андрійко вищий за Дмитрика. Хто з них найвищий?

*Задачі, які розв'язуються методом виключення:*

1. Юрко, Олег, Миколка та Андрійко збирали ягоди. Два хлопчики збирали малину, один – чорницю, а один – брусницю. Олег та Миколка збирали різні ягоди. Микола та Андрій також збирали різні ягоди. Олег збирав чорницю. Що збирав Юрко? Богдан, Максим і Руслан – брати. Богдан не старший від Максима, а Руслан – не молодший, ніж Максим. Хто з них найстарший?

*Логічні задачі-жарти:*

1. Семеро чекали на восьмого 14 хв. Скільки хвилин чекав кожний окремо?
2. Один глухонімиий чоловік зайшов до магазину канцтоварів, щоб купити точилку для олівців. Він встромив пальця собі у ліве вухо і кулаком другої руки зробив кілька обертальних рухів навколо свого правого вуха. Продавець одразу здогадався, чого хоче покупець. Згодом до того самого магазину завітав сліпий покупець. Як він пояснив продавцеві, що хоче купити ножиці? [3, 24].

*Задачі на переливання і пересипання:*

1. Є два пакети. В один вміщається 300 г цукру, а в другий – 650 г. Як за допомогою цих пакетів відсипати 1 кг цукру?

*Логічні головоломки:*

1. Використовуючи 5 разів цифру 5, знаки дій і дужки записати число 12. Які два цілих числа, якщо їх додати, дають більше, чим якщо їх перемножити?
2. Яке найбільше число можна записати за допомогою трьох одиниць?
3. Хлопчик говорить: «Позавчора мені ще було 10 років, а наступного року мені виповниться «13». Чи може таке бути?
4. Кріль важить 2 кг та ще стільки. Скільки важить його половина? Скільки важить кріль? [3, 32].

Найбільший ефект при цьому можна досягти, застосовуючи різні форми роботи над задачею, зокрема такі:

- 1) робота над розв'язаною задачею;
- 2) розв'язування задачі різними способами;
- 3) правильно організований спосіб аналізу задачі;

- 4) уявлення ситуації, описаної в задачі. Учитель звертає увагу дітей на деталі, які обов'язково потрібно уявити. Моделювання ситуації за допомогою схеми або малюнка;
- 5) самостійне складання задач учнями:
  - використовуючи слова: більше на, менше в, стільки ж, на скільки більше (менше);
  - яка розв'язується на 1, 2, 3 дії;
  - за даним планом розв'язку, за діями;
  - за даним виразом і т.д.;
- 6) розв'язок задачі із зайвими даними;
- 7) зміна запитання до задачі;
- 8) пояснення готового розв'язку задачі;
- 9) використання прийому порівняння задач і їхніх розв'язків;
- 10) запис двох розв'язків на дошці – одного правильного, іншого неправильного;
- 11) зміна умови задачі;
- 12) закінчення розв'язку задачі;
- 13) визначення зайвої в розв'язанні задачі дії або відновити пропущену дію;
- 14) складання аналогічної задачі із зміненими даними;
- 15) розв'язок обернених задач [4, 2].

Щоб розвивати гнучкість логічного мислення й підтримувати у дітей інтерес до знань, можна на одному занятті давати завдання з різних розділів. Бажано якомога частіше використовувати ігрову форму проведення занять, чергувати індивідуальну роботу дітей з колективною роботою в групах. Доцільно заохочувати дітей самостійно створювати аналогічні завдання, оскільки це допомагає глибше осмислити матеріал, що опрацьовується.

Отже, систематичне використання на уроках математики і в позаурочний час спеціальних задач і завдань, спрямованих на розвиток логічного мислення, організованих відповідно до наведеної вище схеми, розширює математичний кругозір молодших школярів і дозволяє більш впевнено орієнтуватися в найпростіших математичних закономірностях й активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

#### Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К., 1994. – 17 с.
2. Жаркова В. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики // Початкова школа. – 2010. – № 7. – С. 7-9.
3. Сухарева Л.С. Логічні задачі. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 48 с.
4. Шнайдер Л.І. Розвиток логічного мислення учнів // Математика в школах України. – 2008. – № 14-15. – С. 4.

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

### **ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Способи навчання дітей лише тоді дають належний ефект, коли враховуються рушійні сили і насамперед мотиви учіння. Будь-яка дія виходить з мотиву, тобто з переживання чогось значущого, у чому розкривається сенс дії для особистості. Коли педагог хоче проаналізувати та інтерпретувати зміни в діях і поведінці якогось учня, він розглядає мотиваційний аспект його діяльності, з'ясовує, яким був хід його міркувань, якими прагненнями, бажаннями він керувався, що мав на меті, яку потребу намагався задовольнити. Оцінюючи дії, вчитель намагається врахувати спонуки, мотиви, з яких учень виходить.

С.Л.Рубінштейн вважає, що «будь-яка дія, що спрямовує до певної мети, виходить з тих чи інших спонук. Більш чи менш адекватно усвідомлена спонука виступає як мотив. Основним мотивом учбової діяльності, пов'язаної з усвідомленням її завдань, являється прагнення підготуватись до майбутньої діяльності і пізнання світу, є інтерес до знань» [4, 542].

Вміння виявляти і враховувати мотиви учіння створює великі можливості в удосконаленні навчального процесу. Молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння. Головний зміст мотивації в цьому віці – «навчити вчитися». Молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння, від якого залежить її доля протягом усього шкільного віку.

Мотиваційному аспектові вивчення рідної мови останнім часом приділяється чимало уваги в психологічній та методичній літературі. Питання мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних досліджень, які здійснювали О.М.Леонт'єв, А.К.Макаров, А.Маслоу, М.В.Матюхіна, С.Л.Рубінштейн, Л.С.Славіна та ін.

Найціннішим мотивом навчальної діяльності учнів є пізнавальний інтерес. За даними психологічних досліджень пізнавальний інтерес як сильний мотив учіння, який добуваючи із зовнішнього світу для себе «будівельний матеріал» (Л.С.Рубінштейн), поступово генералізуючись у певних вихідних ситуаціях, стає стійким утворенням самої особистості, сильною спонукальною силою її діяльності. На відміну від незрозумілих і неусвідомлених потягів, бажань пізнавальний інтерес завжди має свій предмет, в якому ясно й чітко виражена спрямованість на визначену предметну область, до більш глибокого пізнання якої прагне школяр.

Як мотив пізнавальний інтерес має ряд переваг над іншими мотивами, які можуть існувати разом або поряд з ним (мотив самоствердження, прагнення бути в колективі тощо): він фігурує серед інших мотивів учіння учнів як мотив, якому надають перевагу; у ньому суміщається план «знаних» і «реальних» мотивів (О.М.Леонт'єв).

Конкретним проявом соціальних мотивів у житті школяра є його прагнення бути в колективі. Але цей мотив в реальних умовах може бути не тільки з позитивним, але і з негативним знаком по відношенню до пізнавальної діяльності («З дітьми в школі набагато веселіше, можна пустувати»).

Пізнавальний інтерес як мотив не несе в собі таких небезпек. Будучи підкріпленим системою навчання і виховання, він сприяє позитивній спрямованості школяра, позиція якого в школі, в колективі друзів, в сім'ї завжди є вираженою і важливою в очах оточуючих і в самооцінці, яка спирається на почуття власної гідності.

У деяких роботах вітчизняних психологів виділяються критерії виявлення пізнавального інтересу. Б.Г.Анан'єв звертає увагу на те, що показником наявності пізнавального інтересу в першу чергу є запитання дитини, з якими вона звертається до вчителя. Саме ця внутрішня необхідність знайти відповідь на запитання свідчить про пізнавальну спрямованість учня. Дитячі запитання: «чому?», «що таке?», «як діє?» тощо зазвичай розглядаються як симптом формування елементів мислення, особливо розуміння функціональних і причинно-наслідкових залежностей (Л.С.Виготський, П.П.Блонський).

Разом з тим не менш значимими симптомами пізнавального інтересу, як це впливає з трактування Б.Г.Анан'єва, є інтонаційна виразність мовлення (здивування, прагнення дізнатись що-небудь, радість пізнання). Ці словесно-логічні компоненти супроводжуються цілою системою дій, емоцій і виразних рухів (спостережлива поза, широко відкриті очі, усмішка).

У дослідженнях Н.А.Беляєвої за основний показник інтересу до навчання була прийнята активність (кількість заданих питань, реплік та інших дій, що мають цілеспрямований пізнавальний характер), а також відволікання (кількість будь-яких дій, непов'язаних з навчанням).

Усі ці зовнішні прояви чуттєвих і чуттєвомислительних процесів ясно виступають перед учителем тоді, коли учні захоплені процесом учіння.

Р.Г.Лемберг вказує на теоретичний підхід до вивчення знань як на найголовнішу ознаку виявлення пізнавального інтересу (заглиблення в процес пізнання) [5, 43-69].

Характеризуючи особливості пізнавального інтересу, Г.І.Щукіна визначає такі його істотні ознаки: інтелектуальну спрямованість пошуку нового в об'єкті, прагнення ознайомитись з предметом ближче, пізнати його глибоко і всебічно; усвідомлене ставлення людини до предмета свого інтересу і до завдання, що стоїть перед нею в пізнання цього предмета; емоційну забарвленість: інтерес завжди пов'язаний з бажанням щось пізнати,

радістю пошуку, гіркотою невдачі й торжеством відкриттів; вияв у вольовій дії: інтерес спрямовує зусилля людини на відкриття нових сторін і ознак предмета.

Правильне співвідношення нового і вже відомого є істотною умовою виникнення пізнавального інтересу в дітей. Це означає, що школярі повинні мати знання, наприклад, з мови, які спричиняють глибокий інтерес до цього навчального предмета. Те, що зовсім невідоме дітям, не може спричинити в них запитально-пошукового ставлення. Але й те, що вже добре відоме, також нецікаве. Вчитель повинен уміти в старому, відомому показати новий зміст: ознаки, властивості, відношення з іншими об'єктами. Наприклад, інтерес до вивчення дієслів у дітей помітно зростає, коли вчитель, розповідаючи про значення і роль цієї частини мови у реченні, тексті, мовленні пропонує їм таке завдання:

*Зима подарувала дубам по білій шапці. Березам вона сплела мереживо з інею. Прикрасила будинки бурульками. Розмалювала нам шибки чудернацькими візерунками.*

1) *Вислови свої враження від тексту. Вкажи дієслова, вжиті в переносному значенні. Добери заголовок до тексту.*

2) *Прочитай текст, пропускаючи дієслова. Чи сподобався він тобі? Чому?*

Можливість використати свою ініціативу, свою творчу активність, наприклад, під час виконання такого завдання з рідної мови:

*Склади зі слів речення. Чи є ці речення текстом? Визнач дієвідміну дієслів: на, приносить, весну, він, крилах; людських, біля осель, лелека, гніздиться; вважають, його, який, священним, щастя, людям, дарує, птахом.*

Інтерес до навчального предмета зростає тоді, коли діти бачать, що вчитель – людина, захоплена своєю роботою і володіє майстерністю передання знань дітям, вміє цікаво, повно і яскраво викладати навчальний матеріал, використовує різні методи, засоби, прийоми роботи, способи заохочення учнів до навчальної діяльності, створює проблемні ситуації на уроці, в результаті яких виникає певна суперечність між знаннями учнів і явищем, яке неодразу повністю або частково усвідомлюється ними, використовує елементи евристичної бесіди, кросворди, загадки, прислів'я, що викликають в учнів позитивні емоції, підвищують рівень їх творчої активності.

Отже, організація навчальної діяльності, де переважає праця високого творчого рівня, є однією з основних умов формування стійкого пізнавального інтересу, бо саме в процесі такої роботи молодший школяр має змогу найповніше виявити самостійність та ініціативу.

#### **Література:**

1. Варемус К.І. Пізнавальні завдання для учнів початкових класів // Поч. школа. – 1999. – № 8. – С. 53-56.
2. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки. – Алма-Ата, 1960. – 128 с.
3. Пентлюк М. Основні аспекти навчання рідної мови // Початкова школа. – 1997. – №4. – С. 10-12.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1979. – 654 с.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в дидактике. – М.: Педагогика, 1971. – 174 с.

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

### **ФОРМУВАННЯ ПОЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН**

Одним із головних завдань сучасної школи України у процесі навчання та виховання є розвиток творчої особистості. Творчість і творча діяльність визначають цінність людини, її індивідуальність, тому формування креативної особистості набуває сьогодні не тільки теоретичної, але й практичної значущості. Прогрес нашого суспільства залежить від творчих людей. Творча активність є системотворчою властивістю особистості та визначальною характеристикою її руху до самовдосконалення. Люди, які здатні створювати, цікаві у спілкуванні, більш комунікабельні, відкриті, підходять до ситуації ужитті, роботі нестандартно, вміють приймати самостійні, оригінальні рішення.

Необхідність розвитку творчих здібностей продиктована сучасними суспільними пріоритетами, які відповідають основним положенням Закону України «Про освіту» (1991 р.) [5], Закону України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [4], Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) [8], державної національної програми «Освіта (Україна XXI ст.)» [3].

В.О.Сухомлинський зазначав, що «...без творчого життя особистість не може бути вихованою, без творчості немислимі духовні, інтелектуальні, емоційні, естетичні взаємовідносини» [10, 26]. На сучасному етапі проблемами розвитку творчих здібностей активно займаються І.Бех, І.Волощук, Н.Кичук В.Клименко, А.Машталір, В.Моряко, О.Савченко, С.Сисоєва, Г.Тарасенко, О.Філінчук, Л.Шрагіна та ін.

Учені-психологи дійшли одностайної думки про те, що кожний період дитинства є сенситивним для розвитку одного з видів діяльності і необхідно це максимально використати, зважаючи на тимчасовий характер цього явища. С.Рубінштейн вважав ядром здібностей якість тих психічних процесів, які регулюють навчальні операції, а не самі автоматизовані дії [6].

З усіх форм творчості для шкільного віку найхарактернішою є літературна, мовленнєва творчість. У психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних учених під мовленнєво-творчими здібностями розуміють самостійно складені дитиною поетичні чи прозові твори, а також успішне виконання нею спеціальних завдань, спрямованих на розвиток креативності.

Формуванню мовленнєво-творчих здібностей учнів приділяють увагу сучасні педагоги, вчені-мовознавці, методисти, вчителі-практики, зокрема Н.Бабич, А.Богущ, М.Вашуленко, М.Девдера, Г.Іваниця, В.Мельничайко, М.Пентилюк та інші.

**Мета статті** – висвітлити технологію формування поетичних здібностей молодших школярів на уроках рідної мови та літературного читання.

Розвиток поетичних здібностей визначається як процес формування до безпосереднього сприймання поетичних творів, складних умінь свідомо аналізувати та оцінювати прочитане, керуючись при цьому естетичними критеріями та художнім смаком, виробленими у школі при засвоєнні курсу літератури [2].

Сприймання і розуміння поетичного твору не повинно зводитись лише до засвоєння літературних понять. Аналіз поетичного твору повинен стати творчою, колективно-поступовою діяльністю молодших школярів.

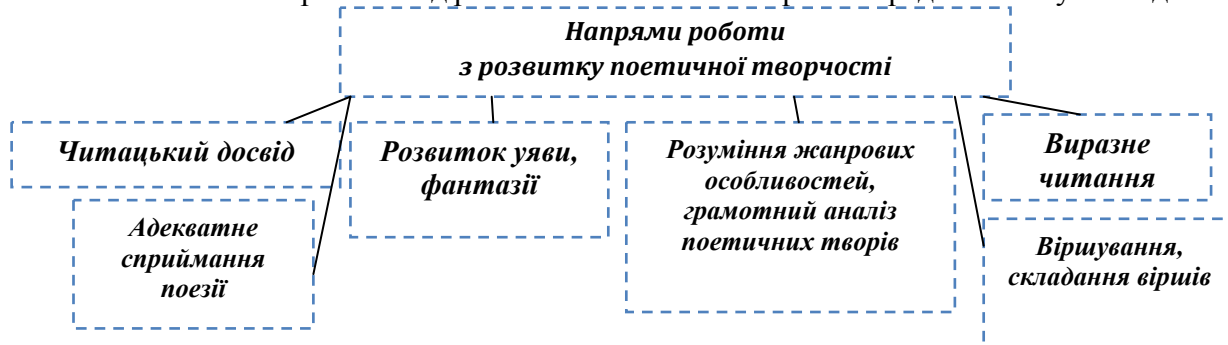
Разом із тим, як учні починають систематично творити залежно від своїх індивідуальних особливостей, починають формуватися компоненти поетичних здібностей (поетичне сприймання, уява, творче мислення).

В.Левін визначив 4 етапи формування поетичних здібностей школярів:

- 1) включення в ігрову творчість і спілкування у групі;
- 2) засвоєння елементів поетичної форми у грі (рими, розміру, інтонації);
- 3) усвідомлення комунікативних можливостей художніх засобів, бачення у собі поета, здатного впливати на інших людей, їхній настрій, світогляд;
- 4) формування комунікативно-оціночного ставлення до мистецтва;

Критерієм результативності поетичної творчості, яка сформувалася у власній поетичній діяльності, є усвідомлення учнями власних досягнень [6].

Різноманітність роботи над розвитком поетичної творчості представлена у вигляді схеми:



Важливе місце у системі розвитку поетичних здібностей молодших школярів посідає метод віршування, який має на меті привчити учнів вільно орієнтуватися в багатому

лексичному складі української мови, її виражальних засобах; вивільняти творчу уяву дітей; прищепити їм художньо-естетичні смаки тощо. Значення віршування для розвитку креативних можливостей вбачаємо у формуванні чуття мови, поповненні й активізації словника учнів, творчій трансформації пережитих вражень.

Багато поетів мріяли і мріють про вміння бачити й передавати природу так, як це може дитина – пристрасно, життєво, з такими деталями, інтонацією, які притаманні чистим почуттям, гострому й образному баченню.

За чинними програмами сучасна школа, хоч і недостатньо глибоко, все ж навчає дітей малювати, дає початкові вміння та навички музичної освіти, на уроках мови і літератури писати різні прозові твори. Однак віршуванню приділяє недостатню увагу, мотивуючи тим, що це складний засіб самовираження, осмислення життєвих явищ і залежить від багатьох духовних чинників. Проте віршування відповідає природним запитам дитини, оскільки складання віршів є такою ж діяльністю уяви, як і гра.

В.О.Сухомлинський вважав, що поетична творчість доступна кожному, а не є привілеєм особливо обдарованих, вона – таке саме закономірне явище, як і малювання, адже малюють усі, через це проходить у дитинстві, кожна людина – поет. А це, як слушно зауважив видатний педагог, було б наївним думати, що поетичне натхнення приходить, як чудесний дар. Думку пробуджує почуття прекрасного. Якщо ж це почуття не виховувати, учень залишиться байдужим до краси природи і слова. В. Сухомлинський у праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» писав: «Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки. Воно вливає у мозок дитини енергію думки. Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, а й «видавати» – видавати з «розбором», з відчуженням найтонших відтінків слова» [9, 183].

Автор методики навчання дітей віршування, В.Левін, з цього приводу зазначив: «Окремі дитячі твори сприймаються як досконалі, такі, що ні в чому не поступаються віршам для дітей професійних літераторів. Вірші дітей дуже точно і виразно передають особливе сприйняття навколишнього світу» [7].

Дитина молодшого шкільного віку може скласти декілька варіацій на римування тих слів, які вона вчила, навіть не знаючи схеми побудови вірша, не маючи поняття про наголос, про римування і рими. Це буде щось на зразок почутого вірша (можливо за аналогією або за сприйнятою схемою римування, до якої підставляють свої слова). Дітям, які виявляють такі здібності, можна пояснити теоретичні основи віршування.

Складання вірша як в усній, так і в письмовій формі потребує тривалої та цілеспрямованої підготовки. Літературні спроби школярів у написанні віршів – це один із найефективніших засобів розвитку інтелектуальної та емоційної сфери, внутрішнього світу кожного учня. Найважливішим завданням вчителя є те, щоб формуючи нові, цінні для творчості якості, не загубити самобутню активність, асоціативність мислення, щирість, емоційність, радість і добровільність віршування.

Оскільки в учнів початкових класів спостерігається природне тяжіння до ігор, фантазії, на даному етапі основним є створення атмосфери захоплення, зацікавлення. Навіть боязливі, несміливі діти, як правило, починають діяти більш рішуче, демонструючи нерозкриті раніше потенційні можливості.

Гра – природний для дитини вид діяльності. Вияв творчості у грі дозволяє глибше зрозуміти навколишній світ. Гра охоплює всі грані особистості учня: вона потребує активної роботи думки й трудових умінь, багата емоціями та щирими почуттями. Для дітей гра – це саме життя: відкриття світу, в якому вони вчаться жити, пізнання добра і зла, самого себе.

Причому ця робота має бути непомітною, щоб школярі не усвідомлювали, що їх готують до певної діяльності. І лише згодом, коли вчитель в один із днів урочисто запропонує скласти вірш, процес піде легко, відпрацьовано і швидко. І ця перша спроба повинна стати поштовхом для тих дітей, які дійсно зможуть сказати своє слово у поезії. Вони



мають усвідомити, що ця справа на така вже й недосяжна для них і у кожного є право спробувати, а у когось і розкриється справжній талант.

Керуючись цим принципом, учитель використовує передусім ігрові прийоми римування, описані у поданих нижче вправах.

### Ланцюжкова рима

Вчитель називає слово і доторкається до одного з учнів, учень називає риму до заданого слова і торкається до наступного учня, утворюючи таким чином, ланцюгову реакцію.

*Мишка – книжка, кішка, доріжка; пташка – ромашка, комашка;  
їжачок – черв'ячок, павучок; щеня – кошеня, мишеня, зайченя;  
травичка – водичка, лисичка, сестричка.*

### Підбери риму

Вчитель називає слово і кидає учням м'яч, учень називає риму до заданого слова і кидає м'яч вчителю.

*Квочка – сорочка, діти – квіти,  
білка – гілка, річка – водичка, пиріг – поріг.*

### Четвертий зайвий

Вчитель пропонує учням набір із чотирьох слів, з яких римуються між собою тільки три. Необхідно знайти слово, яке не римується з рештою.

- *Дитина, машина, ворона, горобина.*
- *Дід, вид, м'яч, рід.*
- *Коса, роса, волосся, небеса.*
- *Курча, зайча, звичай, вівчар.*
- *Лисичка, водичка, курочка, сестричка.*

### Знайти пару

Вчитель пропонує слова, записані у двох колонках, об'єднати між собою за римами.

<i>Кошик</i>	<i>рядочок</i>
<i>личко</i>	<i>дощик</i>
<i>ялинка</i>	<i>гілка</i>
<i>садочок</i>	<i>водичка</i>
<i>білка</i>	<i>дитинка</i>

### Віршик розсипався

Для цієї вправи потрібно взяти будь-який чотиривірш, вилучити з речень усі граматичні зв'язки, трохи переставити слова у рядках.

Потім запропонувати учням відновити оригінал. Коли діти потренувалися з таким видом роботи, можна брати інший чотиривірш і, вилучити граматичні зв'язки, переставити слова не тільки у своїх рядках, але й переплутати рядки між собою.

<i>Доріжка, Гнатик, вибіг</i>	<i>Гнатик вибіг на доріжку,</i>
<i>Доріжка, кішка, сидіти.</i>	<i>На доріжці сидить кішка.</i>
<i>Кішка, Гнатик, доріжка, взяти.</i>	<i>Взяв з доріжки Гнатик кішку,</i>
<i>Піймати, мишка, кішка.</i>	<i>Хай піймає кішка мишку.</i>

З часом, коли придумування римованих слів стає для дітей легким завданням, гра ускладнюється. Тепер діти можуть не лише римувати слова, а й спробувати скласти вірш самостійно. Далі пропонуються прийоми віршування.

### Буриме

Діти пробують скласти віршовані рядки за поданими римованими кінцівками. Можна не придумувати рими самим, а брати їх з поезій різних авторів.

*СОН – ТЕЛЕФОН, ЛИС – ЛИС.  
Уночі наснився сон,  
Ніби дзвонить телефон,  
Ніби просить мене лис,  
Щоб прийшов до нього в ліс.*

### Двовірш

Учням пропонується за даним першим рядком скласти другий так, щоб завершити почату тему.

«Жив собі самотній дід...»

- Був він давній, наче світ.
- І не знав ніяких бід.
- Бо покинув його рід.
- Вивів яблунь новий вид.

Підвидом двовіршів є зоовірші, героями яких виступають тварини. Перший рядок називає тварину і будь-яку її характеристику, а другий – завершує думку.

«В мишеня великі очі...»

- Кіт його спіймати хоче.
- Воно у кухню зараз скочитьь.

### Лімерик

Є одним із засобів розвитку дитячої творчості. Це короткий вірш, який складається, як правило з 5 рядків.

Лімерик пишеться в жанрі нонсенсу (небилиці, абракадабри). Римовані тексти цього жанру почали складати в Ірландії у місті Лімерик. Неперевершеним майстром жанру є поет і художник Едвард Ліра (1812-1888рр.).

Лімерик римується таким чином:

- 1-2 рядок між собою;
- 3-4 рядок між собою;
- 5 рядок є висновком, може не римуватися.

1 рядок	Жив-був...(об'єкт)
2 рядок	Порівняння або вказівка на властивості об'єкта (який?)
3 рядок	Дія або взаємодія з іншими об'єктами (що робить?)
4 рядок	
5 рядок	Висновок (твердження чи мораль)

Далі вчитель пропонує для лімерика новий початок: «Якщо б..., але не...», «Що було б..., якщо б...».

Ці та інші ігрові прийоми, використані нами під час педагогічного експерименту, дозволили виховати любов до поетичної творчості, про що свідчать наведені нижче вірші учнів 3-Є класу НВК: ССЗШ 1 ст. з поглибленим вивченням іноземних мов – гуманітарної гімназії № 1 ім. М.І.Пирогова Вінницької міської ради.

*Жила у лісі білочка,  
Стрибала скрізь по гілочках  
Смачні горішки восени збирала  
І пташечок узимку годувала  
Ось такою турботливою була білочка.*

*Якщо б у лісі білочка  
Не стрибала б скрізь по гілочках,  
Смачні горішки восени не збирала б  
І пташечок узимку не годувала.  
Ось такою турботливою не була б білочка.*

Катерина Б.

*Сяє у небі сонечко,  
Заглядає у моє віконечко,  
Заспівав соловейко пісенечку,  
Посадила у дворі я квіточку.  
Ось такий ранок чудовий.*

*Якщо б у небі не сяло сонечко,  
Не заглядало б у моє віконечко,  
Не заспівав би соловейко пісенечку,  
Не посадила би я квіточку.  
Ось таким чудовим не був би ранок.*

Марія Н.

Освітня та педагогічна значущість розвитку поетичної творчості визначається не тільки метою – формувати вміння писати вірші, але й можливістю використовувати ці вміння у нестандартних ситуаціях, а також розвитку пізнавальних здібностей і творчого мислення школярів.

У результаті роботи у дітей з'являється позитивне ставлення до завдань творчого, проблемно-пошукового, евристичного характеру. Вони проявляють більш високу ступінь самостійності; навчаються задавати питання та знаходити на них відповіді, спільно міркувати та співчувати, а також робити аналіз прочитаного тексту; розуміють думки інших, які містяться у тексті; уявляють картини, зображені автором, і бачити, якими мовленнєвими засобами створені ці картини, відчувати настрій автора, знаходити для його передачі потрібну інтонацію. Більш яскраво проявляється здатність до фантазування та уяви при виконанні робіт творчого характеру, також збагачується лексика школярів, покращується культура мовлення. Встановлюється атмосфера дружніх взаємовідносин та взаємодопомоги.

Систематичне використання практичних вправ та методів віршування на уроках рідної мови та літературного читання сприяє розвитку творчої особистості.

#### **Література:**

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
2. Дармостук Л.Б. Поетична вітальня – ефективна форма організації позакласної роботи щодо розвитку поетичної творчості в учнів // Таврійський вісник освіти. – 2011. - № 2 (34). – С. 209-215.
3. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI ст.)» / <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/normativno-pravova-baza/>
4. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) / <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/normativno-pravova-baza/>
5. Закон України «Про освіту» (1991 р.) / <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/normativno-pravova-baza/>
6. Іванова Л. Поетична творчість молодших школярів / Л. Іванова // Початкова освіта: Методичний poradnik. - 2008. – Випуск 22. – С. 3-7.
7. Левин В. Воспитание творчества. – М.: Просвещение, 1977.
8. Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) / <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/normativno-pravova-baza/>
9. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: В 5-ти т. - К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. - С. 134.
10. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Радянська школа, 1988. – 304 с.

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

### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (з досвіду практичної роботи в Калинівській ЗОШ № 1)**

Мовленнєва діяльність як складний вид творчої діяльності посідає особливе місце серед творчих проявів молодших школярів і потребує взаємодії різних психічних функцій. Проблема розвитку мовленнєвотворчої діяльності через складність і багатогранність природи мовленнєвих явищ дотична до педагогіки, психології, лінгвістики та літературознавства.

Класики педагогіки розкрили значущість і необхідність розвитку творчого потенціалу дітей (Я.Коменський, П.Лесгафт, Д.Локк, І.Песталоцці, Ж.Руссо, Ф.Фребель та ін.). Вони вбачали у творчості джерело інтелектуального, фізичного, психічного формування особистості.

Праці класиків (П.Блонський, О.Духнович, О.Потебня, С.Русова, Л.Толстой, К.Ушинський, В.Сухомлинський), провідних українських методистів (А.Богуш, М.Вашуленко, В.Мельничайко, Н.Орланова, М.Пентилюк, О.Савченко, М.Стельмахович та ін.) засвідчують важливість теоретичної й практичної розробки проблеми розвитку дитячої мовленнєвої творчості як засобу та умови всебічного гармонійного розвитку. Вона допомагає розкрити внутрішній світ, особливості сприймання, уявлень, інтересів і здібностей дитини. Потенціал слова для потужного розвитку творчих здібностей й окремі аспекти творчої

роботи зі словом розкрито у працях М.Бахтіна, І.Вихованця, О.Лустіної, Н.Гавриш, Н.Миропольської, Г.Тарасенко, О.Ушакової, Т.Ушакової та ін.

Дослідники дитячої творчості визначили критерії оцінки творчого продукту в різних видах художньої діяльності: образотворчої (Е.Белкіна, О.Дронова, Т.Казакова), музичної (Н.Ветлугіна, Н.Георгян), художньо-мовленнєвої (А.Богущ, Л.Ворошніна, О.Грушко, Н.Орланова, С.Чемортан); виявлено взаємозв'язки розвитку уяви і дитячої художньої діяльності (О.Дяченко, О.Пороцька, О.Христ).

Дослідники доводять, що у дітей молодшого шкільного віку складається свідоме художньо-естетичне сприймання літературних творів, що виявляється у розумінні змісту та ідеї твору, здатності виділяти та усвідомлювати його мовні засоби, хоча процес складання власної творчої розповіді для більшості дітей ще становить труднощі. Це виявляється у змістовій (наслідування, невиразність творів, алогічність змісту, бідність та неоригінальність сюжетів) та формальній характеристиках висловлювань (порушення структури повідомлення, обмеженість у використанні стилістичних засобів), що пояснюється невмінням переносити набуті художні уявлення у власну творчість. Значна частина праць з означеної проблеми присвячена переважно створенню системи мовленнєвих вправ, мовленнєвотворчих занять, розробці спеціальних прийомів навчання творчої розповіді. При цьому нерідко ігнорується особистісний, інтелектуально-творчий аспекти розвитку мовленнєвотворчої діяльності.

Ініціативна словесна творчість як компонент різних видів дитячої діяльності майже не досліджувалась, хоч окремі спостереження (Г.Люблінська, О.Мелік-Пашаєв, В.Мухіна, К.Чуковський) свідчать про величезний потенціал дітей молодшого шкільного віку, різноманітні типи їхніх мовленнєвотворчих проявів, унікальну роль словесної творчості в різних видах дитячої художньої творчості.

Презентуємо методику організації мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів, яку ми апробуємо в практичній роботі з учнями Калинівської ЗОШ № 1. Зауважимо, що продукти дитячої мовленнєвої творчості: розповіді, ігрові діалоги, казкові історії, перші поетичні спроби, фантазії-самопрезентації, – через їх імпровізаційний характер (діти виконують свої твори в момент їх складання) буває дуже складно зібрати, зафіксувати. Адже справжній стан мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів можна простежити передусім саме у спонтанній діяльності, а не в умовах регламентованого навчання. Саме тому для ефективнішого розвитку мовленнєвотворчих здібностей наша методика передбачає організацію активної мовленнєвої діяльності учнів в умовах позаурочної діяльності.

До мовленнєвотворчої продукції ми відносимо творчі розповіді, казки, віршовані твори, сценарії тощо. Формою їх презентації можуть бути: випуски стіннівок, укладання поетичних збірок або книжечок, літературні вернісажі, літературний театр, проведення творчих конкурсів та ігор-подорожей тощо.

**Творча розповідь.** Термін “творча розповідь”, як синонім поняття “твір”, досить широко вживається в методиці навчання мови молодших школярів. За типами мовлення науковці виділяють твори-розповіді, твори-роздуми, твори-описи (Г.Кудіна, М.Львов, М.Пентиліок, І.Синиця, М.Стельмахович); за джерелами – твори на основі особистих спостережень і вражень, твори, в яких відбивається опосередкований досвід (на книжковому матеріалі, за картиною чи серією картин), твори мішаного типу (опосередкований досвід переплітається з власними спостереженнями, враженнями і переживаннями дітей). Принципово важливе, на наш погляд, зауваження щодо методики навчання дітей творчої розповіді ми знаходимо в Г.Кудіної і З.Новлянської. Активна естетична позиція у процесі літературно-художньої комунікації формується завдяки включенню дитини до позиції автора, критика і читача (слухача). В результаті діти оволодівають трьома типами побудови художнього тексту: діалогом, оповідями від першої особи та від третьої особи. Думка авторів про те, що індивідуальній словесній творчості мають передувати колективні етюди, є, на нашу думку, дуже важливою для роботи з молодшими школярами. У процесі колективної творчості діти, спрямовані педагогом, навчаються одне в одного, ніби обмінюючись можливостями та відкриттями, що збагачує індивідуальний художній і

мовленнєвий досвід дитини. Крім того, відмітною рисою таких занять є обов'язково позитивний результат, що надає сумісній творчій справі особливої привабливості, радості.

Перш ніж діти почнуть створювати власні твори на задану тему, ми ознайомлюємо їх зі зразками літературних творів на дану тематику, або зачитуємо свій зразок. Наприклад:

Після цього треба обов'язково "просіяти" дитячі творчі роботи, відібрати варте уваги, порадити разом з дітьми творчим знахідкам, спробувати допрацювати "сирий" матеріал. На берегах можна відзначити особливо вдалі місця – це стимулюватиме та заохочуватиме школярів до творчих шукань, як і озвучені вчителем їх "перлинки", як-от:

*"Земля легко зітхнула і тепер спокійно дихає. Лише верба стогне над річкою та береза плаче за літешком красним (Оля Т.). Підкралася осінь на семибарвному коні. Вкрила землю м'яким жовтогарячим килимом, зложила шовковим дощиком (Ніна В). Сумно плаче верба. Крекче-скрипить старий дуб. Тільки осика стоїть безлиста і тремтить: може, від страху перед крижаною зимою? (Катя К.) Чарівниця осінь принесла нам духмяний хліб на вишитому рушнику. Застріяно оглядає вона свої володіння (Женя Р.)."*

**Складання казок.** Казка для дитини, перш за все є засобом ознайомлення з рідною мовою. Вона служить дитині для того, щоб удосконалювати структуру її інтелекту, встановлювати різні зв'язки: "я й інші", "я і речі", "речі справжні й вигадані", тобто того, щоб створювати уявлення про простір й час. Казка необхідна дитині для того, щоб вивчити себе, оцінити свої можливості, подолати страхи.

Навчити дітей конструювати казкові сюжети непросто. Як правило, учні схиляються до звичайного наслідування, а то й відвертого запозичення сюжетних ходів з відомих казок. На допомогу можуть прийти наступні прийоми творчої роботи над казкою (зразки виконання завдань учнями першого класу пропоную на прикладі роботи над українською народною казкою "Колобок"):

▣ Трансформуйте (переробіть) сумну історію на веселу:

"Колобок почав співати так голосно, що Лисиця скрикнула, закрила вуха, а він тим часом утік" (Олексій В.)

▣ Продовжіть казку далі:

"Колобок, після того, як утік від Лисички, помандрував далі. За дрімучими лісами він потрапив у країну Колобоків, де вже ніхто ніколи не хотів його з'їсти" (Поліна Д.)

▣ Уведіть у сюжет казки додаткового персонажа:

"Онучка милувалася Колобком, який стояв на підвіконні, ненароком зачепила його, він упав і покотився по стежечці" (Ольга Т.)

▣ Замініть негативного персонажа позитивним:

"Вовк пішов подорожувати разом із Колобком, охороняв його і не дозволяв нікому образити Колобка" (Євген Р.)

▣ Перенесіть події казки у нове місце:

"У одному місті жили-були Дід і Баба... Колобок упав з підвіконня і покотився вулицями міста" (Маша В.)

▣ Внесіть у казку виховний зміст:

"Ведмідь підійшов до Колобка, ламаючи на своєму шляху гілки дерев. Колобок почав сварити Ведмедя за те, що той нівечить природу" (Інна В.)

Такі завдання спрямовані на подолання стереотипності, примушують дітей рухатися у незнайомому для них творчому напрямі.

**Віршування.** Складання віршів є безпосередньо творчим завданням, тому багато вчителів вважають, що віршування є таланом лише обдарованих дітей. Ми дотримуємося думки, що віршування доступне кожному учневі. Знайомство з деякими найпростішими прийомами віршування дає поштовх дитині до самореалізації у цьому жанрі. Складання віршів на початковому етапі розвитку мовленнєвотворчої діяльності використовується для збагачення словникового запасу учнів, розвитку їхнього мовлення, навчання влучно вживати метафори, епітети, порівняння. Одночасно розвивається образне мислення, стимулюється художній погляд на світ. Перед складанням віршованих рядків учнів необхідно ознайомити з поняттям "рима".

Можна запропонувати вправи на підбір слів, що римуються; на закінчення останнього рядка вірша; продовження віршованих заготовок. Наведемо приклади таких завдань:

○ Прослухайте віршовані рядки і назвіть слова, які римуються:

*Хмаринки-пуховинки,  
Химерні, волохаті,  
Вмостились на хвилинку  
У хлопчика на хаті.*

○ Спіраючись на зразок, складіть вірш з пропонованими римами:

*хуртовина // долина; у полі // на волі. Наприклад:*

*Ось схопилась хуртовина,  
Закурилася долина,  
І кипить мороз у полі,  
На просторі та на волі.*

**Літературно-творчі конкурси.** Діти, навчені творчо мислити, прагнуть не лише творчо самореалізуватися, а й поставити творчі завдання перед ровесниками, тому гарною традицією може стати випуск стіннівок багаторазового використання з кишеньками, куди вміщують зміст завдань. До них слід спеціально обладнати й скриньки для відповідей. Зрозуміло, що слід спеціально продумати оцінювання творчої праці учнів. Це, як правило, додаткові бали до оцінки на уроці, до тематичної атестації.

Вчитель також може розробити ряд конкурсних завдань і запропонувати їх учням. Наведемо зразки завдань для творчого конкурсу "Люблю я зиму сніжну":

• Доберіть слова-прикметники до образу "красива зима".

Приклад дитячих знахідок: *білосніжна, світла, льодяна, блискуча, діамантова, іскриста, осяйна, урочиста та ін. ).*

• Доберіть слова-прикметники до образу "весела зима"

Приклад дитячих знахідок: *радісна, дзвінка, новорічна, грайлива, гомінка, морозяна, куслива, скрипуча тощо.*

• Допишіть щедрівку: *Господар наш, як міцний дуб,  
А господиня, як калина...*

• Продовжіть казку-загадку:

*Вийшов Старик-роковик. Став він махати рукавом і випускати птахів. Кожен птах мав своє ім'я...*

• Складіть римовану загадку, відгадкою для якої був би "сніговик".

Приклад дитячої творчості:

*Усе засипав білий сніг.  
А з ним – відлига на поріг.  
У дворі нашім, де живу,  
Зліпив істоту снігову.*

За результатами нашої роботи можемо визначити особливості розвитку мовленнєвотворчої діяльності молодших школярів:

• мовленнєвотворча діяльність відбиває рівень психічного розвитку дитини, особливості її внутрішнього духовного та душевного стану; є свідченням мовленнєвої компетентності;

• ступінь реалізації мовленнєвотворчої діяльності є мірою ефективності гармонійного розвитку креативних здібностей, розкриття творчих можливостей дітей, збагачення їхнього художньо-естетичного розвитку на етапі молодшого шкільного віку;

• дитина трансформує здобуті у процесі навчання уявлення про художні твори, засоби мовленнєвої образності, елементарні літературознавчі знання в ініціативну мовленнєвотворчу діяльність;

• найсприятливішою для розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей є розвивальна форма начально-виховного процесу, особливо така його організація, за якої пріоритетним вважається розвиток здібностей, а знання виступають засобом цього розвитку.

### Література:

1. Витковская Н.С., Щербо А.Б., Джола Д.Н. Формирование эстетической культуры младшего школьника. – К.: Рад.шк., 1985. – 134 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці. Монографія. – Донецьк: ТОВ Лебідь, 2001. – 218 с.
3. Грушко О.В. Досвід компонент-аналізу структури творчих здібностей молодших школярів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 9. – С. 167-171.
4. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методические разработки: 1 класс. – М.: Центр альтернативной педагогики искусства, 1990. – 304 с.
5. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
6. Миропольская Н.Е. Вслушиваясь в слово. – К.: Рад. школа, 1989. – 195 с.
7. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй: Пер. с итал. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1990. – 192с.
8. Тарасенко Г., Прушківська О. Любов помножити на творчість // Початкова школа. – 2000. – № 9. – С. 18-21.

*Оксана Філімонова,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ 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].

Завдання вчителя – сприяти підвищенню культури мови, яка є показником рівня культури думки. 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.

Словникова робота в зв'язку з читанням сприяє глибокому усвідомленню змісту навчального тексту, його ідейної спрямованості, 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. 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 уміньми 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, вміння 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 вміння 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 у 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 відчути успіх, повірити в свої сили [1, 46].

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 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 // Психология и педагогика: игры дошкольника. – М.: Педагогика, 1975. – С. 39-48.
2. Каренко Л.Г. Види роботи над текстом // Початкове навчання. – 2001. - № 29. – С.10-15.
3. Килимиста О. Ігрові прийоми навчання читання // Початкова освіта. - 2006. – травень, (№20). – С. 9.
4. Коваль Г.П., Іванова Л.І., Суржик Т.Б. Методика читання: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
5. Костіна Р.І. Культура мовлення школярів: комунікативний аспект // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – Листопад, № 33. – С. 2-8.

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

### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку початкової школи пов'язаний з необхідністю розв'язання проблеми підвищення інтелектуального рівня, пізнавального й творчого потенціалу учнів. Пошук засобів для розвитку пізнавальних і творчих здібностей, підвищення ефективності навчання школярів є проблемою загальною для багатьох країн.

Практично будь-яка система освіти, орієнтована на передачу особистості певних знань, формування відповідних умінь і навичок, фактично ставить за мету донести індивіду певні масиви інформації і забезпечити їх сприйняття. Виходячи з цього, можна стверджувати, що будь-яка діяльність пов'язана із сприйняттям і переробкою інформації. Адже інформація, що переробляється, тією чи іншою мірою впливає на свідомість особистості, її світосприйняття, діяльнісну мотивацію тощо. Разом з тим освітній процес в будь-якій галузі перетворюється у процес передачі інформації, через яку саме й відбувається формування ціннісних настанов, умінь і навичок, необхідних для реалізації конкретного виду діяльності.

Інформаційна культура є особливим видом культури, який складається з двох макрокомпонентів – загальнолюдської культури та спеціалізованої культури. Відомо, що обидва макрокомпоненти відіграють однаково важливу роль у формуванні й подальшому розвитку інформаційної культури особистості учня. Однак нас цікавить феномен інформаційної культури, насамперед, як здатність особистості учня якісно опрацювати початкову інформацію у процесі організації того чи іншого виду діяльності.

**Інформаційна культура** – це складова частина загальної культури особистості, що становить комплекс навичок роботи з книгою, який включає усвідомлений вибір тематики, систематичність і послідовність читання, а також уміння знаходити потрібну літературу за допомогою бібліографічних посібників, користуватися довідково-бібліографічним апаратом, застосовувати раціональні прийоми, максимально засвоювати і глибоко сприймати прочитане (тезування, конспектування, анотування, рецензування тощо), дбайливо ставитися до творів друку [3, 16].

Основою інформаційної культури особистості є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку, а головне – досконале вміння орієнтуватися в безмежному сучасному світі інформації.

Інформаційна культура як складова частина культури розумової праці, ключ до пізнання, самоосвіти повинна прийти в наше суспільство через усю систему освіти. Тому вчителю необхідно допомагати учням оволодіти програмовими знаннями, виховувати бажання самостійно розширювати обсяг знань, знайомити з різними джерелами інформації та навчити розуміти їх, користуватися ними [1, 19].

Академік Української академії інформатики професор Є. Семенюк вважає, що на індивідуальному рівні в галузі інформаційної культури найтипівішими є такі недоліки:

- невміння працювати з книжкою і небажання вчитися – звідси у багатьох відсутність справжнього професіоналізму;

- слабка орієнтація в сучасній системі соціальної інформації та її засобах, незнання шляхів пошуку інформації;

- переконання в тому, що можна добре прожити і без особливих знань [2, 26].

Формування інформаційної культури є складною і важливою соціально-педагогічною проблемою, розв'язання якої вимагає застосування комплексу різноманітних методів і підходів. Сучасна людина в умовах інформаційного суспільства повинна вміти не тільки читати, писати, говорити, але й швидко та вільно орієнтуватися у потоці усної та писемної інформації.

Формування інформаційної культури людини триває упродовж всього життя і особливу роль у цьому відіграють бібліотеки. Саме вони повинні стати посередниками між джерелами інформації та користувачами, забезпечуючи інформаційну підтримку освіти, незалежність у користуванні документами [1, 21]. На жаль, є чимало учнів, для яких самостійне добування інформації – тяжка праця. А в основі цього знаходиться невміння працювати з різноманітною літературою.

Мета сучасної школи – виростити всебічно розвинену, інформовану людину, якій жити і працювати у XXI столітті. І ні в кого не викликає сумніву той факт, що інформаційна культура є сьогодні життєво важливим компонентом освіти і виховання. А формування інформаційної культури буде успішним лише тоді, коли ця проблема хвилюватиме весь педагогічний колектив сучасної школи.

Над проблемою інформаційної культури працюють багато як українських, так і зарубіжні педагогів та вчених, зокрема американська дослідниця С.Доїл дає визначення, яке детально розкриває вміння і навички, що становлять інформаційну культуру. На її думку, інформаційно культурною є людина, яка розуміє, що точна і повна інформація – основа для розумних рішень; розпізнає потребу в інформації; формулює інформаційні запити; ідентифікує потенційні джерела інформації; розвиває успішні пошукові стратегії; має доступ до джерел інформації; оцінює інформацію й організує її для практичного використання; інтегрує нову інформацію до знань, що вже є у неї; використовує інформацію для критичного аналізу та розв'язання проблем [1, 20].

З українських педагогів проблемою інформаційної культури займаються: Н.Скрипченко, О.Савченко, М.Наумчук, Г.Ткачук, О.В.Джежелей, А.А.Ємець та ін. Вони у своїх роботах висували такі основні положення: про ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів (О. Савченко); про першооснови літературної освіти в початковій ланці школи (Н.Скрипченко); про основні вимоги до позакласного читання молодших школярів (Г.Ткачук, О.В.Джежелей, А.А.Ємець); про взаємозв'язок класного й позакласного читання як засіб формування читацької самостійності молодших школярів (М. Наумчук); про збагачення змісту читацьких умінь (Л. Іванова).

**Мета статті:** виявити стан сформованості інформаційної культури молодших школярів за показниками швидкості, свідомості та інформаційно-пошукової діяльності.

Нами було проведено дослідження з питань перевірки сформованості навички мовчазного читання в учнів 3-Б класу (27 уч.) на базі Загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №35 Вінницької міської ради та учнів 3-В класу (19 уч.) на базі Полонської ЗОШ І-ІІІ ст. № 3 Хмельницької обл. Ми перевіряли швидкість читання мовчки та усвідомлення прочитаного за твором Джанні Родарі «Хвалькувата миша», яке складається з 260 слів.

Рівні сформованості швидкості читання мовчки ми визначали за програмовими вимогами до цього виду читання: низький рівень – нижче 75 слів/хв.; достатній рівень – від 75-110 слів/хв.; високий рівень – вище 110 слів/хв.

За методикою перевірки швидкості читання ми виявили, що у 3-Б класі 7,4% дітей (2 учні) мають низький рівень читання; 25,9% - достатній рівень (7 учнів) і 66,7% - високий рівень (18 учнів). Ось такі результати ми отримали у 3-В класі: 5,3% дітей (1 учень) мають низький рівень читання; 31,6% - достатній рівень (6 учнів) і 63,1% - високий рівень (12 учнів). Результати, які ми отримали після перевірки швидкості читання мовчки за 1 хвилину, ми зобразили графічно (див. схема 1)

## Рівні сформованості швидкості читання третьокласників



За результатами дослідження ми зробили висновок, що переважна більшість учнів 3-Б (66,7%) та 3-В (63,1%) класів оволоділи технікою мовчазного читання на високому рівні.

Свідомість читання ми перевіряли за такими показниками: повнота, точність та глибина розуміння. **Повноту розуміння** ми досліджували за допомогою постановки запитань до тексту (тести). Цей метод дав змогу визначити кількісну характеристику розуміння прочитаного тексту. Тести складаються з 5 запитань з трьома варіантами відповіді. За допомогою запитань ми перевірили, як читач зрозумів слова, окремі речення, головну думку тексту.

За цією методикою ми виявили, що:

	3-Б клас	3-В клас
не допустили жодної помилки	22,2 % учнів (6 уч.)	42,1% (8 учнів)
допустили 1 помилку	40,8 % (11 уч.)	21% (4 уч.)
зробили 2 і більше помилки	37 % учнів (10 уч.)	36,9% (7 уч.)

**Точність розуміння** ми досліджували за методикою транспозиційного аналізу (за допомогою деформованого тексту). Суть її полягає в тому, що вихідний текст ділився на відносно закінчені в смисловому відношенні уривки – в нашому випадку абзаци.

За цією методикою ми отримали такі результати:

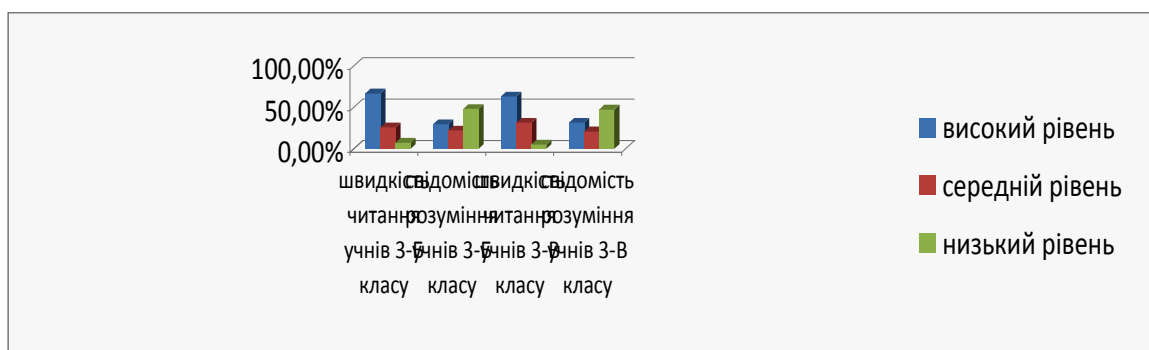
	3-Б клас	3-В клас
без жодної помилки відтворили зміст тексту	22,2% учнів (6 уч.)	31,6% (6 уч.)
допустили 1 помилку	18,5% (5 уч.)	21% (4 уч.)
не вдалося відтворити зміст тексту	59,3% (16 уч.)	47,4% (9 уч.)

**Глибину розуміння** ми досліджували за методикою складання плану. За цією методикою нами було виявлено:

	3-Б клас	3-В клас
склали точний план до тексту	40,8 % учнів (11 уч.)	15,8% (3 уч.)
не зовсім вдало підібрали пункти плану	11,1% (3 уч.)	26,3% (5 уч.)
не впорались з цим завданням	48,1 % (13 уч.)	57,9% (10 уч.)

За загальними результатами дослідження ми зробили висновок, що учні 3 класів на достатньому рівні оволоділи навичкою мовчазного читання. Загальні дані про рівні сформованості мовчазного читання (швидкість та свідомість) ми зобразили графічно. (Див. схема 2)

## Стан сформованості мовчазного читання учнів 3 класів



**Інформаційно-пошукову діяльність** ми досліджувати за допомогою анкетування, яке складалося з 9 запитань та передбачало відкриті відповіді.

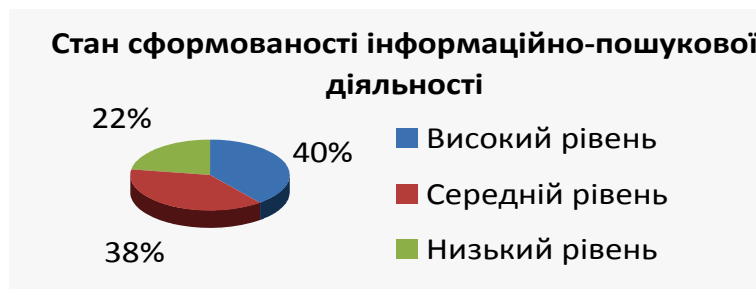
Запропонуємо питання за змістом анкети. (Див. схема 3)

Схема 3

1. Чи є у тебе домашня бібліотека?
2. Чи є у тебе улюблена книжка? Хто її автор? Яка її назва?
3. Спрогнозуй, про що йтиметься у творі.
4. Яких письменників ти знаєш? Назви їх.
5. Де ти шукаєш додаткову інформацію з теми?
6. Як ти знаходиш потрібну тобі книжку в бібліотеці?
7. Що таке титульний аркуш; прикнижна анотація;
8. Відомості про письменника? Де вони знаходяться у книзі?
9. Вкажіть назву журналу, №, рік видання.

Загальні результати ми зобразили за допомогою діаграми (див. схема 4)

Схема 4

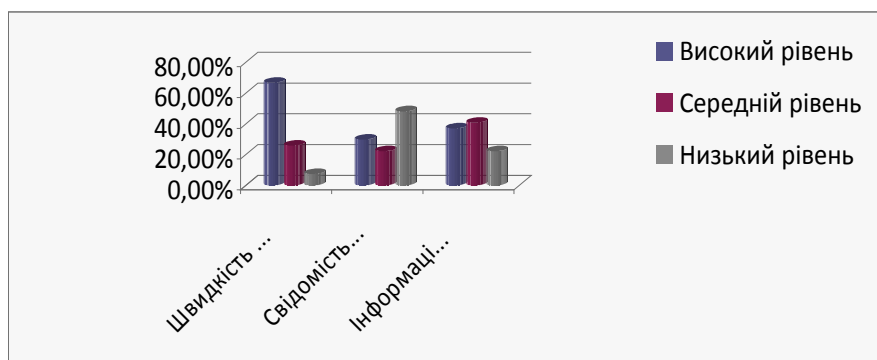


За цими показниками ми зробили висновок, що в учнів 3 класів сформованість інформаційно-пошукової діяльності перебуває на високому та середньому рівні.

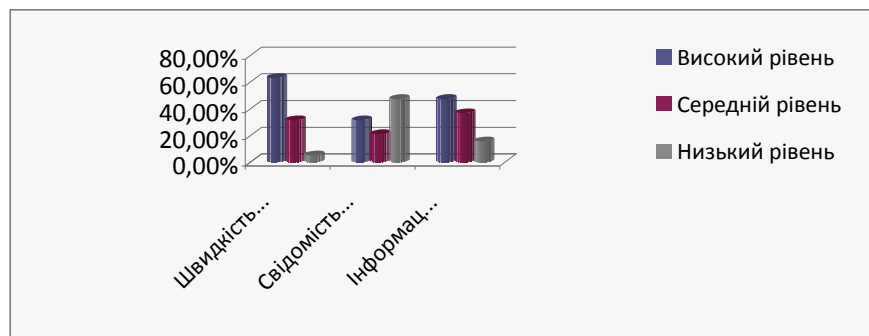
Узагальнені результати сформованості інформаційної культури учнів 3 класів за усіма критеріями ми зобразили графічно. (див. схема 5)

Схема 5

**Стан сформованості інформаційної культури  
3-Б клас**



**3-В клас**



**Висновок.** За загальними результатами дослідження ми зробили висновок, що в учнів 3 класу інформаційна культура сформована на середньому рівні. Для того, щоб вони піднялися

до високого рівня, вчителю потрібно більше часу приділяти формуванню інформаційної культури, розробити систему вправ та завдань на її вдосконалення.

#### **Література:**

1. Вобленко Ю. Основи формування інформаційної культури // Нова пед. думка. – 1999. – №4. – С. 18-23.
2. Грабар Н. Від духовності до інформаційної культури // Вісн. Кн. палати. – 2002. – №1. – С.26.
3. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, И.Л. Скипор, Г.А. Стародубова. – М.: Школ. б-ка, 2002. – 288 с.

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

### **НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ПРО КУЛЬТУРУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ**

В умовах національного та соціально-культурного відтворення, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості. Особлива роль у формуванні культури українського мовлення належить початковій ланці загальноосвітньої школи, оскільки саме у молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. А тому передусім початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості у житті людини.

Історико-генетичний аналіз формування уявлень про мовленнєву культуру особистості в історії філософсько-лінгвістичної думки та естетичного виховання свідчить, що величезною скарбницею мовленнєвого досвіду багатьох поколінь є живе слово народу, фольклорне багатство. У народних прислів'ях, приказках, казках, легендах і переказах закарбовані уявлення про закони моралі та поведінки, про красу людського мовлення.

Історія східнослов'янської культури свідчить про визнання великої сили слова, взаємозв'язок «золотого слова» із практичними справами людини, її моральною культурою, цінування щирості у словах, простоти, невимушеності мовлення, доречності мовчання, заборони хули на ближнього, пустопорожньої балаканини, багатослів'я тощо [3].

Саме тому Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)» серед провідних завдань висунула вимогу забезпечити українську спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, у її органічному поєднанні з національною історією й народними традиціями, широке вивчення україно-(народо-)знавства, етнічної історії рідного народу і реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу [4]. Мовна освіта в наш час передбачає передусім виховання духовно-емоційної сфери україномовних громадян через органічний зв'язок української мови з українськими традиціями.

Свого часу відомий педагог К.Ушинський писав: «Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й у теорії. У кожного народу своя особлива національна система виховання» [10,102]. В українського етносу ця система виховання становить багатющий скарб, до якого повинна неодмінно звертатися педагогічна теорія і практика.

Народна педагогіка, наголошують Г.Кіт і Г.Тарасенко, «належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини» [5,13]. «Золотий фонд» української народної педагогіки становить «виховна мудрість народу, своєрідна невичерпна скарбниця форм і засобів народного виховання» [там же, 68].

У народній педагогіці українців одне з чільних місць посіло питання мови й мовлення, культури спілкування й мовленнєвого етикету людини.

Український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правил ввічливості. Він сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності і честі, української шляхетності й аристократизму духу [8].

В Україні батьки змалку при звичають дітей до мовленнєвої культури. Дитя щойно зіп'ялось на ноги чи навіть ще сидить у колисці, а його вже привчають при зустрічі слухати вітання *Здоров! Рости великий!*, а при прощаннях казати *«па-па»* й привітно з усмішкою махати ручкою.

Культури мовлення й поведінки діти навчаються на прикладі народних казок. Адже саме в них можна спостерігати прекрасні зразки живої народної мови, мовленнєвого етикету (словесні формули вітання, побажання, вибачення, віншування). Наприклад, у казці «Про самородну дівчину» так описується зустріч героїв: *«Заходить до млина, а там така стара баба, що вії у неї висять до колін.*

*- Добрий вечір вам, мамко солодка!*

*Підняла баба вії:*

*- Доброго здоров'я, синку. Вже сто років маю, а такої душі ще не бачила».*

У казках гарне, ввічливе, доброзичливе мовлення асоціюється з поняттям добра, грубе, зневажливе – з поняттям зла. Порівняємо мовні партії дідової дочки: *Добре здоров'я, тіточко!; Дякую вам за хліб, сіль, за все; Дякую тобі, яблунько!; Хочу додому, спасибі вам, паніматко* і бабиної з однойменної казки: *Оце чорт не видав, буду руки калякати. Ніколи мені!; оце лиха година розносила вас з своїм чистінням!; Та нехай тебе лиха година маже, не я буду мазатися!; Оце, бісів батько тебе не видав, така погана, а щоб я коло тебе руки каляла... А щоб ти не діждала!* Таким чином через казку дітям передається народна мораль, традиції суспільної поведінки, у т.ч. й мовленнєвої.

Невичерпним джерелом знань про культуру мовлення є й інші фольклорні жанри. Згадаймо хоча б народну пісню «Ой у полі нивка». Козак, який «їхав з України», зустрівши дівчину, яка «жито жала й сіла спочивати», *«мусив шапку зняти, добрий день сказати»*, тобто привітатися і побажати їй успіху в роботі: *Помагай Біг, дівча моє, тобі жито жати!*, адже народна педагогіка вважає дотримання мовленнєвої культури основою доброго ладу між людьми, ознакою високої духовності й людської краси.

Вагомим виховним фактором є прислів'я і приказки, в яких гармонійно поєднуються глибока думка та щирі почуття, які будять суспільну свідомість, допомагають оцінити чужу й власну поведінку: *Слово — не стріла, а ранить глибше; За добре слово не платять грошей, а скажеш — усім приємно; Слова щирого вітання дорожчі за частування та багато інших.*

Основа мовленнєвої культури українців незмінна – утвердження коректності й доброзичливих стосунків між людьми. Українська народна педагогіка вчить формувати щирі й доброзичливі взаємини з людьми. В її арсеналі чимало цінних порад, які втілені в афоризмах: *Що маєш казати, то наперед обміркуй; Дав слово – виконай його; Слухай тисячу разів, а говори один раз; Не кидай слова на вітер; Говори мало, слухай багато, а думай ще більше.*

Невід'ємною частиною культури спілкування є пильна увага до мовлення, до кожного слова. *«Слово – не горобець: випустиш – не спіймаєш»*, – кажуть у народі. Недбало дібране чи недоречно вжите слово викликає непорозуміння між співрозмовниками, може поставити людину в дуже незручне становище, а то й призвести до курйозу. А це пряме порушення мовленнєвої культури.

Народна педагогіка не раз підкреслювала, що недобре слово може стати небезпечною зброєю, нанести непоправну шкоду: *Від меча рана загойтється, а від лихого слова – ніколи; Гостре словечко коле сердечко; Впік мене тим словом, не треба й вогню; Шабля ранить тіло, а слово – душу; Слово може врятувати людину, слово може і вбити.*

У мовному спілкуванні, вважають українці, красивим є тільки те, що сприяє пристойним людським стосункам: *Красиве слово – золотий ключ; Хоч чоловік і вбогий, та слово в нього чисте; Щире слово, добре діло душу й серце обігріло; Дай тобі, Боже, щоб ти тихенько гомонів, а громада тебе слухала; Лагідні слова роблять приятелів, а гострі слова – завзятих ворогів.*

Народна педагогіка вчить, що негарно говорити, коли треба мовчати: *Треба знати, де що сказати; Знаєш – кажи, не знаєш – мовчи; Або розумне казати, або зовсім мовчати; Не до ладу сказати – краще мовчати; Умій впору і помовчати.* А тому мудро зауважено: *Сказане слово – срібло, а мовчання – золото.*

Разом з тим, не вважається добрим і розумним мовчання, коли потрібно висловити власну думку, щось довести. Тому мовчунів у народі осуджують: *Мовчить, як пень; Мовчить, як води в рот набрав; Як овечка: не мовить ні словечка; І за гроші від нього слова не виманиш.*

Схвалюючи людей, які добре володіють мовою (*Добре тому жити, хто вміє говорити; Що не скаже, неначе зав'яже; За словом у кишеню не полізе; На його слові можна мур мурувати; Так говорить, наче з писаного читає*), народна педагогіка водночас засуджує порожню балаканину, зайві, фальшиві прикраси в мові (*Мова – не полова; Та у нього на осіці кислиці, а на вербі груші ростуть; Не говори пишно, щоб тобі на зле не вийшло; Солодко говорить, але нудно слухати; Красно говорить, а слухати нічого*). Та найбільше дістається базікам: *Язиком сяк і так, а ділом ніяк; Базіка – мовний каліка; Бесіди багато, а розуму мало, Балакун, мов дірява бочка, нічого в собі не задержить; Таке верзе, що й купи не тримається;* крикунам: *Аж до діброви чути ваші розмови; Аж на третій яр чути ваш базар та пліткарям: Розкажи куриці, а вона всій вулиці; Казав пан псові, а пес хвостові; Приїхала баба з міста, привезла вістей триста.*

Українська етнопедагогіка застерігає дітей і молодь від вживання грубих, лайливих, образливих слів: *Погане слово краще проковтнути, ніж промовити; Як гидке слово казати, краще язик виплюнути; Мудра голова не любить лихії слова; Добрим словом мур проб'єш, а лихим у двері не ввійдеш.* Натомість закликає до творення добра засобами слова: *Від красних слів язик не відсохне; Від теплого слова і лід розмерзає; Ласкаве слово – що весняний день; М'які слова і камінь крушать; Холодним словом серце не запалиш.*

Творити добро, сприяти щирим і людяним стосункам між людьми покликані численні народні словесні формули вітання, побажання, благословення, вибачення, подяки тощо. У вигляді таких формул через мову передаються народна мораль і традиції суспільної поведінки, в т.ч. й мовленнєвої.

Арсенал таких формул величезний. Ось, наприклад, словесні форми вітання, вироблені українцями: *Добрий день. З святим днем будьте здорові; Будьте здорові з тим днем, що сьогодні; Слава Богу Ісусу Христу. Дай, Боже, час добрий; Здорові були та людям милі; Доброго здоров'я, мир вашому дому!; Моє вам шануваннячко, спаси вас, Боже!; Здорові будьте! Здоровенькі були!* та багато інших [2].

До давніх, фольклорно-поетичних формул, що становлять золотий фонд нашої національної культури, належать також вітання: *Добрій вечір добрий людям!; Що це вас принесло, чи човник, чи весло?; Яким вітром до нас?; Чи вас сюди хвилию прибило, чи святим духом прикотило?; Скільки літ, скільки зим!* тощо [6, 173].

У доброзичливості українців виявляється їхня національна своєрідність, в основі якої - соціальні та біологічні стереотипи, що стали звичками, рисами національного характеру, які по-особливому звучать у побажаннях, віншуваннях: *Дай, Боже, спішно та охотно робити; Щоб твої думи були повні, як криниця водою; Щоб твоя річ була багата, як нива колосом; Пошли тобі, Мати Божа, на все гаразд!; Дай, Боже, з роси, з води!; Дай, Боже, разом двоє: щастя та здоров'я!; Нехай Бог тобі, дитино, прибавить в ручки, ніжски і в животик трішки!; Хай тобі Бог дає вік щасливий та довгий!; Дай, Боже, щоб ти, сину, говорив, як по зорях літав!* [7].

Великого значення у мовленнєвому спілкуванні народна педагогіка надає взаємопобажанням. Нерідко ці взаємопобажання набирають високого поетичного звучання: *Від краю до краю усім добра бажаю!; Здоровенькі будьмо та себе не гудьмо!; Година вам щаслива!; Щоб ви бачили світ, сонце і діти перед собою!; Лебединого вам (тобі) віку, журавлиного крику!*

Щоденне життя українців минало в праці – колективній чи одноосібній, яка була покликанням, способом життя. З побажання легкої роботи починалися обжинки, сінокіс, оранка, укладання будинку. Люди словом благословляли працю: *Нехай сей день святиться!;*

*Разом з Божим розказом!; Дай, Боже, час і пору добру!; Боже, помози!; Щоб у вас руки не боліли!; Дай, Боже, щоб робилось, а не псувалось!; Дай, Боже, на прожиток! та ін.*

Згідно з народною мораллю, не годилося довго тримати гнів на ближнього. Вибачення просили узвичаєними словесними формулами на зразок: *Вибачайте на сім слові!; Прошу, простіть на слові!; Простіть за слово, що сказав!; Не у гнів будь сказано!; Прошу, простіть за сказане!; Простіть, шануючи хліб та честь вашу!; Хто старе поминає, той щастя не має!; Хто до тебе з каменем, а ти до нього з хлібом-сіллю!*

Як бачимо, ідеї народної педагогіки щодо формування культури мовлення передували багатьом методичним рекомендаціям, висвітленим у працях відомих лінгвістів і методистів.

Український мовленнєвий етикет – велика духовна і виховна сила, один з найголовніших чинників утвердження українського «я», національної гідності українців. Тому використання на уроках рідної (української мови) і читання в початковій школі зразків мовленнєвого етикету українців допоможе дітям глибше оволодіти життєвим мовним мінімумом, правилами спілкування, формувати кращі національні риси і свідомість, підвищить рівень загальної та мовленнєвої культури [1]. Етичне й естетичне слід закласти в мовну діяльність школяра як постійну внутрішню потребу дитини творити добро і красу засобами мови, виявляти це в різних мовних ситуаціях відповідно до мети і завдань спілкування, сприйняття співрозмовників. Більшість сучасних мовознавців вважає, що в основу змісту неперервної мовної освіти має бути покладено комунікативно-прагматичну мету. Це означає, що учні засвоюють мову не як суму лінгвістичних понять, граматичних і правописних правил, а як знаряддя самовираження та спілкування.

Включення українського мовленнєвого етикету в навчальний процес активно сприяє гуманізації і демократизації освіти; нерозривно пов'язане з відродженням національної школи, оскільки формування мовленнєвої поведінки – один із провідних аспектів народної педагогіки.

#### **Література:**

1. Бикова С. Народні традиції мовленнєвого етикету та їх реалізація в сучасних умовах //Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 2. – С. 94-99.
2. Богдан С. Скільки способів привітатися є в українській? // Урок української. – 2001. – № 5. – С. 30-36.
3. Броннікова С.М. Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва : Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Луганськ, 2002.
4. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» //Освіта. – 1993. – № 44-46.
5. Кіт Г.Г., Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка: Курс лекцій. – Вінниця, 2007.
6. Литовченко В.М. Мовленнєвий етикет в системі культурних цінностей учнів початкових класів //Формування професійної культури майбутнього вчителя початкових класів: зб. мат. респ. наук.-практ. конф. – Т.1. – Вінниця, 1999. – С.171-176.
7. Лукашенко Н.Г. Народні формули вітання, побажань (віншування) //Структурні рівні мови і методи їх дослідження. – К., 1972. – С.69-74.
8. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка про мову і розвиток мовлення //Укр.мова та літер. в школі. – 1977. – № 1. – С.61-69.
9. Українські прислів'я та приказки /Упоряд. С.Мишанича та М.Пазяка. – К.: Дніпро, 1983.
10. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні //Вибр. твори: У 2 т. – К.: Рад.школа, 1983.- Т.1. – С. 43-120.

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

### **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Становлення України як незалежної держави і входження її в європейський освітній простір відбувається на тлі бурхливих глобалізаційних процесів. Сучасний світ стає все більш взаємозалежним у економічній, екологічній, соціокультурній сферах суспільного життя. Завдяки міжкультурним обмінам народи світу, з одного боку, отримують додаткові



можливості для розвитку, а з іншого – постають перед проблемою збереження національної самобутності і самодостатності. Ці перетворення зумовлюють необхідність запроваджувати нові підходи до розвитку і формування культури мовлення молодого покоління.

Одним з показників духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси є мовленнєва культура. У мовленнєвій культурі проявляється інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності [1, 6]. Тому особливої значущості сьогодні набуває необхідність формування мовленнєвої культури у молодших школярів, яка пов'язана з поліетнічним учнівським складом, інтенсифікацією інформаційних комунікацій, із широким упровадженням мережі Інтернет, сучасними технологіями видавничої справи, що певною мірою негативно впливають на створення культури особистісного мовленнєвого простору, оволодіння естетикою слова, морально-естетичним самовиразом у спілкуванні. Молодші школярі більш, ніж дорослі підлягають впливу субкультури, моди на спрощення стилю спілкування, зневажливого ставлення до краси буденного мовлення, що приводить до значної засміченості їхньої мови.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. Саме початкова школа покликана сформуванню в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості у житті людини [6, 12].

Проблеми мовленнєвої культури молодших школярів завжди були в центрі уваги видатних педагогів та методистів минулого А.Дістервега, О.Духновича, Я.Коменського, М.Корфа, Й.Песталоцці, С.Русової, К.Ушинського та ін. Значне місце ця проблема посідає в педагогічній спадщині В.Сухомлинського. Важливість цього напрямку окреслена і в державних документах: Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про мови в Україні”, “Про національні меншини в Україні”, Національній доктрині розвитку освіти.

Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлені у роботах Б.Бадмаєва, М.Жинкіна, О.Леонтєва, С.Карпова та інших; лінгводидактичні та методичні аспекти відображені у дослідженнях А.Богущ, М.Вашуленка, Л.Варзацької, М.Пентилюк, О.Савченко.

Різні шляхи формування мовленнєвої культури молодших школярів знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників, які вважають, що кожна особистість має бути готовою до співіснування в умовах культурного, етнічного, релігійного розмаїття, а саме: питання мовленнєвої особистості (М.Вашуленко, О.Горошкіна, Л.Паламар, Г.Сагач, О.Смолинський); взаємодія мови та світу людини, мовної гармонізації свідомості, мови як поліфункціонального духовного явища (К.Арутюнов, Ю.Жадько, В.Федик та ін.), духовно-естетична сутність слова (В.Костомаров, В.Ніколаєва, В.Троїцький); мовленнєва культура в системі культури особистості (Р.Гладіна, М.Львов, Т.Ладиженська, Л.Мацько); мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н.Формановська, С.Богдан, Я.Радевич-Вінницький, ін.).

Існує велика кількість дефініцій щодо визначення сутності поняття „культура мовлення”. Відомі науковці, по-різному визначають цей термін. Культура мовлення здавна була об'єктом багатьох досліджень російських та вітчизняних учених. Про це свідчать різноманітні визначення самого поняття залежно від того, що береться за основу. Поняття мовленнєвої культури має два аспекти: сукупність і система комунікативних якостей мовлення і вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення. Пропонується під терміном “культура мовлення” розуміти рівень оволодіння системою якостей мовлення окремими носіями мови [5, 198]. Відомий російський мовознавець професор Г.Винокур запропонував ідею про розмежування двох рівнів володіння культурою мовлення: “правильність і вправність”. М.Льяш вважає, що культура мовлення – це 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і мети комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовних засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови та мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [3, 56].

З початком шкільного навчання виникає необхідність приводити вимовні навички окремих дітей у відповідність з орфоепічними нормами. У зв'язку з цим важливо брати до уваги твердження І.П.Павлова, який писав, що створені раніше зв'язки між окремими аналізаторами не руйнуються, не знищуються, а тільки гальмуючись, поступово пригасають. Замість них налагоджуються нові тимчасові зв'язки. Дане твердження свідчить про тривалість такої перебудови.

Психологічну основу комунікативно-мовленнєвих умінь складає теорія діяльності, тобто мовлення організоване з точки зору психології подібно до інших видів діяльності.

Мовленнєва діяльність характеризується мотивованістю, цілеспрямованістю, ситуативністю і складається з чотирьох фаз: орієнтування в ситуації спілкування, планування, реалізації задуму за допомогою експресивних засобів мови, контролю.

Мовлення може бути успішним, якщо воно спрямоване на досягнення визначених цілей. Основна умова породження мовлення – мотив, "потреба виразити в мовному висловленні який-небудь зміст".

Вже у початковій школі мовленнєвий розвиток повинен спиратися на вивчення теорії, оскільки саме теорія дає систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне володіння як мовою, так і мовленням. Розвиток мовлення учнів не треба відокремлювати від вивчення теоретичних відомостей про мову. Він нерозривно пов'язаний з вивченням системи мови [2, 13].

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Йдеться про розвиток мовної, а точніше мовленнєвої особистості. Це поняття, яке нині досить часто зустрічається в наукових дослідженнях із психології, зокрема, з психолінгвістики та лінгводидактики. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати [4, 11].

Треба взяти до уваги, що загальна ситуація в галузі мовної освіти громадян України характеризується взаємодією трьох пов'язаних між собою тенденцій: перша полягає соціально-політичній необхідності опанування кожним громадянином України, до якої б національності він не належав, української державної мови; друга передбачає необхідність в одних випадках відновлення, а в інших – започаткування вивчення в школах мов тих національних спільнот, які проживають в Україні; третя тенденція стосується наших прагнень увійти в співдружність інших країн, а без знання іноземних це робити дуже складно [4, 12].

Державна національна програма „Освіта” одним із пріоритетних напрямків перебудови школи вважає формування мовленнєвої культури. Вчитель, щоденно спілкуючись з учнями, може формувати їхню мовну культуру та здійснювати мовне виховання.

#### **Щоб мовлення дитини успішно розвивалося, треба:**

1) виділяти певні звукокомплекси (слова) з цілого мовного потоку, який діти постійно чують;

2) здійснювати тонкий фонематичний аналіз кожного звуко-комплексу, тобто розрізнити схожі сполучення звуків (фонем) і слова, наприклад: «та-то», «ба-ба», «хлопчик-м'ячик»;

3) віднести виділене слово до певного об'єкта (ознаки, дії, зв'язку), тобто розуміти слова;

4) узагальнювати однорідні предмети (дії, ознаки, відношення) і називати їх тим самим певним словом;

5) розуміти ціле речення, тобто групу слів, об'єднаних певними граматичними зв'язками; в реченні завжди передана закінчена думка;

6) засвоїти механізм вимови (*артикуляцію*);

7) засвоїти вміння відбирати в кожному окремому випадку потрібні слова і, організовуючи їх у певні



граматичні структури, передавати свої думки в зрозумілих іншим людям реченнях [6, 12].

Успішному формуванню культури мовлення допоможуть цікаві завдання, якими вчитель може доповнити свій урок. Приклад такого завдання: дитині пропонується будь-яка картинка, на якій зображені люди і різні предмети (наприклад, зображення на малюнку). Її просять протягом 5 хвилин як можна детальніше розповісти про те, що змальоване і що відбувається на цій картинці. Під часопису подібних картинок вчитель фіксує наявність і частоту вживання дітьми різних частин мови, граматичних форм і конструкцій. Це допомагає визначити наявний рівень володіння мовленнєвою культурою.

Сьогодні на мапі світу практично не залишилося моноетнічних і монокультурних держав. Навчальні заклади стають багатонаціональними. Кількість багатонаціональних колективів в умовах міграції населення, змішання націй, росту кількості міст зростає, вони стають масовим явищем. Багатонаціональний, полікультурний склад учнів впливає на організацію системи освіти, на відносини між учасниками навчально-виховного процесу, тому керівники навчальних закладів повинні знати про особливості своєї діяльності в умовах поліетнічного складу учнів.

#### **Література:**

1. Антоненко – Давидович Б. Як ми говоримо. – К., 1994. – 312 с.
2. Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти. - К.: Т-во "Знання" України, 1992. - 48 с.
3. Бобир О. Етикет і культура мовлення // Початкова школа. – 2005. - № 1. - С. 55-59.
4. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.
5. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3-4 класів на уроках розвитку мовлення // Початкова школа. – 2007. – № 10. – С. 11-15.

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

### **ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

Мова є важливим засобом впливу на людину, зняряддя освіти і навчання. Так, К.Д.Ушинський називав її «дивним педагогом» та підкреслював: «Серед інших предметів вивчення немає жодного такою мірою здатного розвинути людину, вивчення мови...».

Засвоєння рідної мови є однією з найважливіших сходинок освіти та розвитку особистості. Необхідно з перших днів навчання дитини в школі виховувати в учнів любов та інтерес до вивчення мови, розвивати мовлення дітей, формувати їх внутрішній духовний світ. Цьому сприяє широке використання у період навчання грамоти усної народної творчості. Дидактичні можливості фольклорних творів вивчали К.Ушинський, Б.Грінченко, Г.Лубенець, С.Русова, В.Сухомлинський, М.Стельмахович та інші вітчизняні педагоги.

Аналіз методичної літератури, позитивного педагогічного досвіду (А.Богуш, М.Вашуленко, Н.Вітковська, А.Зиммельдінова, М.Кучинський, Т.Ладиженська, А.Мовчун, М.Рибнікова, Л.Токар та інші) свідчить, що одне із питань, яке потребує подальшого дослідження, – виявити шляхи доцільного використання українського дитячого фольклору у період навчання грамоти. При цьому особливу увагу необхідно звертати на розвиток інтересу до рідної мови, формування пізнавальної активності першокласників.

Серед важливих передумов, за яких можна досягти ефективності навчально-виховного процесу, дослідники виділяють наступні:

- розвиток у школярів пізнавальних потреб і інтересів, що сприяє формуванню мотивації навчання;
- організація пізнавальної діяльності, за якої навчальний матеріал виступає як предмет активних розумових дій учнів;

- забезпечення успіху в навчанні кожної дитини, створення умов для творчої самореалізації.

Експериментальна методика передбачала роботу у таких напрямках: 1) ознайомлення дітей з малими фольклорними творами на основі текстів підручників та додаткових; 2) аналіз текстів і виділення особливостей кожного жанру під керівництвом вчителя; 3) активізація роботи над виразним читанням, мовними особливостями і запам'ятовуванням творів фольклору; 4) використання системи завдань і запитань різного типу (репродуктивних, конструктивних, пошукових, творчих); 5) складання на цій основі власних творів (скоромовок, лічилок, загадок).

Досвідчені вчителі на уроках навчання грамоти широко пропонують дітям скоромовки для розвитку техніки мовлення, прислів'я з розвивально-виховною метою, загадки як засіб активізації учнів. При цьому важливо використовувати різні форми роботи, вносити елементи гри, пропонувати пізнавальні завдання різних типів, що сприятиме розвитку інтересу до рідної мови. Так, наприклад, до прислів'їв можна запропонувати такі види роботи:

- “Віднови прислів'я” (пропущені певні літери);
- “Роз'єднай слова”;
- “Чарівні стрілочки” (читання за вказаним напрямком);
- віднови порядок слів (деформоване прислів'я);
- “Склади прислів'я” (слова пронумеровані);
- прочитай за ключем (склади знаходяться всередині різних геометричних фігур, дається картка-ключ з порядком їх складання);
- “Чарівне коло” (подаються склади по колу, напрямок читання позначається стрілочками) тощо.

Також у період навчання грамоти можна запропонувати завдання конструктивного характеру, зокрема на матеріалі прислів'їв:

- гра “Знайди кінець” (3-4 прислів'я діляться на частини і записуються в дві колонки);
- гра “Додай слова” (опущене останнє або інші слова в прислів'ї);
- “Пригадай продовження” (відсутня друга частина) або “Пригадай початок” (відсутня перша частина);
- “Протилежні значення” (пропущені антоніми, якими потрібно доповнити прислів'я);
- “Плутанина” (знайти помилково вжиті слова).

Доречно пропонувати завдання в групах (четвірках) або парах на основі роздаткового матеріалу – творів малих фольклорних жанрів. Наприклад:

- Гра “Лабіринт”, для якої подаються забавлянки, лічилки тощо та схема напрямку читання.
- Кросворд на основі загадок: вчитель читає загадку, учні в парах заповнюють клітинки відгадками.
- Гра “Рима”: відновити текст-вірш, додаючи слова на основі рими (скоромовка, пісенька, лічилка, забавлянка тощо).
- Гра “Віднови текст”: переплутані речення пісеньок, колискових, лічилок, забавлянок тощо.
- Гра “Хто більше”: учні в четвірках пригадують якомога більше прислів'їв або загадок на вказану вчителем тему.
- Гра “Впізнай текст”: на дошці записані назви жанрів (закличка, мирилка, лічилка, колискова тощо), учням даються роздруковані різні тексти, які вони готуються прочитати вголос всьому класу, попередньо визначивши їх жанр, всі інші діти впізнають ці тексти.

Молодші школярі із задоволенням читають в особах, драматизують цікаві тексти, зокрема зразки дитячого фольклору. Так, першокласникам можна запропонувати проінсценувати безконечники (“*Ми з тобою йшли?*”), забавлянки (“*Пальчику, пальчику, де ти бував?*”), дитячі пісеньки (“*Два півники горох молотили*”) та інші. Такі види роботи дослідники (А.Богущ, Н.Гавриш, Т.Котик, Н.Луцан, М.Лещенко) відносять до словесної

художньо-творчої діяльності. Поєднання мовлення та рухової діяльності сприяє швидкому й тривалому запам'ятовуванню, забезпечує активізацію мовлення дітей.

Необхідно пропонувати дітям завдання на розвиток уміння слухання-розуміння (аудіювання). Так, в 1 класі доречно слухати нескладні загадки, знаходити (намалювати самим) до них відгадки. На основі загадок і малюнків – відгадок можна скласти невеликі тексти-описи або розповіді про рослини, тварини. Наприклад: “Сам багряний, а чуб зелений” (буряк); “Червоне личко, зелена косичка” (помідор), “Під дубочком народився, парасолькою накритися” (гриб).

Доцільно проводити уроки навчання грамоти в нестандартній формі (подорожі, конкурси, свята) і різноманітні позаурочні заходи, які б вводили учнів у світ усної народної творчості. Доречними є інтегровані уроки (читання і музика, читання і малювання, читання і народознавство, письмо і читання), на яких у відповідності з певною темою використовуються фольклорні твори.

Найвищим етапом пізнавальної активності вважається власна творчість. На сучасному етапі розвитку початкової освіти передбачається різноманітна робота, пов'язана з розвитком мовлення, творчої уяви і літературних здібностей, зокрема складання дітьми творів різних жанрів: казки, загадки, скоромовки, лічилки тощо.

Дослідники наголошують на необхідності підготовчого етапу до написання власних текстів. Зокрема, одна із важливих передумов складання творів різних жанрів – усвідомлення особливостей їх побудови та мовного оформлення. Тому в процесі опрацювання з дітьми зразків народних творів аналізуються особливості кожного жанру та його різновидів.

Робота над складанням власних текстів (скоромовок, лічилок, загадок) у 1 класі починається з колективної творчості під керівництвом учителя. З метою активізації уяви дітей, стимулювання творчих здібностей на початкових етапах використовуються цікаві малюнки, доповнення (продовження) текстів, опорні слова тощо. Доречною є колективна робота над вдосконаленням (редагуванням) творів, складених учнями.

Фольклорні твори – невичерпне джерело для творчої роботи вчителя. Він має забезпечити доступність їх сприймання школярами, органічне введення їх в навчальний процес, активізувати роботу учнів. Вивчення фольклору допомагає розвивати творчі нахили дітей, спонукає їх до пізнавальної активності. А це є запорукою виховання любові до рідної мови.

Постійне використання малих жанрів фольклору сприятиме всебічному вихованню дітей, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості, формуванню самостійного творчого мислення, поживить і зробить цікавим процес навчання грамоти.

#### Література:

1. Кучинський М.В. Роль усної народної творчості у розвитку молодших школярів // Початкова школа. – 1993. – № 1. – С. 8-13.
2. Методика викладання української мови: Навчальний посібник / За ред. Дорошенка С.І. – К.: Вища школа. – 1992. – 398 с.
3. Речь. Речь. Речь: Книга для учителя / Под ред. Ладиженской Т.А. – М: Педагогіка, 1990. – 336 с.
4. Смолінська О.С. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами фольклору. - Автореферат дис...канд.пед.наук. – К., 1999. - 19 с.
5. Токар Л. Усна народна творчість на уроках української мови та читання // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 20-24.

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

### ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

В умовах національного та соціально-культурного розвитку, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої уваги набуває формування мовної особистості. Відповідно до сучасних потреб прийнято ряд

документів, які визначають шляхи реалізації наскрізного завдання в галузі мовної освіти – обов'язкового опанування кожним громадянином України української державної мови. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, окреслюючи перспективи подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, наголошує на тому, що «освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови» [5, 4]. Відтак, особливої значущості набуває робота, спрямована на формування звукової культури мовлення, починаючи з початкової ланки загальноосвітньої школи, оскільки набуті в молодшому шкільному віці лінгвістичні знання та мовленнєві вміння стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності звукової культури мовлення.

Проблема звукової культури мовлення перебуває у центрі посиленої уваги лінгвістів та методистів. Зокрема, цією проблемою займалися: В.І.Бельтюкова, О.М.Гвоздев, В.І.Городілова, О.Л.Жильцова, Є.І.Радіна. Ученими визначено шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку звукової культури мовлення дітей. Темі звуковимови присвячувались дослідження таких психологів, як Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, Р.Є.Левіна, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, М.Х.Швачкін. Важливість досліджуваної теми відзначали фізіологи О.Г. Іванов-Смоленський, М.І.Красногородський, І.П.Павлов. Центральним питанням загальної проблеми дитячої звуковимови є становлення і розвиток звукової системи мови та оволодіння дітьми молодшого шкільного віку звуками рідної мови.

Відповідно до навчальної програми з української мови, на сьомому році життя діти повинні: розрізняти мовні і немовні звуки; знати, що слова складаються зі звуків, що звуки на письмі позначаються буквами; пояснювати співвідношення між звуками і буквами у складі, слові; пояснювати зміну значення слова у результаті заміни одного зі звуків; правильно відтворювати ланцюжок звуків у почутому слові з 2-5 звуків (без явищ асиміляції); виділяти перший і останній звуки у будь-якому слові букварного тексту; поєднувати окремі звуки (2-4) у склад відповідної структури; розрізняти голосні і приголосні звуки за звучанням та способом вимовляння [7, 24-25].

Метою нашої статті є визначення доцільних шляхів удосконалення звукової культури мовлення першокласників за результатами вивчення дійсного стану сформованості звуковимови учнів 1-го класу. Базою дослідження став 1 клас (15 учнів) фізико-математичної гімназії №17 Вінницької міської ради.

В основу визначення рівнів сформованості звукової культури мовлення дітей були покладені такі критерії та показники:

- 1) Артикуляційна моторика як компонент визначення звукової культури за допомогою спостереження за додатковими рухами, що неусвідомлено додаються до усвідомлених; ритмічними коливальними діями кінцівок, голови, язика тощо.
- 2) Звуковимова. Визначається під час виконання завдань на нормативне вимовляння всіх звуків, аналіз помилок та виправлення їх у подальшій роботі.
- 3) Усвідомлення складової структури слова, яка вміщає такі компоненти як: чітке і правильне відтворення слова без порушення його структури (без пропусків, перестановки, уподібнення складів) та точне і правильне відтворення слова у запропонованому темпі.

Дослідження здійснювались у грудні – січні 2012-2013 р.р. Учні 1 класу виконували завдання, спрямовані на:

- розрізнення на слух шиплячих звуків [ш], [щ], [ч], [ж];
- повтор складової частини слова;
- визначення правильно мовного дихання;
- аналіз правильної артикуляції звуків [с], [с'], [ш], [р], [дз] тощо;
- добір першого і останнього звука.

Дослідження здійснювалось за розробленою нами методикою визначення звукової культури мовлення дітей молодшого шкільного віку. Завдання пропонувались у вигляді дидактичних ігор: «Хто краще чує?», «Повтори, як я», «Назви перший і останній звук», «Послідовні звуки», «Чи правильно я називаю слова», «Спільний звук», «Підбери малюнок»,

«Завірюха», «Змійки», «Тигри», «Теплий вітерець шумить». Пропонувались навчальні завдання на повторення ланцюжків складів, а саме: «Повторюй за мною» та «Ланцюжки слів» [2, 56-72].

На основі показників дослідження нами було визначено рівні розвитку звукової культури мовлення дітей: високий (нормативне вимовляння всіх звуків груп), достатній (усі звуки вимовляються правильно, але не в стимульованому мовленні, або у всіх мовленнєвих ситуаціях спотворюється або замінюється один звук групи), низький (спотворюється або замінюється декілька звуків групи). За результатами вимірювання визначено, що 40% учнів (6 дітей) мають високий рівень сформованості звукової культури, 50% учнів (7 дітей) – достатній та 10% дітей (2 учня) мають низький показник розвитку звукової культури мовлення. Результати відображені у *діаграмі 1*:

*Діаграма 1*

*Рівні розвитку звукової культури мовлення дітей 1 класу*



Аналіз проведеного дослідження свідчить про те, що переважна більшість дітей першого класу знаходяться на достатньому рівні розвитку звукової культури мовлення.

Після проведених досліджень ми визначили можливі шляхи реалізації завдань на удосконалення звукової культури мовлення учнів першого класу:

1. Театралізовані ігри, невід'ємною частиною яких є орфоепічна правильність мовлення, а саме: нормативна артикуляція звуків, чітка дикція, правильна вимова звука в слові та словосполученні, а також розвиток фонематичного слуху з такими показниками: диференціація схожих звуків на слух, правильне відтворення звука, самостійне виправлення дитиною помилок звуковимови. Ще одним компонентом є інтонаційні засоби виразності з показниками: вміння адекватно до ситуації спілкування змінювати силу голосу, темп мовлення, інтонацію.
2. Використання зовнішньо-предметної інтеграції як такого чинника, який не лише на уроках рідної мови та читання упроваджує засоби впливу на вдосконалення звукової культури першокласників, а й під час вивчення інших дисциплін.
3. Зразкове мовлення вчителя як обов'язковий елемент підвищення рівня розвитку звукової культури мовлення учнів початкової школи. Цей аспект є не лише показником професійних якостей учителя, а й фактором, що прямо впливає на рівень розвитку мовлення учнів. Учителі, які не володіють мовленням на належному рівні можуть підвищити свою мовленнєву кваліфікацію на зібраннях методичних семінарів, творчих груп та інших педагогічних зібраннях.
4. Спільна робота школи та сім'ї як запорука плідної співпраці задля удосконалення рівня звукової культури мовлення дітей.

В основу вивчення курсу рідної мови у початкових класах покладено принцип всебічного розвитку мовлення школярів. Він пронизує і об'єднує всі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів. Такий підхід передбачає систематичну роботу над звуковою стороною мови, її удосконаленням та збагаченням.

#### **Література:**

1. Богущ А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: Підручник / За ред. А.М.Богущ. - Друге видання, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 326-333.
2. Крутій К.Л. Діагностика розвитку дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС ЛТД», 2005. – 208 с.

3. Макарова С. Щоб ротик був слухняний. Логопедичний практикум. – Тернопіль: підручники і посібники, 2008. – 160 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. - № 60-61. – С. 4.
5. Пенькова С.В. Формування культури українського мовлення першокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». – Ізмаїл, 2001. – 29 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.

*Діана Лудан,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ**

Головною метою української системи освіти, згідно з Національною Доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, формування й розвиток цінностей громадянського суспільства. Реалізація основних положень Доктрини має забезпечити «перехід до нової гуманістично-інноваційної філософії освіти», що надалі стимулюватиме збільшення самостійності й самодостатності особистості, її творчу активність [2, 4-6]. Удосконалення підходів до організації навчання посилюється інтеграційними процесами в Європі та необхідністю підвищення професіоналізму вчителя у використанні інноваційних педагогічних технологій.

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Спрямовання навчально-виховного процесу на формування духовності особистості, розкриття її потенційних можливостей та здібностей, утвердження загальнолюдських цінностей стало головною стратегією педагогічної діяльності творчо працюючих вчителів.

Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі впровадження новітніх педагогічних технологій, які б давали можливість для розвитку творчих здібностей особистості.

З-поміж запропонованої сьогодні великої кількості інноваційних технологій багато вчителів визнають переваги роботи в режимі інтерактиву, який найбільш повно забезпечує комфортні, безконфліктні безпечні умови розвитку дитини, всебічно реалізує її природний потенціал, виховує особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично мислити, прагне реалізувати себе.

Термін «інтерактивні методи» відносно новий. Його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. «*Inter*» (англ.) – взаємо-, «*act*» (англ.) – діяти. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно інтерактивним може бути метод, під час використання якого той, хто навчається, є учасником, що здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне, є активним учасником навчального процесу [3, 27].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовується на засадах постійно активної взаємодії усіх учнів класу. Це діалогове навчання, де учень і вчитель рівноправні.

О.І.Пометун і Л.В.Пироженко об'єднують форми інтерактивного навчання у чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- *кооперативне навчання* (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- *колективно-групове навчання* (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи – вчуся», «ажурна пилка» та ін.);
- *ситуативне моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);



• *опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, «займи позицію», «дискусія» тощо) [3, 33].

Варто зауважити, що всі перераховані вище технології використовуються вчителями у початковій школі, але більш детально розглянемо використання технології кооперативного навчання на уроках природничо-математичного циклу у школі I ступеня.

*Кооперативне навчання* – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою [3, 41]. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, на вирішення яких він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання вчить учнів спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, бути переконливими й толерантними, розуміти інших, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь.

Коли учні працюють разом, вони формують навички, необхідні для самостійного життя: уміння уважно слухати; спільно вирішувати проблеми; самостійно (спільно) приймати рішення; проводити різноманітні дослідження; аналізувати матеріал; розв'язувати конфлікти; засвоювати навички демократичного способу життя, які знадобляться їм в сім'ї, на роботі, в житті.

Основним під час організації кооперативного навчання є спілкування і взаємодія учнів. Причому ефективним та продуктивним таке навчання буде тоді, коли склад груп змінюватиметься та кожен учень матиме можливість спілкуватися з усіма іншими.

*Кооперативна форма навчання має такі ознаки:*

- всі учасники об'єднані однією метою;
- у групі розподілено працю, функції та обов'язки кожного члена;
- між учасниками панує співпраця і дружня взаємодопомога;
- учні цінують і поважають працю всіх і кожного зокрема;
- обсяг роботи, виконаної групою, завжди об'ємніший за обсяг роботи, виконаної кожним її членом чи частиною групи [1, 16].

Коли учні працюють у групах та виконують завдання, кінцевий результат якого залежить від спільних зусиль, у них розвивається соціальне почуття. Вони починають глибше занурюватися у навчання, оскільки роблять це не самостійно, а разом з однокласниками. Кооперативне навчання сприяє активному засвоєнню матеріалу. Спільні дії в малих групах, обговорення матеріалу з іншими, взаємонавчання дають можливість краще зрозуміти, опанувати вивчений матеріал.

Щоб діти співпрацювали, вчителю необхідно відповідним чином організувати урок. Для цього треба враховувати такі чинники, як позитивна діяльність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна та групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування у невеликих групах; обробка даних про діяльність групи.

*До технологій кооперативного навчання належать такі інтерактивні технології*, як: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум. Їх можна ефективно використовувати як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку. Наведемо приклади, як ці вправи можна використовувати на уроках математики і природознавства у початковій школі.

Інтерактивна технологія кооперативного навчання *«Робота в парах»* особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах, її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обміняти ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не

можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Наприклад, на уроці математики в 3 класі при вивченні теми «Задачі на різницеве і кратне порівняння» слід використати роботу в парах. Учитель готує картки з двома задачами різних типів. Роздавши кожній парі по дві однакові картки, він пропонує за хвилину ознайомитися із завданням і обміркувати свій висновок. За сигналом учителя упродовж 30 с учні висловлюються вголос. Ще півхвилини вони узгоджують думки й визначаються, хто висловлюватиметься перед класом. Представник пари робить висновок про те, чим схожі й чим відрізняються подані задачі. Решта учнів, у разі потреби, доповнює. Весь клас робить висновок, що різницеве порівняння показує, «на скільки» більша чи менша одна величина від іншої, а кратне – «у скільки разів» вони відрізняються.



Також досить популярною на сьогодні є технологія «*Два – чотири – всі разом*». Це ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію. Необхідно поставити учням питання для обговорення, дискусії тощо. Далі об'єднати учнів у пари і дати час для обговорення завдання і прийняття узгодженого рішення.

Варто попередити, що пари обов'язково мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення. Потім необхідно об'єднати пари в четвірки і обговорити попередньо досягненні рішення щодо поставленої проблеми. Прийняття спільного рішення є обов'язковим. Наступний крок – об'єднання четвірок в більші групи для обговорення питання, узгодження позицій і вироблення спільного рішення. Так, на уроці природознавства в 3 класі при вивченні теми «Вода. Властивості води. Підсумковий урок» досить ефективним є проведення цієї технології. Пари отримують завдання: сформулювати запитання-відповіді, які б розкривали зміст основних понять, положень, законів розділу «Вода», і розташувати їх у логічній послідовності, обов'язково дійшовши згоди. Пари об'єднуються в четвірки. Завдання: порівняти результати попередньої роботи, побудувавши спільно логічну послідовність запитань з розділу, дійшовши згоди. Кожна четвірка повинна сформулювати одне запитання-відповідь, яке відображає основний зміст розділу, записати його на дошці. Працює весь клас, діти вилучають «слабкі ланки», залишаючи основні.



Наступна технологія кооперативного навчання – *Ротаційні (змінювані) трійки*. Діяльність учнів у цьому випадку є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. З цією метою необхідно розробити різноманітні питання, аби допомогти учням почати обговорення нового або роз'ясненого матеріалу. Необхідно використовувати переважно питання, що потребують неоднозначної відповіді. Учні слід об'єднати у трійки. Розміщення трійок повинно бути таким, щоб кожна з них бачила трійку праворуч і трійку ліворуч. Разом усі трійки мають утворити коло. Потім слід поставити кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі. Після короткого обговорення запропонувати учасникам розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишаються на місці й є постійними членами трійки. Результатом буде зовсім нова трійка. Можна змінювати трійки стільки разів,



Можна змінювати трійки стільки разів,

скільки у вас є питань. Так, наприклад, коли проходить три ротації, кожен учень зустрічається із шістьма іншими учнями.

Технологія «Карусель» – варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Технологію слід проводити за таким алгоритмом: Розставте стільці для учнів у два кола. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.



Наприклад, можна використати цю технологію на уроці природознавства в 4 класі. Тема «Я розкажу про Україну»:

- Пригадайте, які природні зони України ви знаєте? (Лісова, лісостепова, степова, субтропічна).

- Показати на карті природні зони України.
- У якій природній зоні найбільше лісів? (Лісова зона)
- Яка природна зона більш розорана? (Зона степів)
- Яка зона є перехідною між лісом і степом? (Зона лісостепу)
- Яку територію охоплює зона субтропіків? (Територію Південного берегу Криму).

Ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку – *Акваріум*. Слід об'єднати учнів у 2-4 групи та ознайомити із завданням. Запропонувати одній із груп сісти в центрі або на початку середнього ряду і класі, де стоять парти, і утворити коло. Подати команду і розпочати обговорення проблеми за алгоритмом: прочитати вголос ситуацію; обговорити її в групі, застосувати метод дискусії; дійти до спільного рішення за 3-5 хв. Решта учнів слухають, не втручаючись у перебіг обговорення, спостерігають, чи дотримуються учасники дискусії правил її проведення. Коли завершиться відведений для дискусії час, група повертається на свої місця, а вчитель ставить класу запитання: Чи погоджуєтеся ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо доведеною? Який із аргументів ви вважаєте найбільш переконливим? Тривалість такої бесіди – 2-3 хв. Потім місце в "акваріумі" займає інша група, яка обговорює наступну ситуацію.



Цей вид роботи можна використати на уроці математики у 4-му класі. Інколи існує кілька шляхів розв'язання логічної задачі, тому клас ділиться на 2-4 групи. Одна з груп сідає в центрі класу й утворює своє маленьке коло. Учасники цієї групи обговорюють свій варіант розв'язання задачі, використовуючи метод дискусії (3-5 хвилин). Інші учні класу слухають, не втручаючись у хід обговорення. Потім кожна група, по черзі займаючи місця в центрі класу, пропонує свій варіант розв'язання задачі. Обирається найбільш раціональний варіант.

Отже, технологію кооперативного навчання можна широко використовуватися на уроках природничо-математичного циклу в школі I ступеня відповідно до мети і завдань уроку, адже кооперативне навчання має передбачувану мету – створити такі комфортні умови, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність і знаходиться в атмосфері співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами процесу навчання.

#### Література:

1. Активні та інтерактивні методи навчання / Укладач Кравчина О.С. – К.: ЦППО АПН України, 2003. – 32 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України. – К., 2002.
3. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К. – 2004. – 192 с.
4. Стребна О.В., Соценко А. Практичне використання інтерактивних методів на уроках в початковій школі // Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. – Х.: 2005. – 86 с.

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

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ГРИ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КУРСУ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Проблемі використання гри у процесі навчання є актуальною та знаходить своє відображення у працях провідних педагогів і психологів різних часів (Б.Блонський, А.Макаренко, С.Рубінштейн, А.Сікорський, В.Сухомлинський та ін.). Вплив ігрової діяльності на розумовий розвиток школяра досліджували Л.Артемова, Л.Венгер, Л.Виготський, Д.Ельконін, Р.Жуковська, О.Запорожець, О.Леонтьєв, Д.Менджеричька, А.Соноріна, О.Усова та ін. Гра як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів стала предметом вивчення Є.Банічевої, Ф.Блехер, З.Богуславської, Н.Гамбург, Г.Ляпіної, К.Радіної, С.Шамової, Г.Щукіної та ін.

Гра, як засіб розвитку пізнавального інтересу, знайшла відображення в дослідженнях І.Бежа, Н.Бібік, Л.Божович, Н.Кудикіної та ін. На проблемному характері ігрової діяльності наголошували Л.Аристова, М.Данилов, Д.Ельконін, Л.Кудрявцев, І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін та ін. Гру вивчали з позицій розвитку самостійності, активності учнів, як засіб формування мотиваційної сфери школяра (О.Савченко, М.Данилюк, Г.Костюк, А.Маркова, Н.Якобсон та ін.).

Гра відповідає природним потребам молодших школярів, оскільки поєднує у собі елементи навчання, прикладної, репродуктивної та творчої діяльності, що дає змогу розвивати емоційну сферу дитини, її пізнавальні інтереси, інтелектуальні та духовні потреби. Уміле використання ігор підвищує навчальну активність учнів, інтенсивність мислення, пам'яті та уяви. З грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій. У грі формуються особистість дитини. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці. Особливого значення набуває гра для молодшого шкільного віку. Молодші школярі так само люблять гратися, як і дошкільники. Втім гра для учнів дає неоціненний матеріал для подальшого розвитку сенсорного апарату та мислительних процесів. Потрібно підкреслити, що наукова думка завжди високо оцінювала педагогічний смисл ігрової діяльності. Дослідники ніколи не вважали її забавкою, а схилилися до думки, що гра – це “дитина праці” (В.Вундт). Саме в ній дитина поступово вчиться цінувати свою діяльність як джерело насолоди. Крім того, справжня гра з її емоційно-естетичним ефектом притаманна лише людям з вираженими моральними установками. Відповідно людина грає лише тоді, коли вона в повному значенні слова є людиною, а людиною вона буває лише тоді, коли грає (Ф.Шіллер).

Гра є ексклюзивним методом, її можна використовувати на будь-якому етапі уроку: під час вивчення нового навчального матеріалу, його закріплення та повторення, узагальнення та систематизації. Найефективніше використовувати гру на етапі повторення, коли виникає потреба перевірити знання про природні об'єкти, уміння учнів дати коротку характеристику певним об'єктам та явищам дійсності, розподілити предмети за певними ознаками на групи тощо. З цією метою можна використати гербарні матеріали, колекції, лото та організувати захоплююче ігрове дійство, у якому візьмуть участь навіть ті учні, які не зовсім добре орієнтуються у навчальному матеріалі. За допомогою правильно організованої гри, у молодших школярів з'являється бажання більше дізнатись, продемонструвати свої знання, не підвести своїх друзів по команді (групі).

Під час ознайомлення дітей з природою учитель використовує різні види ігор, за допомогою яких відбувається формування певних знань, умінь та навичок, у дітей з'являється

задоволення від виконаної справи, підвищується їх емоційний тонус, формуються елементарні уявлення про об'єкти та явища навколишнього світу а також позитивне ставлення до них.

У процесі формування природничих понять переважають ігрові прийоми, які проявляються у виконанні таких операцій як: порівняння з наступним, встановленням та поясненням відношення подібності та відмінності між об'єктами і явищами природи, класифікація, використання аналогії як засобу перенесення способу дій, визначення головного, визначення та пояснення зв'язків між причиною та наслідком, узагальнення, конкретизація, доведення істинності суджень тощо.

Для розв'язання цих завдань учневі необхідно проаналізувати факти, встановити зв'язки, відношення та залежності між ними, використати набутий досвід, виділити ознаки та їх співвідношення, сформулювати узагальнення, висновки. Усі ці дії виконуються у формі різноманітних прийомів розумової діяльності.

Для міцного та осмисленого засвоєння знань дуже важливо не тільки знайомити дітей з окремими поняттями, а й показувати учням їх групи, класи, категорії в підпорядкуванні, тобто формувати систему понять. Основними природничими поняттями є: природа, нежива природа, жива природа, органи рослини, дерева, кущі, трав'янисті рослини, кімнатні рослини, листяні рослини, хвойні рослини, тварини, свійські тварини, дикі тварини, комахи, птахи, перелітні птахи, зимуючі птахи, звірі, ґрунт, корисні копалини, вода, водойми, джерела, річки, озеро, ставок, болото, море, ліс, поле, культурні рослини, зернові рослини, дикорослі рослини, овочеві рослини, технічні рослини. Для ефективного засвоєння учнями цих понять учитель має доцільно добирати оптимальні методи, форми, прийоми та засоби навчання. Оскільки гра є важливим методом засвоєння змісту природничого матеріалу, ми рекомендуємо її використання у процесі формування природничих понять. Використання ігрових прийомів на уроці природознавства дозволяє пробудити у дітей інтерес до навчання, підвищити їх активність, розвивати творчі здібності. Уроки, завдяки ігровим методам, суттєво змінюються, набуваючи цікавого змісту. У молодших школярів підвищується інтерес до уроків природознавства, а процес засвоєння нових знань та понять набуває легких форм.

Початкова школа – період формування особистості молодшого школяра, початковий етап формування його моральних цінностей і настанов, якостей поведінки та інтелекту. Саме на цьому етапі навчання необхідно забезпечити озброєння дітей основами, що складають увесь зміст людської науки.

У процесі вивчення природознавства молодші школярі ознайомлюються з поняттями, вчать аналізувати, порівнювати, виділяти характерні ознаки об'єктів та явищ природи, вести короточасні та довготривалі спостереження, ставити досліди, виконувати різного роду практичні роботи, формулювати узагальнення, висновки. Усі ці дії виконуються у формі різноманітних прийомів розумової творчої діяльності. Для успішного засвоєння учнями важливих природничих понять учитель має доцільно підбирати оптимальні методи, форми, прийоми, засоби навчання. Серед ігор, які мають найбільший пізнавальний ефект слід виділити педагогічні ігри творчого характеру. Сюди належать: сюжетно-рольові ігри, ігри-подорожі, театралізовані дійства, ігри-розваги. Ці ігри містять великі можливості для творчого самовираження через роль, яка є тим “кермом”, що запускає весь механізм педагогічних ігор творчого змісту. Організуючи такі ігри з дітьми, педагог має змогу шляхом продуманого розподілу ролей впливати на реальну позицію дитини через гру. Вчителю необхідно визначити, яка з ролей найбільш позитивно вплине на дитину, змінить на краще її поведінку. Уміло організована педагогом гра містить великий психотерапевтичний ефект. Вона може покращити ставлення дитини до себе та інших, змінити соціальний статус учня в колективі. Гра є ефективним засобом впливу на неконтактних дітей, а також на дітей з яскраво вираженою агресивністю чи, навпаки, надмірною тривожністю. Такі діти свідомо чи несвідомо уникають спілкування, колективної діяльності. Але уміло підібрана педагогом роль, атмосфера дружби, відкритості допоможуть дитині подолати психологічний бар'єр.

Учителю слід пам'ятати, що гра колись закінчується, але натомість залишається почуття єдності, згуртованості, дружби, які необхідні для міцного колективу. Спільна діяльність вимагає



від усіх членів групи гнучкості, пристосування, урахування думки іншого та переосмислення власної. Педагог повинен уміти гратися з дітьми. Якщо він буде лише привчати, вимагати, він буде сторонньою силою, можливо корисною, але не близькою для дітей.

У процесі гри формуються не лише вміння й навички, ігрова активність позитивно впливає на стосунки як між самими учнями так і учнями та учителями. Необхідність взаємопогоджених дій у процесі високого емоційного включення, забезпечує виконання однієї з умов ефективності формування у молодших школярів природничих уявлень та понять – особистісного сприйняття об'єктів та явищ природи і орієнтації на консенсус. Окрім цього, гра виступає суттєвим фактором впливу на емоційно-вольову сферу учнів, стимулом до внутрішньої пізнавальної мотивації.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати необхідно нею керувати, забезпечивши виконання низки вимог:

- *готовність учнів до участі в грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі);*

- *забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом;*
- *чітка постановка завдань гри;*
- *складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій;*
- *дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати;*
- *не можна допустити приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку в грі, глузування тощо);*

- *гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою. Учні мають засвоїти правила гри, крім того зміст гри, її форма повинні бути доступними для дітей.*

Гра для дитини – природний вид діяльності. Вільне від регламенту ігрове дійство дозволяє втілити найфантастичніші бажання, мрії, є гарним полем розвитку дитячої творчості, активності, кмітливості. В іграх діти відтворюють реалії повсякденного життя, вчать змінювати його на краще. Гра та світ цікавого не перестають впливати на розвиток дитини у навчальному процесі. Використання гри у навчальному процесі дозволяє сприяти активізації діяльності молодших школярів, розвитку їх спостережливості, пам'яті, уяви, мислення тощо.

#### Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 3-13.
4. Біда О.А. Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади. – К.: Науковий світ, 2002. – 322 с.
5. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: Навчальний пос. для студ. педфак. – К.: Освіта, 1998. – 234 с.
6. Пруцакова О.Л. Використання дидактичної гри у процесі формування основ екологічної культури молодших школярів // Початкова школа. – 2003. – № 5. – С.17-21.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
8. Тарасенко Г.С. Виховний потенціал природи // Паросток: методика гуманного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – С. 6-15.

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

#### **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ГРИ**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується різким загостренням екологічної ситуації. Негативні наслідки господарської діяльності людини, її споживацьке ставлення до природи знайшли своє відлуння практично у всіх сферах суспільного життя: соціально-

економічній, культурній, духовній тощо. Однак і на сьогодні більшістю людей екологічна криза уявляється, як щось зовнішнє по відношенню до людини, а не породжене нею самою. Адже всім відомо, що духовний чорнобиль породив Чорнобиль екологічний. І вирішення екологічних проблем, на нашу думку, полягає у формуванні екологічного мислення, екологічної свідомості, а відтак – екологічної культури особистості.

Чи не найважливішу роль у формуванні екологічної культури особистості відведено освіті, як визначальному чиннику життєдіяльності суспільства [4]. Зокрема, в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) зазначено, що домінантою виховного процесу поряд з вихованням почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє має стати освоєння фундаментальних духовних цінностей людства, серед яких чільне місце посідає збереження природи [5, 111-112]. Усвідомлення значимості екологічної освіти для гармонійного, екологічно безпечного розвитку людства стало причиною прийняття у 2001 році Концепції екологічної освіти в Україні, згідно якої *екологічна освіта визначається як сукупність таких компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура і розглядається як неперервний процес, що охоплює всі вікові, соціальні та професійні групи населення* [4, 120].

У системі неперервної багатоступеневої екологічної освіти і виховання основною ланкою є загальноосвітня школа. Її мета – формування особистості з новим, екоцентричним типом мислення й свідомості, високим ступенем екологічної культури [5, 125]. Особливого значення набуває екологічне виховання на рівні початкової загальної освіти, оскільки молодший шкільний вік є сенситивним періодом людського життя, найбільш відкритим і сприйнятливим до виховних впливів. Від того, як дітей учитимуть ставитися до природи в цьому віці, залежатимуть їхні відносини з нею в майбутньому.

Державна освітня політика в галузі екологічної освіти реалізується в змісті початкової загальної освіти. Зокрема, про це свідчить спрямованість освітньої галузі «Людина і світ» Державного стандарту початкової загальної освіти на «...формування в молодших школярів уявлень і понять про цілісність світу, виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної екологічно мислити, бережливо ставитися до природи, розуміти значення життя як найвищої цінності» [3, 126]. Дане положення знайшло відображення в програмах (діючій та альтернативних) інтегрованого курсу «Я і Україна», які мають чітку екологічну спрямованість.

З огляду на вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, засвоєння ними змісту освіти, зокрема екологічного, повинно відбуватися шляхом активної пізнавальної діяльності, через використання активних методів пізнання. На думку багатьох педагогів, одним з найефективніших методів навчання і виховання молодших школярів є *гра*. У процесі ігрової діяльності учні першого класу не лише здобувають інтелектуальний розвиток, а й включаються в систему соціальних, колективних відносин, що має велике виховне значення. Гра є еквівалентом творчої діяльності, а відтак, формує досвід цієї діяльності.

Проблема екологічного виховання назріла не сьогодні, вона була актуальною у всі часи. Ми маємо неоціненний досвід відомих педагогів, зокрема, Ф.Дістервега, Дж.Дьюї, Я.Коменського, Т.Лубенця, А.Макаренка, Й.Песталоцці, С.Русової, Ж.Руссо, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, С.Шацького та ін. у вихованні гуманного ставлення дитини до природи. Погіршення екологічної ситуації в останні десятиріччя спричинило появу значної кількості педагогічних досліджень з даної проблеми, авторами яких є Т.Байбара, Н.Бібік, С.Глазачев, І.Грущинська, А.Захлебников, І.Зверев, Л.Майорик, Л.Нарочна, О.Пистаков, Т.Пушкарьова, Л.Согур, Г.Тарасенко та ін.

Ми виходимо з того, що гра на уроці розв'язує певну дидактичну задачу: вивчення нового матеріалу та його закріплення, систематизацію і узагальнення знань, формування трудових вмінь і навичок. Ігри викликають задоволення, підвищують емоційний тонус, сприяють формуванню уявлень про предмети і явища природи, їх якості, виховують позитивне ставлення до природи.

Психолог Л.А.Венгер зауважує, що те, що діти пропускають через гру, засвоюється легше і міцніше. Важливу роль відіграють ігри у закріпленні і систематизації знань з «Я і

Україна». У дослідженнях Янківської О.П., Воронової В.Я., Янівської Н.Г., доведено, що використання дидактичних ігор природничого змісту дає змогу формувати міцні знання, розвивати мислення і мову, підводити до узагальнень.

Гра стимулює пізнавальну діяльність дитини, викликає позитивні емоції у ставленні до навчання. Увага учнів спрямована на ігрову дію. При цьому до процесів запам'ятовування і осмислення підключаються глибокі переживання, які роблять ці процеси інтенсивними і більш результативними. Навчання проходить без зусиль, на великому емоціональному підйомі.

Гра на уроках «Я і Україна» стимулює пізнавальний інтерес. Педагогічне стимулювання і мотивація навчальної діяльності учнів включають в себе формування пізнавального інтересу, що становить вибірково спрямованість особистості, яка обернена у сферу пізнання, предметного оволодіння знаннями. Пізнавальний інтерес багатогранний і він може виступати як зовнішній стимул процесу засвоєння, як засіб активізації цього процесу, а також як мотив пізнання, стикаючись та взаємодіючи при цьому з іншими мотивами.

Дидактична гра як метод вивчення курсу «Я і України» має свої особливості. Надзвичайно важлива роль ігор у закріпленні, систематизації та узагальненні знань про природу. Дослідження таких вчених як Н.Коваль, В.Друзь, А.Клиць, О.Янківської, В.Воронової показали, що використання дидактичних ігор природничого змісту за умови підготовки дітей і в певній системі дає змогу формувати у них міцні знання, систематизувати їх, підводити до узагальнень, розвивати мовлення і мислення [10].

Сюжетно-рольові ігри на уроках «Я і Україна» є найулюбленішими, розповсюдженим видом творчої гри. Вони надають дитині можливість умовного входження в такі ролі, які недоступні для неї реальній дійсності. Це дозволяє сприймати себе з різних позицій, весь час по-іншому кодуючи власне «я». Вчені стверджують, що характерне для сьогодення прискорення науково-технічного процесу вимагає більшої спеціалізації та однонаправленості діяльності людини. Це зменшує пошукову активність особистості і тому збільшує кількість стресових ситуацій. Але в грі виховна здатність помічати необмежену багатозмістовність світу, вміння думати в різних координатах, можливість перенесення в інші умовні виміри – стійкий адаптаційний прийом. Саме принцип гри – «все може бути всім» – підготовка до такого поліфонічного мислення. На адаптаційні можливості гри вказував ще Л.С.Виготський. Він назвав гру засобом миттєвого враження із середовищем в критичних моментах нашого життя. Тобто рольова гра на уроках «Я і Україна» може виступати засобом стресового контролю, самооновлення, а також стимулятором гарного настрою[9].

С.Л.Рубінштейн підкреслював, що дитина, виконуючи певну роль, не лише фіктивно переноситься в іншу особистість, а за її рахунок, насамперед, удосконалює, збагачує, розширює власну [6]. Гра на уроках «Я і Україна» є ефективним засобом впливу на неконтактних дітей. А також на дітей з уповільненою мовою, з підвищеною тривожністю. Такі діти свідомо чи несвідомо уникають спілкування, колективної діяльності. Але вміло підібрана педагогом роль, атмосфера дружби, доброзичливості допоможуть подолати комплексний бар'єр.

Отже, використання дидактичних ігор природничого змісту допомагає активізувати навчальний процес, розвиває спостережливість дітей, увагу, пам'ять, мислення, збуджує інтерес до навчання. Урізноманітнення видів роботи із застосуванням гри на уроках «Я і Україна» знімає втому, гальмівні процеси мозку, загострює пам'ять, викликає у дітей задоволення, підвищує емоційний тонус, сприяє формуванню у них уявлень про об'єкти природи, їх якості, виховує позитивне ставлення до природи.

#### Література:

1. Байбара Т.М. Вибір методів вивчення нового матеріалу на уроках природознавства //Початкова школа. – 1990. – № 9. – С.35-39.
2. Гаркова К. Використання ігрових методик в екологічному вихованні //Початкова освіта. – 2001. – Травень (№ 9). – С.11.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Збірник законодавчих і нормативно-правових актів про початкову освіту / Упор. О.В.Лесіна, В.І.Ковальчук. – Вінниця, 2004. – С. 77-134.
4. Концепція екологічної освіти України // Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 2. – С.117-138.



5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) //Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Харків: Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 107-128.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.– 345 с.
7. Согур Л.М. Ігрові форми ознайомлення дітей з природою //Її величність гра: збірник статей / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2009. – С.216-223.
8. Тарасенко Г.С. Вчимося охороняти природу // Початкова школа. – 1997. – № 5. – С.29-35.
9. Теплова С.М. Гра як форма суспільного досвіду дитини. – М.: Просвещение, 1983. – 132с.
10. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі //Початкова школа. – 1997. – № 9. – С.18-20.

*Дар'я Бей,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Проблема взаємозв'язку у системі “Людина – Природа” стала предметом дослідження багатьох мислителів минулого і сучасності. Ще в XVII столітті Я.А.Коменський звернув увагу на природовідповідність всіх речей, тобто на те, що всі процеси в людському суспільстві протікають подібно процесам природи. Цю ідею він розвинув в своїй праці “Велика дидактика”. Найважливіше екологічне положення про невіддільність людини і природи і педагогічну цінність зміцнення гуманних відчуттів дитини засобами природи підкреслювали такі великі педагоги як Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег і багато інших мислителів, підкреслюючи необхідність виховання у дітей “відчуття природи”. Не залишився осторонь вирішення питань екології і великий російський педагог К.Д.Ушинський. Слід зазначити, що пізнання об'єктивного світу неможливе без пізнання екологічних зв'язків, реально існуючих в ньому. Їх вивчення, таке важливе в наші дні, треба розглядати як необхідну умову формування у школярів основ діалектико-матеріалістичного світогляду. Разом з тим, вивчення екологічних зв'язків виконує важливу роль у розвитку логічного мислення, пам'яті, уяви тощо. Необхідність екологізації сфери виховання з'явилася дуже давно. Відомі діячі наголошували на великому суспільному та виховному значенні екології, так як ця наука не лише підвищувала рівень естетичної культури учня, а й сприяла розвитку особистості.

Навчальний предмет “Я і Україна. Природознавство” має пропедевтичний характер. Він закладає найважливіше – основи світобачення дитини, її ставлення до довкілля. Вчителю початкової школи потрібно постійно вчити дітей не тільки споглядати природу, а й збирати безцінний природний матеріал, який обов'язково стане у нагоді на уроках природознавства, праці. Для організації та розвитку дитячої творчості доцільно використовувати метод проектів. Він допомагає розвивати комунікативні здібності дитини, створює умови для творчої самореалізації учнів, сприяє розвитку особистості. Психолого-педагогічні можливості методу проектів на уроках природознавства у початковій школі дуже високі. Проектна діяльність максимально спрямована на суб'єктне пробудження й розвиток особистості молодшого школяра, оскільки цілком відповідає її віковим потребам і особливостям.

Проаналізувавши програму початкової школи з природознавства, ми виділили наступні види проектів, які доцільно було б провести у початковій школі. Наприклад, у 2 класі, вивчаючи тему “Тварини у моєму довкіллі”, ми пропонуємо провести проект “Тварини – живі організми”, працюючи над проектом вчитель має поглибити знання з теми, стимулювати у дітей почуття особистої відповідальності за збереження навколишнього середовища. Вивчаючи тему “Природа і ми”, у 3 класі, ми пропонуємо провести проект “Гіацинт”. При виконанні якого, вчитель спираючись на ознаки живої природи, має довести учням, що квіти належать саме до групи “жива природа”. В процесі вивчення теми “Жива природа”, у 4 класі, доцільно провести проект “Рослинництво рідного краю” або ж “Магія кімнатних рослин”. Учитель має ознайомити учнів із галузями рослинництва Вінницької області, а також дати знання про умови росту і розвитку рослин. Цей список можна продовжити, адже метод проектів є часто вживаним на уроках природознавства.

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. Використовувати метод проектів доцільно мало не кожному уроці вивчення природознавства, тому що він також допомагає конкретизувати матеріал підручника, сприяє пробудженню інтересу до теми.

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. Доцільно використовувати метод проектів на уроках природознавства. Неабияке значення має спілкування молодших школярів із живими та неживими об'єктами використовуючи метод проектів на уроках природознавства, оскільки у нашій державі на даному етапі екологічна ситуація є незадовільною.

Отже, метод проектів – інтерактивна технологія, яка впливає на рівень згуртованості колективу, а також збільшує інтерес учнів до предмету, який вивчається за допомогою цього методу. Його доцільно застосовувати на усіх уроках шкільного циклу, зокрема, природознавства.

#### **Література:**

1. Бабій К.Н., Бахтарова А.М., Литвиненко І.Б. Нетрадиційний урок за проектною технологією // Управління школою. – 2007. – № 1. – С. 22.
2. Волковська Т. Проектування як метод особистісно орієнтованого навчання // Початкова освіта. – 2006. – № 40. – С. 9.
3. Журавська І. Застосування методу проектів // Директор школи. - 2006. – № 48. – С. 3.
4. Коваль Н. Методика розробки проектів у процесі вивчення курсу «Природознавство» в 2 класі //Початкова школа. – 2005. – № 10. – С. 15.
5. Проектна технологія. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. /О.М.Пехота, А.З.Кіктемко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С. -К., 2003. – 255с.
6. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності на уроках природознавства // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9.

*Дар'я Єліна,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ З 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 проблема організації позаурочної роботи молодших школярів у процесі вивчення природознавства.

Проблема організації позаурочної роботи у початковій школі знаходить своє висвітлення у дослідженнях багатьох учених. Так, психологічний аспект організації позаурочної виховної роботи розглянуто у працях М.Анцибора, І.Беха, Л.Виготського, Д.Ельконіна, А.Запорожця, О.Леонтєва, теоретичні основи організації та планування виховної роботи досліджено у роботах С.Карпенчук, Б.Кобзаря, В.Сухомлинського; розробка змісту, форм, методів позаурочної виховної роботи – у працях О.Біди, О.Докукіної, Т.Рабченюк; зв'язок позаурочної виховної роботи з позашкільними установами – В.Вербицького, Р.Науменко, Г.Пустовіта та ін.

Позаурочна навчально-пізнавальна діяльність школярів здійснюється в позаурочний час. Вона визначається програмою з природознавства і є обов'язковою для кожного учня.

Позаурочна робота спрямовується на оволодіння учнями фактичним матеріалом, який використовують на наступних уроках, а також – на закріплення, розширення, поглиблення і застосування певної частини змісту після її вивчення. Така робота виконується в класі під безпосереднім або опосередкованим керівництвом учителя і вдома самостійно. Існують такі види класної позаурочної роботи:

а) закладання і проведення випереджувальних довготривалих дослідів. Наприклад, за темою “Умови життя рослин” (3(2) клас);

б) ведення загального календаря природи. Зміст його складають таблиця для запису щоденних спостережень за погодою; підсумкова таблиця для запису виявлених закономірностей зміни погоди щомісяця; місяця, де відображаються наслідки спостережень дітей за змінами в житті рослин, тварин і праці людей. Форма класного календаря буває різна. Для його оформлення використовуються записи, сюжетні і фрагменті малюнки, умовні позначення тощо. Важливе систематичне і охайне ведення календаря, а при потребі його матеріали можуть використовуватися не тільки на уроках природознавства, а й з інших предметів.

Заповнення календаря природи, як і щоденників спостережень, спочатку відбувається під безпосереднім керівництвом учителя. Поступово самостійність дітей зростає, але систематичний контроль учителя не ослаблюється. Записи здійснюють черговий учень або група дітей, яких призначає учитель на певний термін, наприклад, на тиждень.

Видами домашньої позаурочної роботи є домашні навчально-пізнавальні завдання і завдання з природознавства на літо.

У процесі організації позаурочної роботи у молодших школярів розвиваються навички спостерігати, робити висновки та узагальнення. Молодші школярі вчать проводити досліди, спостереження, що є вкрай важливим, а урок зі своїми чіткими рамками не дозволяє зреалізувати ці завдання, що в результаті призводить до збіднення процесу вивчення природознавства, втрати пізнавального інтересу учнів. Позаурочна робота покликана допомагати учителеві у розв'язанні навчально-виховних завдань курсу природознавства у початковій школі.

З метою з'ясування реального стану організації та проведення позаурочної роботи на уроках природознавства, вивчення рівня готовності учителів початкових класів до реалізації завдань позаурочної роботи у процесі вивчення молодшими школярами курсу “Я і Україна”, нами було проведено опитування, у якому взяли участь близько 35 учителів початкових класів шкіл м. Вінниці. Нас цікавило те, як розуміють зміст позаурочної роботи з природознавства педагоги, які працюють з дітьми. З'ясувалось, що більшість учителів (68%) особливу увагу звертають на оволодіння учнями елементарними знаннями про об'єкти живої та неживої природи, очевидні зв'язки й залежності в ній. 25% опитаних учителів наголосили на необхідності організації позаурочної роботи з молодшими школярами, вказуючи на її виключній ролі у оволодінні учнями змістом навчального матеріалу, засвоєнням природничих понять, формуванні у молодших школярів гуманного ставлення до природи тощо. Незначна частина респондентів (7%) звернули увагу на те, що саме у процесі позаурочної роботи молодші школярі отримують навички практичної діяльності, вчать доглядати за природою, дбати про неї, піклуватися і таке ін.

У завдання опитування входило також з'ясувати готовність учителів до організації та проведення позаурочної роботи з молодшими школярами. Результати були досить невтішними: 92% опитаних переконані, що не готові до такої роботи. Більшості із них бракує відповідних знань. Частина опитаних (38%) наголошує на недостатньому забезпеченні методичною літературою, дидактичними матеріалами. Щодо форм позаурочної роботи, то значна частина учителів (78%) схильна до словесних форм впливу на дітей. Організацію бесід і розповідей учителі вважають однією із найбільш ефективних форм позаурочної роботи. Проте, деякі педагоги (12,4%) наголосили на необхідності залучення молодших школярів до індивідуальних форм роботи, використання диференційованих, індивідуальних завдань (9,6%) тощо. Лише незначна частина опитаних нами учителів (5,6 %) наголосила на тому, що позаурочна робота на уроках природознавства продиктована специфікою предмету,

особливим інтересом молодших школярів до вивчення природи. Ігнорування нею призведе до втрати змісту навчального предмету, значна кількість регламентованих програмою дослідів, практичних робіт, спостережень залишаться не зrealізованими. Власне, це стане причиною відставання учнів з предмету, втрати ними пізнавального інтересу тощо.

Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку про те, що підготовка учителів потребує коректив. Головними перешкодами до ефективного досягнення навчально-виховних цілей є недостатнє володіння педагогами змістом та методикою позаурочної роботи в школі, недостатнє забезпечення науково-методичними, дидактичними матеріалами, відсутність умов для проведення експериментально-дослідницької роботи, лабораторно-практичних дослідів. Проте, головною перешкодою до ефективного досягнення цілей позаурочної роботи є теоретична підготовка учителя, з одного боку, і з другого – його бажання, відданість справі, дітям, уміння самостійно поповнювати професійні знання, навички і вміння, яких дуже часто йому бракує у практичній роботі.

З метою усунення такої невідповідності педагог має використовувати найрізноманітніші методи. Саме в молодшому віці поліметодична варіативність сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Власне, це дозволяє зробити позаурочна робота, не регламентована чіткими рамками уроку, спрямована на розвиток учня, урахування його інтересів та запитів. Найбільш оптимальними в позаурочній роботі визнані такі методи, як спостереження (епізодичні, нетривалі, тривалі); дослідницько-пошукова робота; праця на природі; ігри (медитації, подорожі, драматизації, дидактичні); бесіди; словесно-логічні завдання; проблемні ситуації.

Цікавими формами роботи для молодших школярів можуть бути: ігрові заняття – вистави, наприклад “Цілюще зілля”, “Дідусь Лісовичок”, в яких акторами виступають самі діти; прогулянки; екскурсії на природу, в музей, на поле, в ліс, на ферму; участь у роботі дитячих організацій, гуртків, студій (“Зелена аптека”, “Природа і фантазія”, “Юні друзі природи” тощо); перегляд діафільмів, кінофільмів, діапозитивів на природничу тематику; збирання лікарських рослин; комп’ютерні ігри з використанням спеціальних комп’ютерних програм природничого спрямування; створення навчальних екологічних стежин; експериментальна робота; ознайомлення з обрядами, святами, легендами; ознайомлення з творами художньої літератури.

Учителеві важко розв’язувати ці складні завдання без сім’ї, оскільки вона є тим ланцюжком, який з’єднує знання дитини із повсякденним життям. Ефективними формами роботи з батьками є бесіди за “круглим столом”, проблемні семінари, виставки науково-популярної літератури.

Ефективність позаурочної роботи залежить від ряду умов основними серед яких ми виділили наступні:

- тісний взаємозв’язок позаурочної роботи з урочною;
  - спрямованість позаурочної роботи на формування у дітей міцної системи природничих знань на практично-діяльній основі;
  - забезпечення належної мотивації діяльності молодших школярів;
  - стимулювання пізнавальної активності учнів;
  - забезпечення чіткої алгоритмізації діяльності в процесі організації і проведення позаурочної роботи;
  - забезпечення емоційно-ціннісної основи спілкування вихованців з природою;
  - урахування інтересів та нахилів молодших школярів;
- забезпечення взаємозв’язку у системі “сім’я – школа – громадськість” для успішної реалізації завдань позаурочної роботи.

Таким чином, позаурочна робота буде ефективною саме за умов творчого підходу вчителя до її організації. Лише творчий учитель здатний залучити у цей процес всі можливі фактори і оптимально їх використати.

#### Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник К.: Веселка, 1998. – 334 с.

2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання: Навчальний посібник для студентів пед. ф-тів вищих навч. закладів та класоводів. – Київ; Ірпінь: Перун, 2000. – 400 с.
3. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства: Навч. посібник. - 2-ге вид., перероб. і допов. - К.: Вища школа, 1990. – 301 с.
4. Пакулова В.М., Кузнецова В.И. Методика преподавания природоведения. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак. - К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. - К.: Освіта, 1993. - 223 с.
7. Форми навчання в школі: Кн. для вчителя / За ред. Ю.І.Мальованого. – К.: Освіта, 1992. – 160 с.
8. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. – К.: Вища школа, 1993. – 256 с.

*Аліна Тарасюк,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ОБРАЗУ ПРИРОДИ**

Розвиток вітчизняної шкільної освіти в ХХІ столітті відбувається в умовах трансформації її змісту в напрямку гуманітаризації, впровадження особистісно орієнтованого навчання і виховання школярів із метою набуття ними базових компетентностей для майбутньої успішної життєдіяльності. Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій.

Екологічна ситуація, що склалася в світі і в Україні, зумовлює необхідність формування у молодших школярів якісної природничої компетентності. Цьому сприяє вивчення у початковій школі освітньої галузі «Природознавство», основною метою якої, як зазначається у Державному стандарті початкової загальної освіти, є «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» [2, 4].

Природничі дисципліни дають наукову базу для людської свідомості, формують основи раціональних знань про явища, процеси та предмети природи, необхідні для адекватного світосприймання та уявлення про сучасну науково-природничу картину світу.

Сучасна освіта змінює наукове ставлення до природи і довкілля та спонукає до пошуку та впровадження нових форм освіти населення земної кулі. Сьогодні на перший план виходить виховання людей, що вміють бачити, розуміти і відчувати красу природи, свідомих громадян з власною відповідальністю за довкілля, які активно включаються у діяльність по створенню і збереженню навколишнього середовища. Адже, з одного боку, середовище, в якому знаходиться людина має бути естетичним, однак, з іншого боку, – естетичним його створює сама людина.

Тому, на нашу думку, початкова ланка освіти повинна не тільки надати учням знання про довкілля, а й зробити ці знання духовним надбанням дитини, які проходячи через серце та душу юного дослідника, відкривають природу з іншої сторони – як об'єкт милування, збереження, естетичної цінності. Тут йдеться не тільки про пізнавальний аспект вивчення природи, а й про ціннісний, духовний, моральний, естетичний, екологічний. Звідси випливає необхідність формування у дітей початкової школи цілісного образу природи, який включатиме вище згадані аспекти.

Окремі напрямки формування у молодших школярів образу природи досліджені у працях багатьох українських учених. Так, значний внесок у розвиток даної проблеми зробили М.Артеменко, Н.Вітківська, Д.Джола, С.Жупанин, Н.Миропольська, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо та ін.

Спершу визначимо сутність даного явища. Образ – це суб'єктивний феномен, який виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мислительної діяльності, що становить цілісне інтегральне відображення дійсності, в якому водночас представлені

основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), це чуттєва форма психічного явища, яка містить в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку, це суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність дій. Образ – це універсальна людська здатність до побудови нових цілісних образів дійсності шляхом переробки змісту практичного, чуттєвого, інтелектуального та емоційно-сміслового досвіду [4, 51].

Можна стверджувати, що всі практичні та духовні надбання людства вкладаються у складну систему образів. Для людства вони і є тією реальністю, яку воно сприймає, осмислює і переживає, оформлюючи дух їх змістом. Слід брати до уваги образний характер сприймання світу учнями молодшого шкільного віку, що здійснюється завдяки притаманному дітям 6-10 років образному сприйманню та мисленню. Мислити образно – означає мислити асоціативно, метафорично. Асоціації опосередковують зв'язок образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвідношення з різноманітними явищами. Саме тому асоціації є тим ключем, який допоможе створити цілісний образ природи в учнів. При вивченні певного об'єкта навколишнього світу варто викликати в уяві учня так званий *асоціативний образ*. Так, Т.Сігіда виокремлює такі основні його ознаки: незалежність від об'єкта природи та змінність; ідеальність та реальність, коли стає предметом вербального розгляду; відповідність основній, ключовій для вивчення ознаки об'єкта природи; вірогідність; вербальна та невербальна закріпленість; яскравість, конкретність і зверненість до чуттєвого сприйняття людини [6, 352].

Асоціативний образ надихає життя у певний об'єкт природи. Організуючи сприймання природи, педагог повинен не тільки забезпечити належну коректуру сенсорного сприймання, залучаючи до роботи усі органи відчуття, а й апелювати до почуттєвої та емоційної сфери дитини. Адже, будь-які образи, пов'язані із сильними емоціями, надовго затримуються у пам'яті людей. Про важливість доторкання до почуттєвої сфери дитини, наголошував і В.Сухомлинський, вказуючи, що «Істина, з якою узагальнюються предмети і явища навколишньої природи, стають особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворяється яскравими образами, які впливають на почуття» [7, 38]. Отже, учитель, по-перше, створює умови для закріплення нової інформації, по-друге, звертається до емоцій учня, виховує естетичне сприйняття дійсності, на противагу суто раціоналістичному споживанню природи.

Варто відзначити, що образи складають основний зміст пам'яті, а мовлення грає важливу роль у збереженні, відтворенні та формуванні образу. Чим вдаліше підібране слово, тим точніше воно фіксує сутність предмета, тим повніше та яскравіше постає образ [7]. Спілкування з природою – цілеспрямоване заглиблення, вдивляння в неї і виділення окремих значущих деталей і властивостей – спонукає до творчості, яка в першу чергу виражається за допомогою емоційно-образного позначення власних почуттів та вражень мовними засобами.

Ціннісне ставлення до природи розглядається як цілісне ставлення людини до дійсності під впливом її краси, емоційної привабливості, що виражається в пізнавальному та емоційному ставленні особистості до предметів та явищ природи, умінні дати їм оцінку, активному прагненні до здійснення художньо-творчої діяльності. Тому, здатність учнів до словесної творчості є найяскравішим результатом образного сприймання природи дітьми, що призводить до формування цілісного образу природи.

Отже, образне сприймання природи – ми визначаємо як здатність особистості до сприймання, розуміння, переживання естетичних об'єктів та явищ природи, яка включає момент естетичної оцінки, призводить до замилювання природою та інтерпретації естетичних вражень у словесній та інших видах художньої творчості (музичній, пластичній).

За свідченням М.Артеменка, діти дуже рано починають сприймати красу природи, тому що діти молодшого шкільного віку схильні до чуттєвого освоєння дійсності [1]. Саме цей період життя є сензитивним для формування цілісного образу природи. Спостереження за реакціями дітей у довіллі показують, що багатство навколишньої природи викликає у них почуття радісного здивування. Сприймання дітей молодшого шкільного віку емоційне, активне: вони прагнуть потримати об'єкт сприймання у руках, погратися з ним, але самотійно не можуть виділити і називати його суттєвих ознак. Для них характерна недиференційованість, злитість

образів предметів, що сприймаються. Оскільки сприймання дитини на ранніх етапах розвитку ще дуже недосконале і в значно меншій мірі містить в собі елементи аналізу, то образи предметів, що сприймаються, відрізняються великою невиразністю й нечіткістю.

Так, з метою визначення здатності дітей до образного перетворення сенсорних вражень, нами було проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь учні 4 класу ЗОШ № 35. Дітям пропонувалося згадати об'єкти і явища, які вони бачили, коли знаходились серед природи, власні відчуття, емоції, викликані даними природними об'єктами (аперцепція сприймання) та розподілити їх на холодні, гарячі, солодкі, гіркі, колючі, тверді, м'які, слизькі, духмяні, риплячі, шиплячі, крикливі, гострі, круглі, гладенькі. Легке, на перший погляд, завдання викликало труднощі у дітей 10-річного віку. Знаменно, що 44% дітей відносили об'єкти природи до тієї чи іншої групи за їх зовнішнім виглядом. Наприклад: «колючі» слова – їжак, троянда, шипшина. 26% учнів орієнтувалися на основні властивості об'єктів природного світу (смакові, звукові). Наприклад: «солодкі» слова – яблуки, вишні, суниці; «крикливі» – сорока, ворона, качка, сова, півень. Лише 30% дітей намагалися створювати образи-асоціації, які передавали не лише явну характеристику чи властивість об'єкта природи, а й були пов'язані з почуттями, враженнями, особистим ставленням дитини до сприйнятого. Наприклад: до «холодних» слів діти відносили метелицю, снігопад, небо, вітер, зорі; до «м'яких» – весну, землю, листя, хмари, сніг; до «гарячих» – літо, сонце, море. Отже, можна зробити висновок, що дітям важко, не дивлячись на достатню кількість накопичено раніше сенсорного досвіду, створювати незвичні образи-асоціації. Це свідчить, що вчитель не приділяв належної уваги розвитку образному мисленню учнів, не давав змогу вивільнитися назовні юному фантазеру.

На наступному етапі дослідження учням даного класу пропонувалося виконати ряд завдань словотворчого характеру, які були розроблені на основі визначених Г.Тарасенко та О.Прушківською прийомів словесно-творчої роботи на теми природи [9]. Під час аналізу робіт учнів ми користувалися такими критеріями: чіткість диференціації естетичних властивостей об'єктів довкілля, адекватність вербалізації вражень, здатність до синтезування чуттєвих вражень, влучність визначення емоційно-образної домінанти сприйнятого, образність мовлення, домінуючі цінності ставлення учнів до навколишнього середовища, оригінальність та креативність словесної творчості. Завдання були такого змісту: напиши на що схожий, «розфарбуй слова», «уяви себе поетом», добери ласкаве слово, заверши порівняння, пожалій за що-небудь, що вам нагадує. Лише 26% опитаних школярів змогли образно і ємко інтерпретувати власні естетичні враження, влучно визначити образний характер сприйнятого. Наприклад: сніжинка, як зазначають діти, схожа на маленьку білу краплинку, балерину, зірочку, маленьку хмаринку, зимову прикрасу. Траплялися випадки, коли учні не могли виокремити естетичну домінанту сприйнятого, адекватно вербалізувати набутий естетичний досвід (17%). Наприклад: каштановий листочок схожий на колючку, каштан. Позитивно вражає те, що учні люблять римувати слова, їм це вдається. Діти добирають не тільки слова-іменника, а й дієслова. Наприклад: квіточки – семицвіточки, діточки; гай – водограй, згадай, відгадай, заспівай. Більше третини дітей (36%) завдання виконували достатньо формально, був відсутній образний характер мови. Наприклад, виконуючи завдання «розфарбуй слова», ми спостерігали лише поодинокі стандартні відповіді (сонце – жовте, оранжеве; ранок – світлий, блакитний, фіолетовий).

Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, ми бачимо, що відсутність належної систематичної позакласної роботи щодо організації спілкування учнів з природою, залучення дітей до словотворчої роботи негативно відображається на розвитку дитячої словесної креативності, формуванні адекватного цілісного образу природи.

Шкільний урок без розмаїтого позакласного середовища не може розв'язати проблему духовно-естетичного виховання особистості, сформувати естетичний смак, свідоме прагнення дітей до спілкування з навколишнім середовищем. Тому нагальною стає потреба створення відповідної системи позакласної роботи, яка стане підґрунтям для формування у дітей образу природи, розвитку емоційно-ціннісного ставлення школярів до оточуючого.

Позакласна робота містить у собі великі резерви виховання дітей засобами природи. Методично правильно організована робота в даному напрямку дасть змогу сформувати у

молодших школярів духовний зв'язок з природою, потребу в постійному спілкуванні з довкіллям, навчить сприймати та осмислювати її красу.

Зміст і форми такої роботи повинні органічно доповнювати процес виховання школярів засобами навчальної діяльності. Позакласна робота, спрямована на організацію спілкування учнів з природою, повинна проводитись систематично. Оскільки епізодичне звернення до природи не є результативним. Форми і зміст позакласної роботи повинні враховувати найважливіші потреби розвитку системи національного виховання в Україні, а також відповідати віковим запитам молодших школярів.

Можна виокремити такі цікаві форми організації позакласної діяльності молодших школярів з метою формування образу природи: уроки милування природою, екскурсії, художньо-естетичні бесіди, творчі години, свята, ігри-подорожі, гурткова робота, театри природи, трудові справи у природі. Опишемо детальніше найефективніші, так звані синтетичні форми роботи, які поєднують у собі усі види художньої творчості та спрямовані на виховання в учнів ціннісного ставлення до природи, екологічної самосвідомості.

Плідною формою позакласної роботи з даного напрямку, основоположником якої був В.Сухомлинський та яка дає змогу накопичити сенсорний досвід, розвинути естетичне сприймання природи, є проведення *уроків мислення у природі* [7]. Ці ідеї знайшли продовження і розвиток в наукових доробках сучасних українських педагогів (Г.Тарасенко), які розробили і впровадили методику організації милування природою. Одним із головних завдань учителя, згідно такої методики, є навчити учнів милуватися об'єктами та явищами навколишньої природи – тобто «зробити красу природи предметом особливої уваги дітей, допомогти їм духовно з'єднатися з нею» [8, 12]. Милування обов'язково передбачає момент оцінки. Тому вчителю слід підносити дитяче сприймання на належний емоційно-образний рівень, вправно організовуючи оцінну діяльність. У цьому значно допоможуть завдання оцінно-творчого характеру (музичні та пластичні імпровізації, словотворчість, робота з природним матеріалом), а також активні форми емоційно-естетичного пізнання природи (ігри, змагання, конкурси, трудові справи тощо).

Уроки милування не можна перетворювати у «щоденні чергові справи», бо в результаті цього дитячі оцінки втрачуть свіжість, природність. Уроки милування варто проводити раз у місяць, непомітно пов'язуючи їх зі своєрідним станом природи, зокрема: листопадом, першим снігом, інеєм, першими струмками, веселкою та ін. [8]. Так, серед тем присвячених різноманітним станам природи: «Танок осіннього листя», «Сумна пісня осені», «Осіньна щедрість», «Зима-скульптор», «Сніговий балет», «Весняна симфонія життя», «Лісові сюрпризи» та ін. Тривалість таких уроків – від десяти до тридцяти хвилин, залежно від віку дітей.

У системі позакласної виховної роботи неабиякої ваги набувають такі урочисто-піднесені форми радісного спілкування з природою, як *свята*. Звільнені від прагматичної доцільності, діти під час свята відчують емоційно-чуттєву насолоду життям, радісно переживають кожен життєвий акт в його самоцінності. Це поглиблює розуміння учнями значущості усіх форм буття у природі, наближує дітей до осягнення їх виразності та унікальності. Сезонні свята варто проводити 3-4 рази на рік відповідно до певної пори року, наприклад: свято Осені, свято Врожаю, свято Калини, свято Проліска та ін. [3].

Величезний виховний потенціал містить у собі така синтетична форма позакласної роботи, як *гра-подорож*. Поєднуючи у собі різні форми роботи (екскурсії, вікторини, конкурси, бесіди, свята, словотворчу роботу та ін.), гра-подорож значно підсилює інтерес школярів до різних видів художньо-естетичного та предметно-практичного освоєння природи. Маршрут такої гри, зазвичай, включає декілька «станцій-зупинок», у межах яких діти реально чи уявно подорожують у природі і набувають досвід емоційно-образного її пізнання. Така форма роботи з дітьми передбачає широке використання ігрового реквізиту, яскравих карт, бортових журналів, фотоальбомів. Все це створює атмосферу романтичного пошуку естетичної виразності в природі, допомагає учням набути навичок різних форм її пізнання – від інтелектуальних до художніх і практичних.

Однією із найбільш значущих форм позакласної виховної роботи є *гурткова робота*. На нашу думку, дана форма роботи має поєднувати природничу та художньо-творчу діяльність



дітей. Значна увага у роботі таких гуртків має приділятися словотворчій роботі, яка ґрунтується на здобутому учнями естетичному досвіді спілкування з природою. Метою діяльності гуртків є розширення природничого кругозору дітей, розвиток словотворчих умінь дітей, ознайомлення з видами художньої творчості, з техніками декоративно-прикладного мистецтва, за допомогою яких вихованці зможуть виразити своє ставлення та своє бачення краси та багатства навколишнього світу, виховати бережливе гуманне ставлення до природи, творчу особистість.

Однією з особливостей гурткової роботи є те, що вона об'єднує всі описані вище форми організації позакласної роботи, що значно розширює можливості педагога щодо планування роботи гуртка. Але це і потребує значних організаційних умінь. Учителю має так спланувати та продумати хід роботи гуртка, щоб кожне заняття було відкриттям для дитини, кроком у незабутній світ природи.

Отже, позакласна робота є одним із головних напрямків виховання у дітей ціннісного ставлення до природи, способом формування цілісного гармонійного образу природи. Можна виокремити такі умови її організації:

- систематичність проведення;
- добровільна участь дітей;
- активізація колективної творчої діяльності;
- забезпечення належної сенсорної культури сприймання природи дітьми;
- динамізм оцінно-творчої діяльності;
- поєднання методу спостереження з методом активних дій під час екскурсій, трудових справ у природі;
- відповідність віковим потребам дітей, їх інтересам, загальному розумовому розвитку;
- художньо-творчий підхід в освоєнні природи;
- різноманітність організаційних форм, методів та прийомів роботи.

#### Література:

1. Артеменко М.М. Природа і естетичне виховання дітей: Навчально-методичний посібник. – К.: Рад.школа, 1984. – 175 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.
3. Джола Д.М., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів: Навч. метод. посібник. – К., 1998. – 392 с.
4. Жупанин С.І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1995. – 46 с.
5. Мельник Т. Образність як психологічна категорія // Горизонти образования. – Севастополь. – 2003. – № 1. – С. 50-56.
6. Мовчан В. С. Естетика: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2011. – 527 с.
7. Сігіда Т.В. Психолого-педагогічні основи використання художніх образів на уроках природознавчих дисциплін у гуманітарних класах профільної школи // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – № 2. – С. 350-354.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 9-278.
9. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи: Посібник для вчителя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 144 с.
10. Тарасенко Г., Прушківська О. Любов помножити на творчість // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С. 18-21.

*Наталія Максимчук,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ФЕНОЛОГІЧНИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ КУРСУ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Пізнання навколишнього світу розпочинається з накопичення чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою засвоєння системи знань, адекватної навколишній природі з її зв'язками і залежностями. Відсутність запасу конкретно-образних уявлень у молодших школярів призводить до формального засвоєння знань. Одним із методів забезпечення наочно-чуттєвої основи засвоєння є спостереження. Спостереження –

цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке підпорядковане конкретно-визначеним цілям і вимагає вольових зусиль (не просто дивитися, а придивлятися, всебічно розглядати об'єкт, не просто слухати, а прислухатися). Це суб'єктивна діяльність, оволодіння якою призводить до формування уміння спостерігати [1]. У процесі навчання спостереження виступає одним із методів його організації. З позиції розуміння методу навчання як дидактичної категорії спостереження є способом організації взаємозв'язаної діяльності учителя й учнів і полягає у тому, що вчитель організовує, стимулює, здійснює поточний контроль, аналізує й оцінює цілеспрямоване, планомірне сприймання учнями об'єктів природи.

Безпосереднє сприймання природи пропагували Ж.-Ж.Руссо, С.Ф. Русова, В.О.Сухомлинський, Л.М.Толстой та інші. На думку С.Ф.Русової, діти повинні бути якнайближче до природи, яка безпосередньо впливає на дитину через спостереження, експерименти, екскурсії, прогулянки. Адже ми можемо любити тільки те, що знаємо. Треба дати змогу дітям побачити найближчу місцевість, річку, ліс, озеро тощо, знати рослинність, звірів свого краю [4]. В.О. Сухомлинський зазначав, що пробудити в дітей інтерес до розуміння сутності природи, бажання спостерігати за природними явищами; навчити дітей бачити природу, відчувати її серцем; робити власні відкриття можна лише на основі залучення їх до систематичних спостережень та праці в природі [6]. Аналогічні міркування знаходимо у працях Т.М.Байбари, Н.М. Бібік, З.П.Плохій, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко.

У дослідженнях Б.Ананьєва, К.Левітова, Л.Занкова, М.Ярмолевич та ін. вказується на те, що проведення спостережень учнями вимагає від них умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, підкреслювати суттєве, найбільш вагоме для характеристики явищ та предметів природи, встановлювати зв'язки та взаємовідношення. Поряд із складними загальними вміннями, проведення спостережень у природі передбачає оволодіння специфічними вміннями. Нами були виділені найбільш вагомі (у контексті нашого дослідження): відбір об'єктів для спостереження; тривале утримання в зоні уваги відібраних об'єктів; встановлення зв'язків та залежностей між різними об'єктами спостережень; використання метеорологічних приладів та спеціальних умовних позначень. У своєму дослідженні ми намагалися з'ясувати чи вміють учні вести спостереження, що розуміють під поняттям "фенологічні спостереження". З цією метою нами було організовано спеціальне дослідження, яким було охоплено 32 учні 4 класу Вінницької СЗОШ № 27. У процесі дослідження ми намагалися з'ясувати, які об'єкти та в якій кількості відбирають учні для фенологічних спостережень, чи охоплені спостереженням об'єкти рослинного, тваринного світу, трудова діяльність людини у взаємозв'язку зі змінами погоди. Кожен учень отримав індивідуальне завдання, зміст якого полягав у тому, що протягом місяця потрібно було самостійно вести спостереження за змінами у живій та неживій природі, трудовій діяльності людини. Результати своїх спостережень молодші школярі фіксували в окремих зошитах. Додаткових пояснень та інструктивних вказівок вчителем не надавалося. Періодично вчитель лише нагадував учням про необхідність виконання такої роботи.

Результати проведеного дослідження показали, що учні мають різні рівні розвитку вмінь вести фенологічні спостереження. Нами було виявлено три таких рівні: I – високий, II – середній, III – низький. До першого, високого рівня увійшли учні (6%), які оволоділи такими вміннями. З самого початку спостережень ними були відібрані об'єкти з кожної передбаченої нашим дослідженням групи явищ: неживої природи (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів, напрямку вітру), рослинного світу (рослини саду, городу, квітково-декоративні рослини, рослини поблизу школи), тваринного світу (комахи, птахи, земноводні), сезонні зміни у трудовій діяльності людей. За цими об'єктами молодші школярі систематично вели спостереження. Окрім того, учні цієї групи робили самостійні спроби встановлення зв'язків та взаємозалежностей між змінами в неживій природі та об'єктами рослинного та тваринного світу, у трудовій діяльності людини. Для проведення метеорологічних спостережень, вони використовували показники метеорологічних приладів (термометр, флюгер), результати спостережень фіксували за допомогою умовних позначень. Наведемо приклад записів учениці 4-го класу Ганни Б.: *"21 квітня + 15. Сьогодні з'явилися перші квіти на вишнях у садку, на клумбі розквітло 5 тюльпанів, біля паркану розквітли кульбаби. На грядці зійшла редиска, тому що ми*

її добре зволожували. Біля квітів багато бджіл та метеликів, значить вони вже прокинулись. До балкону прилітають ластівки, деє чути голоси жаб. Вже тепло і земля тепла. На полях сіють, а у місті люди обкопують клумби”.

До другого, середнього рівня увійшли учні, спостереження яких були менш повними (30%). Для власних спостережень вони відбирали по дві групи об'єктів рослинного світу (рослини саду, рослини оточення школи) та тваринного світу (птахи, комахи), не у повному обсязі проводили спостереження за об'єктами неживої природи, обмежуючись фіксацією змін температури повітря, хмарності, характеру опадів, а спостережень за змінами у трудовій діяльності людей вони зовсім не вели. Зміни об'єктів рослинного світу учні цієї групи регулярно реєстрували, а іноді відмічали появу окремих, наприклад, поява першого листя, перших квітів тощо. Спостереження за об'єктами тваринного світу (птахи, комахи) учні проводили епізодично, констатуючи лише окремі, найбільш яскраві зміни різних об'єктів, що входять до цієї групи. Метеорологічні спостереження ними проводилися не у повному обсязі (зміни температури повітря, хмарності, характеру опадів), окрім цього, обмежено використовували метеорологічні прилади, головним чином термометри. Флюгером школярі користуватися не вміли. Записи змін явищ у неживій природі робили за допомогою п'яти умовних позначень: (ясно, похмуро, мінлива хмарність, зміни температури повітря, опади). Спроб встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності учні цієї групи не робили. Спостереження школярів мали фіксуєчий характер. Яскравою ілюстрацією цього є записи учня 4 класу Руслана С.: *“20 квітня, + 17, розквітли абрикоси, починають розквітати вишні, на клумбах біля школи теж з'явилися перші квіти. Бачив, як горобці клювали хліб”*.

Учні, які виявили низький рівень вмінь вести спостереження за змінами у природі, могли відбирати тільки яскраві зміни деяких об'єктів рослинного світу (переважно рослини саду), тваринного світу. Сезонні зміни у праці людей школярі зовсім не виділяли, а метеорологічні явища відмічалися ними лише за двома показниками: зміни температури повітря та хмарності. Таких учнів виявилася найбільша кількість – 64%. У зв'язку з тим, що спостереження за об'єктами живої природи учні фактично не проводили, а відмічали лише найбільш яскраві зміни у рослинному світі, то мова про встановлення причинно-наслідкових зв'язків не йшла. Майже всі учні цієї групи не мали навичок користування метеорологічними приладами. У зошитах відмічались лише деякі зміни у природі (хмарно, мінлива хмарність, ясно, температура повітря). Прикладом можуть бути записи учня Артура К.: *“Сьогодні 15 квітня, + 14. На яблунях та грушах з'явилося листя”*. Засмучує той факт, що серед школярів були й такі, які зовсім не могли виконати пропоновані завдання.

Порівнюючи рівні розвитку вмінь молодших школярів вести спостереження у природі зазначимо, що принципової різниці у вміннях вести спостереження за об'єктами неживої природи не спостерігається. Так, майже всі учні першого, другого та третього рівнів виділяють зміни температури повітря та хмарність. Для запису метеорологічних спостережень використовують від 5 до 7 умовних позначень. Суттєва різниця спостерігається лише у вміннях відбирати для спостережень об'єкти рослинного та тваринного світу, пов'язувати свої спостереження зі змінами, які відбуваються у трудовій діяльності людей. Учні, яких було віднесено до першого рівня, виділяли чотири об'єкти рослинного світу та три – тваринного, пов'язуючи свої спостереження із сезонними змінами; учні другого – виділяли та вели спостереження за двома групами об'єктів рослинного світу, епізодично відмічали яскраві зміни різних об'єктів тваринного світу та зовсім не проводили спостереження за змінами у трудовій діяльності людини. Учні з низьким рівнем умінь проводили лише обмежені спостереження за однією групою об'єктів рослинного світу. Спостережень за змінами об'єктів тваринного світу та працею людей вони не проводили. Спроби встановлення причинно-наслідкових зв'язків були властиві лише для школярів першого рівня, учні другого та третього рівнів не мали навіть матеріалу, використовуючи який можна встановлювати такі зв'язки, оскільки вміння вести спостереження за сезонними змінами у природі у них практично не сформовані. Як показало наше дослідження, рівень сформованості вмінь вести фенологічні спостереження у молодших школярів в цілому низький. Для спостережень учні відбирають обмежену кількість об'єктів, головним чином неживої природи, не можуть довгий час

фіксувати увагу на обраних об'єктах. Лише епізодично відзначають деякі яскраві зміни у житті рослинного та тваринного світу, зміни у трудовій діяльності людини не фіксують. Не вміють учні встановлювати зв'язки та залежності між явищами живої та неживої природи, більшість школярів, які брали участь у експерименті, не використовують для спостережень метеорологічні прилади (термометр, флюгер), не знають умовних позначень. Наведені вище факти свідчать про відсутність в учнів правильного розуміння самого змісту фенологічних спостережень, тому спостереження проводяться ними не систематично та не за усіма групами об'єктів. Це призводить до того що спостереження перетворюються в окремі дії, а не цілісну систематичну діяльність, підсумком якої повинні бути повні та правильні уявлення про явища у природі. Однією з причин такого явища є, на наш погляд, відсутність належної уваги до організації та проведення спостережень за природою, що негативно вплине як на якість засвоєння учнями програмового матеріалу з природознавства, так і на весь процес екологічного виховання молодших школярів.

#### Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. - К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання: Навчальний посібник для студентів пед. ф-тів вищих навч. закладів та класоводів. – Київ; Ірпінь: Перун, 2000. – 400 с.
3. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства: Навч. посібник. - 2-ге вид., перероб. і допов. - К.: Вища школа, 1990. – 301 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн. 1 / за ред. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук. – К.: Либідь, 1997. - 272 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. фак. - К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Сухомлинський В.О. Статті // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5. - К.: Радянська школа, 1977. - 639 с.
7. Тарасенко Г.С. Дивосвіт : уроки естетико-екологічної культури на матеріалах українознавства. – К.: МПП “Київ”, 1995. – 204 с.

*Інна Медяна,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М. Коцюбинського*

### **КОЛЕКТИВНЕ НАВЧАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ**

У контексті особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, яку, поряд з іншими, покладено в основу сучасного навчання й виховання, особливої значущості для школи І ступеня набуває необхідність залучення спеціальних освітніх технологій, спрямованих на цінності співпраці учнів, на радість творчого пошуку школярами результатів колективної діяльності. Адже розвиток особистості кожного школяра забезпечується не лише підтримкою його індивідуальних особливостей, а й формуванням здатності жити в соціумі, вмінням ефективного співробітництва з іншими людьми.

З даних позицій дієвими освітніми технологіями, що сприяють збагаченню досвіду соціальних відносин у класному колективі, формуванню навичок дослідницької і творчої діяльності молодших школярів, на наш погляд, є проектні технології. Їх педагогічна цінність цілком очевидна. Дослідники зазначають, що проектні технології активізують суб'єктну позицію дитини в педагогічному процесі, виходячи з її потреб та інтересів, вікових та індивідуальних особливостей, стимулюють дитячу самодіяльність у процесі колективного розв'язання учнями навчальних задач [3, 2].

Проектна технологія має значні можливості для вивчення багатьох навчальних дисциплін. Втім, як нам вбачається, особливу цінність вона виявляє у процесі природничої освіти учнів, адже, як відомо, пізнання природного довкілля буде лише тоді дієвим, коли матиме діяльнішу основу, коли школяр проявлятиме власну активність, ініціативу в навчально-пізнавальній діяльності.

Ідея навчального співробітництва на основі проектної діяльності не є новою в історії педагогічної думки. Ще на початку ХХ сторіччя “метод проектів”, обґрунтований

американським педагогом У.Кілпатриком, був покладений в основу роботи експериментального навчального закладу Е.Коллінгса (США) [2, 106]. Згодом він набув значного поширення як у зарубіжних, так й у вітчизняних школах. Проте нівелювання колективних форм навчальної роботи в радянський період спричинило його занепад. Нова хвиля своєрідного відродження даного методу припадає на кінець ХХ ст. й пов'язана з оновленням змісту й структури освіти у відповідності до запитів сучасного техногенного, інформаційного суспільства.

І нині проблема навчального співробітництва з використанням проектної технології становить значний науковий та практичний інтерес. Її теоретичним підґрунтям є дослідження колективної діяльності, яка вивчається насамперед у контексті діяльнісного підходу (С.Віроzub, С.Гончаренко, П.Гальперін, Ю.Машбиць, В.Семиченко, М.Фіцула, Г.Щукіна та ін.). Психолого-педагогічне обґрунтування навчальної діяльності в колективі знаходимо в роботах Н.Бібік, В.Бедерханової, Ю.Гільбуха, В.Гончарова, А.Журавльова, О.Киричука, Я.Коломинського, Х.Лійметса, Ю.Мальованого, Т.Матіс, Л.Новикової, І.Первіна, А.Петровського, В.Подороги, В.Рубцова, Н.Савельєвої, Г.Цукерман, Л.Яворовської та ін. Сучасний стан розробки проблеми навчального співробітництва на проектній основі презентований дослідженнями інтерактивного (взаємодіючого) навчання (К.Нор, О.Пометун, Л.Пироженко, О.Ярошенко та ін.), проблемного навчання (Т.Байбара, Т.Кудрявцев, І.Лернер, А.Матюшкін та ін.). З'ясуванню можливостей використання проектної технології в навчально-виховному процесі початкової школи, зокрема, під час вивчення природознавства, присвячені праці К.Гуза, В.Ільченко, П.Лернера, В.Шпакової та ін.).

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив часткову розробленість означеної проблеми. Втім вивчення досвіду говорить про те, що в педагогічній практиці допоки ще не нагромадився в достатній кількості матеріал з проблеми використання методу проектів як засобу формування природничих знань учнів, недостатньо вивчені педагогічні умови формування природничої компетентності молодших школярів на основі застосування проектної діяльності. Це і спонукало нас до вибору теми для дослідження.

*Метою статті* є здійснення дефінітивного аналізу базових понять, охоплених проблемою навчального колективного проектування в процесі засвоєння молодшими школярами змісту природничої освіти.

Серед понять, які складають уявлення про метод проектів, виділимо наступні: “проект”, “метод проектів”, “проектна діяльність”, “проектування”, і розкриємо їх суть.

У педагогічній літературі поняття “проект” (від лат. “*прожект*” – кинутий уперед) визначає, по-перше, результат перетворювальної діяльності; по-друге, мету і результат проектування. За Є.Заїр-Беком, це система планових і реалізуючих дій, які, в свою чергу, залежать від пріоритетних педагогічних цінностей. Низка дослідників також підкреслюють, що проект – це поняття, яке використовується для позначення і оформлення будь-якого інноваційного задуму, ініціативи або практичної діяльності. Це продукт проектування, що виконується в процесі планування практичних завдань, що постійно ускладнюються.

В педагогіці *метод проектів* використовується або як приватний метод в рамках певного предмету, або як технологія. Він є дидактичною категорією, включає сукупність прийомів, операцій оволодіння певною областю практичного чи теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це спосіб досягнення дидактичної цілі через детальну розробку проблеми, яка повинна закінчитися досить реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом (проектом). Відтак, ми можемо стверджувати, що метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних завдань, а на придбання нових. Використовуючи метод проектів в процесі природничої освіти молодших школярів, ми розуміємо його як спосіб організації поетапної практичної діяльності дітей, спрямованої на виявлення й досягнення конкретних цілей, орієнтованих на формування їхньої природознавчої компетентності.

Поряд із поняттями “проект”, “метод проектів” досить уживаним є поняття “*проектування*”. Так, В.Шпакова визначає навчальне проектування як організоване навчання, за якого учні набувають знань і вмій у процесі планування й виконання теоретико-практичних завдань, що поступово ускладнюються [3, 2]. Дослідниця зазначає, що

метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня.

Навчальне проектування відбувається в діяльності. У зв'язку з цим має сенс з'ясування поняття “*проектна діяльність*”. П.Лернер під проектною діяльністю розуміє таку взаємодію і такі взаємини учнів між собою, з дорослими, за яких для досягнення мети (отримання запланованого результату) особистість реалізує свої зусилля; в процесі такої діяльності відбувається розвиток внутрішнього світу школяра [1, 42]. На підставі узагальнення підходів до визначення цього поняття, в контексті нашого дослідження *проектну діяльність* ми розуміємо як спеціально організоване на технологічній основі (передбачає діагностичне цілепокладання, алгоритмізованість, проектованість, цілісність, керованість і коригованість дій) навчальне співробітництво учнів, спрямоване на досягнення педагогічних цілей через виконання творчих, дослідницьких навчальних завдань.

Дослідники зазначають, що проектна діяльність за своєю суттю є:

- *інтелектуальною*, оскільки забезпечується певний рівень сформованості знань у дітей про різні сфери навколишньої діяльності, віковий рівень ерудиції і пізнавальних інтересів, усвідомлення себе, як носія елементарної культури;

- *емоційною*, зорієнтованою на сприйнятливості дітей до різного виду сенсорної інформації, наявності у них мотивів поведінки, які спонукають до дій, а також визначають емоційно-позитивне ставлення до світу;

- *діловою*, спрямовану на можливість реалізувати свої знання в різноманітній діяльності, на формування початку внутрішніх мотивів поведінки як передумов безкорисливості і альтруїзму;

- *комунікативною*, тобто в процесі засвоєння природничих знань реалізується бажання і вміння брати участь в навчальному і позакласному спілкуванні.

Проектна діяльність активізує пізнавальну діяльність учнів, оскільки її зміст і технологія:

- орієнтовані на індивідуальні можливості й потенції учнів;
- дозволяють використовувати широкий арсенал дидактичних підходів і напрямків;
- підтримують мотивацію до пізнавальної діяльності, її зростання по мірі успішного виконання проекту;

- володіють здатністю підтримувати педагогічні цілі, поставлені на заняттях, на всіх рівнях;

- створюють реальні умови вчитися на досвіді інших, збагачуючи свій власний досвід і навчаючись на ньому;

- побудовані так, що приносять задоволення учням, які бачать продукт своєї власної праці.

У ході проектної діяльності докорінно змінюються взаємини між учителем й учнями. На відміну від традиційного навчання, де педагог виступає транслятором знань, навчальною системою, в проектуванні він виконує роль фасилітатора, помічника, консультанта в навчальній творчій діяльності школярів. Таким чином, створюються передумови для формування педагогічно доцільних, гуманних відносин між суб'єктами педагогічного процесу.

Отже, використання колективного навчального проектування в процесі вивчення учнями початкових класів природознавства, яке спирається на творчу, дослідницьку діяльність дітей, демонструє відмову від репродуктивних методів навчання й виховання, від експлуатації пам'яті на користь стимулювання розуміння, міркування, самостійного набуття й застосування в практичній діяльності знань, створює атмосферу взаємної довіри, є одним із ефективних шляхів, який веде до гуманізації, гуманітаризації освіти, “розкріпачення” освітнього середовища.

#### Література:

1. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів // Сучасні шкільні технології / Упоряд. І.Рожнятовська, В.Зоц. – Ч. 2. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С.39-53.
2. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
3. Шпакова В. Метод проектів і „Довкілля” // Початкова освіта. – 2002. -№15. – С. 2.

## **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У контексті модернізації початкової освіти все більшої ваги набувають якості особистості, які визначають її “суб’єктну” участь в навчально-виховному процесі. Особлива увага при цьому приділяється мотиваційній сфері особистості, зокрема її пізнавальним інтересам. Формування у дітей молодшого шкільного віку пізнавальних інтересів є необхідною умовою розвитку їхніх пізнавальних здібностей, зміцнення умінь і навичок самостійно засвоювати та осмислювати навчальний матеріал, виховання прагнення до самоосвіти, самовиховання, формування основних інтелектуальних умінь, необхідних для оволодіння знаннями з навчальних дисциплін. Сучасні науковці відзначають прикрий факт, що інтерес до знань в учнів стрімко знижується, тому педагогічний підхід до проблеми інтересу пов’язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів, прийомів, засобів формування інтересу як цінної риси особистості і основи успішності.

З метою успішного розв’язання даної проблеми в навчально-виховному процесі застосовують активні та інтерактивні методи роботи, які активізують діяльність учнів, розвиваючи їх творче мислення, вміння спілкуватися, розмірковувати і приймати рішення. Я.Коменський зазначав: “Якщо навчання дається дитині важко, то в цьому передусім винні методи, якими її навчають” [4, 273]. Це положення не втратило своєї актуальності й значимості і в наш час. Щоб формувати в сучасних учнів пізнавальні інтереси, необхідно всебічно вивчити їх та проаналізувати засоби, які б були більш доцільними у формуванні інтересу до пізнання. Метою даної статті є аналіз досвіду запровадження інтерактивних технологій як одного із засобів формування інтересу до пізнання у молодших школярів.

Педагогічні дослідження свідчать, що учні під час розповіді вчителя засвоюють 5% навчального матеріалу, під час читання – 10%, наочні та аудіо матеріали ефективні на 20%, демонстрація – на 30%, робота в дискусійній групі – 50%; практика через дію ефективна на 75%. І тільки під час навчання інших навчання дає учням 90% результат. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка). При застосуванні інтерактивних методів в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань.

Розробкою елементів інтерактивного навчання в історії освіти України почали займатися ще в першому десятиріччі минулого століття. Подальші розробки елементів інтерактивного навчання можна знайти у працях В.Сухомлинського, учителів-новаторів 70-80-х років (Ш.Амонашвілі, В.Шаталова, Є.Ільїна, С.Лисенкової та ін.). Зокрема, В.Сухомлинський (1918-1970) закликав спеціальними заходами і прийомами підтримувати бажання учнів бути першовідкривачами [6]. Це стало підґрунтям для виникнення теорії та практики розвивального навчання. Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії та практиці американської школи, де їх використовують при викладанні різних предметів від молодшого шкільного віку до старшого.

Інтерактивне навчання (за О.Пометун) – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3]. Це співнавчання, взаємонавчання, де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Головна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду учнями під час розв’язання проблемних питань.

Ми поділяємо думку дослідників, які розглядають інтерактивні технології навчання як організацію засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [5].

Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій. Вирішення певних проблем відбувається переважно в *груповій формі*. Вона передбачає навчання однією людиною групи учнів; всі учні групи працюють над одним завданням разом, мають змогу корегувати один одного у відповідях. Така форма роботи допомагає вчителю якомога більше стимулювати пізнавальну діяльність молодших школярів, а отже заохочувати їх до навчання й формувати стійкий пізнавальний інтерес.

Мотиваційний етап кожного уроку у початковій школі є найбільш значущим етапом усього педагогічного процесу. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дозволяє дітям насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший матеріал і виконувати зовсім інші завдання. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну, власну зацікавленість. Усвідомлювати, що і навіщо він зараз буде робити. Без виникнення цих внутрішніх підвалин: мотивів учіння і мотивації навчальної діяльності, не може бути ефективного пізнання. З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їхнього отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Цього можна досягти завдяки використанню нескладних інтерактивних технологій.

Важко переоцінити такий засіб стимулювання пізнавальних інтересів в процесі організації та здійснення навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, як інтерактивні технології. Їх існує велика кількість, зокрема: “суд від свого імені”, “акваріум”, “мікрофон”, “навчаючи – вчуся”, “незакінчені речення”, “дерево рішень”, “прес”, “асоціативний куш”, “клаптикова ковдра”, “обери позицію”, “діаграми Ейлера”, “два-чотири, всі разом”, “карусель”, “ротацийні трійки”, “мозковий штурм”, “броунівський рух”, “мозаїка”, “клаптикова ковдра” та ін.. Така форма організації навчання допомагає вчителю стимулювати пізнавальну активність молодших школярів, а отже заохочувати їх до навчання й формувати стійкий пізнавальний інтерес.

До впровадження інтерактивних технологій навчання на даний час, на нашу думку, сучасні учителі початкової школи не готові, саме через різноманітність визначень даного питання, виникає деяка розгубленість з боку майбутніх учителів, які тільки відкривають для себе потенційні можливості застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітній школі. Але, звісно, цілком можливим є використання окремих методів інтерактивного навчання [2].

Так, *Бородіна Любов Володимирівна*, вчитель Садівської ЗОШ Голопристанського району Одеської області, у своїй практиці використовує інтерактивні вправи-криголами у 1 класі, коли діти ще не знають один одного. Таким чином учитель має змогу довідатися про коло інтересів своїх вихованців і використовувати цю інформацію у плануванні виховної роботи, на уроках читання тощо. З аналогічною метою використовується вправа „Друзі про мене”. Вправа „Роби, як я” використовують тоді, коли діти втомилися на уроці, для розминки. Вправу „Склади квітку” на основі роботи в малих групах можна використати під час вивчення теми „Рослини” на уроці природознавства (3 клас). Вправу „Прислів'я” можна використовувати на уроці позакласного читання в 2-4 класах. Такі вправи сприяють активізації роботи учнів на уроці, допомагають організувати їх діяльність у групах, створити атмосферу доброго настрою, щирості, відвертості, створити ситуацію успіху, надати право вибору.

*Саган Олена Валеріївна*, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри початкового навчання та дошкільного виховання РПО м. Херсона, розкриває методику проведення такої вправи, як „Асоціативний куш”. Даний метод універсальний, бо може використовуватися під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни і на всіх етапах уроку. Учителька використовує їх на уроках математики, української мови, природознавства. Одним з інтерактивних методів учителька вважає „Інформаційна пилка”. В даному випадку створюється ситуація спілкування, коли учасники володіють різною інформацією. При використанні цього



методу текст поділяється на декілька частин або використовується декілька текстів з однієї теми. Ці частини даються кожному учню в групі для читання. Потім вони спілкуються між собою, щоб дізнатись про зміст кожної частини, або про різні точки зору на одну тему.

Островська Наталія Миколаївна, вчитель Новософіївської ЗОШ Голопристанського району Одеської області, для організації роботи учнів у групі застосовує технологію „Перехресних груп”. Учні працюють у групах над виконанням певного завдання, потім по двоє учнів з кожної групи переходять до інших груп і обмінюються результатами своєї роботи. Цей процес можна продовжувати, поки кожна група не скомплектується в первинному складі, або можна задовольнитися лише одним переходом. У технології „Мозаїка” пропонується самостійно опрацювати матеріал (кожному різний) і законспектувати його в один із розділів таблиці за певний час. Після цього діти по черзі знайомлять свою групу з конспектом, а члени групи повинні за ним записати в таблицю ті самі нотатки. На кінець спілкування у всіх членів групи повинна бути заповнена таблиця. У технології „Коло знань” учитель визначає тему одним словом, а учні згадують все, що виникає у пам'яті, пов'язане з цим словом, і записують усю інформацію, розподіляючи на розділи.

Отже, досвід використання інтерактивних методів навчання в початковій школі вартий значної уваги. Учителі-практики можуть з ним ознайомитися і спробувати його запозичити, або, навіть, на основі нього створити свою власну систему інтерактивних вправ та уроків.

Інтерактивні технології навчання стали частиною освітнього процесу. Вони досить ефективно реалізують головну мету, яку зазначається в нормативних документах: створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [1, 29].

Теоретичний аналіз різних поглядів на досліджувану проблему дав можливість дійти висновку, що застосування інтерактивних технологій навчання сприяє розвитку пізнавальних інтересів учнів. На уроках, де використовуються ці технології, діти почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки і спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу. В атмосфері довіри та взаємодопомоги легко робити відкриття, усвідомлювати важливість здобутих знань. Саме за таких умов можливе виховання особистості, підготовленої до майбутнього, у якому необхідно розв'язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

#### **Література:**

1. Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Упоряд.: О.В. Стебна, А.О. Соценко. – Харків: Основа, 2005. – 176 с.
3. Коберник О., Коберник Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів // Рідна школа. - 1999. - № 12. - С. 55-60.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. - М.: 1982.
5. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання: навч.-метод. посібн. –К.: А. С. К., 2007. – 144 с.
6. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів // Вибрані твори: В 5-ти т. – К: Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 7-16.

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

### **ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сьогодні в умовах реформування усіх сфер діяльності в Україні переглядається і оновлюється система освіти, важливою складовою якої є мовна освіта. Велика увага в Програмі середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів з української мови надається питанням оволодіння учнями

уміннями орієнтуватися в ситуації спілкування, зв'язно, логічно, послідовно викладати думки [2, 45]. Саме цим пояснюється потреба в якісному навчанні школярів діалогічного мовлення.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю формування у молодших школярів діалогічного мовлення для того, щоб навчити дітей змістовно, граматично і стилістично правильно висловлювати свої думки в усній та писемній формах, чітко і переконливо обґрунтовувати свою точку зору, розвивати основні мисленнєві операції, виробляти власне розуміння життя та ставлення до нього.

Діалогічне мовлення, формуючись у дитини значно раніше від усіх інших його форм, у шкільний період продовжує розвиватися. І від того, як і на скільки інтенсивно відбувається розвиток діалогічного мовлення, багато в чому залежить інтелектуальний розвиток дитини.

«Діалоги дітей заслуговують на поглиблене вивчення, оскільки ймовірно саме від звичок, що набуваються в суперечці... залежить і усвідомлення логічних правил, і форма дедуктивних міркувань», – сказав Ж. Піаже [4, 14]. На вирішальну роль діалогу в розвитку творчого мислення вказував Л. Виготський, зазначаючи, що критичне мислення, зокрема потреба доведення власних тверджень і вміння обґрунтовувати свою думку, з'являються у дитини насамперед у процесі зіткнення її власних думок з думками інших. Тому дослідження психологічних особливостей діалогу дітей, увага до цієї форми мовлення в школі, керівництва її розвитком дуже потрібні для підвищення ефективності шкільного навчання, його ролі в загальному розвитку учнів.

Розв'язання комунікативних завдань у процесі оволодіння мовним матеріалом висвітлювалось у працях М.С.Вашуленка, Т.О.Ладиженської, В.Я.Мельничайка, І.О.Синиці, Л.В.Скуратівського, М.Г.Стельмаховича та ін. Увагу вчених привернули питання конкретизації матеріалу з навчання діалогу на побутові теми (В.Г.Костомаров), з методики навчання діалогічного мовлення (І.Д.Ізаренков, К.І.Саламатов, Е.М.Розенбаум), типології вправ з навчання усного (діалогічного) мовлення (Е.Ю.Сосенко, Є.І.Пассов, Е.П.Шубін); створення й використання мовленнєвої ситуації на уроці (І.М.Берман, В.Л.Скалкін).

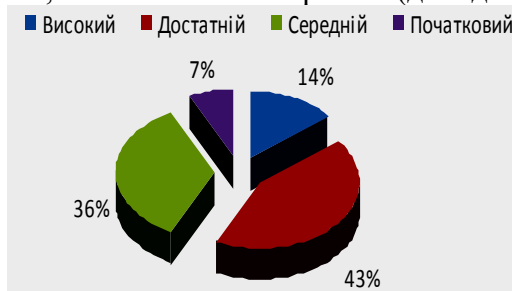
Проблеми навчання діалогічного мовлення вивчали такі дослідники, як І.А.Зимня, Є.І.Пассов, І.К.Скляренко, О.І.Вишневський, В.Л.Скалкін, Л.С.Панова, Р.В.Фастовець, С.Я.Андрюшко, Т.І.Олейник, М.Н.Сосяк, В.М.Ріверста інші.

Метою нашої статті є з'ясування дійсного стану сформованості діалогічного мовлення учнів 3-го класу та окреслення найбільш продуктивних прийомів у становленні цього виду мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Формування мовленнєвої компетентності учнів – одне з основних завдань учителя початкових класів. Школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, добираючи зміст та мовні засоби виразності для висловлювання своїх думок. Це сприятиме набуттю ними досвіду мовленнєвої поведінки, яка буде соціально прийнятною. Робота вчителя, спрямована на формування мовленнєвої та комунікативної компетентності молодших школярів, їх уміння вчитися, що є однією з ключових компетенцій, – найважливіша передумова успішного навчання в основній та старшій школі.

Базою нашого дослідження був 3-А клас ЗОШ №35 м. Вінниці. Нами було з'ясовано особливості мовленнєвого розвитку учнів 3-го класу, формування якого відбувається поетапно на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному).

Учням було запропоновано малюнок, за яким вони повинні були розіграти діалог «Розмова з другом». За результатами дослідження було з'ясовано, що 14% учнів класу мають високий рівень розвитку діалогічного мовлення, 43% – достатній рівень, 36% – середній рівень, 7% – початковий рівень (див. діаграму).



Діаграма 1.

Рівні сформованості діалогічного мовлення

Спілкуванню учнів на перешкоді стають загальнокультурні вади мовлення: невміння слухати звернене до учня мовлення, перебивання співрозмовника, втручання в розмову. До того ж, не завжди вдається дітям забезпечувати і якість мовленнєвої культури: регулювати голос, темп мовлення – промовляти слово голосніше чи чіткіше, швидше чи повільніше, здебільшого їхнє мовлення нечітке, монотонне. У розповідях переважають елементи ситуативності, наявні повтори, довготривалі паузи, назви замінюють описом, допускають інколи деталізовані уточнення, зайві слова, внаслідок чого висловлення стає незрозумілим.

Навчання діалогічного мовлення в початковій школі здійснюється поетапно, від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу за описаною чи створеною мовленнєвою ситуацією. З цієї метою використовуються такі види завдань:

- відтворення, розігрування діалогів із прочитаних казок, оповідань;
- побудова діалогу за зразком;
- доповнення незавершеного діалогу;
- створення діалогу з опорою на допоміжні матеріали;
- побудова діалогу за ситуативним малюнком;
- складання діалогу у ході обговорення з однокласниками прослуханого чи прочитаного тексту, малюнка, життєвої ситуації тощо;
- придумування діалогу як доповнення до прочитаного тексту;
- створення діалогу за словесно описаною мовленнєвою ситуацією;
- оцінювання змістовності діалогу, правильності й доцільності використання під час діалогу мовних і немовних засобів;
- редагування діалогу, в якому було виявлено недоліки.

Діалогічне мовлення завжди вмотивоване. Проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає не завжди. Отже, необхідно створити умови, за яких у школярів з'явилось б бажання та потреба щось сказати, передати почуття, тобто, за висловом К. Станіславського, слід поставити їх у "запропоновані обставини". Крім того, сприятливий психологічний клімат на уроці, доброзичливі стосунки, зацікавленість у роботі сприятимуть вмотивованості діалогічного мовлення.

Недостатньо розвинене мовлення, бідність словникового запасу створюють неабиякі труднощі для учнів. Причиною цих труднощів є неточний добір слів, недостатнє використання слів увічливості у процесі діалогічного мовлення. С.Н.Цейтлін такі труднощі називає "стертими порушеннями мовлення" [3, 3], бо у вигляді фактора виникнення мовленнєвих помилок виступає складність механізму породження мовлення. Формування комунікативного мовлення залежить від наявності мовленнєвих умінь і навичок. Первинні вміння є основою розвитку мовленнєвої навички. Складні – мають вторинний характер і формуються у процесі виконання спеціально дібраних мовленнєвих вправ.

Отже, рівень сформованості діалогічного мовлення молодших школярів і успішність осмисленого засвоєння мови та розвитку мовлення залежать від таких педагогічних умов: використання відповідного дидактичного й методичного забезпечення навчання; урахування вікових особливостей школярів; оптимальне поєднання методів і прийомів роботи під час навчання.

#### Література:

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – С. 336-338.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 45-46.
3. Тофан Р. Формування мовленнєвої компетентності учнів на уроках української мови // Початкова освіта. – 2012. – лютий, № 7. – С. 3.
4. Хміль О. Формування діалогічного мовлення молодших школярів // Початкова освіта. – 2008. – жовтень, № 19. – С. 14-15.

*Юлія Федорова,  
м. Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Стратегія розбудови дошкільного виховання на сучасному етапі спрямована на виконання положень Закону України "Про дошкільну освіту", концептуальних засад Базового компонента дошкільної освіти, завдань Концепції дошкільного виховання в Україні та державних національних програм "Освіта" ("Україна XXI століття"), "Діти України", основу яких становить забезпечення належного розвитку, вихованості та навченості дитини перших семи років життя. Першими це завдання розв'язують працівники дошкільних закладів, створюючи умови для самореалізації особистості дитини, формуючи у неї вміння пізнавати навколишній предметний світ, себе, інших людей і практично застосовувати набуті знання.

Формування пізнавальної активності слід починати саме з дошкільного віку, оскільки вона активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, з метою та результатами діяльності, відображає інтелект, волю, почуття особистості, а також є необхідною передумовою готовності до навчання у школі.

Проведений аналіз наукових джерел з проблеми розвитку пізнавальної активності засвідчує наявність різнопланових визначень даного поняття: як компонент пізнавальної діяльності (Л.Аристова, М.Данилов, Л.Іванова, М.Ігнатенко, І.Харламов, Т.Шамова, Г.Щукіна), як одна з рис особистості (М.Головань, І.Ланіна, В.Лозова), як готовність особистості до пізнання зовнішнього і внутрішнього світу (Н.Зверева, Н.Половнікова). Ми поділяємо думку науковців, що пізнавальна активність – це самостійна, ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості), й зумовлена необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею у конкретних ситуаціях.

Проблема розвитку пізнавальної активності розглядається як невід'ємна частина дослідження розумового виховання дошкільників. У якості головних детермінант її розвитку вчені виокремили: дидактичну гру (Т.Бабунова); ставлення дорослого і форми спілкування з ним (М.Лісіна, Д.Годовікова); особлива можливість групи в оптимізації дітей, які недостатньо володіють пізнавальними мотивами і способами дій (В.Котирло, Т.Дуткевич); спосіб впливу батьків на дитину (Г.Стаднік).

У системі навчання і виховання дошкільників активно використовуються дидактичні ігри, які розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах, максимально задіюють інтелектуальний потенціал у пізнанні світу і себе. Дидактична гра спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних, умінь і навичок.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є.Тихеева (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф.Блехер (ігри для математичного розвитку), Л.Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А.Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини).

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [1, 98]. Під час гри в дитини виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль.

Мета дидактичних ігор – формування в дітей умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями і навичками дитина зможе лише тоді, коли вона сама виявлятиме до них інтерес, і коли вихователь зуміє зацікавити дітей.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вихователь одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються.

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їй форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед дошкільниками не безпосередньо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо) [3, 104].

Кожна дидактична гра має специфічне дидактичне (навчальне) завдання, що відрізняє її від іншої. Ці завдання обумовлені передбаченим програмою навчальним і виховним впливом педагога на дітей та можуть бути різноманітними (наприклад, з розвитку мовленнєвого спілкування – розвиток мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу при ознайомленні з живою і неживою природою тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вихователя чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти результату, виграти. Саме це спонукає дошкільників до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.). Так у дошкільному віці на основі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні [4, 7].

Основою, сюжетною канвою дидактичної гри є ігрові дії, завдяки яким діти реалізують свої ігрові задуми. Без підпорядкованих певним правилам дій неможлива гра. Увага дитини в грі спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією є передумовою мимовільного розв'язання дидактичного завдання. Завдяки ігровим діям і правилам дидактичні ігри, що використовуються на заняттях, роблять навчання цікавішим, сприяють розвитку довільної уваги, формуванню передумов для глибокого оволодіння змістом передбаченого програмою матеріалу.

Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом свідомості дитини. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для дошкільника особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Правила кожної дидактичної гри обумовлені її змістом та ігровим задумом, вони визначають характер і способи ігрових дій дитини, організують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, спонукають дошкільника керувати своєю поведінкою, оскільки йому часто доводиться діяти всупереч безпосередньому імпульсу.

Дотримання правил вимагає від дитини вольових зусиль, уміння взаємодіяти з іншими, переборювати негативні емоції у зв'язку з невдачами тощо. У дидактичній грі правила є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Вони по-різному впливають на поведінку дошкільників: одні діти беззаперечно приймають ігрові правила і стежать за їх виконанням іншими учасниками; інші підкоряються правилам лише у провідних ролях, а у звичайних – порушують їх, намагаючись виграти; ще інші за недотримання правил іншими учасниками мовчки підтримують їх [3, 200]. Тому підвищення дієвості ігрових правил в організації і спрямуванні поведінки дітей є важливим педагогічним завданням.

Для того щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, вихователь повинен добирати їх відповідно до програми дошкільного навчального закладу для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Творче ставлення педагога до справи є передумовою постійного і поступового ускладнення, розширення варіативності ігор [2, 56]. Якщо у дітей

згасає інтерес до гри, вихователь ініціює спільне придумування нових ігрових завдань, ускладнення правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізацію всіх учасників гри.

Добираючи гру необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вихователь повинен чітко спланувати діяльність дітей, спрямувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, вихователь надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає дітей до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність.

Використання дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес виховання цікавим, створює у дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння нового матеріалу. Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. У грі діти перевіряють свою силу, спритність, у них виникає бажання фантазувати. Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє потреби, а ще вона спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому.

#### **Література:**

1. Актуальні проблеми дошкільного виховання: Міжвуз. зб. наук. праць / А.М. Богуш, Т.І. Поніманська. – Рівне: Рівненський держ. педагогічний ін-т, 2004. – 176 с.
2. Бойченко Н.А., Григоренко Г.И., Коваленко Е.И., Щербакова Е.И. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. – К.: Радянська школа, 1982. – 234 с.
3. Запорожець А.В., Венгер Л.А. Формирование восприятия у дошкольников. – М.: Просвещение, 1983. – 364 с.
4. Венгер Л. За допомогою наочних моделей. Дослідження розвитку пізнавальних здатностей у дошкільному віці // Дошкільне виховання. – 2005. – № 3. – С. 6-7.

*Інна Коровай,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ПІСНІ**

Музично-естетична культура дитини є органічною частиною культури народу, до якого вона належить або серед якого живе. Тому в українських школах повинна послідовно реалізовуватися концепція національного музичного виховання, що здійснюється на основі глибокого вивчення українського фольклору.

Фольклор – це традиційний народний світогляд, виражений у художній формі; це світогляд, що забезпечує людині перебування у злагоді з природним станом речей. Саме фольклор увібрав у себе безцінний соціальний та інтелектуальний досвід багатьох поколінь і є одним із головних джерел духовного виховання молодого покоління. Чільне місце в українському національному фольклорі займає українська пісня, і тому потрібно реалізувати виховання музично-естетичних смаків нашої молоді через призму української пісні, в якій народ оспівував свої почуття, переживання, прагнення. Українська пісня просякнута духом багатьох поколінь, їх любов'ю до рідного краю, тугою за батьківщиною та споконвічним прагненням до кращого життя. Українська пісня привертає до себе увагу, насамперед, своєю доступністю сприймання, простотою викладу та художньо-музичною виразністю її задушевних мелодій [1, 22]. В українській пісні народ розкривав свої почуття та переживання, вона служила засобом спілкування між людьми. Особливу увагу наші предки приділяли обрядовим пісням: колядкам, щедрівкам, веснянкам, купальським пісням тощо. В них відображені оригінальне сприйняття та самобутнє тлумачення явищ природи, побут та весь культурно-історичний та мистецький шлях наших пращурів.

Народна педагогічна практика виробила чимало засобів розширення естетичного та художнього досвіду учнів, пробудження творчих здібностей у різних видах музичної діяльності. В сучасних умовах «масової різномірної культури» українське народне мистецтво має свої особливості. Будучи національним надбанням, закладеним у генетичний код людини, воно сприяє формуванню історичної пам'яті, творчого мислення, моральних поглядів, естетичного ідеалу. Освоєння учнями культурної спадщини минулого, звертання до фольклору впливають на емоційну й моральну сфери особистості і найкраще це відображено в народному мистецтві. Музичний і усний фольклор – це навчання добру, милосердю, це джерело духовності і мудрості [3, 15].

Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій отримало авторську інтерпретацію у працях В.Бутенка, Є.Голобородько, О.Рудницької, Г.Тарасенко, С.Мельничука та ін. Відповідний інтерес для нашого дослідження мають доробки Н.Анищенко, Є.Антонович, Ю.Калягіна, Л.Масол, Н.Миропольської, Д.Кабалевського, Б.Неменського та ін., які вивчають роль народного мистецтва в естетичному розвитку школярів.

У процесі музично-естетичного виховання школярів важливо не упустити сензитивний період – молодший шкільний вік, коли діти особливо сприйнятливі до естетичного впливу. Дослідники вважають: якщо з раннього віку дитина слухає і виконує народні пісні, то слух поступово засвоює їхні мелодичні й ритмічні особливості, вони запам'ятовуються, стають звичними, близькими. Тому варто включати до дитячого репертуару жартівливі, ігрові, коліскові, хороводні пісні, тобто ті, які доступні для сприйняття у даному віці. Дуже популярними є колісанки, що мають неабияке педагогічне значення. З перших днів життя дитина особливо чутливо сприймає мелодію, що сприяє розвитку її музичних здібностей. Саме під впливом материнського голосу розвиваються естетичні почуття, емоційність: адже немовля не тільки слухає голос матері, а й бачить її обличчя, усмішку. Коліскові пісні приваблюють своєю простотою, безпосередністю, мелодійністю. Вони є запорукою таких важливих моральних рис, як доброта та чуйність [4, 502].

Залучаючи учнів до вивчення українських пісень, з метою формування художньо-естетичних смаків та закріплення знань учнів можна використовувати наступні завдання:

⇒ Літературна вікторина

«З якого твору цитати?»

а) «Попереду Дорошенко

Веде своє військо,

Веде запорізьке Хорошенько!»

(«Ой на горі да жєнці жнуть»);

б) «Будуть пташки прилітати, калиноньку їсти,

Будуть мені приносити з України вісті!»

(«Стоїть явір над водою, на воду схилився»).

⇒ Гра «Доміно»

Учні на аркушах паперу роблять запис – відповідь (одне слово) на питання. «За що я люблю народну пісню?». Останній учасник гри робить висновок. (Милозвучність – повчальність – правдивість – дотепність – чарівність...).

⇒ Конкурс «Знавці усної народної творчості»

Участь беруть представники команд. Завдання виконуються письмово:

- Запишіть відомі вам прізвища кобзарів.

- Перерахуйте українські народні пісні, в яких названі дерева, квіти, птахи.

- Дайте лаконічну відповідь: що таке веснянка?

⇒ Конкурс «Юний художник»

Представники від команд створюють ілюстрації до пісень і дають їм назви.

Естетичне виховання молодших школярів пов'язане з їх музичним вихованням. Саме тому корисним є творче завдання для учнів 3-4 класів – пошук українських народних пісень, які можна виконати каноном. Це спонукає дітей згадати знайомі мелодії і за допомогою внутрішнього слуху уявити їхнє звучання. Для розвитку музичного мислення школярів бажано показати їм, що можливі різні варіанти виконання каноном однієї і тієї самої мелодії.

Так, зокрема, в українській народній пісні «Галя по садочку ходила» нижній голос може вступати не тільки з другого, але й третього такту [2, 28].

Як показує практика, українська пісня не тільки не втратила свого виховного значення в наш час, а навпаки – набула значної ваги у процесі формування громадянських якостей особистості загалом та естетичного виховання зокрема. Її використання в навчально-виховній роботі значно поліпшує здійснення педагогічно доцільного, послідовного, невимушеного, цілеспрямованого впливу на процес формування національних, громадянських, моральних, духовних, етичних, естетичних і культурних якостей учнівської молоді. Українська народна пісня є найприроднішим духовним началом людського життя, адже кожна людина генетично несе в собі початки тієї свідомості, на якій росли її предки. Опора на фольклор сприяє проникненню учнів до глибин народної творчості, наближенню до сформованих упродовж віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу та гармонію довкілля.

#### Література:

1. Денисюк І. Національна специфіка українського фольклору // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 17-28
2. Іваницький А. Українська народна музична творчість. – К.: Музична Україна, 1990. – С. 28-40.
3. Полішук Ф.М. Український фольклор. Давня українська література: Практичні заняття. – К.: Вища школа, 1989. – С. 13-16.
4. Українське народознавство: Навч. посібник / За ред. С.П.Павлюка. – К.: Знання, 2006. – 568 с.

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

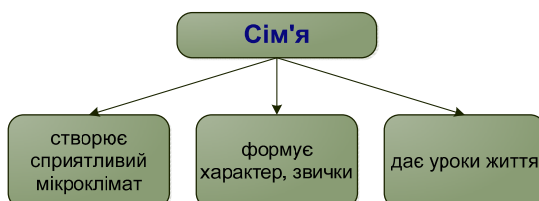
### ФОРМУВАННЯ У ДИТИНИ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СІМ'Ї

Вступ до школи і початковий період навчання викликають зміни звичного способу життя та діяльності дитини. Цей період важливий, проте одночасно і важкий для всіх учасників навчально-виховного процесу, особливо – для дітей, які вступають до школи. Батьки – перші вихователі дітей в сім'ї. І саме вони повинні з першого дня навчання в школі створювати умови, за яких дитина могла б набувати впевненості у власних можливостях, розвиватись як інтелектуально, так і духовно. Тому проблема формування в дитини позитивного ставлення до навчання в умовах сім'ї є сьогодні доволі актуальною.

На визначальне значення сімейного виховання звертали увагу і видатні корифеї педагогічної науки. Так, родинне виховання, на думку М.Стельмаховича, завжди досягає свого повного довершення тоді, коли воно здійснюється у нерозривній єдності з педагогічним впливом школи та громадськості, а основою формування особистості виступає родинно-шкільне виховання. Родинне виховання повинно духовно збагачувати дитину, формувати її як особистість, впливати на її розвиток, пробуджувати добрі почуття, сприяти виробленню морально-етичних норм співжиття у суспільстві, формувати майбутнього громадянина незалежної держави України.

Родина формує ставлення до знань, до школи, до праці, до іншої людини, до світу, до суспільства, до самої себе. Як свідчать дослідження А.Баранова, О.Іванова, В.Сисенко, сім'я:

- створює сприятливий емоційно-психологічний мікроклімат, заснований на неповторній близькості батьків з дітьми, яка неможлива в інших ситуаціях спілкування дітей з дорослими;
- формує характер, звички, ставлення до людей, праці, суспільства, природи;
- дає уроки життя в усіх його виявах, виконуючи своєрідне тренування у виконанні певних функцій.





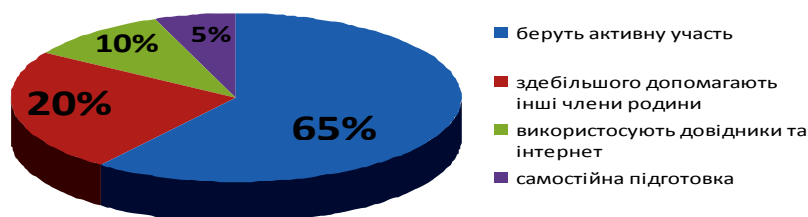
Формування в учнів позитивного ставлення до навчальної діяльності потрібно починати із налагодження контакту між батьками та вчителем. Їх вплив на дитячу свідомість повинен бути спрямований на один й той самий результат. Спочатку батьки повинні зрозуміти всю важливість та неповторність процесу учіння, щоб із мудрістю плекати в дитині жагу до знань. Навчання ніколи не буває справою чистого інтелекту, воно завжди включає емоційні та вольові процеси, які, породжуючись навчанням, впливають на його освітній і виховний результати.

У молодшому шкільному віці як позитивні риси виділяють позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, потяг до знань тощо. Байдуже ставлення батьків до успіхів дитини знижує цінність освіти в її очах. Напружені відносини між батьками, між батьками та педагогічним колективом сприяють залученню до конфлікту не тільки дорослих, але й учнів. Складне протистояння відволікає школяра від учіння, його увага концентрується не на навчальних досягненнях, а на оцінюванні поведінки дорослих. Подібна ситуація складається, якщо конфлікт зачіпає сімейні стосунки. Проблеми в сім'ї виявляється потужним фактором, здатним позначитися на успішності дитини. Перераховані фактори необхідно розглядати як фактори ризику, здатні за певних умов стати причинами шкільної неуспішності. А тому необхідно постійно цікавитись життям дитини, її досягненнями та невдачами, обговорювати різні ситуації, що виникають у неї під час навчання.

Вченими доведено, що саме батьки мають викликати у дитини прагнення самостійно здобувати знання. В колі сім'ї потрібно постійно розмовляти з дітьми, не лінуватись їх вислухати і обов'язково намагатись знайти відповіді на їх запитання. Якщо на всі запитання у матері чи батька немає відповіді – не варто губитися. Навіть у батьківському незнанні є великий плюс, оскільки дитина, беручи приклад із батьків, подолає страх перед невдачами та необізнаністю.

Досвід переконливо показує, що жоден навчально-виховний заклад, навіть найкращий, не може виконати ту роль у вихованні дітей, яку відіграє сім'я, не може ефективно функціонувати без участі і допомоги сім'ї, без взаємодії з батьками. На думку сімейного психолога Мартиненко О.А. [2, 14], шкільна успішність залежить не стільки від високих показників інтелекту, скільки від особистісних властивостей: бажання вчитися, старанності тощо.

Аналіз учнівських творів на тему: «Хто допомагає мені вчитися?» показав, що більшість батьків бере активну участь у процесі навчання дитини. А це свідчить про те, що в сім'ях не нехтують розумовим розвитком молодшого школяра, батьки знаходять час для перевірки домашніх завдань, використання розвиваючих інтелектуальних вправ тощо. Достатня кількість дітей при підготовці домашніх робіт використовує як допоміжний засіб книги, довідники, енциклопедії або займається з іншими членами родини. І лише незначна кількість учнів змушені через зайнятість батьків чи інші причини самостійно готуватись до навчальних занять (див. діаграму 1).



Діаграма 1. Участь батьків у навчальній діяльності молодшого школяра

Видатний вітчизняний педагог В.О.Сухомлинський був певен, що найсильнішим, наймогутнішим стимулом, який спонукає дитину до свідомої, старанної розумової праці є олюднювання її розумової діяльності, облагороджування її бажанням принести радість дорогим рідним людям – мамі, татові. «Я повинен учитися гарно, – сказав мені одного разу Коля, учень четвертого класу, – у мамі хворе серце» – один із спогадів педагога [4, 548]. У свою чергу, батьки повинні розуміти, що дитина розумово виховується лише тоді, коли її оточує атмосфера багатогранних інтелектуальних інтересів і запитів, коли дитяче

спілкування з навколишніми людьми пройняте допитливою думкою, пошуками [5, 207]. Надзвичайно важливо, щоб батьки спрямовували дитину на думку, що навчання, оволодіння знаннями, читання книжок – є великим благом і щастям.

За своєю природою всі діти є допитливими дослідниками. Вони щомиті пізнають світ і відкривають для себе нові, досі непізнані істини. Обов'язок батьків – підтримувати та підживлювати дитяче прагнення до набуття знань. Потрібно всіляко заохочувати успіхи й результати їхньої розумової праці, пам'ятаючи, що байдужість та неухважність до дитячих досягнень у навчанні здатна швидко загасити вогник прагнення до знань. Важливо не допускати того, щоб дитина втратила віру в свої сили і збайдужіла до навчальної діяльності. Необхідно будь-що створювати ситуацію успіху, невпинно повторювати дитині, що вона неодмінно зможе досягнути бажаного завдяки наполегливій праці.

Ефективними в роботі можуть стати сформульовані нами поради батькам щодо способів формування в дитини позитивного ставлення до навчання:

1. Говоріть з дитиною про її ставлення до навчання
2. Розвивайте її пізнавальні інтереси, її потреби в інтелектуальній активності.
3. Поясніть їй, що оцінка не так важлива, як важливо те, про що вона дізнається.
4. Відзначайте її досягнення, акцентуючи увагу на отриманих знаннях та вміннях.
5. Не сваріть та не карайте за погані оцінки, це лише погіршить ситуацію.
6. Співчуйте дитині, якщо вона довго працювала, а результат її праці не високий.
7. Не вчіть свою дитину брехати, хитрувати ради отримання високої оцінки.
8. Не висловлюйте сумнівів щодо об'єктивності виставленої вашій дитині оцінки.
9. Не ставте під сумнів авторитет учителя лише задля підвищення свого авторитету.
10. Демонструйте позитивні результати своєї праці, щоб дитині хотілося вас наслідувати.

Отже, якщо батьки й педагоги доклавши зусиль, допоможуть молодшому школяреві розвинути потребу в знаннях і позитивне ставлення до процесу їх набуття, то ці важливі якості залишаться з нею і після закінчення школи. Адже саме сім'я та школа – це ті виховні соціальні інститути, від яких залежатиме успішність дитини не лише в навчанні, а й у житті.

#### Література:

1. Лупінович С.М. Навчаємося залюбки. Формування мотивації до навчання учнів молодших класів: Метод. посіб. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 107 с.
2. Мартиненко О.А. Як розвинути інтелект вашої дитини. – Х.: Видавництво «Ранок», 2009. – 144 с.
3. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. — 232 с.
4. Сухомлинський В.О. Любов до знань, школи, учителя // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.2. – С. 548-552.
5. Сухомлинський В.О. Суть розумового виховання і його завдання // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 206-207.

*Лідія Гончарук,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ**

Серед усіх соціальних інститутів, які впливають на розвиток особистості, родина відіграє особливу роль. Маючи величезні виховні можливості, сім'я впливає на людину протягом усього життя. Універсальність такого педагогічного й психологічного впливу сім'ї зумовлена, по-перше, безкорисливою любов'ю батьків до своєї дитини, абсолютність якої дає їй захищеність у цьому світі, тому що емоційні гаразди дитини ґрунтуються на впевненості у любові близьких, рідних людей. По-друге – багаторольовою структурою сімейної спільності, що забезпечує багатогранність, постійність і тривалість виховного впливу. По-третє – наявністю природних умов для залучення дітей до найрізноманітніших внутрішньосімейних стосунків та діяльності.

Загальні питання сімейного виховання молодших школярів знайшли відображення у працях багатьох класиків педагогічної, психологічної наук як зарубіжних так і вітчизняних: Л.Виготського, А.Макаренка, І.Песталоцці, С.Рубінштейна, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, С.Шацького та ін. До цих питань звертаються й сучасники: Е.Берн, Л.Божович, М.Каган, Р.Кемпбелл, О.Литвинюк, А.Мудрик, В.Шепель та ін.

У визначення педагогічних умов, накреслення шляхів поліпшення сімейного виховання дітей значний внесок зробили філософи і соціологи: В.Афанасьєв, В.Титаренко; психологи: Б.Ананьєв, І.Бех, О.Бодальов, Т.Говорун, О.Кононенко, О.Петровський; педагоги: Ю.Азаров, О.Короткова, О.Савченко, М.Стельмахович та ін. Серед зарубіжних робіт з проблеми формування особистості молодшого школяра в умовах сім'ї слід передусім виділити роботи Е.Еріксона, М.Дригуса, І.Крайга, А.Маслоу тощо.

Дослідження вказаних вище авторів роблять значний внесок у розробку проблеми сімейного виховання. Однак соціально-політичні, соціально-економічні обставини нашого часу, які обумовили зміни у суспільній свідомості, процес демократизації суспільства, відродження національної свідомості народу в цілому й кожній особистості окремо, потребують переосмислення особистісних аспектів сімейного виховання молодших школярів, переорієнтації та перегляду історичних поглядів на дану проблему збоку держави та кожної людини окремо. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують питання використання різних форм роботи вчителя з батьками в умовах сільської школи.

Родина як компонент системи соціального формування особистості має свої переваги у становленні характеру та світогляду громадянина України. Сім'я є першим суспільним середовищем дитини, тому батьки відіграють суттєву роль у становленні дитини як особистості. Почуття, що складають основу взаємин між батьками і дітьми, - це особливі почуття, відмінні від інших емоційних зв'язків. Специфіка почуттів, що виникають між дітьми і батьками, визначається головним чином тим, що турбота батьків необхідна для підтримки самого життя дитини. А наявність батьківської любові – дійсно життєво необхідна потреба маленької людської істоти [1].

В.О.Сухомлинський слушно стверджував: "Роки й роки ідуть на те, щоб навчати і вчителів, і батьків бути чутливими до переживань дітей. Зрозуміти дитячі почуття – значить підійти до дитини по-людському, принести їй спокій, розсіяти тривогу, навчити її бути доброю й чуйною. Дитина, відчувши, що старші зрозуміли її душевний стан, стає м'якою, чутливою до добра. Те, що я називаю вихованістю, є відповіддю дитини на наше вміння зрозуміти її стан. Якщо дорослі не розуміють дитини, байдужі до її душевних рухів, часом бур і ураганів, – дитина стає жорстокою, оздоблюється, вона може навмисне робити зло" [4].

Цілком зрозуміло, що сім'я може значно посилити або загальмувати досягнення виховних цілей. М.Ю.Красовицький стверджує, "щоб цей елемент виховної системи виконав свої функції, доцільно:

- на батьківських зборах обґрунтовувати виховні цілі школи (класу), обговорювати і враховувати пропозиції батьків при остаточному їх визначенні;
- проводити лекції та індивідуальні бесіди з батьками про шляхи реалізації в сім'ї визначених школою цілей і тим забезпечити єдність дій;
- вивчати можливості батьків для участі у виховній діяльності та включити їх у цей процес;
- виробляти спільні дії з батьківськими комітетами, асоціаціями, окремими активістами;
- навчати батьків здійснювати оптимальний вибір методів виховання у конкретних ситуаціях взаємодії з дітьми" [2, 52].

У сучасній шкільній практиці склалася досить різноманітна організаційні форми проведення занять з батьками з метою формування їх педагогічної культури. Це можуть бути традиційні та нетрадиційні форми роботи. Дуже часто вчителі початкових класів керуються хибною думкою про те, що сільські батьки не цікавляться новинками виховання та навчання дітей у силу своєї зайнятості сільськогосподарськими роботами. Вони не завжди приходять на батьківські збори, не бажають брати участь у конкретних виховних заходах. Ця проблема, звичайно, існує. Однак, за умови, що сільська школа часто є єдиним осередком культурного

життя села, педагог має докласти всіх зусиль для залучення батьків до проведення особливо нестандартних форм роботи, які є цікавими та дієвими для формування їх педагогічної культури.

Помічено, що інтерес у батьків, які проживають у сільській місцевості, до занять виявляється тоді, коли вивчення теорії супроводжується конкретним аналізом виховної роботи в сім'ї, коли батьки обмінюються досвідом, спільно займаються пошуком шляхів поліпшення цього процесу. Перш ніж розглянути різні форми роботи з батьками, зауважимо, що готуючись до них учителю слід врахувати такі аспекти: матеріал повинен бути конкретний і доступний для батьків; поради методично обґрунтовані; інформація підкріплена літературою з даної теми; прогнозовані можливі труднощі і бажаний результат тощо.

Однією з форм педагогізації батьків є лекція. Цінність її полягає в тому, що нею можна охопити практично всі проблеми сімейного виховання. Але не треба дуже захоплюватися цією формою проведення занять, яка, в основному, залишає батьків пасивними слухачами. Слід пам'ятати, що зміст лекції має бути цілісним, висвітлювати окрему проблему. Виклад теоретичного матеріалу необхідно ілюструвати життєвими прикладами з практики виховання дітей, за потреби підтвердити статистичними даними, реальними і зрозумілими для батьків. Крім розкриття проблем, у тексті мають бути певні рекомендації, завдання батькам. Треба добре продумати кінцівку, яка підсумовує сказане. Темами лекції можуть бути різними: „Виховна місія батька й матері”, „Минуле і сучасне української родини”, „Методи родинного виховання молодших школярів” тощо. До читання лекцій бажано залучати цікавих лекторів не лише з числа вчителів своєї школи. Запрошені керівництвом сільської школи лектори викликають особливий інтерес у батьків. Для села така публічна лекція у стінах школи є значимою культурною подією.

Досить ефективними є семінари. Ця форма може застосовуватися як підсумкове заняття після вивчення певного кола питань. Про час проведення семінару батьків попереджають заздалегідь, щоб у них був час підготуватись. Основними особливостями семінарів є самостійна робота батьків над індивідуальними завданнями, виступи на занятті, колективне обговорення проблеми і заключне слово вчителя, який наголошує на позитивних моментах і недоліках, і спільно з батьками визначає способи подолання останніх. Орієнтовними темами семінарів можуть бути: „Трудове виховання дітей у сім'ї”, „Сімейні виховні традиції”, „Основні принципи батьківської педагогіки” тощо.

Важливою формою роботи з батьками є обговорення педагогічних ситуацій, основною метою яких має бути активізація уваги, сприймання матеріалу, стимуляція обміну досвідом з певних проблем. Педагогічні ситуації дають змогу батькам стати, так би мовити, співучасниками конкретних подій, переносять їх у певну життєву ситуацію. Батьки, ознайомившись з текстом ситуації, висловлюють свої позиції. Вчитель повинен займати нейтральну позицію, а не тиснути на батьків своїм авторитетом.

Активності від батьків вимагає рольова гра. Найпростішою для застосування може бути рольова гра, яка проводиться на основі обговорення педагогічної ситуації. При цьому пропонується не просто обговорити запропоновану ситуацію, а поставити себе на місце тих батьків, про яких у ній йдеться. Беручи на себе певну роль, батьки висловлюють своє ставлення до такої проблеми, власні думки, описують власну поведінку в такій ситуації. Виконання тієї самої ролі кількома присутніми дає змогу розглянути не один, а кілька шляхів вирішення проблеми, знайти в ході колективного обговорення оптимальну форму поведінки. Темами ролевих ігор можуть бути: „Стосунки між батьками у сім'ї та їх вплив на формування особистості дітей молодшого шкільного віку”, „Спілкуватись – значить виховувати” тощо.

Диспут спрямований на засвоєння батьками нових знань у процесі полеміки, зіткнення думок, дискусій, навчання аргументовано захищати свої думки, переконання, моральні ідеали й цінності. Диспут є одним з важливих засобів перетворення раніше отриманих знань на переконання. На початку диспуту вчитель виголошує вступне слово, в якому дає загальну характеристику проблеми, розповідає, які з цього приводу існують думки, пояснює, чому виникла необхідність обговорення саме цієї теми. Наприклад, „Щаслива сім'я. Яка вона?”, „Чи потрібні сімейні традиції?”, „Український народний ідеал сім'ї” тощо.

Підсумкові конференції батьків з проблем виховання можуть проводитись з батьками всієї школи. Визначається найбільш актуальна проблема з питань виховання, протягом року проводиться її теоретичне і практичне вивчення в школі і сім'ї, наприкінці року підводяться підсумки. Орієнтовні теми підсумкових конференцій: „Батько і мати – перші і головні вихователі”, „Великий педагог – рідна українська мова”, „Єдність, наступність і спадкоємність поколінь – основа українського національного прогресу”.

З метою пропаганди родинно-національного виховання вчитель повинен залучати батьків до читання літератури з питань родинного виховання. Це може бути презентація матеріалів з журналів, газет: „Сім'я”, „Світ сім'ї”, „Журнал для батьків”, „Початкова школа”. Або оформлення куточків для батьків, підготовка тематичних папок з конкретної проблеми, випуск власних газет на теми: „Дозвілля сім'ї”, „Професії батьків”, „Традиції сім'ї”. Якщо є можливість це може бути перегляд фільмів на педагогічні теми.

Найпоширенішою формою роботи з батьками вважаються батьківські збори – традиційна форма роботи, що проводиться 1-2 рази на семестр. Одним із підходів до організації батьківських зборів є проблемне формулювання теми зборів, наприклад, „Чи можна запізнитись з вихованням доброти?”

Крім вище перелічених форм роботи з батьками, вчитель початкових класів сільської школи може використовувати такі: бесіди (колективні, групові, індивідуальні); зустрічі за „круглим столом”; дні відкритих дверей; консультації „Постало питання”; батьківські „посиденьки; телефон довіри тощо.

З метою широкого залучення якомога більшої кількості батьків до шкільного життя вчитель повинен проводити такі нетрадиційні заходи співпраці з сільською родиною:

1. *Виставки:* „Світ захоплень сім'ї”, „Вироби сімейних кулінарів”, „Сімейні колекції”, „Родинні ремесла”.

2. *Конкурси:* „А нумо, тато”, „Тато, мама і я – спортивна сім'я”, „Тато, мама і я – читаюча сім'я”, „Що? Де? Коли?”, „Родовід сім'ї”.

3. *Суботники:* „Шуми берізка” (по озелененню території школи) тощо.

4. *Вечори:* „Сімейні традиції”, „Родовід сім'ї”, „Я і моя сім'я”, „Мій тато і я козацького роду”, „Материнські обереги” тощо.

Участь батьків у виховній роботі школи підносить їхній авторитет в очах дітей, налагоджує і зміцнює взаєморозуміння між ними, крім цього діти люблять працювати поряд з дорослими. Щоб зблизити батьків і дітей, покращити стосунки між ними, вчитель повинен не тільки працювати над підвищенням педагогічної культури батьків, а й виховувати і розвивати в дітей любов і повагу до батьків. В.О.Сухомлинський наголошував: якщо в душі дитини не живе тривога за матір, батька, за дідуся, бабусю, то може вирости людина з кам'яним серцем. Хто байдужий до батьків, той не може стати справжнім патріотом. З невимушеної, органічної любові до батька – матері у малюка народжується сердечне ставлення до інших людей, бажання і здатність співчувати й допомагати їм, бути надійним і відданим у дружбі, в коханні [3].

Мудрий вчитель зуміє провести з дітьми хвилюючу розмову про маму й тата, підтримає, похвалить вихованця за його бажання підготувати своїм рідним нехитрі подарунки до 8 Березня, до Дня Збройних сил України, до Нового року. Завжди знайде хвилину, щоб розпитати школяра про маму, про тата, про сімейні традиції, про родовід, використає кожен сприятливий нагоду, щоб дитина змогла пишатися батьками, родиною, предками. І не обмежуватися бесідами, а поступово привчати дітей виражати свою любов не лише на словах, а й у вчинках: полегшити працю мамі чи тата вдома, турбуватися про них, допомагати – хоч у дрібницях і, звичайно, радувати шкільними успіхами. В.О.Сухомлинський закликає юне покоління не перекладати своєї праці на батька й матір, поважати їхній труд і відпочинок справами, діями. Успішне навчання, сумлінна праця дитини – радість для батьків. Нести їм цю радість щоденно, не завдавати прикрощів.

Отже, виховний процес повинен протікати у міцній співпраці вчителя і батьків. І тоді у матері і батька буде єдине уявлення про те, кого вони разом із школою виховують. А разом можна добитися того, щоб шкільні роки, особливо роки навчання в початкових класах, були школою сердечності, коли діти створюють красу для сім'ї, для матері і батька, для інших людей.

#### Література:

1. Ковальов А.Г. Психология современной семьи. – М., 1988. – С. 40-43
2. Практична педагогіка виховання: Посібник з теорії та методики виховання / За ред. Красовицького М.Ю. – Київ-Івано-Франківськ, 2000. – 218 с.
3. Родинна педагогіка: Навч.-метод. посібник / А.А.Марушкевич, В.Г.Постовий, Т.Ф.Алексеєнко та ін. – К., 2002. – 216 с.
4. Сухомлинський В. Сто порад учителям // Вибр. твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 542-545.

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

### **ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї**

Проблема розвитку творчих здібностей особи є однією з центральних в педагогіці, оскільки суспільний прогрес – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів [5, 16].

Творчі особистості потрібні завжди, так як вони визначають прогрес людства. Дослідження сучасних педагогів і психологів вказують на те, що творчі процеси виявляються вже в ранньому дитинстві. Видатний психолог Виготський Л.С. вважає, що одним з важливих питань дитячої педагогіки і психології є питання розвитку творчості у дітей і значення творчої роботи для загального розвитку і дозрівання дитини [3, 53]. Вже в самому ранньому дитинстві можна побачити прояви творчих процесів, які найбільш яскраво проявляються в іграх дітей. Гра дитини – це не просто спогад про пережите, це творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них дійсності, яка відповідає запитам і потягам самої дитини. Діти можуть уявляти їзду на коні, сидячи на дерев'яній палиці верхи, перевтілюватися в моряків, продавців, космонавтів і т.д. у сюжетно-рольових іграх. Це є прикладом справжньої дитячої творчості.

За даними вчених у дітей віком 6-7 років відбувається різке зниження інтересу до творчої діяльності. Це можна пояснити тим, що у зв'язку із загальним розвитком і накопиченням власного досвіду у дітей формується адекватна самооцінка. Вони соромляться своїх творчих робіт, якщо що-небудь не виходить, відмовляються показувати їх оточуючим. Як результат – у дитини може з'явитися невпевненість у собі і своїх можливостях, що негативно позначається на розвитку її творчих здібностей, а також на загальному психічному розвитку та емоційному благополуччі.

І все ж багато педагогів вважають молодший шкільний вік сприятливим для розвитку дитячої творчості, а малювання, ліплення, гра розглядається вченими і практикуючими педагогами як найважливіші сфери діяльності для загального психічного розвитку дитини і формування спеціальних умінь і навичок, які є вкрай необхідними для її успішного навчання в школі.

Не всі батьки розуміють, яким важливим є розвиток творчих здібностей дітей для їх подальшого навчання. Переважна більшість вважає, що набагато важливіше навчати дитину читанню та математиці. Але результати психолого-педагогічних досліджень вказують на позитивний вплив естетичного розвитку дитини і її творчих здібностей на загальний рівень підготовки дітей до школи.

Масару Ібука вважає, що творчість – «це вільний політ уяви, це загострена інтуїція, які можуть вилитися у винаходи і відкриття». Він припускає, що «успіхи творчості сягають корінням в суб'єктивне емоційне сприйняття і досліди раннього дитинства. Іншими словами,

дитячі фантазії, що здаються дорослим такими далекими від реального життя, насправді є зародками творчості» [4, 58]. Ці твердження ще раз вказують на те, що необхідно якомога раніше створювати умови для розвитку творчих здібностей дітей.

Серед сучасних досліджень в галузі педагогічної науки є численні свідчення того, що пріоритетна роль у розвитку особистості дитини відводиться сімейному вихованню. В останні роки родина стала об'єктом дослідження, в результаті чого з'явилася можливість більш глибокого вивчення сім'ї як соціального інституту виховання.

У сім'ї зазвичай відсутня суворая структура влади із заздалегідь запропонованими ролями і статусом. Контакти між членами сім'ї будуються на основі спорідненості, любові, прихильності, довіри, характеризуються відкритістю і емоційністю. Для дитини сім'я є найбільш м'яким і найменш обмежуючим типом соціального оточення. Тому у родині створюються якнайкращі умови для розвитку творчих здібностей дітей різного віку.

Давно відомо, що для творчості необхідна комфортна психологічна обстановка і наявність вільного часу, тому умова успішного розвитку творчих здібностей – тепла дружня атмосфера в сім'ї і дитячому колективі. Дорослі повинні створити безпечну психологічну базу для повернення дитини з творчого пошуку і власних відкриттів. Важливо постійно стимулювати дитину до творчості, проявляти співчуття до її невдач, терпляче ставитися навіть до дивних ідей, невластивих реальному життю. Потрібно вилучити з ужитку зауваження та засудження.

Творчі діти рідко бувають спокійними, вони страждають від своєї винятковості, але багатьох рятує тонке відчуття гумору, вони цінують його. У них особлива мова, особливе сприйняття. Тому такі якості обдарованих дітей вимагають особливого підходу до них, і не випадково за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я входять до «групи ризику». Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених учителів, шкіл.

Фахівці давно відмітили, що обдаровані діти часто виростають в інтелігентних сім'ях, і справа тут зовсім не в особливих генах геніальності, а справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей. Часто батьки заохочують і розвивають у своїй дитині пізнавальні потреби та творчі здібності, але роблять вони це по-різному. Деякі батьки прагнуть до того, щоб дитина запам'ятала більше фактів, назв, подій, відчувала гордість за свої знання.

Психологічні дослідження показують, що пізнавальна мотивація виявляється у формі дослідницької, пошукової активності, чутливості до нового, новизни ситуацій, знаходження нового у звичайному. Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують виховні стратегії розвитку творчих здібностей дітей: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям різні творчі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати творчі здібності у дитини повинні фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь. Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а в інших – залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Розвиток творчих здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу. Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або належного розумового навантаження. Ці діти відрізняються гарною пам'яттю, багатим словниковим запасом, вони надзвичайно гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, впертість і прагнення довести розпочату справу до кінця, що нерідко сприймається дорослими як вередливість, а допитливість може оцінюватися як порушення норми. Батькам потрібен індивідуальний підхід до вирішення проблемних питань з дитиною. Вони не повинні здійснювати надмірний контроль над читанням дитини, захопленнями, але варто спрямувати свою діяльність на організацію допомоги дитині, збільшити ступінь самостійності, здатність до ефективного вирішення різного роду проблем, створити умови для забезпечення позитивного емоційного стану обдарованої дитини, позитивно-стійкого ставлення до життя, творчої діяльності. Стосунки батьків повинні будуватися на довірі.

У творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, уміння та здібності. Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них, як на особистість. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Педагоги мають допомогти батькам розвивати творчі здібності і обдарованість у їхніх дітей. Тут важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Для дитини батьки повинні створити умови, щоб обдарована дитина мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні, стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. У кімнаті дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкнутості на уміння знаходити розв'язок нестандартних ситуацій, як націленість на відкриття нового.

Розвиваючи творчі здібності дитини, батьки виконують суспільний запит щодо формування особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі й нестандартні рішення, творчо ставитись до праці. Саме такі творчі особистості мають високий рівень національної самосвідомості, що виявляє причетність їх до споконвічних духовних цінностей українського народу. А допоможуть їм такими стати їх перші порадики – батьки.

#### Література:

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8-13.
2. Барко В., Тютюнников А. Як визначити творчі здібності дитини? – К., 1991. – С. 7.
3. Виготський Л.С. Уява і творчість у дитячому віці: Психологічний нарис: Книга для вчителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 53-55.
4. Масару Ибука. После трех уже поздно: Пер. С англ. – М.: РУССЛИТ, 1991. – С. 43-46.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті – К: “Шкільний світ”, 2001. – 16 с.

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

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ЗАОХОЧЕННЯ І ПОКАРАННЯ В УМОВАХ СІМ'Ї

Сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та



практичної діяльності, забезпечити розумну організацію її розвитку, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

Найважливішою умовою повноцінного розвитку дитини є її виховання в сім'ї. Конвенція ООН про права дитини 1989 року містить перелік норм, які повинні забезпечувати захист сім'ї. Дитина з самого народження має право знати своїх батьків та користуватися їх піклуванням (ст. 7). Право дитини на піклування з боку батьків може бути реалізоване лише за умови добровільного і належного виконання батьками своїх обов'язків [4].

Оскільки метою виховання підростаючого покоління є формування всебічно розвиненої особистості, сім'я, як і школа, має здійснювати моральне, розумове, трудове, естетичне і фізичне виховання. Для реалізації завдань означених напрямів виховання варто використовувати ефективні методи і прийоми виховання дітей у сім'ї.

Науковці розглядають різні підходи до класифікації методів виховання у родині. Відомі методисти А.І.Кузьмінський та В.Л.Омельяненко розуміють методи виховання як способи впливу вихователя (батьків) на свідомість, волю й почуття вихованця з метою формування в нього стійких переконань і певних норм поведінки. Методи виховання вони класифікують залежно від їх функціональної спрямованості, виокремлюючи такі групи:

- методи формування свідомості й переконань;
- методи організації діяльності й формування поведінки;
- методи стимулювання та коригування поведінки й діяльності особистості.

До методів формування свідомості й переконань відносять: переконування, приклад, вимогу. До методів організації діяльності й формування поведінки належать вправи і привчання. У вихованні дітей в умовах сім'ї найбільш ефективними на нашу думку, є методи стимулювання та коригування поведінки, до яких відносять: заохочення, покарання, критику, метод вибуху [1, 286].

З моменту народження дитина спілкується з дорослими. Дорослий для неї – уособлення любові, захисту, влади. Дитині дошкільного і молодшого шкільного віку легко завдати шкоди. Вона залежна (підлегла) від дорослого, не вміє себе захистити, часто сім'я є тим середовищем, де дитина, яка росте, вперше потрапляє в неприємні для неї життєві ситуації.

Кузьмінський А.І. стверджує, що провідне місце у вихованні має посідати стимулювальний чинник, а саме, заохочення (схвалення), як спосіб педагогічного впливу на особистість, що виражає позитивну оцінку вихователем поведінки вихованця для закріплення позитивних якостей і стимулювання його до діяльності. У сучасній педагогічній літературі багато уваги приділено питанню заохочення учнів, пов'язаних із проблемою справедливості. Їх досліджували у своїх працях К. Ушинський, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін. Василь Олександрович Сухомлинський постійно наголошував, що справедлива похвала, заохочення учня, колективу – це велика виховна сила, яка сприяє зростанню почуття власної гідності заохочуваних, у них виникає бажання робити ще краще. Проте, на його думку, не слід заохочувати "кращих серед гірших". Це стосується як окремого учня, так і колективу загалом [5, 324].

Використовуючи заохочення, слід дбати про об'єктивність, справедливість, ураховувати вікові й індивідуальні особливості вихованців. Домінувати мають моральні, а не матеріальні заохочення. Заохочення повинні бути вагомими. Не треба поспішати із заохоченнями, якщо дитина без особливих зусиль і старанності виконує свої обов'язки.

На думку А.І. Кузьмінського, у сім'ї можна використовувати найрізноманітніші види заохочень: погладження голівки, що супроводжується схваленням "Молодець!"; поцілунок як вияв захоплення діями дитини; дарування іграшки, книжки, цікавих речей (олівців, фломастерів, альбома для розмальовування та ін); похвала в присутності всіх членів сім'ї; обіцянка у вихідний день піти з дитиною на прогулянку (в ліс, до річки, в зоопарк, на виставку). Батькам важливо знати і про вміння сказати дитині: "Я тебе люблю". А зробити це можна багатьма способами. "Добре слово і котику приємне" – так стверджує народна мудрість. Для заохочення використовувати такі слова: "Ти сьогодні багато зробив"; "Для мене немає нікого кращого за тебе"; "Мені дуже важлива твоя допомога"; "Працювати із тобою одна радість"; "Я тобою пишаюся"; "Ніхто мені не може замінити тебе"; "Молодець!";

"Добре!"; "Дивовижно!"; "Прекрасно!"; "Розкішно!"; "Грандіозно!"; "Незабутньо!"; "Вразливо!"; "Неперевершено!"; "Талановито!"; "Краса!"; "Досить ефектно!"; "Чудовий початок!"; "Ти просто диво!"; "Здорово!"; "Вітаю!"; "Розумнику!"... [7, 86]

Отже, в умовах родини варто використовувати різноманітні види заохочень, це і хороші слова, і увага до діяльності дитини, і вияв задоволеності та радості за дітей. Все це породжує добрі почуття, доброзичливе ставлення, яке освітляє серця дітей.

Специфічним, протилежним заохоченню методом виховання є покарання (осудження). В.Л.Омельяненко розглядав покарання (осудження), як метод виховання, що передбачає вплив педагога на особистість вихованця з метою осуду чи гальмування його негативних дій і вчинків [1, 309]. Ставлення до цього методу в педагогічній теорії та практиці не однозначне. Авторитарна педагогіка особливо була схильна до широкого використання покарань у виховній роботі з дітьми. Такий підхід спрямовувався на пригнічення особистості, на формування "соціального раба".

В.О.Сухомлинський висунув сміливу, як на той час, тезу — виховання без покарання [6, 297]. Але з погляду реальної дійсності навряд чи можна уникнути покарань. Треба лише усвідомлювати, що покарання дитини не повинне нести на собі тягар "кари" в юридичному розумінні. Педагогічне покарання має бути у формі вимоги. Адже "розумна система покарань, – писав А.С.Макаренко, – не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає сформуватися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, вміння опиратися спокусі і переборювати її" [2, 290].

У процесі застосування покарань треба виявляти високу майстерність, і передусім тактовність, аби не ранили своїми непередуманими діями вихованця. Тут доречний девіз лікаря: "Не зашкодь!" З цього приводу В.О.Сухомлинський говорив, що виховання ласкою – це утвердження самоповаги. Я не вірю в успіх покарання, в якому є хоч краплина приниження людської гідності. А це приниження саме й починається там, де щось недобре, що є в дитині, виставляють напоказ, вивертають дитячу душу. Я не вірю в покарання, якщо воно вражає в серце, залишає біль, відкладається в пам'яті образою [5, 325]. А тим більше, коли це тілесне покарання, до якого нерідко вдаються батьки у сімейному вихованні. Дорослі повинні пам'ятати народну мудрість: страх тілесного покарання не зробить злого серця добрим, а поєднання страху зі злістю – найогидніше явище в людині.

У вихованні дітей батькам варто дотримуватись виваженої позиції. Якщо інколи й треба вдаватися до певних видів покарань, то вони не повинні переважати над заохоченнями. Потрібно виходити з об'єктивних реалій: дитина, не маючи достатнього соціального досвіду, вступає в стосунки з іншими людьми й припускається помилок. Це природно. То чи варто стояти над дитиною з "педагогічною палицею" й весь час залякувати її? Адже насилля в сім'ї викликає зворотну реакцію й примножує зло. Прикладів цього дуже багато.

У застосуванні покарань батькам варто дотримуватись таких педагогічних вимог:

- покарання набуває сенсу тоді, коли дитина усвідомлює сутність помилковості свого вчинку, але воно не повинне принижувати гідність особистості;
- покарання в окремих випадках можна скасувати, якщо дитина усвідомлює сутність свого негативного вчинку;
- не можна застосовувати покарання, які можуть зашкодити здоров'ю дитини;
- покарання мусить виховувати.

Покарання слід використовувати не лише і не стільки для гальмівного впливу. Важливо йти шляхом заміни одного виду діяльності вихованця іншим. Природно, що дитина постійно прагне до діяльності. Тому варто загальмувати небажану дію і негайно переключити її на позитивну, а не виключати з діяльності взагалі.

Варто вказати на такі види покарань, які можна застосовувати в системі родинного виховання: зауваження ("Оксано ти вчинила недобре, коли розкидала іграшки"), обмеження в правах ("Петрику, ми планували в неділю піти в зоопарк, але ти влаштував бійку із сестричкою. Тому похід в зоопарк відкладається", "Марійко, учора ти не впорядкувала свої іграшки й це довелося робити мамі, то впродовж сьогоднішнього дня іграшками користуватися не будеш"

тощо); привернення уваги дитини до наслідків негативних дій ("Віталику, учора ти так активно їздив велосипедом по подвір'ю, що в'їхав у паркан, зламав колесо. Десь упродовж тижня я відремонтую велосипед – от тоді й будеш користуватися ним", "Оксано, ти ні вранці, ні в обід не помила посуд (а це ж твій обов'язок), тому будеш їсти з каструлі") [1, 312].

Серед методів стимулювання поведінки А.І.Кузьмінський та В.Л.Омельяненко виділяють прийом критики. Вони розглядають критику як засіб висловлення думки вихователя (батька, матері) про діяльність дитини на основі аналізу її поведінки. Існують такі види критики: критика-підбадьорювання, критика-дорікання, критика-аналогія, критика-надія, критика-похвала, критика-стурбованість, критика-співпереживання, критика-подив, критика-дорікання, критика-іронія, конструктивна критика... [1, 314]

Дещо сумнівним методом виховання є метод вибуху, який описав і застосовував А.С.Макаренко [3, 122]. Даний метод передбачає вплив педагога на вихованця засобами, протилежними тим, що він їх зазвичай чекає від вихователя. Метод вибуху можна, як виняток, використовувати з урахуванням таких чинників: у процесі необхідності перевиховання особистості дитини; глибокого знання індивідуальних особливостей вихованця; досконалого володіння технікою застосування цього методу.

Але перш за все, засадами виховного впливу дорослих мають бути любов і вимогливість, розумна міра відповідальності й самоконтролю для кожного вікового періоду. В.О.Сухомлинський писав, що "прекрасні діти виростуть у тих сім'ях, де мати й батько по-справжньому люблять одне одного і разом із тим люблять та поважають людей. Якщо в родині панує згода, доброзичливість, взаємна довіра і взаємна допомога між подружжям і дітьми та емоційна й душевна єдність, то найімовірнішими будуть сприятливі результати виховання" [6, 210].

Отже, у педагогіці немає єдиних вимог до застосування методів стимулювання але, можна сказати, що ефективність застосування заохочень і покарань обернено пропорційна частоті їх використання. До них треба вдаватися тільки в тих випадках, коли необхідність заохочення чи покарання жорстко і недвозначно диктується конкретною ситуацією.

#### Література:

1. Кузьмінський А.І., Омельяненко В.Л. Педагогіка родинного виховання: навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 324 с.
2. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 томах. / Сост.: Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.
3. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8 томах. / Сост.: Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 5. – 336 с.
4. Про права дитини: Конвенція ООН [Електронний ресурс]: від 20 листопада 1989 р. (Рат. 27.02.1991).- Відомості Верховної Ради України. Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021)
5. Сухомлинський В. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. шк., 1977. – С. 321-330.
6. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 158-409.
7. Терещенко І. Методи заохочення та покарання, що використовують батьки в сучасній українській сім'ї. – 2010. – N 2(28). – С. 82-88.

*Валентина Тяпкіна,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### СПЕЦИФІКА САМОВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

На даному етапі розвитку суспільства вимоги до випускника освітнього закладу не обмежуються певною сумою знань та сукупністю вмінь з певних предметів. Зростання об'єму інформації та способів діяльності передбачають забезпечення школою виховання особистості, здатної до самоосвіти та самовдосконалення. Логіка виховання має вибудовуватись так, щоб виховання закономірно переходило в самовиховання.

Актуальність даної теми зумовлена соціальною значимістю і необхідністю наукового

обґрунтування проблематики способів організації процесу самовиховання учнів саме у початковій школі, що має ряд особливостей у порівнянні з середньою та старшою школою. Адже саме у цьому віці закладаються основи навичок роботи над собою задля удосконалення своєї особистості у підлітковому, юнацькому періодах, коли самовиховання є більш усвідомленим.

Ідея про постійне самовдосконалення особистості не нова, вона виникла давно і завжди буде оновлюватися в педагогічній науці і практиці. Акцент на вільному розвитку особистості, педагогічній цінності саморозвитку, самовиховання дитини і педагога представлений в працях Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Я.А.Коменського, М.Монтесорі, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського Ш.О.Амонашвілі. У психологічних дослідженнях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, А.В.Петровського, Д.Б.Ельконіна містяться ідеї активного впливу людини на свій розвиток.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних наук проблема самовиховання висвітлена у працях О.Я.Арета, М.О.Бердяєва, В.О.Білоусової, Л.Р.Болотіної, В.К.Буряка, Л.О.Главацької, Д.М.Грішина, І.О.Донцова, А.Л.Калініченко, С.М.Ковальова, І.О.Кочетова, Б.І.Латишиної, В.М.Оржеховської, Т.В.Хілько та багатьох інших.

При цьому не до кінця з'ясованим залишається питання значущості молодшого шкільного віку у розвитку суб'єкності особистості в умовах безперервної освіти. Вирішення питання про перетворення виховного впливу в самовиховання і його актуалізації для подальшої діяльності багато в чому залежить від того, якою дитина вступає в період відкриття свого «Я». Невдоволення собою, що закономірно може виникнути в цей період, а також прагнення до самозміни може або перерости в потребу самовиховання, або залишитися нерозкритою, нереалізованою потребою, складовою основи внутрішньо-особистісних конфліктів.

Запорукою конструктивного особистісного розвитку є підтримка в свідомості дитини самоповаги, самоприйняття, закріплення впевненості у власних можливостях, інтересу до себе як унікальної, самоцінної особистості. Ці умови є основою виховної взаємодії, що має на меті сприяти становленню дитини як вільної, творчої особистості. Компонентом такої взаємодії, що забезпечує успішність переходу виховання в діяльність по самовдосконаленню, є підготовка дітей до самовиховання. У подальшому вона починає на цій основі вільно і самостійно вибирати цілі і засоби діяльності, керувати своєю поведінкою, удосконалювати та розвивати свої здібності, змінюючи та виховуючи себе. Найбільш ефективним є таке виховання учня, яке закономірно переходить у процес самовиховання, яке визначається вченими як свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення у себе позитивних рис і подолання негативних [3].

За даними психолого-педагогічних досліджень, здатність до усвідомленого самовиховання вперше з'являється в учнів підліткового віку, а дошкільний та молодший шкільний вік є необхідною підготовчою основою, яка залежно від її суті може мати різний вплив на самовиховання особистості у наступні вікові періоди. Важливою умовою виховання є вироблення в дитини з ранніх років здатності до самостійної діяльності, прагнення вдосконалювати самого себе. Вікові психологічні особливості дітей цього віку забезпечують передумови для успішного формування готовності до самовиховання. Сприяє цьому і нова для дитини ситуація розвитку – вступ до школи та навчальна діяльність.

У молодшому шкільному віці навчальна діяльність є провідною. Саме в навчальній діяльності молодшого школяра формується ставлення до себе, до світу, до суспільства, до інших людей і, найголовніше, те, що це ставлення реалізується саме через дану діяльність як ставлення до змісту і методів навчання, вчителя, класу, школи тощо. Молодший школяр розвивається і формується в навчальній діяльності як особистість завдяки усвідомленому, цілеспрямованому присвоєнню соціокультурного досвіду у різних видах й формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності [1; 6].

Навчальна діяльність визначає суттєві зміни у розвитку психіки дітей на даному віковому етапі. Так, початок навчання дитини у школі веде до корінної зміни її соціальної ситуації розвитку. Остання характеризує залученість дитини молодшого шкільного віку у соціальну взаємодію з дорослим, що розгортається у тісному зв'язку зі змістом навчальної

діяльності. З цього приводу Д.Ельконін зазначає: “Зі вступом до школи дитина починає здійснювати суспільно значущу та суспільно оцінювальну діяльність, і це ставить її у цілком нову позицію щодо всіх, хто її оточує. Через виконання нової діяльності, через нову позицію визначаються всі інші відносини дитини з дорослими і однолітками, у сім’ї та поза школою, ставлення до себе і самооцінка” [10, 226].

У рамках навчальної діяльності складаються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є фундаментом, який забезпечує розвиток на наступному віковому етапі. Основними новоутвореннями цього вікового періоду є: формування внутрішнього плану дії, довільність, рефлексія. Психологічні дослідження вказують на те, що успіх навчальної діяльності молодшого школяра залежить від його можливості передбачати майбутні дії, вміння попередньо їх організувати. Планування внутрішньо пов’язане з рефлексією, сутність якої полягає у пошуку та виділенні дитиною властивостей власних мисленнєвих дій і перетворенні їх у предмет аналізу. Саме планування є суттєвим етапом у здійсненні самовиховання [7; 9]. “Змістовне здійснення запланованої діяльності передбачає звернення дитини до підстав і способів побудови власних дій, розгляд їх варіантів та вибір з них найбільш раціонального, такого, що адекватно відтворює шлях вирішення задачі. При такому способі дій планування виступає як форма рефлексії” [4, 59].

Рефлексія є психологічним механізмом здатності навчатися самостійно. Проте рефлексія, будучи універсальним засобом побудови ставлення людини до власної життєдіяльності, не обмежена лише сферою цілеспрямованої самозміни. У здатності людини навчатися присутні компоненти самостійності, ініціативності, суб’єктивності, які не зводяться до рефлексивності. Водночас, поняття “рефлексія” і “вміння навчатися” “пов’язані між собою через поняття “суб’єкт”: людина, яка вміє навчати себе, сама визначає межі свого знання (незнання) і сама знаходить засоби розширити межі відомого, доступного.

Наступним психічним новоутворенням є довільність управління молодшим школярем своїми психічними процесами і поведінкою. В молодшому шкільному віці, довільність у своєму розвитку піднімається на нову якісну сходинку. У дітей з’являється здатність діяти не лише відповідно до вимог дорослого, але й відповідно до самостійно вироблених вимог. На момент вступу до школи у дитини має бути сформований певний рівень довільності поведінки. Якісно змінюються довільна регуляція поведінки, пізнавальні процеси загалом. Розвиток довільності пізнавальних процесів є одним із новоутворень молодшого шкільного віку. Дитина навчається свідомо, самостійно регулювати свою поведінку, свої дії у новій провідній діяльності – навчальній. Водночас відбувається формування не лише довільної поведінки, а й довільного запам’ятовування, довільної уваги, мислення. З’являється здатність діяти організовано у відповідності із завданнями, що стоять перед дитиною [1; 4; 5].

До початку навчання у школі в дитини мають бути сформовані необхідні передумови для включення у нову діяльність. Аналізуючи ці передумови, Д.Ельконін виділив наступні: вміння дітей свідомо підкорювати свої дії правилам, які узагальнюють спосіб дії; вміння орієнтуватися на задану систему вимог; вміння уважно слухати і точно виконувати усні інструкції; вміння самому виконувати завдання за зразком, що сприймається візуально [10]. За даними досліджень, воля не проявляється та не існує поза діяльністю і поведінкою людини, тому у молодшому шкільному віці прояв волі слід розглядати саме через навчальну діяльність, яка є діяльністю суб’єкта з оволодіння узагальненими способами учбових дій і саморозвитку у процесі розв’язання учбових завдань, спеціально поставлених вчителем, на основі зовнішнього контролю й оцінки, що переходять у самоконтроль та самооцінку. Слід зазначити, що ряд положень, які стосуються поняття довільності у молодших школярів, сформульовані у дослідженнях вітчизняних психологів як особливості волі, вольових якостей учнів молодшого шкільного віку.

Так, провідний дослідник з питань розвитку волі та її виховання В.Селіванов встановив, що “...воля молодшого школяра ще мало сформована. У нього ще відсутня яскраво виражена цілеспрямованість у поведінці, стержнем якої були б якісь мотиви, що пов’язані з майбутнім

особистості. Молодший школяр може діяти за усвідомленням зобов'язань, але основна його воля активність породжується безпосередніми емоціями та інтересами...” [8, 23]. С.Рубінштейном були названі критерії розвитку волі молодшого школяра: оволодіння поведінкою, підпорядкування своєї поведінки загальним правилам – дисципліні. Це проявляється в умінні прийняти завдання і діяти, усвідомлюючи необхідність його виконання. В результаті він здатен готувати урок, працювати за програмою, підпорядковувати свою поведінку загальним правилам – дисципліні. Дисциплінована впорядкованість навчальної роботи і всього шкільного життя, його чітка організація є суттєвою умовою формування волі школярів.

Здатність дитини до самовиховання визначається наявним рівнем сформованості у неї волевої сфери контролю власних дій. Вступ дитини до школи є переломним моментом у розвитку її волі. У шкільному віці навчання, яке носить суспільно-обов'язковий характер, ставить нові вимоги до волі дитини. Дитина стає перед необхідністю наполегливо вчитися, систематично і свідомо переборювати дедалі більш труднощі навчальної праці, виконуючи складні трудові завдання.

Найхарактерніша особливість розвитку волі молодших школярів полягає в тому, що в них поступово формується вміння свідомо ставити складніші навчальні і трудові цілі, завдання і підпорядковувати їм свою пізнавальну, розумову і практичну діяльність. Цілі діяльності дитини стають дедалі більш узагальненими, віддаленими і стійкими. Проте завдання, які ставлять перед дитиною школа і вчитель, не завжди переймаються нею і стають її власними цілями. При постановці перед учнями нових навчальних і трудових завдань необхідно завжди враховувати, чи підготовлені вони до їх сприймання. Подавати дітям нові завдання треба в міру і разом з формуванням у них нових мотивів діяльності: прагнення стати хорошим учнем, інтересу до змісту знань і до праці, а також почуття обов'язку і честі українського школяра, які починають зароджуватися у цей період. При постановці нових цілей треба виходити із зазначених мотивів і спиратися на них. Це сприяє зародженню і розвитку у дітей свідомої цілеспрямованості і наполегливості як волевих якостей поведінки.

Властивість молодших школярів наслідувати старших ставить на перше місце роль особистого прикладу вчителя в їх самовихованні. Вчитель для них – найвищий авторитет. Тому велике значення для усвідомлення дітьми своєї поведінки має оцінка педагогом їх вчинків та дій. Висловлена вчителем думка про поведінку дитини сприяє закріпленню позитивних рис, підсилює бажання учня виправити недоліки, посилює впевненість у своїх силах.

Разом з усвідомленням навчальних цілей і правил дисципліни в молодшому шкільному віці у дітей формується вміння свідомо керувати своїми складними пізнавальними і практичними діями, стійко переборювати труднощі навчальної роботи і практичної діяльності. Молодші школярі поступово набувають уміння свідомо і навмисно викликати потрібні дії, контролювати їх виконання і стримувати небажані реакції. Оволодіння вказаними вміннями натрапляє однак у дітей, особливо у першокласників, на певні труднощі, зумовлені наявними ще в них рисами імпульсивності поведінки, тенденцією до наслідування діям інших дітей і нахилом легко піддаватися чужим впливам, що часто приводять до ненавмисного порушення певних правил дисципліни.

У першому класі діти при оволодінні вмінням свідомо керувати собою потребують ще з боку вчителя або батьків частих зауважень, попереджень, нагадувань. Ці вимоги вихователів служать ніби зовнішньою опорою керування дитиною своєю поведінкою. Але вже в II-III класах тільки одна присутність старших стає стимулом, щоб примусити дитину стежити за собою. Нарешті в IV класі діти привчаються більш-менш тривало контролювати свої вчинки і при відсутності постійного нагляду з боку дорослих. Велике значення при цьому мають також впливи на дитину з боку учнівського та шкільного колективу.

Воля в молодших школярів розвивається в зв'язку з їх навчанням у школі, з виконанням шкільних і позашкільних доручень, особливо суспільно-корисних трудових завдань. Школа покладає на дитину серйозні обов'язки. Виконуючи їх, молодший школяр починає усвідомлювати суспільне значення обов'язку. Це стає важливим мотивом навчальної діяльності учня. Свідомо виконуючи навчальні і трудові завдання, він виявляє

при цьому такі вольові якості, як стриманість, наполегливість, здатність до подолання труднощів, ініціативність, самостійність. Ці вольові якості в діяльності дитини поступово розвиваються і міцніють. Це все є необхідним підґрунтям для самовиховання дітей молодшого шкільного віку [6]. Допомогти їм у плануванні роботи над собою може вчитель, ознайомивши дітей із порадами та рекомендаціями щодо здійснення процесу самовиховання.

Але властива дітям цього віку підвищена емоційна рухливість негативно впливає на її волю, особливо на витриманість. Внаслідок недостатнього розвитку критичності у діях дітей молодшого шкільного віку часто спостерігається несамостійність. Несамостійність волі є причиною того, що дитина легко наслідує інших, не розбираючись у тому, погано це чи добре. Враховуючи цю особливість, вчитель повинен спрямовувати дітей на позитивне наслідування і заохочувати до самостійності [3]. Школа і сім'я повинні подбати про створення твердого режиму в житті дитини, організованості.

Уже в молодшому шкільному віці учні намагаються аналізувати свій характер, свою діяльність, поведінку. За даними психологів процес оцінювання себе учнем відбувається на основі порівняння себе з іншими. Лише за правильної оцінки якостей і властивостей своєї особистості, за наявності віри в свої сили можна скласти реальну програму самовиховання, розвинути свої здібності, усунути недоліки. За належно проведеної роботи вчителя діти усвідомлюють потребу в самовихованні, розуміють, що людина сама створює себе, сама є творцем свого характеру. Саме тоді в молодших школярів зароджуються елементи самооцінки та оцінки взірців для наслідування [1, 122].

Учні за цими ознаками поділяються на дві групи. Перші становлять групу школярів, які загалом правильно оцінюють себе і взірець для наслідування. Ці діти мають нахил до самовдосконалення, намагаються виробити у собі моральні якості, зокрема чесність, працьовитість тощо. У такій поведінці проступає прагнення самостійно або ж за допомогою дорослих знаходити і використовувати відомі їм прийоми самовиховання. Типовим для учнів другої групи є неадекватна оцінка себе і зразків для наслідування. Такі діти мають або завищену оцінку зразків, або ж ідеалізацію людини. У них прийнятий ідеал не завжди визначає моральні вимоги до себе як особистості. Неадекватність самооцінки у цих дітей частково пояснюється тим, що учні не аналізують власні дії і якості зі взірцем у формуванні самооцінки, самокритики та інших проявів самосвідомості учнів у колективі. Взаємодіючи з членами колективу, школяр порівнює себе з іншими дітьми, вчиться об'єктивніше оцінювати свої фізичні й розумові сили, свої якості, знаходячи критерії для об'єктивної оцінки своєї діяльності.

Сім'я – найперша і основна школа життя для дитини. Тут даються основи для формування характеру, світогляду і волі. Батьки повинні створити всі необхідні умови для розвитку своєї дитини. Їхнє завдання полягає не стільки в тому, щоб якомога краще і сильніше розвинути вольові якості сина чи доньки, скільки в підготовці до майбутнього тривалого і кропіткого самовиховання, отже, якщо людина сама не забажала виховувати в себе волю і характер, то важко їй в цьому допомогти [2; 3; 7]. І чим раніше батьки зуміють пробудити в дитині благородне прагнення працювати над собою, тим більша можливість досягти успіху у цій справі, тому що в дорослому віці запізно починати виховувати вольові якості, якщо попередні роки життя змарновано.

Підсумовуючи сказане, можна визначити такі особливості самовиховання учнів початкової школи:

- неповна самостійність у власній діяльності;
- здатність до наслідування поступово стає більш усвідомленою порівняно з дошкільним періодом;
- велике значення має авторитет вчителя та батьків;
- невисокий рівень сформованості вольових якостей;
- у більшості дітей завищена самооцінка;
- діти молодшого шкільного віку не здатні до об'єктивного самоаналізу, самокритики та оцінювання власної діяльності, тому залежать від оцінки вчителя, батьків, колективу;
- висока емоційність та відсутність навичок регуляції своїх емоцій;

- висока значимість ігор для розвитку молодших школярів та їх зв'язок із самовихованням (виконання правил гри).

Нами було зроблено спробу дослідити стан сформованості здатності молодших школярів здійснювати цілеспрямовану роботу із самовиховання. Експериментальна робота проводилась у 3-А класі середньої загальноосвітньої школи № 35 міста Вінниці.

Для цього ми з'ясували рівень самооцінки молодших школярів (методика для визначення самооцінки «Сходинки»), рівень сформованості вольових якостей (опитування вчителів) та наявність у них ідеалів для наслідування (написання учнівських творів «На кого я хочу бути схожим»).

На основі проведеного дослідження нами було визначено критерії для визначення рівнів здатності молодшого школяра до самовиховання: 1) рівень самооцінки учнів початкової школи; 2) сформованість вольових якостей; 3) мотивація здійснення самовиховної роботи.

Опираючись на визначені критерії, було виявлено наступні рівні сформованості здатності молодших школярів до самовиховання:

1. Високий рівень – в учня адекватна самооцінка, сформовані вольові якості та наявні моральні ідеали для самовдосконалення. Школяр самостійно ставить перед собою мету, керуючись нею в діяльності, вміє стримувати свої емоції і миттєві бажання. Прагне виробити у себе суспільно бажані риси.

2. Достатній рівень – у дитини неадекватна самооцінка, сформовані лише деякі вольові якості, недостатньо розвинені моральні ідеали, у діяльності переважає зовнішня мотивація. Учень ставить перед собою мету, але не завжди досягає бажаного результату, не завжди вміє стримувати емоції та бажання.

3. Низький рівень засвідчує неадекватну самооцінку учня, не сформованість вольових якостей та відсутність бажання працювати над їх розвитком, наявні негативні суспільні ідеали. Учень не вміє самостійно ставити перед собою мету, стримувати емоції та не сприймає програму дій, запропоновану вчителем.

Результати дослідження представлено у вигляді діаграми.



*Діаграма. Співвідношення учнів 3 класу з різним рівнем сформованості здатності до самовиховання*

Проведений експеримент дає нам можливість зробити висновки про те, що у переважної більшості дітей здатність до самовиховання сформована на низькому рівні і завданням вчителя є мотивування учнів до самовдосконалення і використання у своїй роботі прийомів, спрямованих на розвиток вольових якостей учнів.

Підготовка дитини до самовиховання – педагогічно керований процес, який будується на принципі вільного морального вибору та готовності дорослих надати школярам педагогічний зразок самовиховання. Необхідними умовами такої особистісно-зорієнтованої взаємодії є відкриті, довірливі взаємини дорослих з дітьми, а також узгоджена система вимог і очікувань. Молодший шкільний вік є сприятливим для формування готовності учнів до самовиховання. Сприятливими передумовами до цього виступають особливості психічного розвитку та ситуація



соціального розвитку: складається рефлексивне, диференційоване уявлення про себе як носія певних якостей; зростає об'єктивність, узагальненість, обґрунтованість, незалежність самооцінки; природна потреба в грі, яка може служити засобом вдосконалення навичок самосвідомості, саморегуляції, самооцінки, самоконтролю, самовираження; новий вид діяльності – навчання, який вимагає певного рівня вольових зусиль. Формування готовності молодших школярів до самовиховання в загальноосвітній школі можливо в умовах освітнього середовища, яке мобілізує суб'єкту активність молодших школярів.

#### Література:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник /За ред. О.В. Скрипченко та ін. – 2-е вид. – К.: Каравела, 2009. – 400 с.
2. Галузинський В.М., Масленнікова П.П. Самовиховання та самоосвіта школярів. – К., 1969. – 200 с.
3. Главацька О.Л. Основи самовиховання особистості: Навч.-метод. посіб. – Тернопіль: Кондор, 2008. – 206 с.
4. Давидов В.В. Младший школьный возраст как особый возраст в жизни ребенка // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия /Сост. И.В.Дубровина и др. – М.: Академия, 1999. – С.21-22.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1977. – 224с.
7. Оржеховська В.М., Хітько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. – К., 1996. – 234 с.
8. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. – М.: Знание, 1976. – 63с.
9. Супрун М.О. Самовиховання і його значення у процесі розвитку особистості // Нові технології навчання. – 2009. – №56. – С.48-54.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до 7 лет. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.

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

*Валентина Клепко,  
Вінниця, Україна,  
Вінницький факультет  
Київського університету  
культури та мистецтв*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СОЦІАЛЬНИХ ВИМОГ**

Унаслідок виходу України на світовий ринок, розвиток економіки, культурного відродження країни актуальним є питання підготовки кадрів, здатних творчо підходити до вирішення завдань. Сучасне суспільство функціонує в умовах ринкової економіки, що пов'язане з постійними реформами і водночас із модернізацією всієї системи соціальних відносин. Інноваційний характер життя вимагає постійного оновлення знань, освоєння нових видів праці, підвищення освіченості та кваліфікації персоналу.

Динаміка змін в економічній, інформативній, культурній сферах соціального буття потребує прискореної адаптації людини до інформаційних потоків, незалежно від типу професійної діяльності.

Актуальність питання формування творчого ставлення до професійної діяльності зумовлена необхідністю підвищення якості професійної підготовки студентів з урахуванням вимог сучасного життя та наявних протиріч між змістом процесу творчого розвитку студентів та методичним забезпеченням цього процесу.

Метою даної статті є вивчення проблеми формування творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності в контексті сучасних соціальних вимог.

У контексті реалізації мети визначаємо такі завдання: розглянути генезу проблеми творчості в історії розвитку суспільства; визначити сутність творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів; дослідити вплив сучасного соціального середовища на формування творчого ставлення студентів.

Слід констатувати, що проблема творчості є соціально затребуваною і тому системно вивчається у філософії, соціології, психології та педагогіці. Зокрема, у класичній педагогічній літературі питання формування творчого ставлення до будь-якої діяльності були розглянуті у працях П.Блонського, А.Луначарського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького та ін.

Великий інтерес для сучасних дослідників проблем творчості складають праці таких відомих психологів, як Г.Балл, І.Бех, С.Максименко, В.Моляко, В.М'ясищев, В.Рибалка, В.Роменець, С.Рубінштейн та ін. Творчий підхід до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах досліджений у педагогічних працях О.Акімової, Н.Гузій, Н.Кічук, В.Орлова, Г.Тарасенко, В.Шахова, О.Шестопалюка та ін.

Психолого-педагогічні аспекти формування творчого ставлення до професійної діяльності також знайшли відображення у дисертаційних роботах В.Бурдуна, І.Єненка, Л.Макрідіної, С.Омельченка, М.Сопільняк, В.Фрицюк та ін.

Було зроблено значні кроки у вивченні питання творчості людини, у той же час проблема формування творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів вищих навчальних закладів у контексті сучасних соціальних вимог розкрита не повністю.

Ми виходимо з того, що творчість є процесом людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні та духовні цінності. Творчість – здатність, здібність людини, що виникає в процесі праці, створювати (на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу) з наданого дійсності матеріалу нову реальність, що задовольняє багатоманітність суспільних потреб. Види творчості визначаються характером творчої діяльності (творчість винахідника, організатора, наукова і художня творчість та ін.) [10, 485].

Питання творчості була і є актуальною в усі часи розвитку суспільства. У різні епохи до питання творчості ставилися по-різному.

У період античності творчість пов'язується зі сферою скінченого буття, яке весь час змінюється, набуває божественної та людської форми. Платон розглядає творчість як божественну одержимість. З його погляду, творчість – поняття широке. Усе, що викликає перехід від небуття в буття – творчість, і, таким чином, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх, хто створює – творцями [4, 135]. У період Середньовіччя творчість розглядається як перевага Бога, який творив світ з небуття. Людська творчість розглядалася як творчість історії. Набуває значення особиста діяльність як форма співзвучності у творенні світу Богом. Художня та наукова творчість вважається посередньою. У своїй творчості людини обмежена Богом [10, 491].

В епоху Відродження людина звільняється від обмежень віри і виступає творцем. Це період особистої свободи, досконалості в мистецтві. Люди цікавляться процесом творчості та особистістю творця. Діячі культури, освіти епохи Відродження розуміють творчість як мистецтво, історію, розглядають як продукт людської творчості, намагаються розкрити її сутність, закони її розвитку. Творче ставлення до роботи спостерігається у всіх видах діяльності. В Україні, поширенню ренесансної культури сприяє розвиток освіти, багато українців здобувають освіту в кращих західноєвропейських університетах, діють братства, створюються центри освіти і мистецтва та ін. [3, 109].

І.Кант розглядав творчу діяльність як продуктивну здатність відображення, спрямовану на зміну вигляду Світу, а структуру творчості – як один з найважливіших моментів структури пізнання свідомості; Ф.Шеллінг – як синтез свідомого і несвідомого, Е.Гартман – як животворне дихання несвідомого, Бергсон – як містичну інтуїцію, Фрейд – як прояв інстинктів. У ХІХ столітті досліджувалося питання наслідування таланту. Марксизм в процесі творчості сприймає участь всіх духовних сил людини, в тому числі відображення, а також здобута і вивчена практично майстерність необхідна для здійснення творчого задуму. Можливості для творчої діяльності залежать від суспільних відносин. Переборюючи відчуження праці та людських здібностей, існуючі в суспільстві, що базується на приватній власності, створює умови для розвитку всіх видів творчості і розвитку творчих здібностей у кожної людської особи.

Існує чимала кількість визначення творчості, але ми можемо відзначити дві основні її ознаки – це принципова новизна та ціннісний характер створюваного. Творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні і духовні цінності, що мають суспільне значення. Творчість є результатом роботи і зусиль окремої людини, разом з цим завжди носить суспільний характер. Творче розв'язання завдань можливе тільки тоді, коли в ході розвитку суспільства створено умови для їх розв'язання [9, 4].

Щодо визначення сутності поняття «ставлення», то словник термінів визначає його як філософську категорію, що виражає характер розташування елементів певної системи та їх взаємозалежність; як емоційно-вольову установку особистості на будь-що, тобто вираження її позиції [11, 505].

Отже, саме у ході та в результаті творчості як мислительної та практичної діяльності суб'єкта формується творче ставлення як до неї, так і до професійних знань. Розвиток творчого ставлення можливий при спрямуванні його на творчість. Креативний підхід до майбутньої діяльності виявляється в творчому освоєнні наук. У творчості виявляється індивідуальний стиль, який набуває довершеності в зрілому віці. Тому саме у студентському віці потрібно розвивати творче мислення, соціальні якості особистості, вміння критично ставитися до своєї професії та намагання реалізувати свої можливості.

Проблема творчого ставлення своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, пізнання, критика, практика, передбачення, соціальний ідеал. Одним з основних компонентів формування творчого ставлення до професійної діяльності є розвиток творчого мислення та уяви. Мислення людини, яка володіє творчими здібностями має наступні ознаки: гнучкість мислення – уміння швидко переходити від однієї розумової операції до іншої; критичність мислення – уміння давати об'єктивну

оцінку явищам, не потрапляти під вплив інших думок; самостійність мислення – уміння ставити нові завдання та знаходити оригінальні варіанти їх вирішення; швидкість мислення – уміння швидко приймати правильні рішення; здатність генерувати нові ідеї [3, 109].

Уява безпосередньо пов'язана із творчим мисленням та творчою діяльністю. Уява – це специфічно людський процес, що виник у процесі праці. Уява має місце у будь-якому виді діяльності та характеризується випереджальним відображенням дійсності [2, 185]. Особливою формою уяви є мрія. Так само, як творча уява, мрія – це самостійне створення нових образів. Мрія є елементом наукового передбачення, прогнозу та панування діяльності, що переконливо проявляється в творчій діяльності. Мрія направлена не на теперішню, а на майбутню діяльність, тому вона нерідко складає першу, підготовчу сходинку до творчої уяви. Уява не можлива без пам'яті. Чим більше матеріалу дає пам'ять, тим більше можливостей існує для уяви.

Емоції відіграють не менш важливу роль у процесі творчого мислення, оскільки вони підвищують активність та спонукають до діяльності. В емоційній сфері людини особливе місце посідають вищі почуття [3, 108]. Адже ставлення до процесів соціальної дійсності відображається саме у почуттях. Вони відіграють значну роль при формуванні творчого ставлення до професійної діяльності. Людина проявляє захоплення діяльністю, задоволення або незадоволення дійсністю, радість від успіхів, творчий підхід. Почуття заохочують до розумової та творчої діяльності.

Творчість, тобто знаходження новаторських, прогресивних виходів із ситуації, що склалася, завжди була основною умовою розвитку суспільства. Можна з упевненістю стверджувати, що формування нової соціально-економічної та політико-ідеологічної реальності буде залежати від того, якою мірою ці процеси будуть пронизані стратегією творчості, наскільки в них будуть панувати принципи гуманізму, здорової критичності, соціальної свободи, високої моральної відповідальності.

Особливу актуальність набуває творче ставлення до професійної діяльності у сучасних соціально-економічних умовах. Становлення ринкових відносин, посилення конкурентної боротьби вимагає готовності до гнучкого реагування на динамічний зміст соціальних вимог. Ця готовність досягається в першу чергу удосконаленням підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, які змушені приймати управлінські рішення в умовах жорстокого дефіциту наявних матеріальних, трудових та фінансових ресурсів, часу, в умовах підвищеної відповідальності за кінцевий результат своєї діяльності. Управлінські рішення не тільки повинні повно та всебічно враховувати фактори навколишнього соціального середовища, але й повинні бути принципово новими, які б стимулювали подальший соціальний та культурний розвиток організації та забезпечували підвищення її конкурентоздатності. Конкурентоздатний спеціаліст повинен володіти здатністю до ранжування інформації, інтуїтивним чуттям на її актуальність, умінням в навколишній дійсності усвідомити найбільш злободенну проблему і сформулювати професійне завдання.

Соціалізація виступає важливим фактором професійної підготовки майбутніх спеціалістів, оскільки через співпрацю, взаємодію викладача і студента, соціально-психологічну сумісність учасників педагогічного процесу у майбутніх професіоналів формуються необхідні професійні якості (загальна професійна компетентність, особиста відповідальність, організаторські здібності, уміння прогнозувати, комунікабельність, здатність до ризику, володіння засобами переконуючого впливу, духовність, наполегливість), здібності, вміння і навички, професійний потенціал (психологічні особливості, інтелектуальні можливості, соціальний статус, культурний, моральний, комунікативний потенціал).

Сучасна молодь відрізняється надвисоким рівнем домагань і низьким поцінуванням праці. Здатність сучасної людини встигати, відповідати очікуванням соціуму, не відмовляючись від власних життєвих задумів, є базовою соціально-психологічною характеристикою особистості. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що однією з найважливіших умов формування творчого ставлення до професійної діяльності майбутніх фахівців культури та мистецтв є оптимізація творчої взаємодії та співробітництва суб'єктів педагогічного процесу [1, 9].

З метою вивчення впливу сучасного соціального середовища на формування творчого ставлення особистості до обраної професії нами було проведено опитування студентів I курсу Вінницького факультету Київського університету культури та мистецтв (132 особи). Опитування продемонструвало, що 32% респондентів прагнуть працювати за фахом. Не ставлять таку мету – 13% опитаних. Частково усвідомлюють зміст майбутньої професії – 15%. Не визначилися з власним ставленням до проблеми – 40%. Досліджуючи наявність у студентів особистісних якостей, необхідних для подальшої успішної самореалізації майбутніх фахівців сфери культури та мистецтв, ми виявили: 14% – не впевнені у собі, 27% – не володіють належними творчими здібностями, 16% – не бажають самостійно приймати важливі для них рішення, у 23% – на найнижчому рівні потяг до незалежності, 18% – не здатні до адекватного аналізу ситуації, у той же час 23% – мають завищені амбіції при недостатньому рівні інформаційної культури, просторового уявлення, бажання та вміння довести справу до кінця.

Таким чином, перед викладачами ВНЗ стоїть важливе завдання – зміцнити професійний потенціал дипломованого спеціаліста, зробити все можливе, щоб його духовно-практична діяльність була спрямована на проектування, програмування, планування та творче здійснення свого професійного життя. Тобто кожний майбутній фахівець має бачити та усвідомлювати себе в обраній професії, творчо підходити до вирішення поставлених завдань, повинен ідентифікувати себе як професіонал за обраним фахом, бути компетентним як соціально, так і професійно.

Враховуючи все вищезгадане, можна зробити висновки, що проблемі творчої діяльності у всі часи приділялася значна увага. Для того, щоб сформувані творче ставлення у студентів до майбутньої професії, потрібно враховувати сучасні соціальні вимоги та створювати відповідні для цього умови (залучення студентів до творчої професійно орієнтованої навчально-пізнавальної роботи; врахування індивідуальних психологічних особливостей особистості студента; використання новітніх навчальних програм, підручників і посібників на основі сучасних досягнень науки та практики). Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у ВНЗ потрібно розпочинати із розвитку творчого ставлення студентів в галузі обраної професії. Використовуючи мистецтво як основний чинник формування у студентів творчого ставлення, педагог має враховувати їхню емоційну мобільність та готовність з насолодою виконувати творчі завдання.

#### Література:

1. Гнатишин І.Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців художньої культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук (13.00.04). / Вінн. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія: навчальний посібник. – Видання друге, перероблене та доповнене. – Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. – 272 с.
3. Малиновська О.О. До питання сутності творчого розвитку студентів будівельного коледжу // Таврійський вісник освіти: науково-методичний журнал. – Херсон: РПО, 2007. – 105-112 с.
4. Платон. Сочинения. В 3 т. Пер. с древнегреч. Под. общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса. Вступит. Статья А.Ф. Лосева. М.: Мысль, 1970. – 611 с.
5. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, В. І. Гордієнко, Г. В. Красильникова, С. Р. Красильников. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник . – К.:ІЗМН, 1996.– 236 с.
7. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник . – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
8. Туриніна О.Л. Психорлогія творчості: навч. посіб. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
9. Уваров С.Н., Кулина М.В. Основы творческо-конструкторской деятельности. – М.: Академический Проект, 2005. – 80 с.
10. Філософія: підручник / За загальною редакцією Горлача М.І., Кременя В.Г., Рибалка В.К. – Харків: Консум, 2000. – 672 с.
11. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

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

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В АЛЬТЕРНАТИВНІЙ ШКОЛІ**

Сьогодні в багатьох країнах світу виявляється все більш інтенсивний інтерес до нетрадиційних, альтернативних форм освіти. Загальною тенденцією інновацій, що сприяють цьому руху, є актуалізація ідей гуманізму, перш за все, пріоритетності розвитку особистості дитини та творчої співпраці педагога і учнів як рівноправних суб'єктів. З реалізацією альтернативного освіти зміцнюються нові смисли і цінності педагогічної культури - культура взаєморозуміння, діалогу, партнерства, творчої співпраці, педагогічної підтримки саморозвитку, самоорганізації і самовизначення підростаючої особистості. Сьогодні у світі ідеї, підходи, методи так званого альтернативного освіти багато в чому стали вже частиною норми.

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу. Для того, щоб вона стала могутнім фактором розвитку духової культури українського народу та відтворення продуктивних сил України, слід забезпечити її гнучкість, адекватність сучасним освітнім європейським реаліям та світовому рівню.

Основним завданням сучасного педагогічного ВНЗ, виходячи із Концепції неперервної педагогічної освіти, є професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Професійне призначення сучасного вчителя початкових класів полягає в організації та керівництві навчальним процесом, реалізації завдань виховання, у формуванні та розвитку учнівського колективу, індивідуальній роботі з учнями та роботі з батьками. Для цього він повинен, зокрема, бути готовим до здійснення навчально-виховного процесу в умовах альтернативних навчальних закладів.

Підготовка сучасного вчителя початкових класів здійснюється за навчальними планами, які готують вчителів для традиційної школи. Поява альтернативних закладів освіти, недостатня дослідженість, розробленість та адаптація змісту освітніх технологій до системи освіти в Україні, недостатня підготовка майбутніх учителів до роботи в школах альтернативного зразку зумовили необхідність підготовки особистості вчителя початкових класів до забезпечення на високому рівні навчально-виховного процесу в таких школах [2, 14]. Основний ресурс сучасного педагогічного ВНЗ у підготовці майбутніх вчителів до роботи за альтернативними педагогічними системами ми вбачаємо у викладанні дисциплін педагогічного циклу, вузько орієнтованих спецкурсів та в організації відповідних видів педагогічної практики [4].

Оскільки у своїй масі педагогічні системи, які лягають в основу сучасних альтернативних загальноосвітніх закладів, носять гуманістичний характер [1, 18], то великого значення набуває формування гуманістичних поглядів майбутніх вчителів початкових класів. На нашу думку, дане завдання може бути повноцінно зреалізоване у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

З метою визначення потенціалу сучасних вузівських дисциплін педагогічного циклу для формування особистості гуманістично налаштованого на освітній процес вчителя початкових класів здійснено аналіз змісту таких навчальних дисциплін: „Вступ до спеціальності”, „Загальна педагогіка”, „Історія педагогіки”, „Дидактика”, „Методика виховної роботи”, „Основи педагогічної майстерності”, „Педагогічні технології у початковій школі” тощо.

Здійснений аналіз програм надав можливість виокремити теми, з якими ознайомлюються студенти, що сприяють становленню гуманістично зорієнтованої особистості майбутнього вчителя. Зокрема, такими темами вважаємо:

- *вступ до спеціальності* (тема: «Майбутній вчитель як дослідник педагогічних явищ та процесів», «Місце і роль педагога у суспільному розвитку», «Сучасний вчитель»)

- *загальна педагогіка* (теми: «Розвиток, формування і виховання особистості», «Учитель – організатор педагогічного процесу», «Фактори формування особистості», «Вікові та індивідуальні особливості учнів»)
- *історія педагогіки* (модуль: Історія зарубіжної педагогіки від найдавніших часів до кінця XX століття. Зарубіжна школа і педагогіка з кінця XIX століття до кінця XX)
- *дидактика* (тема: «Форми організації навчання»)
- *естетичне виховання молодших школярів* (тема: «Розширення естетичного тезаурусу дитини», «Забезпечення практичної діяльності учнів із позиції краси», «Організація художньої творчості молодших школярів»)
- *методика виховної роботи* (тема: «Реалізація вчителем школи I ступеня аналітичної та рефлексивної функції»)
- *основи педагогічної майстерності* (теми: «Взаємодія в педагогічному процесі (прийоми педагогічної взаємодії)», «основи мімічної та пантонімічної виразності педагога», «Елементи акторської майстерності» )
- *педагогічні технології у початковій школі.*

З метою посилення підготовки майбутніх учителів початкових класів у світлі гуманістичної парадигми, пропонуємо дослідити та структурувати зміст гуманістичних системи освіти, які на даний момент є актуальними технологіями для дослідників та науковців педагогічної освіти, для доповнення і збагачення змісту існуючих дисциплін.

Однією з головних передумов успішної реалізації гуманістичних ідей в сучасній освітньо-виховній практиці є організація науково-обґрунтованого, системного впровадження альтернативного підходу та адаптації до існуючої системи національної освіти. Провідну роль у системному впровадженні принципів гуманістичних виховних концепцій відіграє особистість педагога [3, 75].

У гуманістичній педагогіці вимоги до особистості педагога впливають з позиції учня в школі: дитина – в центрі педагогічної системи, вона має право вибору всього: від форми уроку до його плану; дитина має право на помилку та на вільний творчий пошук. Вчитель гуманістичної школи повинен чітко уявляти процеси, що відбуваються в кожному віці; знати, що означає кожен прийом, яким він користується; бути якнайширше освіченою людиною, яка має всебічні інтереси, несе в собі бачення загальної картини світобудови. Гуманний педагог повинен бути і справжнім екологом, адже кожна дитина – це цілий космос, у якому існують усі діти землі. До того ж учитель має бути добре підготовленим естетично – вміти танцювати, грати на музичних інструментах, ритмічно рухатись, шити ляльки і бути ляльководом у театрі тощо.

Часткове розуміння даного аспекту формується у студентів під час вивчення предметів таких як «Вступ до спеціальності», «Педагогічні технології», «Основи педагогічної майстерності».

Вважаємо за необхідне передбачити ознайомлення студентів з філософськими основами гуманістичних систем, які об'єднують розуміння закономірностей розвитку людини як істоти біологічної, соціальної, духовної. Певні зародки пізнання та ознайомлення з даним положенням майбутні вчителі мають можливість на заняттях з історії педагогіки та під час вивчення даної технології на курсі «Педагогічні технології у початковій школі».

Знання про психологічні особливості учня відіграють не менш важливу роль у становленні гуманістично налаштованого вчителя. Зокрема, щоб досягти основної мети виховання (розвиток творчих, фізичних, розумових сил особистості), потрібно, щоб виховання дитини ґрунтувалося на з'ясуванні її типових властивостей. Детальне ознайомлення з темпераментом дитини, взаємодією темпераментів та методикою визначання типів темпераменту майбутні вчителі-практики мають можливість на заняттях з основ педагогічної майстерності, загальної педагогіки.

Іншою доповнюючою ланкою в пізнанні концептуальних засад гуманної школи є змістове наповнення шкільної програми. Адже кожна альтернативна школа має своє уявлення щодо переліку тих предметів які відображають і розкривають сутність, характерні

особливості даного закладу. Принциповою особливістю гуманістичної школи є піклування про збереження та розвиток творчої основи в людині, забезпечення цілісного розвитку учня в єдності його розуму, відчуттів і волі, та врахування його індивідуальних потреб.

На жаль, мусимо констатувати, що досягнення студентами Інституту педагогіки, психології і мистецтв всієї суті гуманістичної педагогіки відбувається лише поверхово під час ознайомлення з даною освітньою системою на курсі «Педагогічні технології у початковій школі» чи «Новітні технології навчання і виховання молодших школярів». Студенти за браком часу не встигають досягнути усю глибину та важливість описаних аспектів, не переконуються в тому, що дослідження даної технології може сприяти покращенню освіти в цілому та початкової школи зокрема. Тому вбачаємо за необхідність запропонувати один з варіантів вирішення даного питання шляхом впровадження відповідного спецкурсу в навчальну програму Інституту.

Забезпечити високий рівень підготовки майбутніх фахівців до роботи в альтернативних навчальних закладах може спецкурс «Робота в умовах альтернативних навчальних закладів», метою якого є формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах альтернативних закладів освіти I ступеня. *Завдання спецкурсу* – сформулювати: знання про організацію та змістове наповнення освітніх педагогічних технологій, концентруючи свою увагу на досвіді провідних зарубіжних технологій освіти; професійні вміння до викладання предметів початкової школи в умовах альтернативних закладів навчання, опираючись на досвід авторських технологій; позитивну мотивацію до прийняття освітніх плану Інституту педагогіки і психології педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського спеціальності „Початкове навчання” спецкурс можна запровадити за рахунок варіативної частини циклу професійної та практичної підготовки.

У результаті засвоєння матеріалів спецкурсу студенти повинні *знати*:

- визначення поняття «альтернативна школа»;
- сутність педагогічної інноватики;
- варіативність освітніх технологій та основні їх положення;
- основні концептуальні педагогічні ідеї засновників освітніх систем;
- принципи організації альтернативних шкіл;
- систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя та гуманістичну спрямованість професії педагога зарубіжній альтернативній школі;
- варіанти впровадження ідей гуманістичних освітніх систем у світі та в Україні.

Студенти повинні *уміти*:

- організувати навчальний процес згідно запропонованих освітніх технологій;
- проводити заняття згідно вимог авторських альтернативних шкіл;
- впроваджувати інноваційну діяльність у педагогічну діяльність школи;
- підтримувати прагнення до самореалізації у професійній діяльності.

Даний спецкурс значно покращить на теоретичному рівні підготовку майбутніх вчителів до роботи в альтернативних закладах освіти, зокрема у гуманістичній школі. Також поглибить знання студентів про гуманістично орієнтовані освітні технології.

Варто відзначити, що педагогічна практика також є важливою частиною навчально-виховного процесу з підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі освіти. Сучасний вчитель повинен не тільки володіти теоретичними знаннями, але й вміти застосовувати їх на практиці для прийняття організаційних, навчально-виховних рішень стосовно освіти учнів в початковій школі.

Зазвичай педагогічна практика проходить в школах, де переважає традиційне бачення функцій вчителя, де головною метою навчання є набуття знань, де підґрунтям навчання є сталі знання. На сьогодні одним з пріоритетних завдань підготовки майбутнього вчителя є переосмислення традиційного бачення навчально-виховного процесу.

Тому використовуючи потенціал педагогічної практики, вважаємо за необхідне збагатити наявний перелік завдань практики тими, які б допомогли студентам розкрити в собі потенціал гуманістично налаштованого педагога та приборника «вільного виховання».



Нижче пропонуємо перелік завдань для проходження активних практик випускниками освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «спеціаліст».

Основою для переосмислення та введення в процес навчання школи зазначеної мети є гуманістичні педагогічні системи. Саме використання цієї освітньої технології під час практики створює розвивальне середовище, в якому можна спостерігати за діяльністю дітей, розуміти засоби їхніх самовиражень та будувати психолого-дидактичні дії на даних спостереженнях та аналізувати свою діяльність. Перевірити наявність даних умінь студенти зможуть на основі запропонованих нами гуманістично налаштованих завдань.

На педагогічну практику, яку студенти проходять на VIII семестрі навчання (бакалаврат) і яка триває 6 тижнів, можна додати деякі завдання творчого характеру. Зокрема, у змісті практики передбачено проведення індивідуальної роботи з учнями, але не зазначено форм проведення даних занять. Тому у більшості випадків дані заняття проходять в режимі виконання домашнього завдання разом з учнем. Хоча індивідуальна робота передбачає ширший спектр можливих форм роботи, зокрема, проведення позаурочних занять на основі творів усної народної творчості (казок, міфів, билин, приказок та прислів'їв).

Завдання студента кожен день після уроків читати разом з учнем короткі твори проблемного характеру, розбирати їх зміст, підводити учня до емоційного бачення зазначеної проблеми в творі. Заключна частина даного заняття може мати художній прояв тих емоцій, які виникли в учня та студента під час роботи. Така форма роботи може мати груповий та колективний характер. За таких умов індивідуальної роботи з учнем майбутній вчитель зможе зрозуміти сутність дитини, побачити сильні та слабкі сторони особистості, страхи, переживання.

Ще однією з форм роботи на індивідуальних заняттях з дітьми може бути складання повчальних історій на основі спостереження за дітьми з асоціальною поведінкою. Відповідна робота з учнями. Ця форма роботи буде мати цінність за умови детальнішого вивчення студентом-практикантом учнів класу та виявлення в них за допомогою спілкування з вчителем, спостереженням за учнями певної асоціативної поведінки. Метою даної форми індивідуальної роботи є пробудження у душі дитини певних моральних якостей.

У переліку основних завдань практики є надання можливості студентам перевіряти учнівські зошити. У традиційній школі перевірка зошитів зводиться до оцінювання набутих знань, які викладаються в письмовій формі в зошиті учня. Вчителі гуманістичної школи ведуть безоцінне навчання, при перевірці вони керуються детальним словесним оцінюванням, письмовою характеристикою-описом. Ми добре розуміємо, що традиційне бачення цього аспекту відрізняється від гуманістичного. Тому завдання може передбачати перевірку учнівських зошитів, написання 5 характеристик до виконаних робіт (за вибором студента). Таке завдання, на наш погляд, надасть можливість майбутнім вчителям відчути всю відповідальність перед безоцінним оцінюванням.

Запропоновані завдання допоможуть студентам краще зрозуміти гуманістичні ідеї, дадуть можливість виявити в собі якості гуманістично налаштованого вчителя такі як: толерантність, емпатію, прагнення до емоційної підтримки іншої людини. У певній мірі дані завдання концентрують в собі основні положення гуманної школи та варіанти впровадження даних положень через практичні дії, які характерні гуманному вчителю.

На педагогічну практику, яку студенти проходять у II семестрі навчання (спеціалізація) протягом 8 тижнів також можуть бути передбачені завдання, спрямовані на усвідомлення студентами характерних особливостей навчально-виховного процесу гуманістичної школи. Так, студенти можуть провести пропедевтичну роботу до навчання письма з учнями з допомогою дидактичних матеріалів Монтессорі, проводити уроки з використанням прийомів навчання, що використовуються у Вальдорфській школі тощо. Ці завдання допоможуть 6-річним учням полегшити та скоротити адаптаційний період навчання в школі, студентам-практикантам зрозуміти важливість провідних думок та ідей гуманістичної педагогіки, вчителям-практикантам надати допомогу у підготовці учнів до прийняття навчально-виховної діяльності.

Таке нетрадиційне введення дитини в світ навчання враховуватиме інтереси та здібності учнів, розвиватиме його особисту творчу індивідуальність, формуватиме

внутрішній світ дитини, не нав'язуватиме дитині вироблених суспільством способів діяльності, оцінок. Відповідні вправи роботи за технологією гуманістичної школи забезпечуватимуть розвиток особистісного потенціалу учнів, їх самоствердження в суспільстві. Також відпрацьовуватимуться стратегії, пріоритети, системи взаємодії та стилю роботи майбутнього вчителя з учнями. Тому вважаємо за необхідне розширювати та поповнювати завдання педагогічних практик, основним наповненням яких були б творчість, свобода вибору та становлення вільної особистості від застарілих догм та понять.

Реалізація перерахованих вище способів орієнтації майбутніх вчителів початкової школи на гуманістичну установку розвитку особистості школяра сприятиме тому, що весь процес формування філософсько-світоглядних, психолого-педагогічних знань студентів переорієнтується на пріоритет загальнолюдських цінностей, на усвідомлення ними себе у взаємозв'язку з глобальними, земними процесами. Зміст системи діяльності студентів у навчально-виховному процесі (пізнавальної, комунікативної, педагогічної та ін.) необхідно побудувати на принципі поваги до людини, її індивідуальності.

#### **Література:**

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Москва: Просвещение, 1995. – С.16-45.
2. Кларин М.В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – Москва: Наука, 1997. – 222 с.
3. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. – Москва: Инноватор, 1995. – 103 с.
4. Реморенко И. Альтернативного образования не бывает // На путях к новой школе. – 2006. – №1. – С.25-28.

*Інна Козак,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ГРАМОТИ**

Актуальною проблемою сучасного стану освіти є підвищення якості підготовки фахівців для держави, що розбудовується. З огляду на особливу значущість дошкільного періоду дитинства у становленні особистості кожного громадянина зростає роль професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей, а передусім за напрямом підготовки „Дошкільна освіта”.

З особливою актуальністю постає проблема підготовки такого вихователя дошкільного навчального закладу, який би відповідав вимогам сьогодення, суспільним потребам держави в цілому, був конкурентноспроможним на ринку праці і користувався попитом у різних сферах педагогічної діяльності. Для досягнення цієї мети майбутньому вихователю ДНЗ необхідно знати сутність інноваційних педагогічних технологій та можливість і доцільність застосування кожної з них у навчальному процесі з дітьми дошкільного віку, специфіку їх застосування залежно від вікових, особистісних можливостей дітей.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі відомо понад три сотні визначень понять, що пов'язані з технологізацією освітньої діяльності, тлумаченням сутності „педагогічної технології”, здійсненням порівняльної характеристики методики та технологій навчання. Не заглиблюючись у варіативність наукових суджень з цієї проблеми зауважимо, що чимало цінних ідей та рекомендацій стосовно проблем технологізації навчання і виховання знаходимо у працях учених Г.Селевко, О.Пехоти, І.Волкова, П.Москаленко, О.Козлової, В.Сластьоніна, С.Сисоевої, Г.Сазоненко, О.Падалка, А.Нісімчука, І.Смолюк, О.Шпак, В.Химинця, М.Кірик тощо. Автори стверджують, що педагогічна технологія – це „комплекс, що складається із запланованих результатів; засобів оцінки для коригування та добору оптимальних методів, прийомів навчання відповідно до конкретної ситуації; набору технологічних моделей навчання та виховання, що на цій основі розробив педагог” [4, 24].

Водночас усі дослідники питань, пов'язаних з технологізацією навчання сходяться в одному: оволодіння новими освітніми технологіями потребує внутрішньої готовності вчителя до серйозної діяльності з перетворення, насамперед, самого себе. Упровадження інноваційних технологій потребує як від досвідченого учителя, так і передусім від майбутнього педагога:

- вироблення внутрішньої мотивації стосовно необхідності та доцільності впровадження певної технології в освітньо-виховний процес;

- здійснення самоаналізу з метою визначення власного рівня готовності до впровадження цієї технології;

- вивчення спеціальної літератури з метою поглиблення знань про технологію, її концептуальні засади, сутність і зміст;

- аналіз педагогічного досвіду вчителів-новаторів, що є авторами-розробниками, користувачами чи розповсюджувачами інноваційної педагогічної технології;

- здійснення адаптації обраної педагогічної технології згідно з технічними чинниками та віковими, психологічними можливостями дітей;

- апробації педагогічної технології одночасно з науково-методичним супроводом її впровадження;

- підсумовування результатів діяльності за технологією.

Зважаючи на особливу значущість та складність проблеми навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку грамоти ставимо за *мету* у рамках цієї статті розглянути доцільні шляхи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до запровадження альтернативних технологій навчання дітей читання та письма.

Проблема раціонального навчання дітей грамоти є актуальною у теорії та практиці дошкільної та початкової освіти. Основні освітнянські документи, що розкривають зміст і завдання навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку націлюють на необхідності мовленнєвого розвитку дитини. Писемна ж форма мовленнєвої діяльності передбачає елементарне володіння умінням читати.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» в аспекті мовленнєвого розвитку старших дошкільників виокремлює завдання, пов'язані з формуванням елементів грамоти. Однак ця робота має носити індивідуальний характер за умови, якщо «вона задовольняє потреби й прагнення самої дитини» [2, 227]. Програма орієнтує на опанування складовим аналітико-синтетичним способом навчання читання. Проте сучасні освітні технології дозволяють здійснювати процес навчання грамоти на ранніх стадіях розвитку дитини (з 2-3 місяців першого року життя) і спиратися не лише на звук як основну мовну одиницю, а й на склад, ціле слово тощо.

Становлення системи теоретичної і практичної готовності майбутніх вихователів ДНЗ до використання альтернативних технологій навчання дітей грамоти співпадає з одним із завдань навчальної дисципліни „Дошкільна лінгводидактика” у ВДПУ: формування професійно-мовленнєвої готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до навчання дітей рідної мови у різних вікових групах [3, 4]. У цьому зв'язку актуальності набувають технологічні знання і уміння: знання варіативних технологій розвитку мовлення і навчання мови, вміння застосовувати на практиці основні положення методичної науки.

У вивченні нормативної навчальної дисципліни „Дошкільна лінгводидактика” навчальним планом передбачено проведення лекційних, практичних та лабораторних занять. У рамках окресленої проблеми технологічної підготовки майбутніх педагогів на лекційних заняттях передбачається засвоєння методичних особливостей навчання старших дошкільників грамоти в дошкільних закладах освіти: формування звукового аналізу слів; ознайомлення зі звуком, складом, словом, реченням, наголосом. Висвітлюються питання підготовки руки дитини до письма, специфічні особливості занять з підготовки руки дитини до письма й методика їх проведення у випускній групі дошкільного закладу. Окреме лекційне заняття присвячене розгляду сучасних технологій навчання дітей елементів грамоти у ДНЗ: технології М.Зайцева, Г.Домана та В.Ліщука, Л.Шелестової тощо.

Зауважимо, що висвітлення таких різних за змістом та специфікою застосування технологій потребує вироблення універсального способу їх презентації для глибокого

осмислення та оптимального засвоєння. Таким способом став функціональний спосіб структурування навчальної діяльності згідно з теорією діяльнісного навчання, що передбачає наявність п'яти структурних частин: змістової, мотиваційної, орієнтувальної, виконавчої і контрольної, або контрольньо-корекційної [1, 66].

Змістова частина визначає предмет діяльності, охоплює знання та систему дій, що забезпечують успіх цієї діяльності. Мотиваційна передбачає ціннісне ставлення до засвоєння нових знань і придбання нового досвіду, усвідомлення дитиною особистісного значення навчання. Орієнтувальна частина навчальної діяльності – це процес засвоєння процедур отримання певного результату. Характеристика виконавчої частини діяльності за кожною технологією навчання містила опис системи вправ, прийомів, етапів у опануванні дітьми навичок читання і письма. Контрольно-корекційна частина спрямована на перевірку правильності виконаних дій. Такий спосіб розкриття теми, з одного боку, дозволяє студентам зробити власні об'єктивні висновки про „сильні” та „слабкі” сторони кожної технології, а з іншого – привчає майбутніх педагогів проектувати власну професійну діяльність відповідно до наукової теорії, не ігноруючи жоден її важливий компонент.

Зазначимо, що важливою справою у підготовці студентів до осмислення навчальної інформації є проблемний виклад лекційного матеріалу, коли викладач передусім дає установку на сприймання і прогнозує подальшу роботу студентів, формулюючи проблему: „Яка технологія навчання є найбільш ефективною у формуванні умінь читати і писати дітей дошкільного віку?”.

Знання, отримані студентами під час лекційних занять, закріплюються на практичних заняттях, підготовка до яких традиційно передбачає самостійне поглиблене осмислення навчальної інформації з наступним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді тощо. Однак важливим фактором вироблення внутрішньої мотивації майбутніх педагогів до впровадження певної технології в освітньо-виховний процес є відповідь на проблемне запитання лекції. З цією метою студенти складають порівняльну характеристику різних технологій і обґрунтовують найбільш ефективну із власної точки зору. Додамо, що запропонований на лекційних заняттях виклад матеріалу з опорою на багатокomпонентну структуру теорії діяльнісного навчання дозволяє перебудувати спосіб осмислення інформації, здійснюючи порівняльний огляд технологій в межах кожного компонента і в цілому. Студенту надається можливість самостійно визначитись із власною позицією, викладач не тисне на нього своїм авторитетом й не вимагає наслідувати його точку зору, заохочує майбутніх вихователів до власних оцінних суджень. Відстоювання обраної позиції здійснюється під час практичних занять, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів роботи над окремими видами завдань, розв'язуючи конкретні методичні задачі.

Здійснення апробації обраної педагогічної технології згідно із умовами і динамікою протікання реального навчального процесу в ДНЗ відбувається на лабораторних заняттях, які носять квазіпрофесійну спрямованість. За попередньо підготовленим конспектом заняття, з використанням відповідних демонстраційних та роздаткових матеріалів студент розгортає власну педагогічну діяльність, здійснюючи навчання „дітей” грамоти від першої особи. Зазначимо, що розгортання ситуації, яка моделюється, є умовно визначеною і залежить не лише від передбаченого плану заняття, а й від дій „вихователя” і „дітей”. У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Таке контекстне навчання студентів завершується взаємо- та самоаналізом виконаної роботи з точки зору загальнопрофесійних, методичних, технологічних характеристик.

Подальша апробація педагогічної технології одночасно з науково-методичним супроводом її впровадження здійснюється у науково-дослідній роботі студентів, на педагогічній практиці, під час написання курсової, дипломної чи магістерської роботи. Беручи участь у наукових дослідженнях, працюючи у дошкільних навчальних закладах, студенти, з одного боку, залишаються в позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного їх застосування.

Зробимо попередні висновки зі сказаного. Одним із дієвих шляхів підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до застосування альтернативних технологій навчання дітей грамоти є раціональний спосіб організації аудиторних занять, педагогічної практики та самостійної роботи студентів у ВНЗ. В умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває запровадження контекстного ведення занять у вищому навчальному закладі, що проектує освітній процес як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Нагадаємо, що за такого підходу студент із самого початку ставиться у діяльну позицію, свідоме оволодіння якою передусім вимагає критичного, усвідомленого розуміння суті тієї чи іншої технології. А це можливо за проблемного способу викладу навчального матеріалу.

Для підтвердження зроблених попередніх висновків та визначення дієвості запропонованої системи фахового становлення майбутніх вихователів ДНЗ ми провели анкетування серед студентів галузі знань „Педагогічна освіта” напряму підготовки „Дошкільна освіта”, що вивчали дисципліну „Дошкільна лінгводидактика” у 2011-2012 та 2012-2013 н.р. Питання анкети були спрямовані на з’ясування мотиваційного, знаннєвого та практичного аспектів професійної готовності до застосування альтернативних технологій навчання дітей грамоти. Зауважимо, що усі запропоновані питання потребували актуалізації у пам’яті раніше вивченого матеріалу та вияву аксеологічних умінь самооцінки рівня власної професійної компетентності.

*Мотиваційний* рівень готовності майбутніх вихователів ДНЗ до впровадження варіативних технологій навчання грамоти виявився у відповідях на запитання анкети: „Чи вважаєте питання підготовки дітей дошкільного віку до оволодіння читанням актуальним у системі сучасної освіти?”. Серед студентів переважає думка про необхідність здійснення такої роботи на етапі дошкільного дитинства (88% респондентів) з аргументацією на сензитивний період у розвитку дитини (26%), на потребу забезпечити наступність у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (47%), на розвивальний ефект технологій (13%), на зв’язок з іншими видами мовленнєвої діяльності (7%) тощо. Однак 1 респондент (6%) не вбачає доцільності у підготовці дітей до навчання грамоти, побоюючись формування негативного ставлення дітей дошкільного віку до цього виду діяльності. На сформованість суб’єктивної позиції з даного питання свідчить і відповідь 1 респондента (6%), що допускає формування часткових елементарних підготовчих умінь у дітей.

*Знаннєвий* аспект за результатами професійної підготовки студентів виявився у відповідях на запитання анкети: „Які ви знаєте альтернативні технології навчання дітей грамоти?”, „Вкажіть бажані джерела поглиблення знань (формування умінь) з цього питання”. Обізнаність у варіативних способах навчання дітей читання і письма виявили 94% респондентів. Серед них найбільш повні відповіді з називанням авторів технологій (М.Зайцева, Г.Домана, В.Ліщука, Л.Шелестової), з диференціацією провідних засобів навчання (кубики М.Зайцева, картки В.Ліщука, творчі завдання Л.Шелестової) дали 69% (11 студентів). Такий показник свідчить про достатній рівень залишкових знань студентів після вивчення відповідних тем. А це, у свою чергу, може виступати опосередкованим фактором дієвості висвітлених раніше способів організації навчальної діяльності студентів на засадах проблемного викладу матеріалу.

Неповні відповіді на поставлені запитання дали 31% респондентів (5 студентів), що водночас демонструє пріоритети у виборі технологій Л.Шелестової та М.Зайцева, відповідно 25% та 19%. Такий рівень відтворених знань ми пов’язуємо передусім із дійсним станом активного упровадження технології Л.Шелестової у практиці роботи ДНЗ м. Вінниці, про що студенти мали можливість переконатися за результатами педагогічної практики. Серед неповних відповідей досить частотно була названа технологія М.Зайцева. Це, на наше переконання, є результатом квазіпрофесійної діяльності студентів на заняттях під час проведення дидактичних ігор з використанням складових кубиків та настінних таблиць М.Зайцева, переглядів та обговорення авторських відеоматеріалів тощо.

Бажаними джерелами поглиблення власної професійної готовності з окремих питань навчання дітей грамоти студенти бачать:

- методичну літературу (підручники, посібники, розробки занять) – 71% (12 респондентів);
- безпосередню практику застосування технологій у роботі з дітьми – 35% (6 студентів);

- інтернет-джерела – 29% (5 студентів);
- спостереження за практикою ведення освітнього процесу із застосуванням альтернативних технологій – 24% (4 студенти);
- періодичні видання з описом досвіду впровадження певної технології в навчально-виховному процесі ДНЗ – 24% (3 студенти).

Усі запропоновані реципієнтами джерела поглиблення знань можна згрупувати у блок інформаційних та практико-зорієнтованих. Відповідно вищий відсоток виборів майбутніх педагогів виявився на боці інформаційних джерел поглиблення знань, а серед них – робота з методичною літературою.

*Практичну* готовність студентів до навчання дітей грамоти ми визначали за умінням здійснювати вибір однієї з технологій з-поміж альтернативних та рефлексувати за результатами власної професійної підготовки.

Переважає більшість майбутніх вихователів ДНЗ (76%), що мають достатній рівень професійної готовності до застосування альтернативних технологій навчання грамоти, основним критерієм вибору вважають потреби, можливості, здібності дітей, їх рівень зацікавленості запропонованим видом діяльності. Не поодинокими у цьому зв'язку є думки спробувати на практиці зреалізувати різні технології, але вибір зупинити на тій, яка найбільше зацікавить дошкільнят.

Менший відсоток студентів (47%) мають більшу переконаність у дієвості того чи іншого підходу до навчання дітей читання і письма, а тому в основу вибору кладуть можливості самої технології. Основними аргументами виступають: „зручність у роботі”, „високі можливості зацікавити дітей”, „нею (технологією) можна досягти хорошого результату”, „має користуватися попитом, про неї є хороші відгуки серед колег” тощо. 24% респондентів у виборі вже визначились: „це метод Зайцева, бачила практику його застосування, дітям цікаво навчатися”, „технологією Зайцева можна зацікавити дітей” тощо.

Самооцінка студентами власної професійної готовності до застосування альтернативних технологій навчання дітей грамоти здійснювалася у відповідях на запитання: „Чи вважаєте Ви себе готовим до здійснення означеного напрямку роботи з дітьми?” Усі 100% респондентів оцінюють свою готовність як часткову, відчуючи нагальну потребу апробувати засвоєний теоретичний матеріал у практичній діяльності з дітьми старшого дошкільного віку.

Таким чином, результати анкетування студентів галузі знань „Педагогічна освіта” напряму підготовки „Дошкільна освіта”, за результатами вивчення дисципліни „Дошкільна лінгводидактика” підтверджує дієвість такого способу організації аудиторних занять у ВНЗ, коли весь освітній процес проектується як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Студенти не просто відтворювали знання, одержані на лекційних заняттях, а моделювали діяльність вихователя і дитини на практичних заняттях, висловлювали власну позицію, здійснювали розбір конкретних педагогічних ситуацій, давали їм методичну характеристику як з позиції педагога, так і з позиції дитини. Саме тому майбутні вихователі отримали належний рівень знань з предмета вивчення, мають високу мотивацію до застосування знань та певну переконаність у дієвості кожної технології. Водночас така квазіпрофесійна діяльність підсилює прагнення студентів включитись у безпосереднє спілкування з дітьми і не може розглядатись як єдиний і завершальний етап їх професійного становлення.

Можливим шляхами подальшої підготовки майбутніх вихователів до застосування альтернативних технологій навчання дітей грамоти бачимо: систему науково-дослідної роботи студентів, проектну діяльність, педагогічну практику, заходи з вивчення передового педагогічного досвіду вихователів міста, області.

У системі науково-дослідної роботи студентів, під час написання курсових, дипломних, магістерських робіт реалізується така форма навчально-професійної діяльності, коли контекст змісту навчання ніби зливається з найпрофесійнішою діяльністю. Беручи участь у наукових дослідженнях, працюючи у школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного їх застосування.

Надійним критерієм перевірки істинності теоретичних знань з проблем навчання дітей грамоти є передовий педагогічний досвід, що забезпечує адаптацію технологій до масової практики та містить елементи новизни у змісті, формах, методах навчання дітей читання і письма. Крім того, на переконання студентів, вивчення, узагальнення та впровадження педагогічного досвіду є важливим фактором їх професійного становлення. Тому перспективними шляхами з означеного виду діяльності є: ведення студентами педагогічних щоденників під час педагогічної практики з метою вивчення передового досвіду; створення інформаційного банку передового досвіду, організація постійних та епізодичних педагогічних виставок, виставок-пересувок за результатами узагальнення досвіду; участь студентів у методичних семінарах, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях з метою поширення досвіду; розробка власних конспектів занять з навчання дошкільнят грамоти за результатами вивчення, узагальнення педагогічного досвіду тощо.

Наведемо приклад оформлення сторінки інформаційного банку передового досвіду.

**Тема: Технології навчання дітей грамоти**

Матеріали інформаційного банку передового педагогічного досвіду Ровінської Лариси Володимирівни, вихователя вищої категорії, звання «Вихователь-методист» дошкільного навчального закладу № 52 «Веселка» Вінницької міської ради.

*Перелік матеріалів:*

1. Анотація досвіду
2. Опис досвіду
3. Додатки:
  - інформація по апробацію, сферу поширення досвіду
  - педагогічна характеристика за місцем роботи
  - публікації
  - матеріали до виступів на засіданнях секції вихователів дошкільних закладів
  - авторська система занять
  - методичні поради послідовникам досвіду
  - фотографії

**Конспект комплексного заняття „Містечко іграшок та ігор”  
для дітей середньої групи з використанням складового  
та методу цілих слів у навчанні читання**

(за результатами вивчення педагогічного досвіду роботи Лариси Ровінської, вихователя ДНЗ № 52 «Веселка» Вінницької міської ради у 2011-2012 н.р.)

**Мета.** Удосконалювати уміння читати та розуміти слова різної складової структури, використовуючи елементи методики М.О.Зайцева та В.С.Ліщука. Розвивати артикуляційний апарат, мовне дихання, удосконалювати силу голосу та інтонаційну виразність мовлення. Збагачувати словниковий запас на позначення казкових героїв та назв українських народних казок. Розвивати стилістичне чуття рідної мови, уміння добирати українські відповідники до запропонованих російських лексем. Розвивати зв'язне мовлення, логічне мислення, увагу, пам'ять дітей. Створювати умови для розвитку дрібної моторики руки. Закріплювати рахунок та назви цифр у межах п'яти. Виховувати бережливе ставлення до іграшок, уміння налагоджувати соціальні контакти у грі.

**Обладнання.** Складова настінна таблиця М.Зайцева, кубики М.Зайцева, іграшкові будинки з цифрами, картки з іменами дітей та назвами іграшок, схема-пиктограма „Правила поведінки з іграшками”, іграшковий набір, ілюстрації до казок: „Колобок”, „Івасик-Телесик”, „Рукавичка”, „Колосок”.

Хід заняття

**I. Вступна частина. Вправа на прогнозування**

Вихователь звертає увагу дітей на іграшкові будиночки з цифрами, розміщені у центрі групової кімнати.

–Подивіться, діти, куди ми потрапили. Що ви бачите посеред кімнати? (Діти називають: „іграшкові будинки”).

- Скільки цих будиночків? („Їх три”).
- Як ви вважаєте, хто може жити у будиночках? (Відповіді дітей).
- Як називаються будинки для білочки, лисички, пташечки („Дупло, нора, гніздо”).
- Давайте вирушимо до будинків, щоб дізнатися, хто ж поселився там. А для цього треба відремонтувати доріжку, якою будемо йти.

### **Дидактична гра, „Знайди цифру”**

*Матеріал для гри.* Ігровий килимок-мозаїка „Весела головоломка”, що містить 10 частин із зображенням цифр (виготовлений зі спіненого м’якого полімеру ЕВА-етіленвінілацетату).

*Хід гри.* Вихователь пропонує дітям укласти 5 частин ігрового килимка у порядку зростання цифрового ряду. Коли „доріжка” побудована, кожна дитина отримує завдання за командою зайняти ту частину килимка, яка відповідає названому вихователем числу від 1 до

## **II. Основна частина**

### **1. ПОДОРОЖ ДО БУДИНОЧКА № 1 „КАЗКОВІ ГЕРОЇ”**

– Доріжку вже відремонтовано. Можемо рушати до першого будиночка. Спробуємо прочитати слово, написане на ньому і дізнаємося, хто ж нас там чекає на гостини. Але передусім підготуємося до читання і проведемо *гімнастику для наших губ, язика*.

1. «Усмішка»: утримуй кілька секунд губи в усмішці, не показуючи зуби.

Рожеві губки усміхаються  
Біленькі зубки заховуються

2. «Хоботок»: зімкни губи і витягни їх уперед.

Витягни губи, зроби хоботок  
Будеш як бджілка шукати медок.

3. «Хованка»: висунь широкий язик між зубами, а потім заховай його за нижні зуби.

Я – широкий язичок, в хованку пограюсь –  
ліг за зуби і мовчок! Краще всіх ховаюсь!

4. «Смачне варення»: обведи широким кінчиком язика верхню та нижню губи (наче злизуєш варення).

Губи язиком я ніжно оближу.  
– Ну й смачне варення, я тобі скажу!

5. «Маляр»: відкрий рот, погладь широким кінчиком язика піднебіння, роблячи рухи вперед – назад, як маляр білить щіткою стелю.

Вперед-назад, це твій язик так піднебіння гладить.  
Як маляр, він білити звик, це стінам не завадить!

6. «Лоша»: відкрий рот, поцмокай за верхніми зубами. Спочатку цмокай повільно, а потім дедалі швидше.

За верхніми зубами поцмокав язичок.  
Біжить лоша за вами: Чок-чок, чок-чок.

7. «Схована цукерка»: напружений язик у закритому роті натискує то на одну, то на другу щоку.

Натискує на щоки напружений язик,  
Як хом’ячок, у боки ховать цукерки звик.

Вихователь одночасно з дітьми читає за складовою настінною таблицею М.Зайцева словосполучення: „Казкові герої”.

- Яких казкових героїв ви знаєте? (Відповіді дітей).

- Хто ваш улюблений казковий герой? Чому?

– Тепер кубики нам допоможуть дізнатися ім’я того казкового героя, що живе у будиночку. (Діти викладають з кубиків слово „Буратіно”).

– Так, дійсно, це – Буратіно. Він хоче з вами познайомитись. Давайте прочитаємо і подаруємо йому наші імена.

Діти знаходять у себе на столах картки з написами імен, віднаходять серед карток ту, що вказує на їх ім’я. Перш, ніж „подарувати” Буратіно знайдену картку, діти засвідчують



правильність вибору у вихователя. Вихователь схвалює швидке і правильне пізнання дитиною слова на позначення його імені.

– Коли ми з Буратіно вже знайомі, можна разом і погратися. Але Буратіно завітав до нас з російської казки і йому важко розуміти українські слова і вирази. Допоможемо йому?

### ***Словесна гра „Скажи українською”***

*Хід гри.* Вихователь називає дітям російські слова, які уявно „нашіптує” йому на вухо казковий герой Буратіно. Діти вказують українські відповідники на зразок: карандаш – олівець, медведь – ведмідь, самолет – літак тощо.

Вихователь пропонує дітям продекламувати для казкового героя відомі їм вірші з різною силою голосу та інтонаційною виразністю: голосно та пошепки, сумно, радісно, здивовано тощо.

– Нам пора рушати далі, а Буратіно залишається у своєму будиночку.

## **2. ПОДОРОЖ ДО БУДИНОЧКА № 2 „ІГРАШКИ”**

– Чи любляете ви гратися іграшками?

– Тоді згадаймо правила поведінки з іграшками. І допоможе нам у цьому незвичайна картинка.

Вихователь демонструє дітям схему-пиктограму „Правила гри”:

- 1) гратися із задоволенням;
- 2) ділитися іграшками з друзями;
- 3) іграшки не ламати;
- 4) кожній іграшці – своє місце.

– Подивіться у віконечко будиночка і назвіть іграшки, які там поселилися.

– А тепер зайдіть у будиночок і кожен візьме іграшку, будемо гратися.

### ***Дидактична гра „Якої іграшки не стало”***

*Хід гри.* Діти називають обрані у будиночках іграшки і викладають їх на полицку. Коли за сигналом вихователя діти заплісують очі, одну з іграшок вилучають з ряду. Завдання дітям – визначити, якої іграшки не стало. Гра повторюється кілька разів.

*Аналіз гри.* Чи сподобалася гра? Чи важко було визначити, якої іграшки не стало. Пригадайте і назвіть усі вилучені іграшки.

Вихователь пропонує продовжити гру, але вже по-іншому. Іграшки зображено на предметних малюнках. З одного боку карток кольорові реалістичні зображення окремих предметів, а з іншого боку – їх назви, надруковані у зручному для сприймання форматі. У цій грі іграшки „ховаються” за свої назви. Діти читають слова і відшуковують потрібні. Правильність виконаних дій перевіряється шляхом зіставлення прочитаного слова з його зображенням на зворотній стороні картки.

### ***Рухлива гра-пантоміма „Я – веселий чарівник”***

*Хід гри.* Вихователь одягає яскравий „чарівний” плащ, бере до рук чарівну паличку і, торкаючись нею учасника гри, називає об’єкт його перетворення. Наприклад, „літачок”, „зайчик”, „м’яч”, „пташечка” тощо. Діти, почувши назване слово, вільно рухаються у приміщенні і виконують рухи, що притаманні цьому об’єкту.

## **3. ПОДОРОЖ ДО БУДИНОЧКА № 3 „У ГОСТІ ДО КАЗКИ”**

– А ось і третій будиночок. На його даху ви бачите ілюстрації до відомих вам казок. Кожна ілюстрація містить проріз із вставленим у нього зображенням казкового героя. Але казкові герої так поспішали до нас у гості, що все переплутали і потрапили не до своїх казок. Спробуємо все владнати і повернути казкових героїв на їх місця, пояснюючи виконувані дії.

– Тепер все у порядку. Можемо відпочити. А поки ми відпочиватимемо, будуть гратися наші пальчики і теж перетворяться на казкових героїв.

### ***Пальчикова гімнастика „Теремок”***

1. Стояв у лісі теремок.
2. В теремку жили півник і курочка.
3. Біля теремка росло дерево дуба та ялинка, поруч ворота.
4. У віконце теремка світило сонечко.
5. До віконця прилетіла пташечка.

6. Вона веселила своїм співом півника і курочку.

### **III. Заключна частина.**

– Малята, вам сподобалось у містечку? Ми обов'язково продовжимо гру з казковими героями та іграшками наступного разу. А тепер час повертатися по тій самій доріжці, що ми її вистелили на початку заняття.

#### ***Дидактична гра, „Знайди цифру”***

*Матеріал для гри.* Ігровий килимок-мозаїка „Весела головоломка”, що містить 10 частин із зображенням цифр (виготовлений зі спіненого м'якого полімеру ЕВА-етіленвінілацетату).

*Хід гри.* За змістом гра обернена до тієї, що проводилася на початку заняття. Але завдання на відшукування потрібної цифри дає не вихователь дітям, а діти вихователів. Дорослий удавано часто помиляється і просить дітей допомогти знайти цифри від 1 до 5.

Таким чином, апробована у ВНЗ система підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до вибору альтернативних технологій навчання дітей грамоти довела свою продуктивність. Основними засадами такої підготовки став компетентісний підхід до навчання з використанням контекстного навчання, універсальний спосіб презентації технологій з опорою на теорію діяльнісного навчання, активне включення студентів у квазіпрофесійну діяльність з вивчення, узагальнення та упровадження передового педагогічного досвіду. Однак така суто навчальна та практико-орієнтована діяльність, коли студент із самого початку ставить у діяльнісну позицію, є фактором активізації студентів, посилення їх зорієнтованості до роботи з дітьми, а тому не може розглядатись як єдиний і завершальний етап професійного становлення.

#### **Література:**

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Дошкільна лінгводидактика: навчальна програма дисципліни для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” галузі знань „Педагогічна освіта”, напрям підготовки „Дошкільна освіта”/ уклад. І.І.Козак – Вінниця: ВДПУ, 2012. – 24 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

***Валентина Литовченко,***

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕНСВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Забезпечення належної якості навчально-виховного процесу в початковій школі передусім залежить від фахової і методичної підготовки вчителя, зокрема від його знання рідної мови та рівня володіння усним і писемним мовленням. Адже на вчителя покладено високу громадянську відповідальність за навчання інших, в т.ч. за формування культури мовлення. Мовний і мовленнєвий компоненти є основними в практичній діяльності вчителя початкової школи. Учителям належить, передусім, підняти престиж українського слова, для чого слід повсюди користуватися рідною мовою, виховувати в учнів материнську любов і святість до рідного слова. Учитель повинен навчити дітей логічно мислити, правильно висловлювати думки, бути уважним до кожного слова.

Мовлення вчителя – це показник його педагогічної культури і професійної майстерності [2]. Якщо вчитель сам недосконало володіє словом, то він не може навчити і своїх учнів любові не тільки до мови, а й до історії, літератури тощо. Оволодіння культурою слова – один із найважливіших показників загальної педагогічної культури вчителя [4].

Мовлення вчителя повинно віддзеркалювати його достатню загальну й професійну ерудицію, оскільки для педагога оволодіння культурою становить найважливішу ознаку професійної діяльності. Як справедливо зауважує Г.Тарасенко, «професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Це поняття є

ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні і практично-дійові компоненти його свідомості» [7, 32]. Таким чином, формування професійно-педагогічної майстерності не буде повним без оволодіння мовностилістичними нормами усного літературного мовлення – найбільш вживаної форми професійного спілкування педагога.

А отже, завдання вищого педагогічного закладу полягає у формуванні такої мовної особистості, яка зможе в подальшій професійній діяльності абсолютно вільно користуватися своїми теоретичними знаннями і практичним досвідом.

Мовленнєва діяльність учителя, його комунікативна техніка, висока культура мовлення завжди були одним із наріжних каменів у професійній підготовці педагогів. Ще в античні часи вчителя ставили поруч із оратором, філософом, віщунном, поетом, бо він «був провісником правди, служив істині, добру, красі; вмів сам і учив учнів тлумачити «мертвий» текст, блискуче володів мистецтвом риторики, еристики; міг захистити істину, майстерно враховувати заперечення опонента, ясно й чітко пояснити свою точку зору, володів сократівським методом запитань (мозкової атаки), коли учень стає співрозмовником, а розмова з ним відкриває істину» [6, 113].

У сучасній Україні проблема формування культури мовлення майбутніх учителів знайшла своє відображення у працях Н.Бабиць, О.Біляєва, М.Вашуленка, Л.Варзацької, Б.Головіна, А.Капської, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентилюк, Г.Сагач, О.Сербенської та ін. Різні аспекти цієї проблеми досліджували В.Бадер, Н.Голуб, Л.Головата, В.Каліш, К.Климова, О.Кротова, Н.Лесняк, Л.Лучкіна, О.Попова, В.Усатий.

Найголовнішим засобом набуття професійної компетенції, зокрема засобом впливу учителя на своїх вихованців, є його мовлення. Тож система мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах «має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі» [3, 7]. Відтак формування комунікативної компетентності – найважливіше завдання вдосконалення змісту професійної підготовки вчителя.

Під культурою мовлення майбутнього вчителя початкових класів розуміємо такі його якісні характеристики, як правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, ясність, стислість, простота і виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Кожна з цих якостей формується у процесі текстової діяльності майбутнього педагога. Вона складається з комплексу дій, спрямованих на сприймання й розуміння, а також продукування усних і писемних текстів, їх інтерпретацію.

Перед учителем сьогодні стоїть завдання не просто дати учням певні знання з української мови, а виховати мовну особистість, здатну досконало володіти усіма мовними засобами в різних мовленнєвих ситуаціях. А це висуває нові вимоги до фахової підготовки майбутнього учителя, який повинен не тільки здобути необхідні лінгвістичні знання, а й навчитися бездоганно володіти ними у власному мовленні, що послужить, передусім, умовою формування досконалого мовлення учнів. Особливу увагу слід приділяти питанню виховання мовної інтуїції, мовного чуття в майбутніх учителів.

Формуванню культури мовлення майбутніх учителів початкових класів сприяє ряд лінгвістичних дисциплін, які читаються в інституті педагогіки, психології і мистецтв: «Сучасної української мови з практикумом», «Стилістики української мови», «Української мови за професійним спрямуванням», «Основ культури і техніки мовлення», «Дитячої літератури з основами літературознавства». Кожна з цих дисциплін потребує власних методичних прийомів, але всі вони мають бути спрямовані на розвиток культури мовлення студентів.

Передусім це стосується курсу сучасної української мови з практикумом, якому відводиться одне з чільних місць у фаховій підготовці вчителя початкових класів. Недарма свого часу видатний педагог В.Сухомлинський підкреслював, що «кожний учитель початкових класів насамперед словесник». Основна мета курсу полягає не лише в тому, щоб дати студентам наукові знання з сучасної української мови, відомості про походження і розвиток її, а й навчити їх досконало володіти українською мовою, вміло користуватися нею

в будь-якій сфері своєї діяльності – не лише професійній. Тому важлива роль під час вивчення дисципліни відводиться формуванню практичних умінь і навичок, що досягається систематичною, цілеспрямованою і послідовною роботою над усіма розділами програми.

Формування культури мовлення – комплекс взаємопов'язаних упорядкованих дій викладача і студентів, що передбачає подолання мовленнєвих помилок, поглиблене і свідоме вивчення фонетичних, лексичних і граматичних особливостей української мови.

Культура мови ґрунтується передусім на знаннях теоретичних основ, норм сучасної української літературної мови, що сприяє формуванню мовленнєвих умінь і навичок.

Умовами досягнення високої мовленнєвої культури є:

– формування нормативної вимови студентів і подолання діалектних впливів під час вивчення фонетики й орфоєпії;

– збагачення, уточнення й активізація лексичного запасу майбутнього вчителя;

– глибоке оволодіння граматичними нормами мови і вдосконалення граматичного ладу мовлення у процесі опрацювання морфології та синтаксису;

– теоретичне і практичне засвоєння найважливіших текстологічних понять, що виступають узагальнюючо-підсумковим етапом роботи над формуванням культури мовлення;

– створення і використання на заняттях з лінгвістичних дисциплін ситуацій, які передбачають використання студентами найрізноманітнішої лексики;

– максимальна увага розвитку пізнавальної активності студентів, їхньої здатності до творчості, створення власних текстів різних типів [8, 63].

Зміст дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» покликаний не тільки узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті студентами в школі та ВНЗ, а й сформувати мовну особистість, обізнану з культурою усного й писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати отримані знання, уміння й навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері. Мета навчальної дисципліни – формування комунікативної компетентності студентів; набуття ними комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей майбутніх учителів, активізує їхні пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності. А головне завдання – вироблення навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері: вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; вибір комунікативно виправданих мовних засобів тощо. Під час вивчення курсу акцент переноситься з традиційної настанови – засвоєння відомостей про літературні норми усіх рівнів мовної ієрархії – на формування навичок професійної комунікації, вивчення особливостей фахової мови, на розвиток культури мовлення і поведінки особистості.

Усебічна і ґрунтовна підготовка спеціалістів неможлива без опанування ними стилістики – науки, яка вивчає стилі, стилістичну систему української літературної мови, функціонування її у різних сферах спілкування, цілеспрямований добір мовних засобів відповідно до мети і змісту мовлення. Введення курсу «Стилістика української мови» теоретично і методично вкрай доцільне, продиктоване вимогами часу. Мета дисципліни – домогтися, щоб студенти оволоділи стилістичними нормами української літературної мови; прищепити їм навички правильно і швидко орієнтуватися в тих багатющих мовленнєвих ситуаціях, у яких функціонує мова, підвищити культуру мовлення студентів, їхню мовленнєву компетентність.

Курсом передбачається як подання нової лінгвістичної інформації, так і аналіз відомих мовних явищ та їхніх закономірностей у новому, стилістичному ракурсі – з огляду на функціонування у живому мовленні, використання у практичній діяльності. Курс сучасної української мови з практикумом, що вивчається майбутніми класоводами упродовж восьми навчальних семестрів, знайомить їх із закономірностями, історією, нормативністю усної та писемної форм мови. Завдання ж стилістики – навчити бачити у цих закономірностях обов'язкове і можливе, сукупність елементів якоїсь системи і доцільність використання саме того її елемента, який у відповідній мовленнєвій ситуації призводить до якнайбільшого ефекту.

Дисципліна спрямована передусім на формування стилістичної вправності майбутніх педагогів. Під стилістичною вправністю мовця розуміється доцільне і доречне використання

мовних засобів певного стилю, стильова єдність тексту, які досягаються шляхом: засвоєння стилістичних норм; уважного ставлення до мовних традицій; боротьби за чистоту мовлення; розвитку «чуття мови» [5].

Важливе місце в системі мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів займає курс «Основи культури і техніки мовлення». Дисципліна спирається на основу, закладену, передусім, курсом сучасної української мови, і покликана, за образним висловом Н.Бабич, «звести на цій основі струнку і досконалу споруду мовленнєвої довершеності, викінченості» [1, 3].

Провідною метою вивчення дисципліни є систематизація знань студентів про комунікативні якості мовлення, розширення уявлень майбутніх педагогів про роль і місце культури мовлення в житті людей та про завдання освітніх закладів щодо формування риторичної особистості студентів. Предметом курсу є норми і всі можливі варіанти літературної мови, види спілкування, його принципи і правила, етичні норми спілкування, функціональні стилі мовлення, основи мистецтва слова, труднощі застосування мовних норм і проблеми сучасного стану мовної культури суспільства. Основні завдання, передбачені в процесі вивчення дисципліни «Основи культури і техніки мовлення», – закріплення й вдосконалення навичок володіння нормами сучасної української літературної мови; формування комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста; розвиток мовленнєвої майстерності щодо підготовки до професійних ситуацій спілкування.

Культура мовлення вчителя початкових класів є комплексною лінгводидактичною проблемою і охоплює, крім названих вище, також оволодіння технікою мовлення, в т. ч. диханням, дикцією, вмінням керувати силою і висотою голосу; оволодіння засобами логіко-емоційної виразності читання і мовлення, в т.ч. всіма різновидами пауз і їх тривалістю, логічним наголосом, мелодичними змінами тону, а також темпу мовлення. Учнівська аудиторія завжди вимагає живих інтонацій усного мовлення. Інтонаційне багатство забезпечує необхідне вираження і милозвучності рідної мови, в ньому проявляється природність і внутрішня гармонія мови. Саме ці уміння студенти набувають, вивчаючи розділ «Виразне читання».

«Дитяча література з основами літературознавства» є унікальною навчальною дисципліною, що гармонійно поєднує в собі дві взаємопов'язані галузі: теорію та історію красного письменства і мовно-мовленнєвий розвиток особистості.

У процесі вивчення курсу у студентів формується здатність сприймати цілісність образного світу художнього твору, уявляти його конкретні деталі й картини, розуміти узагальнюючу суть образів, деталей, ситуацій, прирощене значення слова, перехід слова в образ як необхідної умови для створення мовленнєвих ситуацій, адекватних характеру і особливостям художніх творів, які вивчаються у початкових класах.

Курс передбачає також оволодіння експресивно-виражальними та емоційними мовними засобами. До них належать передусім засоби словесного живописання, або образно-естетичного плану: епітети, метафоричні узагальнення, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота, парафрастично-синонімічні образи, персоніфікація, порівняння, антитеза, оксиморон, алегорія, символ, а також стилістичні фігури: риторичні запитання й звертання, градація, умовчання, еліпс, різноманітні види повтору, паралелізм тощо. Отже, вивчення дисципліни «Дитяча література з основами літературознавства» не лише сприяє естетичному розвитку студентів, поглиблює їхні знання в галузі красного письменства, формує в них навички критичного аналізу художніх творів, поліпшує мистецькі смаки, а й прищеплює любов до рідного слова, формує мовленнєву вправність і довершеність.

Мовленнєва майстерність не є вродженим даром; це набуте з часом уміння до ладу, ясно й образно говорити й писати, добирати з багатьох варіантів висловлення думки чи передачі почуття найбільш точний і стилістично доречний. Кожен майбутній учитель початкових класів повинен повсякчас дбати про свою мовленнєву культуру – складову своєї культури взагалі, вияв власної духовної сутності.

Система лінгвістичних дисциплін, що читаються студентам напряму підготовки «Початкова освіта», у своїй єдності забезпечує належний мовленнєвий розвиток студентів. Саме комплексна

система вузівської підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності передбачає досягнення ними високого рівня сформованості культури мовлення.

#### **Література:**

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990.– 236 с.
2. Біляєв О. Про культуру мовлення вчителів-словесників, учителів загалом і не лише вчителів // Урок української. – 2000. – № 1. – С. 23-27.
3. Вашуленко М.С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів: матеріали II студентсько-викладацького науково-методичного семінару [«Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти»], Житомир, 30 березня 2010 р. – Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2010. – С. 5-15.
4. Колесникова Р. Культура мовлення – складова майстерності вчителя // Початкова школа. – 1991. – № 11. – С. 50-52.
5. Климова К.Я. Актуальні проблеми професійної мовної підготовки студентів педагогічного факультету в контексті розвитку української культури // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Випуск 8. Серія «Педагогічні науки». – Глухів: ГДПУ, 2006. – С. 123-126.
6. Сагач Г.М. Золотослів. – К.: Райдуга, 1993.– 378 с.
7. Тарасенко Г.С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу // Культура і вчитель: зб. наук. - мет. праць. – Вінниця: ТД «Едельвейс і К», 2003. – С. 32-39.
8. Усатий В.Д. Культура мовлення вчителя початкових класів //Теоретичні питання освіти та виховання. – К.: Київський державний лінгвістичний університет. – 2000. – № 10. – С. 60-63.

*Людмила Любчак,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **РОЗВИТОК АРТИСТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ЗАСОБАМИ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ**

Навчально-виховний процес у дошкільному закладі – явище складне, багатогранне, динамічне. І.А.Зязюн переконаний, що педагогу недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Адже всі його знання й уміння можуть передаватися вихованцям лише завдяки живому і безпосередньому спілкуванню з ними [5]. Процес взаємостосунків з дітьми у дошкільному закладі містить багато складників, серед яких мистецькі, моральні, психологічні, технологічні, що й визначає якість спілкування. Щоб удосконалити професійне спілкування, зробити його більш впливовим, вихователі слід звертатися до театральної педагогіки.

Інтерес до театральної педагогіки обумовлений низкою соціокультурних і освітніх факторів. По-перше, елементи театральної педагогіки, що є органічною складовою навчально-виховного процесу у вузі, універсальний засіб розвитку творчих, артистичних здібностей майбутнього вихователя. По-друге, саме театральна педагогіка покликана розвивати внутрішній потенціал вихователя. Третій фактор: педагогічний артистизм є важливою рисою професійної майстерності, творчості вихователя. Для сучасного педагога важливо володіти мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості з вихованцями, колегами, співпереживання з ними. У царині театральної педагогіки кожен майбутній вихователь може знайти для себе засоби розкриття власних педагогічних здібностей, творчого потенціалу.

На думку К.С.Станіславського, акторові потрібні такі творчі здібності: спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, відчуття внутрішнього і зовнішнього ритму й темпу, музикальність, щиросердність, винахідливість, самовладання, безпосередність, сценічність тощо. Поєднання багатьох творчих здібностей і вольові зусилля, які докладає актор, постійно тренуючись і вдосконалюючи себе, роблять його талановитим. Для презентації свого таланту глядачам актору потрібні виразні данні: виразне обличчя, пластика, лінії тіла тощо [7].

Ці властивості потрібні й вихователі – головній дійовій особі в театрі одного актора, що розрахований на дітей дошкільного віку. Чим більше здібностей матиме у своєму творчому арсеналі вихователь, тим сильнішим, дієвішим буде його педагогічний вплив на вихованців, отже, педагогові слід мати найкращі якості обдарованого актора.

А.Й.Капська формування артистичних умінь майбутніх педагогів пропонує здійснювати шляхом тісного взаємозв'язку педагогічної, артистичної та риторичної діяльності. Основними компонентами такого взаємозв'язку автор вважає: техніку і логіку мовлення; творчість; емоційно-образну виразність; зібраність (внутрішній контроль); рухливість (інтонаційну гнучкість); евристичність (творчий пошук); бачення (творчу уяву). Серед найважливіших рангових показників умінь, необхідних для ефективної артистичної діяльності майбутнього педагога вона визначає: уміння читати художні твори, переказувати і розповідати їх; виступати перед аудиторією, емоційно впливати на слухача; уважно аналізувати текст, готуючись до його відтворення; володіти голосом, дикцією, орфоепічними нормами літературного мовлення; визначати і передавати власне ставлення до висловленого; демонструвати зразки мистецтва красномовства тощо [6].

Розвиток артистичних умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів може здійснюватись різними способами. В.Ц.Абрамян формування виконавського вміння у процесі професійної підготовки педагога розглядає через виховання навичок професійної уваги, розвиток уяви і фантазії, психофізичної свободи, творчого самопочуття та організації продуктивного спілкування [1]. Неабиякі можливості, на нашу думку, у розвитку акторських, творчих здібностей, уяви, фантазії, поетичних та музичних умінь, загальнолюдських цінностей, моральних якостей особистості майбутнього вихователя має ляльковий театр.

Ляльковий театр – це специфічний вид театрального мистецтва, особливий вид вистави, у якій діють ляльки. Театральна лялька – це пластичне узагальнення живої істоти – людини чи тварини, лялька – це ще й скульптура. Актор, оживляючи скульптуру, створює динамічне узагальнення живої істоти. Процес оживлення здається глядачам дивом. І не має значення, хто ці глядачі – дорослі чи діти. Саме це диво відрізняє мистецтво лялькового театру від статички зображувального мистецтва, переводячи його в розряд динамічного, видовищного. І це ж диво оживлення відрізняє мистецтво лялькового театру від будь-якого видовища, дійовою особою якого є людина, тобто від усякого виду “людського театру”, у якому відбувається перевтілення [2].

Ляльки можуть бути нещадно викривальними, викликаючи і сміх, і сльози, і ненависть, і симпатію. Їм під силу і гостра комедія, і зла сатира. Лялька – це інакомовне, алегоричне враження людини. І, як будь-яка алегорія, вона володіє силою граничного узагальнення, як основний персонаж лялькового театру має свої особливості:

- ляльку легко впізнати при зовнішній несхожості на людину;
- рухи ляльки відіграють велику роль серед виразних засобів;
- у ляльковому театрі акторами можуть бути предмети;
- у ляльковому театрі можуть діяти умовні зорові образи;
- ляльки можуть зображати певні поняття.

Умовність ляльки, її метафоричність, свобода, яку вона дає фантазії і вимислу роблять ляльку особливо близькою до казки, а через казку і до дитини. Казка – це основний репертуар лялькового театру у дошкільному віці. Казка комедійна, чарівна, романтична, народна, літературна, стародавня і сучасна, українська чи інших народів світу, – якою б вона не була, оживлена ляльками, в очах дітей постає привабливою, цікавою, захоплюючою, повчальною. Вона цілком поглинає маленького глядача, змушує діяти, переживати разом з головними героями. Діти дошкільного віку безпосередні, їхні почуття чисті, переживання глибокі. Вони щиро вірять в добру силу і красу, у перемогу добра над злом.

Існують різні жанри лялькових казкових вистав, які можуть дивитися та розуміти дошкільники. Це ігровий спектакль, у якому діти беруть активну участь, наприклад, п'єса Н.Гернет “Гусеня”, у якій діти разом з дівчинкою Оленкою рятують від Лисиці Гусеня; фантастична музична казка “Петя і Вовк”, лялькова опера “Коза-дереза” тощо. Лялькова вистава для дітей не тільки покликана вирішувати ряд педагогічних завдань, але й має бути твором мистецтва, який розвиває у дитині образне мислення й естетичне сприймання дійсності.

Відповідно до класифікації лялькових театрів за соціальними функціями розрізняють: ритуально-обрядовий театр, народно-сатиричний ляльковий театр і ляльковий театр для дітей. Ритуально-обрядовий театр тісно пов'язаний з національними традиціями і показує переважно

спектакль із двох частин: різдвяної драми та сатирично-побутової інтермедії з народного життя. Народно-сатиричний ляльковий театр народився у Римі. Один із учасників імпровізованих побутових сценок на ім'я Макк став прообразом головного політичного лялькового персонажа. У кожній країні цей блазень мав братів різних на ймення (в Україні і Росії – Петрушка). Найпростіших вуличних ляльок, які танцюють на дошці, з часом замінили ляльки-рукавички (зараз “бі-ба-бо”).

Ляльковий театр для дітей будується на казковому або літературному матеріалі, має музичний супровід та декорації. Розрізняють різні види лялькового театру для дітей: настільний (ляльковий, площинний, картонний, магнітний); театр картинок (театр картинок, фланелеграф); пальчиковий (пальчиковий театр, кокони); тіньовий театр; театр петрушки (бібабо, ляльки-рукавички).

Різні види лялькового театру використовуються у процесі театралізованих ігор дошкільнят. Л.В.Артемова пропонує поділяти театралізовані ігри залежно від провідних засобів виразності, за допомогою яких розкривається певний сюжет, тема, на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації [2]. У цих іграх дитина є дійовою особою, вона створює сцени, веде роль іграшкового персонажа, передає його внутрішній світ інтонацією, мімікою. Причому міміка дитини часто не презентується глядачам, а пантоміма обмежена, адже дошкільник-актор діє з нерухомою або малорухомою фігурою.

До режисерських ігор дослідниця відносить настільний театр (театр іграшок, театр картинок), тіньовий театр, театр на фланелеграфі, стенд-книжку, панораму. До ігр-драматизацій належать ігри-драматизації з пальчиками, з ляльками бібабо, велетнями, тростяними ляльками, імпровізація. Найскладнішою і найцікавішою є імпровізація – розігрування теми без попередньої підготовки. До неї готують усі види театру. Драматизація ґрунтується на власних діях виконавця ролі, який при цьому може використовувати ляльки бібабо чи персонажі, одягнуті на пальці. Дитина чи дорослий при цьому грають самі, використовуючи міміку, пантоміміку, інтонацію.

В оновленій програмі “Дитина” [3] представлено самостійний тематичний підрозділ, яким передбачено ознайомлення з художньою літературою. Реалізація поставлених завдань згідно даної програми здійснюється у повсякденні та на заняттях з художньої літератури. Використання художніх творів і фольклору є доцільним та необхідним і на інших заняттях (ознайомлення з природою, математичному, мовленнєвому та ін.), але на них художній твір виступає лише як засіб підвищення інтересу, повідомлення знань. Тільки на заняттях з художньої літератури діти мають можливість ознайомитися з літературою як мистецтвом слова, активізуватися як майбутні читачі. Заняття з художньої літератури мають різноманітний зміст та форми проведення. Поряд із розігруванням забавлянок, утішок, читанням казок, оповідань, розучуванням віршів, проведенням ігр-драматизацій ефективним є показ різних видів театру: іграшок, ляльковий, картонажний, магнітний, тіньовий, живих тіней та ін.

У роботі з дітьми дошкільного віку вихователь може використовувати різні види ляльок:

- Ляльки-маріонетки – це ляльки, якими управляють зверху з допомогою ниток, що кріпляться до різних частин ляльки (рук, ніг, тулуба, голови).

- Верхові ляльки, або ширмові – рукавична або петрушкова лялька. Вона одягається на три пальці ляльководи.

- Тростинна, або яванська лялька. До рук ляльки кріпляться металеві або дерев'яні тростини. Голова такої ляльки насаджується на гапіт – коротку палицю, до якої кріпляться плечі та руки ляльки. Пропорції такої ляльки максимально наближені до пропорцій тіла людини.

- Мімічна – лялька із м'яких матеріалів – трикотажу, гуми. Пальці актора, які знаходяться у голові ляльки через рухи створюють той чи інший мімічний вираз на обличчі.

- Механічна лялька – лялька, що приводиться в рух з допомогою системи тяг, які проходять через її корпус.

- Тіньова лялька – плоске зображення людини чи тварини, яке кидає тінь на екран-сцену.

- Площинна лялька – вирізана з картону або фанери і розмальована. Вона може бути з більшою, або меншою кількістю рухливих деталей.



- Тантамореска, або “живі” ляльки – це ляльки, у яких тулуб, ноги, руки виготовлені із матерії, дерева, а головами слугують голови акторів-ляльководів. Такі ляльки можуть танцювати, співати пісні.

У сучасному ляльковому театрі для дітей дошкільного віку можуть грати ляльки, створені творчою уявою вихователя, це – ляльки з ложок, речей ужитку, кулачкові ляльки, що одягаються на кулак ляльководу, вертунки – невеликі об’ємні ляльки із пап’є-маше, поролону, чи тканини, деталі яких кріпляться на паличку, смикунчики – напівоб’ємні ляльки, у яких до тулуба вгорі і внизу кріпляться руки і ноги з мотузок, а до голови пришита петелька, за яку й тримають ляльок. Отже, видів лялькового театру і ляльок, які в ньому діють, дуже багато. Чим більше різноманітних видів театру буде використовувати у своїй роботі вихователь, тим глибше, різнобічніше вони впливатимуть на розум, почуття й емоції вихованців.

У сучасних дошкільних навчальних закладах активно використовуються ці види лялькового театру. Так, у ДНЗ № 52 “Веселка” департаменту освіти Вінницької міської ради традиційним стало використання у процесі художньо-мовленнєвої діяльності з дітьми різного віку пальчикового, тіньового театрив та театру на фартушках. Фартушок, який одягає або вихователь, або дитина, оснащений і статичними, і динамічними декораціями. Динамічні частини кріпляться звичайними клейкими стрічками і мають змінюватися відповідно до сюжету. Цінним у цій роботі є можливість застосування вихователем творчих прийомів: введення нового персонажу, внесення цікавих змін у казку, створення “казки про себе”, продовження казки, прийом “зроби навпаки” тощо.

Специфіка вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” з майбутніми вихователями ДНЗ полягає у цілеспрямованій їх підготовці до використання різних видів лялькового театру у навчально-виховній роботі з дошкільниками. Діяльність вихователя вимагає від нього умінь використовувати різні види театру і демонструвати їх дітям, залучаючи до цього процесу вихованців. Щоб лялькові вистави були привабливими, захоплювали дошкільників, майбутній вихователь повинен знати основні закони лялькового театру і вміло користуватися ними під час підготовки і показу вистави. Крім того, вихователь має доступно пояснити їх дітям, які беруть участь у підготовці лялькової вистави та її показі. Основні закони лялькового театру Л.П.Загородня та С.А.Тітаренко [4] пропонують освоїти майбутнім вихователям через їх участь у гуртку “Ляльковий театр”, основною метою якого є отримання необхідного обсягу інформації з мистецтва театру, лялькового театру, його історії та перспектив розвитку, формування у них умінь і навичок з ляльководення, постановки вистав, основ акторської майстерності, майстрування ляльок.

Організація та проведення лабораторно-практичних занять з курсу ОПМ з майбутніми вихователями передбачає не лише знання теоретичних аспектів діяльності лялькового театру у ДНЗ, а й підготовку студентів до лялькової вистави й урахування при цьому певної послідовності: вибір літературного твору або сюжету для вистави; освоєння дошкільниками змісту твору; розподіл ролей; вибір різновиду лялькового театру; виготовлення декорацій, а за необхідності і ляльок; добір музичного супроводу, продумування шумових ефектів тощо.

Означена робота з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів сприятиме не лише розвитку їх артистичних умінь та навичок, а й сприятиме у подальшому педагогічно грамотному керівництву театралізованою діяльністю дошкільників – розвитку їх уяви, артистичних здібностей, створенню умов для максимального прояву дітьми винахідливості і творчості, вихованню у них моральних якостей, формуванню естетичних смаків тощо.

#### Література:

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Артемова Л.В. Театр і гра. - К. : Томіріс, 2002. – 291 с.
3. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер проекту : В.О.Огнев’юк; авт. колектив : Г.В.Беленька, Е.В.Белкіна, Н.І.Богданець-Білокаленко, С.А.Васильєва, М.С.Вашкленко та ін. – 3-є вид. – Київ, 2012. – 490 с.
4. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії. – К. : УРІМБ, 1997. – 302 с.
6. Капська А.Й. Педагогіка живого слова. – К.:ІЗМН, 1997. – 140 с.

*Леся Коломієць,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ДІАГНОСТИКИ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У процесі розбудови Української держави на законодавчому рівні визначено нові зміст, мету і стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти. Новітні пріоритети у галузі дошкільної, початкової і педагогічної освіти відображені у державних документах („Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., „Про забезпечення взаємодії в освітній роботі з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку” та ін.), що актуалізують потребу перегляду змісту й методики професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з дітьми 6-7-річного віку на дотичних етапах освіти, забезпечення наступності їхнього навчання і розвитку.

У сучасних наукових публікаціях (О.Р.Боделан, І.В.Дубровіна, О.Л.Кононко, Г.І.Назаренко, Р.В.Овчарова, Т.І.Поніманська, О.В.Проскура, О.Я.Савченко, Т.О.Фадєєва та ін.) психолого-педагогічний супровід первинної адаптації першокласників визнається однією з організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності навчання дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Успішна її реалізація потребує формування під час професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних вищих навчальних закладах необхідних знань, умінь і навичок діагностики адаптаційного потенціалу дітей на етапі їхнього вступу до школи.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (М.Р.Бітянова, А.М.Богущ, Т.Г.Задоя, Л.В.Дзюбко, А.М.Кузнецов, І.М.Лапшина, Н.Г.Лусканова, Л.В.Любчак, М.Ю.Прокоф'єва, Т.М.Степанова та ін.), проте, вказують на розрізненість уявлень учителів і студентів про особливості педагогічної діяльності під час адаптаційного періоду дітей, низьку їхню вмотивованість на реалізацію у фаховій роботі наступнісних зв'язків, що негативно впливає на психічний розвиток вихованців, результативність навчального процесу у першому класі. Водночас спрямованість педагогів на супровід адаптації дітей до шкільного життя, усвідомлення важливості швидкого й неконфліктного пристосування до школи для їхнього подальшого навчання і розвитку, розуміння й передбачення можливих адаптаційних труднощів на основі здійснення необхідної діагностики створюватиме належні умови для підтримки майбутніх першокласників під час переходу від дошкільної до початкової освіти.

Готовність майбутніх учителів до діагностики адаптаційного потенціалу дітей 6-7-річного віку, на нашу думку, об'єднує три взаємопов'язаних компоненти: теоретичний, методичний та технологічний (див. рис. 1).

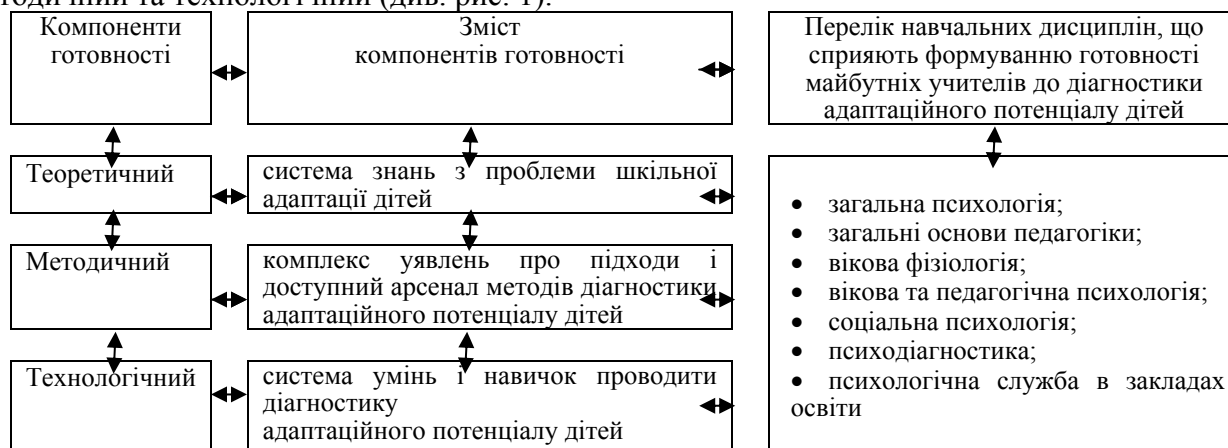


Рис. 1. Компоненти готовності майбутніх учителів до діагностики адаптаційного потенціалу дітей

Формування компонентів готовності майбутнього вчителя до діагностики адаптаційного потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку передбачає реалізацію у навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів таких трьох змістових напрямів:

1) систематизація та узагальнення теоретичних знань студентів з проблеми шкільної адаптації дітей, а саме:

- підходи до тлумачення понять „адаптаційний потенціал”, „адаптація до школи” у сучасній психолого-педагогічній літературі;

- види та фази перебігу первинної адаптації (психологічної, фізіологічної, соціальної);

- фактори детермінації майбутньої шкільної адаптації (стан здоров'я дитини; інтелектуальні, соціальні, емоційно-вольові, мотиваційні аспекти психологічної готовності дитини до школи; відповідність віковим нормативам параметрів особистісного й пізнавального розвитку; міра розвитку довільності психічних процесів; засвоєння Базового компоненту дошкільної освіти тощо);

- групи ризику з розвитку шкільної дезадаптації (діти з несформованими показниками шкільної зрілості; соціально й педагогічно занедбані діти; діти з хронічними і психосоматичними захворюваннями; діти з ненормативним варіантом психічного розвитку, ознаками дизонтогенезу; старші дошкільники з несформованою „внутрішньою позицією школяра”, нерозвиненими передумовами навчальної діяльності, недостатнім рівнем довільності; діти щодо яких реалізуються негармонійні виховні впливи тощо);

- симптоми дезадаптації (погіршення стану здоров'я, астенія, низька працездатність, психоемоційні розлади, проблеми в поведінці, конфліктність з однолітками й учителем, неуспішність, відсутність бажання йти до школи, втрата мотивації до навчання, шкільні фобії тощо);

2) формування в майбутніх учителів уявлень про підходи і доступний арсенал методів діагностики адаптаційного потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

3) розвиток умінь проводити діагностику адаптаційного потенціалу дітей з урахуванням процедурних особливостей обраної методики, специфіки діагностичного процесу з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Під *особистим адаптаційним потенціалом* нині розуміють „інтегральне утворення, що об'єднує в складну систему соціально-психологічні, психічні (когнітивні й особистісні), біологічні властивості та якості, які актуалізуються особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки в змінних умовах життєдіяльності” [3, 54].

Водночас у психолого-педагогічній літературі наводяться такі визначення дефініції „адаптація до школи”:

- особливості пристосування дітей до нової соціальної ситуації з точки зору відповідності конкретної дитини системі психолого-педагогічних вимог до навчання і поведінки школярів (М.Р.Бітянова [1, 113]);

- пристосування дитини до умов та вимог нового середовища, результатом якого є пристосованість як особистісна якість, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля (О.Л.Кононко [2, 5]);

- пристосування дитини до умов і вимог школи, які для неї є новими порівняно з умовами дитячого садка і сім'ї в дошкільному дитинстві (О.В.Проскура [5, 187]);

- процес активного пристосування дитини до вимог нового середовища за допомогою різноманітних засобів (О.Я.Савченко [6, 389]) тощо.

Натомість шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, девіацій в особистому розвитку (Р.В.Овчарова [4, 26]).

Таким чином, вихідною основою для діагностування адаптаційних можливостей дітей на етапі їхнього вступу до школи є розуміння значущості, суті та складових досліджуваного

аспекту психічної реальності. Це формує у майбутніх учителів уявлення про набір діагностичних індикаторів важливих для здійснення подальших дослідницьких дій.

У практиці діагностики адаптаційного потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку нині виділяють кілька підходів, що різняться мірою охоплення факторів, які сприяють або перешкоджають перебігу процесу пристосування першокласників до навчання. Перший підхід передбачає використання під час дослідження комплексу методик, спрямованих на з'ясування міри психологічної готовності дітей до навчання в школі як найвпливовішого фактора, що формує адаптаційний потенціал дітей на етапі їхнього вступу до школи, а також інших методів для передбачення перебігу адаптаційних процесів у першокласників (вивчення історії розвитку дитини в дошкільний період, ознайомлення з відомостями про стан її здоров'я тощо). Натомість другий підхід створює можливість для виявлення в процесі діагностики детермінант, які можуть провокувати ризики розвитку дезадаптаційного синдрому (соціально-психологічні й мотиваційні фактори адаптації тощо).

У рамках першого підходу під час діагностування широко використовують такі методики:

- тести шкільної зрілості (наприклад, „*Орієнтувальний тест шкільної зрілості*” А.Керна, Я.Йірсека (1978) та ін.), що дозволяють визначити міру дозрівання мозкових структур дитини через розвиток її сенсомоторної координації і тонкої моторики руки;

- методики діагностики готовності дітей до школи (*тест „Здібності до навчання в школі”* Г.Віцлак (1972); *тест П.Я.Кееса* (1993); „*Я хочу, можу, буду добре вчитися*” Л.О.Кондратенко, Л.О.Богуславська (1998); „*Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку*” Н.М.Стадненко, Т.Д.Ілляшенко, А.Г.Обухівська (2001) та ін.), які демонструють відповідність віковій нормі розвитку пам'яті, мислення, графічних умінь, фонематичного слуху, словникового запасу дітей;

- методики вивчення сформованості психологічних передумов оволодіння учбовою діяльністю („*Візерунок*” Л.І.Цеханська (1978), „*Малювання по точкам*” А.Л.Венгер (1981); „*Графічний диктант*” Д.Б.Ельконін (1988) та ін.), що дають можливість простежити міру розвитку довільності психічних функцій як необхідної передумови навчальної діяльності – уміння організувати й контролювати власну активність (рухову, пізнавальну), діяти згідно з вказівками дорослого, аналізувати заданий зразок, утримувати його, урахувати умови навчальних завдань, концентруватися на них, блокувати дію побічних факторів тощо.

У практиці діагностики міри нормативності психічного розвитку дітей на етапі їхнього вступу до школи використовується також *нейропсихофізіологічний підхід* (А.Л.Сиротюк та ін.), що дозволяє прогнозувати успішність шкільного навчання, стресостійкість, перебіг шкільної адаптації дитини на основі дослідження сформованості її індивідуального латерального профілю.

Водночас для діагностування адаптаційного потенціалу дітей у рамках другого підходу широко вживаними є методики, які показують міру психологічного комфорту дітей на етапі початкового пристосування до школи унаслідок дії на них соціально-психологічних і мотиваційних чинників. У них діагностичними індикаторами виступають такі фактори:

- ставлення дитини до школи, однокласників, учителя;
- прийняття нової соціальної ситуації розвитку, темпу й правил шкільного життя;
- психоемоційне навантаження на первинних етапах адаптації;
- надання переваги ігровій або навчальній діяльності;
- бажання дитини повернутися в дитячий садок й не продовжувати навчання у школі;
- особливості розвитку індивідуально-психологічних особливостей дітей тощо.

Методики класифікуються на підставі діагностичного підходу, що лежить в основі процесу дослідження: суб'єктивний або проєктивний (див. табл. 1). Суб'єктивний підхід передбачає з'ясування значущої інформації на основі використання опитувальників, методик експертного оцінювання, стандартизованих самозвітів, інших вербально-комунікативних методів. До діагностики залучаються не лише школярі, а й дорослі (вчителі, батьки, практичний психолог), зворотній зв'язок від яких демонструє суб'єктивне бачення стану психологічного комфорту дітей у навчальному процесі. У окремих методиках додатково закладено можливість визначити

вплив окремих факторів на перебіг процесу шкільної адаптації, коефіцієнт дезадаптації, інші параметри психолого-педагогічного статусу першокласника.

Під час діагностики на основі проєктивних методик перед дитиною моделюються умови, які стимулюють перенесення внутрішніх установок, мотиваційних настанов, уявлень у ситуації, що дозволяють визначити її ставлення до школи, задоволення від власних успіхів у навчанні, спілкування з учителем і однокласниками, міру психологічного комфорту у сім'ї. Такі методики передбачають виконання дитиною завдань творчого характеру (наприклад, малювання на задану або вільну тему), надання переваги одним ситуаціям з-поміж інших тощо.

Таблиця 1

Загальна класифікація методик діагностування соціально-психологічних і мотиваційних чинників адаптаційного потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку

Суб'єктивний підхід		Проєктивний підхід
Методики експертного оцінювання	Опитувальники для дітей	Проєктивні методики
Приклади методик		
карта спостережень Д.Стотта; опитувальник Л.М.Ковальнової; питальні листи психолого-педагогічної характеристики першокласника М.Р.Бітянової; методика „Експертна оцінка адаптованості дитини до школи” (В.І.Чирков, О.Л.Соколова, О.В.Сорокіна); методика діагностики соціально-педагогічної занедбаності (МЕДОС) Р.В.Овчарової	<i>для діагностики соціально-психологічних факторів адаптаційного потенціалу дітей:</i>	
	„Дитячий особистісний опитувальник” (JEP1) С.Е.Айзенк; опитувальник „Мій клас”; опитувальник для визначення внутрішньої позиції школяра; методика „Три оцінки” (А.І.Ліпкіної)	„Методика рангування ознак загальної середовищної адаптації” (Р.В.Овчарова); „Піктографічний тест”; „Шкала надання переваги” А.І.Баркан; методика „Точка, точка, запятая... – Какая получится рожица?” (А.О.Реан, С.М.Костроміна); „Школа звірів” (Н.І.В'юнова, К.М.Гайдар); методика діагностики тривожності А.М.Прихожан; „Малюнок сім'ї”, тест-фільм Рене Жіля
	<i>для діагностики мотиваційних факторів адаптаційного потенціалу дітей:</i>	
	метод парних порівнянь (А.Л.Венгер); методика „Бесіда про школу” (Т.А.Нежнова); методика „Оцінка рівня шкільної мотивації учнів початкової школи” (Н.Г.Лусканова)	„Що мені подобається в школі?” (малювання на задану тему); методика „Визначення мотивів навчання” (М.Р.Гінзбург)

Розвиток умінь проводити діагностику адаптаційного потенціалу дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку спрямовується на відпрацювання у навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів таких професійно значущих якостей майбутніх учителів:

- спроможність з урахуванням мети й завдань дослідження, діагностичних індикаторів, міру впливу яких слід простежити, наявних тестових норм укомплектувати тестову батарею, що дозволить встановити надійний діагноз і прогноз майбутньої шкільної адаптації дітей;

- вивчення процедурних аспектів проведення окремих методик, що обумовлюються вимогами їх стандартизації. Як правило, у методиках діагностики дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку рекомендований індивідуальний режим проведення тестування (однак, є методики, які дозволяють груповий варіант). Тривалість діагностики не повинна перевищувати визначених інтервалів часу (для старших і підготовчих груп дошкільних навчальних закладів і дітей молодшого шкільного віку максимальна тривалість від 40 хв. до 1 год.). У випадку якщо вибрана методика (укомплектована батарея) за загальною тривалістю процедури перевищує рекомендовані ліміти, варто передбачити кілька сеансів діагностування в різні дні. Згідно сучасних вимог у одній діагностичній процедурі не варто використовувати понад три діагностичних інструменти, що мають високе інтелектуальне або особистісно-емоційне навантаження. Студенти повинні знати основні етапи проведення діагностичної методики, вміти дати чітку й зрозумілу інструкцію, надати дозволу під час дослідження допомогу дитині;

- реалізація комплексного підходу під час тестування, уникнення симптоматичних висновків, використання дубль-методик або інших методів (спостереження, бесіда, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності тощо) для забезпечення надійності діагностичних висновків;

- усвідомлення міри відповідальності, яку беруть на себе спеціалісти-суміжники (тобто вчителі) за наслідки власних практичних дій як під час підготовки й проведення діагностики, так і на етапі обробки й інтерпретації отриманих даних, використання або повідомлення результатів іншим особам (батькам дітей, практичним психологам);

- дотримання професійно-етичних аспектів психодіагностики тощо.

Таким чином, реалізація у навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів передбачених змістових напрямів підготовки студентів до діагностики адаптаційного потенціалу дітей сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів до забезпечення наступнісних зв'язків між дошкільною і початковою освітою, створення в освітньому середовищі особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, моделювання екологічних і неконфліктних умов для навчання і психічного розвитку учнів на етапі шкільного старту.

#### Література:

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 352 с.
2. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – № 1. – С. 5-10.
3. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. – Спб.: Издат. РГПУ им. А.И.Герцена, 2001. – 241 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240 с.
5. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К.: Освіта, 1998. – 199 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

*Наталія Пахальчук,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Педагогічна діяльність є однією з найбільш творчих, оскільки без постійного вдосконалення неможливо досягнути ефективності сучасного навчально-виховного процесу, формування та розвитку особистості. У сучасному освітньо-виховному просторі підготовки педагогів виникають протиріччя, зокрема, між динамікою змін в економічній сфері, яка впливає на скорочення годин на вивчення навчальних дисциплін та традиційними формами, методами і засобами організації навчальної діяльності студентів; між гіперінформаційним середовищем, яке сприяє знаходженню та копіюванню будь-якої інформації та неефективними способами її опрацювання. Тому інтенсифікація навчального процесу – одна з пріоритетних задач сучасної освіти. Активізації науково-дослідної роботи студентів сприятиме самостійне створення майбутніми фахівцями опорних конспектів.

Ідея опорних конспектів як педагогічна система В.Шаталова складає основу технології інтенсифікації навчання за допомогою «системи опорних сигналів – символів, схем, формул, асоціацій, «вузликів» на пам'ять» [9, 216]. В.Шаталов наголошує: «...хто буде йти за мною, зробить крок вперед і ні кроку назад» [10, 58]. На слушну думку науковців, використання знакових моделей у навчальному процесі дозволяє задіяти можливості як лівопівкульного вербально-логічного мислення, так і правопівкульного наочно-образного сприйняття дійсності. При цьому особистість з переважанням наочно-образної пам'яті вправляється в словесно-логічному запам'ятовуванні й навпаки [4, 68].

Проблема підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до фізичного виховання особистості є предметом досліджень таких учених: В.Ареф'єв, Г.Арзютов, С.Балбенко, Е.Вільчковський, Л.Волков, М.Данилко, Н.Денисенко, О.Дубогай, М.Зубалій, Л.Калуська, О.Курук, О.Петунін, С.Путров, О.Приймаков, М.Садиков, Л.Сущенко, О.Тимошенко,

А.Цьось, Б.Шиян та ін. Особливий інтерес у межах досліджуваної теми становлять дисертаційні роботи, в яких предметом спеціального дослідження стала підготовка студентів до фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Л.Іванова, С.Корнієнко, О.Кругляк, Н.Левінець, Б.Максимчук, Н.Мацкевич, С.Петренко, О.Швай та ін.). На думку науковців (Г.Беленька, Е.Вільчковський, Н.Гавриш, Н.Денисенко, О.Кононко, Н.Кудикіна, Т.Піроженко, З.Плохій, Т.Поніманська, Л.Якіменко тощо), набуття студентами професійної зрілості, особистісної та соціальної компетентності буде ефективно відбуватись за умов використання активних форм, методів та прийомів підготовки у вузі.

Графічні зображення укрупненого блоку навчальної інформації (опорного конспекту) мають різні назви: системні опорні конспекти (Т.Лаврентєва), синтетичні конспекти (С.Шевченко), блок-схеми (О.Лисейчиков, М.Чошанов тощо), граф-схеми, матриці (П.Ерднієв), концепти (М.Щетинін), фрейми (Р.Гурина, Т.Колодочка тощо), логіко-сміслові моделі (В.Штейнберг), опорно-довідкові конспекти (О.Дейнека, С.Кір'язова тощо), мислительні карти, карти розуму, ментальні карти (Т.Бьюзен, І.Носова, Г.Кондратенко та ін.), візуальні конспекти (О.Буйдіна, С.Калінін тощо), інтернет-конспект (О.Горенська та ін.), семантичні мережі тощо. В опорному конспекті зміст інформації «кодується» за допомогою поєднання графічних символів, знаків, малюнків, ключових слів, цифр тощо. Такий запис навчального матеріалу дозволяє швидко його запам'ятати та миттєво відновити в пам'яті в потрібний момент. «Будь-яку предметну галузь, – як зазначає Г.Атанов, – можна характеризувати сукупністю об'єктів, їх властивостей і відношень між ними» [1, 131]. Поєднуючи риси символічних, образних і графічних знаків, такі структури дають можливість представити увесь обсяг знань із навчальної дисципліни або окремих відрізків навчального матеріалу (параграфу, теми) у компактному, осяжному вигляді, чітко виділити та наочно виразити істотні зв'язки між елементами, відобразити їх цілісність, відтворити ієрархічну будову, зручну для зберігання в довготривалій пам'яті студентів і використання в повсякденному житті. Технологія навчання із застосуванням опорних схем-конспектів базується на тому, що знання повинні бути не лише «сприйняті слухом, треба замальовувати їх, щоб через зір предмет зазначився в уяві» [7, 349]. Взаємодія з текстом будується за принципом «розгортання – згортання» інформації, який полягає в розгорнутому інформаційному повідомленні автора та згорнутому сприйнятті реципієнтом. Аналіз літератури [1-4; 6; 8-12] дозволив узагальнити правила створення опорних конспектів:

1. Доцільно, щоб студенти записували опорні конспекти в зошиті, а не копіювали готові варіанти чи користувались для їх створення комп'ютерними редакторами векторної графіки (Corel Draw або MS One Note). Робота пальцями на клавіатурі сприяє дискретній активності лівої півкулі, а користування засобами для письма (ручка, олівець тощо) сприяє континуальній активності правої півкулі. Викладач може проектувати опорні сигнали за допомогою мультимедійних засобів навчання, після обговорення студенти записують та замальовують їх у зошити.

2. Конспект повинен полегшувати запам'ятовування матеріалу, тобто прийоми запису повинні мати властивості мнемонічності.

3. Використовувати не одномірний лінійний простір паперу, а двохмірний (широта і висота).

4. Застосовувати різні візуальні форми представлення: таблиця, матриця; дерево; мережа, граф (довільно розташовані вузли, пов'язані між собою лініями, стрілками тощо); топологія (довільно розташовані, пересічені, вкладені тощо геометричні фігури та форми); змішаний варіант тощо.

5. Зосереджуватись на вузлових питаннях за рахунок усунення другорядних. Основа будь-якого конспекту – центральні, головні, ключові одиниці інформації («ключі»). Використання ключових слів сприяє поєднанню інформації, яка зберігається в пам'яті, зі свідомістю.

6. В якості ключової інформації («ключів») можна використовувати: окремі слова (терміни; ключові поняття, категорії; прізвиська; імена тощо); цифри (важливі дати, оцінки; дані, що характеризують якісь події тощо); короткі фрази (наприклад, визначення ключових понять) тощо.

7. Оформлення ключових слів повинно відрізнятися від інших елементів конспекту, привертати увагу. З цією метою доцільно використовувати: заголовки, підзаголовки, абзаци, пробіли, інший шрифт, колір; підкреслення, зручне розташування на аркуші тощо. Після наповнення конспекту ключовими словами, відбувається наповнення його необхідною інформацією (текст, окремі слова, фрази, спеціальні значки, символи, малюнки тощо).

8. Доцільно скорочувати окремі слова (інтенсивність – інтенсив., головні – гл., соціальна обумовленість – соц. обумов., кількість – кіл-сть, прийоми – пр-ми), використовувати аббревіатуру, позначати найбільш часто вживані терміни умовними літерами (фізичні якості – Ф.Я.).

9. Використовувати знаки для позначення слів та виразів, математичні формули, смайлики: в результаті, буде, отримаємо, кінцевий результат ( $\Rightarrow$ ); дорівнює, складається з таких понять ( $\equiv$ ); збільшення, підвищення, більше ( $>$ ); зменшення, зниження, менше ( $<$ ); не дорівнює, забороняється використовувати, методичні помилки ( $\neq$ ); поєднання складових поняття, позитив у використанні, суттєві сторони (+); прямопропорційний зв'язок ( $y=kx$ ), оберненопропорційний зв'язок ( $y=k/x$ ) тощо.

10. В символічній схемі навчальний матеріал має бути опрацьований так, що в усному його прочитанні можна багаторазово варіювати окремими частинами схеми. Варіативне синонімічне повторення дозволяє розкрити навчальний матеріал із різних сторін, тримаючи в пам'яті всю його цілісність і внутрішню стрункність. При цьому повинні бути як вербально, так і візуально виділені головні і допоміжні інформаційні одиниці схеми. Слід враховувати, що при згущенні навчального матеріалу міцність засвоєння досягається при подачі навчальної інформації одночасно на чотирьох кодах: малюнковому, числовому, символічному і словесному [12, 78].

Методика роботи з опорним конспектом не має зводитись до прямого запам'ятовування конспекту, а може включати такі завдання: скласти план лекції за конспектом; доповнити конспект, вписуючи знайдену інформацію у вільні блоки; знайти в конспекті заплановану неточність; здійснити реферування статті у вигляді конспекту-схеми; розкрити зміст окремого блоку конспекту, відтворення в логічній послідовності основні питання опорного конспекту; навести змістовний приклад; взаємоопитування на основі опорного конспекту тощо. Л.Бондар виділила такі основні етапи роботи з опорним конспектом, які можна адаптувати до роботи зі студентами. Так, вступ – образна мотиваційна стисла характеристика педагогом певної інформації. Основна частина – робота викладача та студентів над пошуком відповідей на основні питання теми. Осмислення – самостійна робота студентів над вирішенням проблемних запитань даної теми (при цьому використовуються активні та інтерактивні методи). Висновок – узагальнення та систематизація матеріалу за допомогою опорного конспекту [2].

Слушною є думка дослідників про зовнішню подібність та відмінність візуальних конспектів від асоціативних опорних конспектів В.Шаталова. Так, відмінними елементами візуальних конспектів є: 1) Інтегрування матеріалу. Таблиця чи схема можуть об'єднувати теоретичні знання з різних тем. 2) Структурування навчального матеріалу, упорядкування знань на основі змістовно-логічних і формально-логічних зв'язків між поняттями. Один і той же матеріал можна оформити різними способами, змінюючи тільки обсяг змісту, розміщення блоків, компонування. 3) Представлення як фактичних, так і процедурних знань. Фактичні знання є добре відомими, загальноприйнятими в даній предметній галузі. Процедурні знання описують правила перетворення об'єктів предметної галузі [3, 257]. Також дослідники пропонують використовувати опорні конспекти у вигляді інформативних інтелект-карт із схемами, рисунками, формулами і текстом [8, 157]. Методика роботи з інтелект-картами (мислительні карти, карти розуму) включає: представлення опорного конспекту під час вивчення нового навчального матеріалу; одночасне пояснення змісту окремих понять і термінів, використовуючи засоби наочності та ілюстративні засоби наведені в опорному конспекті; внесення доповнення в розроблений опорний конспект [8, 157].

Основні правила створення ментальних карт (інтелект-карт) полягають у такому:

– структура карти – радіальна: основна тема розміщується в центрі, решта слів записуються на гілках, що відходять від центру (головної теми) до периферії;



- необхідно виділяти різні гілки різними кольорами для кращого сприйняття основних блоків інформації, використовувати достатню кількість малюнків;
- замість фраз записуються лише ключові слова (одне-два), що несуть основне смислове навантаження; писати необхідно друкарськими буквами, що заощадить час на прочитання; з метою наочної презентації інформації довжина гілки повинна дорівнювати довжині слова;
- до основних гілок і до центральної теми обов'язково додаються малюнки;
- для створення карти краще брати білий папір формату А4, доцільно розташовувати його горизонтально;
- з метою підвищення візуального сприйняття карти слова розташовувати на гілках зверху, а не збоку чи під гілкою; на одній гілці розміщується одне-два слова, не потрібно писати ціле речення.

У процесі викладання навчальних дисциплін методика фізичного виховання дітей для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта» та фізична культура з методикою викладання для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» доцільно створювати опорні конспекти до тем «Засоби фізичного виховання», «Методи фізичного виховання», «Загальні основи навчання рухових дій», до змістового модулю «Основи методики виховання фізичних якостей» тощо.

Презентацію опорних конспектів можна успішно здійснювати з мультимедійними технологіями. Так, інтерактивна дошка значно розширює можливості подання навчальної інформації і дозволяє підсилити мотивацію майбутніх фахівців. Застосування мультимедіа технологій (кольору, графіки, звуку та сучасних засобів відеотехніки) сприяє моделюванню різних ситуацій, активізації пізнавальної діяльності студентів, підсилює засвоєння матеріалу. Так, системи інтерактивної графіки та анімації дозволяють у процесі аналізу зображень управляти їх змістом, формою, розмірами, кольором та іншими параметрами для досягнення найбільшої наочності.

З метою створення опорного конспекту за допомогою інтерактивної дошки можна використовувати такі інструменти, як: «перо» з функцією письма; «захоплення екрана» – миттєве виділення ділянки; «вибір» – виділення декількох об'єктів для їх подальшої зміни; «гумка» – видалення всього, що написано пером; «лінія» – створення прямих ліній; «фігури» – розміщення на сторінці фігур різних видів з можливістю їх редагування; «текст» – вибір параметрів набору тексту та його друк; «колір контуру й заливання» – зміна кольору фігури, що намальована інструментами «лінія», «фігура»; «прозорість» – добір ступеню прозорості при накладанні об'єктів; «властивості лінії» – зміна товщини лінії, її початок, кінець [5].

Таким чином, в основних напрямках реформування освіти в нашій країні в числі найважливіших виділяється завдання всілякого розвитку й удосконалення активних форм і методів навчання, що дозволяють розкривати й формувати творчі здібності студентів, інтенсифікувати навчально-виховний процес у ВНЗ. Використання опорних конспектів сприяє поєднанню окремих блоків навчальної інформації, встановленню зв'язків між ними, зіставленню, логічному опрацюванню матеріалу й переклад його в довгострокову пам'ять.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в більш детальному дослідженні методики роботи з опорними конспектами в процесі підготовки студентів до фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

#### Література:

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Бондар Л. Система інтенсивного навчання педагога-новатора В.Ф.Шаталова [Електрон. ресурс] // Історико-педагогічний альманах : збірник наукових праць. – Умань, 2008. – Режим доступу: <http://politics.ellib.org.ua/pages-4694.html>.
3. Буйдіна О. Засоби візуалізації знань у контексті створення моделей знакового мовлення // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. – Вип. LV, ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 254-263.
4. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

5. Интерактивная доска в школе / Сост. Е.А. Голодов, И.В. Гроцкая, В.Е. Бельченко. – Волгоград: Учитель, 2011. – 86 с.
6. Калошин В.Ф., Гоменюк Д.В., Сушенцева Л.Л. Методика Шаталова В.Ф.: сутність, здобутки, перспективи: Методичний посібник. – К. : Київська Русь, 2008. – 46 с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т.. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1 – 656 с.
8. Носова І.О., Кондратенко Г.М. Методика використання опорних конспектів для активізації пізнавальної діяльності учнів на заняттях з трудового навчання [Електрон. ресурс] // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки. – С. 154-158. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nchnpu\\_13/2010\\_7/30.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nchnpu_13/2010_7/30.pdf).
9. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. – М. : Педагогика, 1989. – 336 с.
10. Шаталов В.Ф. Точка опоры. – М. : Педагогика, 1987 – 158 с.
11. Штернберг Л.Ф. Скоростное конспектирование: Учебно-методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1988. – 31 с.
12. Эрдниев П.М. Системность знаний в укрупнении дидактической единицы // Советская педагогика. – 1976. – № 4. – С. 72-80.

*Яна Сливка,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

В умовах культурного та духовного розвитку України проблема професійної підготовки майбутнього вчителя набуває першорядного значення. Сучасній школі потрібні вчителі, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, підходити творчо до навчання та виховання дітей, що актуалізує дослідження проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Творчість – діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей.

Метою статті є висвітлення теоретичних основ розвитку творчих здібностей майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох наукових дослідженнях. Серед них визначаються певні напрями, що відображають окремі аспекти: питання професійної підготовки вчителів (І.Зязюн, О.Дубасенюк, Н.Кічук, Т.Люріна, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.); вивчення творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, властивостей, характерних рис (Б.Ананьєв, М.Бердяєв, Д.Богоявленська, В.Рибалка та ін.).

Проте аналіз стану фахової підготовки майбутніх учителів дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце у процесі формування творчих здібностей майбутніх фахівців, а саме: між необхідністю розвитку творчих можливостей особистості учня та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності майбутнього вчителя; між традиційним розумінням творчого потенціалу як інтегративної основи фахової підготовки вчителя й недостатньою розробленістю педагогічних технологій, спрямованих на створення умов для розвитку у нього відповідних творчих здібностей.

Творчий потенціал виражається в різних видах активності людини: пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній [3]. Саме творча діяльність людини робить її особистістю.

Процес творчості присутній у всіх сферах людської діяльності. Та вважається, що найширше творчо виразити свою індивідуальність людина здатна лише у мистецтві.

В.Сухомлинський вважав, що мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. На думку великого педагога мистецтво випрямляє душу так, як гімнастика випрямляє тіло. Саме через пізнання цінностей мистецтва людина пізнає людське в людині та підносить себе до прекрасного.

На думку І.Волкова, для будь-якої творчої діяльності необхідною є наявність у людини таких якостей: нахилів до даного виду діяльності, здібності до швидкого навчання, розумової

активності, кмітливості й винахідливості; прагнення добувати знання, необхідні для виконання конкретної практичної роботи; самостійності при виборі й розв'язанні задачі; працелюбності; здатності бачити загальне, головне в різному й різне в подібних явищах; потреби у постійному підвищенні кваліфікації. Він вважає, що особистість «треба вчити й розвивати всебічно, щоб дати можливість виявитися її прихованим здібностям» [3].

Процес творчості неможливий без суб'єкта творчості – творця, тобто творчої особистості. Педагогічний словник творчу особистість визначає як особистість, що має «...здібності, мотиви, знання і уміння, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [9]. Основою формування творчої особистості є феномен індивідуальності. Щоб ефективно виховувати індивідуальність майбутнього вчителя, треба зберегти її своєрідність і підняти особистість до рівня творчості.

Творчу індивідуальність насамперед характеризують:

1) сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; 2) можлива диференція творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, професійна праця); 3) певний рівень творчих досягнень людини; 4) особистий стиль творчості; 5) наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислотворчого [7].

С.Сисоєва відзначає, що творча особистість це індивід, який володіє високим рівнем знань та має творчі здібності: індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання [10].

За визначенням американського психолога Е.Фромма, творчі здібності (від лат. creatio – творення) – «це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду» [5].

Творчі здібності можна і треба розвивати в кожній людині. Проаналізувавши наукові дослідження та педагогічну практику щодо технології розвитку творчих здібностей студентів [6], ми адаптували їх напрацювання до професійного навчання майбутніх учителів. Відповідно, така діяльність повинна включати наступні основні компоненти:

1. Формування у майбутніх учителів з самого початку оволодіння педагогічною професією зацікавленості до творчої діяльності.

2. Виховання у студентів і постійне підтримання в них віри у власні творчі сили.

3. Спонування студентів до самостійного отримання необхідної інформації, тобто нових знань.

4. Розвиток індивідуальної творчої активності студентів з метою створення можливості відчувати радість творчості.

5. У процесі викладання нового матеріалу викладач повинен ставити завдання на можливе вдосконалення запропонованих прийомів, тим самим сприяючи постійній націленості студентів на творче осмислення дійсності.

6. У процесі навчання викладач повинен пропонувати студентам вирішувати проблемні ситуації, які можуть виникнути у професійній діяльності.

7. Розвивати уяву як основу будь-якої творчості.

Ми поділяємо думку С.Сисоєвої, яка підкреслює, що для формування творчої особистості, необхідно розвивати такі здібності: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до винахідництва; здатність до дослідницької діяльності; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвивати уявлення, фантазію; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; здатність до виділення основного; здатність до всебічного опису явищ, процесів; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати; здатність робити висновки; вміння переносити знання та досвід у нові ситуації; вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, скриті взаємодії; здатність до самоуправління; здатність до міжособистісного спілкування; здатність долати конфліктні ситуації [9].

В своєму дослідженні розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя ми використовуємо напрацювання С.Сисоєвої, яка для визначення розвитку творчих здібностей

виділяє три рівні: високий, середній, низький. Під *високим рівнем* вона розуміє постійний прояв показників, що характеризують розвиток творчих здібностей у діяльності студентів. *Середній рівень* – коли якості проявляються у половині ситуацій, за якими спостерігали. *Низький рівень* – відсутність чи мінімальний прояв показників. Визначення рівнів розвитку креативності здійснюється експертами за її методикою [9].

В.Андреев підкреслює, що рушійною силою розвитку творчих здібностей особистості є протиріччя: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні або особистісні. При цьому соціально-педагогічні протиріччя він розглядає як протиріччя між соціальними процесами і функціонуванням та розвитком педагогічної системи (частини соціальної підсистеми). Власне педагогічні протиріччя – це протиріччя, які виникають в процесі виховання і самовиховання творчих здібностей особистості в ході навчально-творчої діяльності студентів.

Психологічні або особистісні протиріччя відображають причини становлення, саморуку творчих здібностей особистості. В.Андреев в основу розвитку творчих здібностей покладає діалектичний аналіз та вирішення цих протирічч [1].

В своєму дослідженні ми використовуємо напрацювання В.Андреева [1] та виділяємо такі компоненти творчих здібностей майбутнього вчителя:

1. *Мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості:*

допитливість, творчий інтерес, бажання бути лідером, прагнення досягти нових висот і успіхів та отримати високу оцінку, потреба в оволодінні новою інформацією, почуття обов'язку і відповідальності, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовиховання.

2. *Інтелектуально-логічні властивості особистості:* здатність до аналітико-практичної діяльності, до здійснення розумових операцій порівняння, виділення головного, систематизації і класифікації, індукції і дедукції, пояснення, абстрагування, конкретизації та узагальнення, здатність описувати явища та процеси, давати визначення.

3. *Інтелектуально-евристичні здібності:* фантазування, вміння переносити знання і навички у нові ситуації, висунення гіпотез, генерування ідей, незалежність суджень, асоціативність мислення.

4. *Світоглядні якості особистості:* переконаність особистості у соціальному значенні творчої діяльності для науково-технічного і суспільного процесу, методологічний фундамент наукових чи естетичних досягнень.

5. *Моральні якості особистості:* чесність, скромність, сміливість, рішучість.

6. *Здатність особистості до самоуправління:* здатність до планування, цілепокладання і цілеспрямованість, здатність до самореалізації, самоконтролю, самооцінки.

7. *Комунікативні якості особистості:* здатність оволодівати передовим досвідом інших людей, швидко «схоплювати» і засвоювати нові раціональні методи і прийоми творчої діяльності; здатність до співробітництва; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; здатність успішно розв'язувати конфліктні ситуації у процесі колективної творчої діяльності.

8. *Естетичні якості особистості:* здатність керуватися у творчій діяльності принципами краси, гармонії, цілісності, удосконалювати на основі цих принципів міжособистісні стосунки.

9. *Індивідуальні особливості особистості:* темп і стиль діяльності, працьовитість.

Отже, на сьогоднішній день не має однозначного визначення творчих здібностей особистості та єдиного підходу до їх структурування. Проте, більшість науковців сутністю творчих здібностей вважають здатність породжувати нові, оригінальні ідеї, ефективно вирішуючи проблемні ситуації.

Проведене дослідження дозволило нам уточнити сутність поняття «творчі здібності майбутніх учителів» та проаналізувати різні підходи до визначення показників та компонентів, що характеризують рівень розвитку творчих здібностей особистості.

#### Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанського университета, 1998. – 238 с.

2. Абрамян В.Ц. Формування творчої активності студентів творами живопису в навчальному процесі. – Харків, 2006. – С. 20-24.
3. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 2001. – 96 с.
4. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчості особи: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 2006. – 295 с.
5. Муртазаєва Е.М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44). – С. 69-76.
6. Пономарьов Я. А. Психологія творчості // Тенденція розвитку психологічної науки. – К.: Наука, 1998. – 296 с.
7. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества: Учеб. по-сбие. – СПб.: Издат. ун-та, 2005. – 271 с.
8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. - 3-те видання, доповнене. – К., 2001. – С. 352-354.
9. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. –К.: ІСДОУ, 2004. – 112 с.
10. Устемиров К., Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика / Под ред. К.Устемирова. – Алматы, 2005. – 432 с.

*Інна Ластовецька,  
м. Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У Національній доктрині розвитку освіти України визначена стратегія подальшої модернізації освіти, що вимагає від випускників вищих навчальних закладів оволодіння продуктивними технологіями пізнання, вдосконалення творчого потенціалу особистості. У зв'язку з цим перед сучасною вищою педагогічною освітою стоять невідкладні завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, сформувати педагогічні вміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість. «Освіта має набути інноваційного характеру, а її вихованці – здатності до інноваційного типу мислення і життєдіяльності» [3, 13]. Це зумовило необхідність розробляти стратегічні підходи до підготовки педагогічних кадрів: «Традиційні форми та методи підготовки фахівців не завжди дають можливість забезпечити вимоги, що ставить сьогодні ринок праці, забезпечити випереджувальний характер професійної підготовки» [6, 173].

Концепція педагогічної освіти наголошує на необхідності посилення технологічної складової підготовки сучасного вчителя, суть якої полягає в засвоєнні студентами досвіду взаємодії з учнями в урочний і позаурочний час. Отже, в майбутніх фахівців у галузі початкової освіти має бути сформована готовність до практичного застосування набутих знань, використання у навчальному процесі сучасних технологій, вироблення особистісної педагогічної концепції навчання та виховання школярів. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно якнайкраще знайомити їх з особливостями сучасних педагогічних технологій та можливостями їх використання у школі I ступеня. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), чітко визначила напрямки розвитку освіти в Україні, які наповнюють змістом ідеологію педагогічних технологій – від авторитарної до особистісно зорієнтованої педагогіки.

Діяльність сучасного вчителя початкових класів пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю. Він здійснює навчальну, виховну, розвивальну, дослідницьку, соціально-психологічну та інші функції, реалізація яких потребує від нього високого рівня володіння не лише методиками, але й технологіями навчання. У навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій» розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності [5]. Як стверджують автори посібника, сутністю педагогічних технологій є науково-обґрунтований спосіб побудови процесу; екстенсивний характер його розвитку; планування, результат і відтворюваність системи. Тому під педагогічною технологією розуміється систематичне і послідовне втілення заздалегідь спроектованого процесу навчання, систему методів та засобів досягнення мети, а також управління цим процесом.

Слід пам'ятати, що організація гуманістично-спрямованого освітньо-виховного процесу початкової школи неможлива без актуалізації внутрішнього потенціалу дітей, без опори на ті

види діяльності, які природно забезпечують саморозвиток дитячої особистості. Велике місце в житті учня молодшого шкільного віку посідає гра, самоініціативна творча діяльність, яка є природним і незамінним засобом самовиховання, самонавчання, самопізнання, самореалізації дитячої особистості.

Використання ігрової діяльності з метою оптимізації навчання зумовило необхідність створення ігрових технологій навчання. Ігрова технологія навчання – це системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову навчально-виховного процесу та реалізацію його завдань. Він заснований на діяльнісному підході, що забезпечує учню позицію суб'єкта власного учіння, інтенсифікацію навчально-пізнавальної діяльності, генералізацію знань і вмінь учнів із метою використання їх у нестандартних умовах. На відміну від методичних поурочних розробок, які використовувалися раніше і були зорієнтовані на вчителя, ігрова технологія навчання пропонує проект навчально-виховного процесу, що визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності самого учня і веде до стабільно високих успіхів у початковій освіті [4, 21].

Тому сьогодні технологічна грамотність і культура вчителя є нагальною проблемою науки і практики вітчизняної педагогічної освіти, оскільки переважна більшість випускників профільних ВНЗ не завжди володіють методикою організації особистісно орієнтованого, демократичного і гуманістичного навчально-виховного процесу.

Питання впровадження педагогічних технологій у процес навчання школярів висвітлено у працях багатьох вітчизняних учених, а саме проблемі організації ігрової діяльності дітей присвячені дослідження Т.Байбари, М.Вашуленка, Л.Виготського, І.Гудзик, Д.Ельконіна, О.Савченко, В.Сухомлинського, К.Ушинського, а також О.Абдулліної, Г.Балла, І.Зязюна, А.Капської, Л.Кондрашової, В.Сластьоніна, Д.Узнадзе та ін. Узагальнюючи позиції названих учених, ми можемо стверджувати, що готовність майбутнього вчителя початкової школи до використання ігрових технологій навчання – це інтегральне особистісне новоутворення, підґрунтям якого є оптимальна сума знань, необхідна система професійних умінь і навичок, а також психологічна установка на досягнення поставленої мети, мотиви, потреби, здібності, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності [1, 25].

Проте, досліджуючи стан підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності, науковці констатують його недостатній рівень. Серед факторів, що спричиняють це явище, називають такі: наявність психологічного бар'єру в молодих учителів щодо самостійного оволодіння інноваційними технологіями навчання; недостатній рівень розвитку вмінь як студентів, так і педагогів-початківців планувати, проектувати та моделювати технологічний процес навчання і здійснювати рефлексію власної професійної діяльності [2].

Аналіз програм навчальних дисциплін, у межах яких може здійснюватися підготовка вчителя початкової школи до використання ігрових технологій, засвідчило, що безпосереднє вивчення теми («Використання ігрових технологій...») передбачене у межах наступних дисциплін: методика викладання окремих предметів у початковій школі, «Педагогічні технології в початковій школі», а також «Інноваційні технології навчання та виховання», «Технології вивчення освітніх галузей («Мова і література», «Математика», «Людина і світ», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво»)).

Зокрема, дисципліна "Педагогічні технології в початковій школі», що вивчається студентами четвертого курсу, слугує поглибленню і розширенню професійної підготовки спеціалістів у галузі початкової освіти, становленню творчої індивідуальності вчителя початкових класів, що розвивається і формується в умовах альтернативної освіти, змісту і технології навчання і виховання. Основне завдання даного курсу полягає у тому, щоб навчити майбутніх учителів початкових класів орієнтуватися в системах, технологіях, методиках, несхожих одна на одну, адекватно оцінювати їх, робити правильний вибір на шляху впровадження педагогічних технологій у навчальний процес початкової школи; формувати позитивне ставлення і прагнення до творчого оволодіння новими навчальними технологіями, а також сформуванню готовності до впровадження сучасних технологій у практику початкової школи.

Важливе місце у підготовці майбутніх учителів школи I ступеня займає педагогічна дисципліна «Технології вивчення освітніх галузей («Мова і література», «Математика», «Людина і світ», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Мистецтво»)), у контексті вивчення окремих тем якої студенти набувають навичок використання ігрових технологій у роботі з дітьми молодшого шкільного віку у межах конкретних предметів початкової школи, і навіть у межах вивчення окремих тем.

Аналіз програм навчальних дисциплін дозволяє зробити висновки про посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, орієнтацію на накопичену палітру освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною.

Отже, підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження сучасних педагогічних технологій має носити системний характер і передбачати психологічну, педагогічну й методичну складові. Аналіз літератури з означеної проблеми та результатів опитування вчителів школи I ступеня дозволив визначити шляхи підготовки студентів до технологізації процесу навчання учнів: ознайомлення майбутніх фахівців у галузі початкової освіти з досягненнями в галузі психології, педагогіки і окремих методик щодо використання сучасних освітніх технологій у процесі викладання різних предметів; практична підготовка студентів до створення умов для технологізації навчання молодших школярів (моделювання й проведення уроків за різними навчальними технологіями); формування умінь і навичок студентів щодо здійснення рефлексії, що сприяє аналітико-синтетичному і творчому підходу до організації власної діяльності, здійсненню самостійних досліджень у галузі лінгводидактики тощо.

#### **Література:**

1. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С. 20-27.
2. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. – Донецьк : ТОВ «Юговосток, Лтд», 2006. – 226 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К. : Грамота, 2003. – 21 с.
4. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
5. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. // за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 171-182.

**Ольга Стороженко,**  
м.Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

### **РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ШКОЛЯРІВ**

В умовах величезних змін в соціальному, економічному і політичному житті України постала проблема радикальної перебудови в сфері виховання підростаючого покоління. Виховний процес у сучасних школах здійснюється, відповідно до державних законодавчих актів, на основі культурно-історичних цінностей українського народу, його традицій, звичаїв, духовності, досягнень вітчизняної та світової педагогіки. Основні програмні орієнтири щодо виховання громадянина України визначені в Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти, Концепціях національного, громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших документах. В них наголошується, що домінантною основою розвитку українського суспільства є виховання «свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у

молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури”.

Процес громадянського виховання вимагає постійного аналізу, науково-творчого обґрунтування, визначення, практичного забезпечення та розробки інноваційних технологій його здійснення. Метою нашого дослідження є визначення ролі вчителя як особистості та як вихователя у процесі формування якостей громадянськості молодшого школяра.

Особистість дитини формується і розвивається під впливом багатьох факторів: об’єктивних і суб’єктивних; природних і суспільних; внутрішніх і зовнішніх; незалежних і залежних від волі і свідомості людей, які діють стихійно або на науковій основі у відповідності до поставленої мети виховання. Сучасне виховання базується на системі цінностей, які через культуру, традиції, філософію, релігію вказують на вектор виховних зусиль, формують виховний ідеал. Перш за все, треба відзначити, що виховання майбутнього громадянина передбачає реалізацію особистісно-гуманного підходу, за яким забезпечується розвиток інтелектуальної, моральної, емоційно-вольової, сенсорно-моторної, психічної сфери особистості. Такий підхід вимагає використання нових, прогресивних концепцій, запровадження інноваційних технологій і нових науково-методичних розробок у навчально-виховний процес на основі гуманізації середовища, в якому перебуває учнівська молодь. За таких умов у школі створюється атмосфера, яка дає учневі відчуття емоційно-психологічної захищеності та душевного комфорту, забезпечує формування в нього інтегративної риси – громадянськості. Остання, в свою чергу, дає школярам можливість відчувати себе юридично, морально і політично дієздатними, сприяє розвитку їхніх інтересів, гнучкості мислення, удосконаленню знань, умінь, навичок, задоволенню їхніх освітніх потреб завдяки участі у навчально-пізнавальній, дослідницькій, суспільно-гуманістичній, спортивній та іншій діяльності. Школа має сприяти задоволенню потреби у творчій самореалізації, а також організувати інтелектуальне дозвілля учнів. Вважаємо, що не менш важливо сформувати в школяра готовність та здатність реалізувати свої громадянські почуття. Саме цього найчастіше йому бракує.

Громадянськість – надзвичайно ефективний засіб, що спонукає і активізує державну діяльність населення. Без перебільшення її можна назвати всесвітньо-історичною, бо державні утворення всіх народів у всі часи були зацікавлені у формуванні в своїх громадян цієї важливої психологічної риси. З іншого боку, громадянськість особистості – досить складне утворення психіки і містить три складових: знання, переживання і вчинки. Важливою складовою громадянськості є, звичайно, емоційний компонент. Він включає в себе групу вищих особистісних почуттів: патріотичних, гуманістичних, екологічних, обрядових тощо. Провідне місце серед них повинні займати патріотичні почуття. Вони відображають ставлення українських громадян будь-якої національності (етнічної групи) до своєї держави, її життєдіяльності та перспектив розвитку, віру у світле майбутнє України, гордість за належність українського народу, повагу до його історії, культури, менталітету, любов до рідної природи тощо. Висока громадянськість у практично-вольовому вираженні включає в себе ініціативність. Ініціатива – це самодіяльна участь громадянина у різних сферах державного життя, у розв’язанні певного завдання. З морального боку вона характеризується тим, що людина бере на себе більшу відповідальність, ніж цього вимагає просте дотримання загальноприйнятих норм. Як і кожне цілісне, системне психоутворення, громадянськість розвивається протягом кількох вікових періодів. Формування її залежить від співвідношення соціального середовища і внутрішніх суб’єктивних умов, які складаються в кожному такому періоді. Звичайно, в цьому процесі можуть бути і елементи спонтанності, стихійності. Підхід до формування громадянськості визначається, з одного боку, об’єктивними потребами в ній суспільства, а з іншого, – уявленнями про те, якої інтенсивності і масштабності вона повинна досягати в певному віці. Формування громадянськості у дитини залежить від її соціалізації (тобто оволодіння суспільним досвідом). На третьому році життя, коли завершується перший цикл ознайомлення з навколишнім світом, з людською спільнотою, до якої його включено уже за фактом народження, бажано, щоб малюк засвоїв назву держави (“Я живу в Україні”), і несвідомо (свідомо він це зробити ще не може) увібрав у себе дух українства. У дошкільному віці, як відомо, відбувається інтенсивний процес усвідомлення дитиною себе,



власної тілесної організації, статі, прізвища тощо. Дитина в цьому віці уже здатна сприйняти деякі елементи громадянськості, переважно ілюстративні: державну символіку, одяг, пісні, танці. Дуже важливим є також володіння державною мовою, звичайно, відповідно до вікових можливостей дошкільнят, засвоєння деяких відомостей про рідну країну, її людей, природу, культуру. У молодших школярів сенситивність зумовлена зародженням потреби прилучитися до певних суспільних відносин, у тому числі і громадянських.

Як же навчити дітей самостійно вирішувати і діяти, організовувати корисні справи, бути господарями власного життя і активно готуватися до реалізації свої громадянських прав та обов'язків? Зрозуміло, що чим раніше це буде здійснено, тим краще. Однак, найбільш сприятливі умови складаються, починаючи з третього-четвертого класу, коли психічний розвиток дитини, зміна її статусу в школі породжують потребу в самопізнанні та самоаналізі, посилюють інтерес до колективних взаємин. Усе це викликає в ній прагнення до самовдосконалення, створює сприятливий ґрунт для формування організаторських умінь, навичок самостійності. Добрим початком може послужити правило для вчителя: не робити за дітей те, що вони можуть зробити самі. Так само можна навчити дітей планувати, організовувати й аналізувати будь-яке діло, виступати від імені колективу і висловлювати власну думку, виконувати різні доручення. При цьому важливо надавати їм змогу самостійно розробляти рішення, заздалегідь роз'яснивши сутність і значення передбачуваної роботи. Якщо рішення, прийняте учнями, педагогічно неспроможне, вчитель може тактовно підказати свій варіант, запропонувавши обрати кращий. Найчастіше так і відбувається: перевага віддається варіанту, запропонованому вчителем. Але і в даному разі діти переконані, що останнє слово залишається за ними. Надання можливості діяти цілком самостійно, а якщо це ще нереально, то створити ситуацію вибору, сумніву, обговорення, підказка в ході виконання завдання і т. д. – ось реальний шлях навчання самостійних дій. Оскільки дитина росте і формується як особистість в умовах шкільного класу, дуже важливо посилити роль класних зборів, надто їх управлінської й організаторської функції. Йдеться про запровадження цілісної системи розподілу і виконання громадських доручень, за допомогою якої налагоджується все життя колективу, підвищення ролі зборів в організації функціонування такої системи. Звичайно, вчитель має подбати про додержання педагогічних вимог до виконання доручень (посильність, різноманітність, врахування добровільності та зацікавленості при розподілі, громадський контроль за виконанням і таке інше). Вчителю потрібно дещо більше, вагомніше: уміння не тільки висловлювати власні думки яскраво, цікаво, логічно, переконливо, а й слухати співрозмовника, відчувати його внутрішній емоційний стан, вникати в мотиви поведінки, встановлювати щирі, доброзичливі стосунки в міжособистісних контактах. Наявність таких складних за своїм змістом умінь або їх відсутність особливо гостро відчувається в навчально-виховному процесі (в широкому розумінні цього слова), де невербальне, вербальне й емоційне спілкування на заняттях і в позаурочній роботі дає той сплав виховного духовного впливу, який у найближчій перспективі не зможе забезпечити найдосконаліша комп'ютерна навчальна система. Тому традиційна підготовка вчителя повинна бути суттєво доповнена психолого-педагогічним аспектом. У зв'язку з цим, необхідне спеціальне навчання вчителя, спрямоване на формування здатності організовувати й вести бесіду, дискусію, здійснювати вплив, апелюючи до розуму й емоцій слухачів, враховуючи їх ціннісні орієнтації, уміння розуміти й аналізувати позиції інших. Сучасний суб'єкт формуючого впливу повинен постійно розвивати гнучкість, самостійність, критичність свого мислення, рефлексивні й організаторські здібності, діалогічність у спілкуванні. Ефективним засобом здійснення такої роботи може стати активний спосіб навчання та виховання. Його перевага порівняно зі способом традиційним – у вищому рівні інтелектуального та емоційного залучення тих, кого навчають, більшій інтенсивності проходження процесу засвоєння знань, формування комунікативних навичок, виховання особистості. Щоб дитина була не байдужим споживачем нав'язаних їй проти її волі знань, важливо виробляти, стимулювати її особистісну позицію стосовно цих знань. А для цього необхідно показувати, що в наукових знаннях опрідечені сутнісні сили людини: її цілі, творчі прагнення, здібності, мрії. Гуманітаризований навчально-виховний процес – це процес співпраці педагога й учнів. Стосунки вихователя і вихованця мають будуватися як стосунки рівного з рівним. Педагог не повинен приймати рішення

за вихованця і примушувати його до чогось, не поцікавившись спочатку його думкою, не дізнавшись про його міркування, смаки, звички, бажання. Лише в процесі спільної роботи над осмисленням ситуації чи проблеми, формування розв'язку можна отримати якісно новий результат зростання особистості, який ґрунтується не на примусі чи навіюванні, а на свободі вибору в результаті пройденого шляху до розв'язку. Громадянську спрямованість навчально-виховному процесові надає громадянсько-орієнтована комунікативна взаємодія вчителя з учнем. Щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути референтною особою для дітей. Це означає, що учні не тільки і не стільки одержують від нього інформацію, а й засвоюють її оцінку з позиції громадянськості. Якщо вчитель громадянськи невизначений, пасивний, це негативно впливає на розвиток громадського світогляду учнів. У їх комунікативній взаємодії перший повинен бути не лише джерелом цікавої й патріотично спрямованої інформації, а й вміти слухати своїх юних вихованців.

Спілкуванню вчителя та учнів на громадянському рівні виняткового значення надавав В.Сухомлинський: "Я закликаю маленьких громадян – і вони відповідають на мої заклики найтоншими рухами душі: я прошу їх замислитись над власною життєвою долею – і вони замислюються; я веду їх тернистим шляхом, пройденим героєм до вершини подвигу – і вони йдуть разом зі мною, захоплюються й благоговіють, обурюються, дивляться вперше на складанні явища життя широко відкритими очима й стискають кулаки від ненависті до ворога. Велика виховна сила бесіди про громадянськість розкривається тоді, коли я, вихователь, і мої маленькі громадяни, немовби зливаючись в єдине ціле, разом пізнаємо, відкриваємо великий світ громадянськості. Саме тоді, коли, слухаючи мене, Івась бачить, відчуває в мені передусім громадянина-одномудця, він і починає активно ставитись до самого себе. Громадянськість – це пристрасть людського серця, і донести до юних душ пристрасть боротьби можна лише тоді, коли ти сам постаєш перед своїми вихованцями як громадянин".

Щоб робота у цьому напрямку була успішною, вчитель-вихователь має бути добре ознайомленим з функціонуванням соціально-психологічних механізмів громадянського виховання, з технологіями індивідуального підходу, паралельної дії, дидактичних впливів, застосовуваними при формуванні громадянськості школярів.

#### Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К., 1998. – 342 с.
2. Громадянське виховання учнівської молоді: проблеми, досвід. – Навчально-методичний посібник. – К., 2002. – 134 с.
3. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина. – К., 1997.
4. Киричук О.І. Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні // Рідна школа. – № 12. – 1995. – С. 3-5.
5. Поплужний В.Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку // Рідна школа. – № 11. – 1994. – с. 23-26.
6. Розенберг А.Я. Громадянином бути зобов'язаний // Рідна школа. – № 3. – 1993. – С.3-7.
7. Сухомлинський В.О. Бесіди про громадянськість // Вибрані твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 1. – С.345-380.

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

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В умовах сучасних соціально-економічних реформ особливого значення набуває формування всебічно розвиненої творчої особистості молодого громадянина України. Це знайшло втілення у державних національних програмах "Освіта (Україна ХХІ століття)", "Діти України", Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", "Національній доктрині розвитку освіти".

Удосконалення системи педагогічної освіти спрямовано на формування спеціаліста, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах та вдосконалювати навчально-виховний процес, упроваджуючи інноваційні педагогічні технології.

Проблеми творчості і творчої діяльності відображенні у працях Ш.О.Амонашвілі, О.Г.Асмолова, Ю.К.Бабанського, І.Д.Беха, О.Я.Сисоєвої, В.В.Давидова, Я.О.Пономарьова, С.О.Сисоєвої, І.О.Синиці, Г.С.Тарасенко та ін. Не менш важливі аспекти педагогічної творчості та творчої індивідуальності учителя розглядалися у психолого-педагогічних дослідженнях В.О.Сухомлинського, В.І.Загвязинського, В.А.Кан-Калика, у творчому досвіді вчителів В.Ф.Шаталова, С.М.Лисенкової.

Л.С.Виготський зазначає, що творчі здібності – це властивості людини, які у процесі діяльності на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінаційних знань породжують щось нове [1, 458].

Основою творчих здібностей є художня уява, що, на думку проф. Г.С.Тарасенко, народжує необхідний емоційний фон для подальшого розгортання творчих механізмів. Переживання дійсності як результату життєтворчості обумовлює художню творчість, яка ґрунтується на самореалізації внутрішніх сил особистості, самоствердженні її як творця вищого гатунку [4, 93].

Значний внесок у вирішення проблеми розвитку творчих здібностей зробив проф. І.С.Волощук. Саме йому належить думка про те, що рівень розвитку творчих здібностей особистості обмежений наявними в неї інтелектуальними задатками. Дослідник зауважує: „Виростити генія з людини, у котрої немає належних інтелектуальних задатків, неможливо. Правила, яких можна навчити, – це правила, що не продукують оригінальності. Але в творчому процесі поряд з оригінальним є тривіальне. Іншими словами, людину не можна навчити придумувати оригінальні ідеї, але можна тренувати задавати оригінальні запитання тощо”.

Таким чином, специфічною особливістю творчої діяльності є наявність у її складі емоційного компоненту. Якщо в інтелектуальній творчості на перший план виступають такі якості, як здатність генерувати ідеї, гнучкість поводження з ними, оригінальність продуктів творчості, то в художній творчості головним є те, яким неповторним емоційно-ціннісним та асоціативним змістом наповнює автор свій витвір.

Важливим у формуванні творчої індивідуальності майбутнього вчителя є глибока та різностороння ерудованість, загальна культура, широта інтересів. Для творчої індивідуальності знання з далеких від професійної діяльності галузей часто є джерелом оригінальних ідей і нестандартних рішень. Тому становлення творчої особистості педагога неможливе лише в предметно-методичних рамках; воно потребує широкого загальнокультурного світогляду, що безперервно поповнюється і збагачується.

На нашу думку, майбутній учитель початкових класів повинен і сам бути достатньо компетентним у зазначеному питанні, а також бути спроможним практично розвивати творчі здібності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Тому з метою вивчення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до формування творчих здібностей дітей нами було проведено експериментальне дослідження на базі інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. В дослідженні взяли участь 50 студентів 2-го курсу напряму підготовки «Початкове навчання».

В ході констатувального експерименту було проведено анкетування студентів з метою визначення їх обізнаності з теоретичними аспектами проблеми «Розвиток творчих здібностей молодших школярів». А також проведена творча робота з метою визначення рівня розвитку творчих здібностей студентів.

Для реалізації даного завдання студентам було запропоновано намалювати малюнок з використанням виключно елементів літер української графіки або арабських цифр.

Творчі роботи студентів ми аналізували за наступними критеріями:

- Характер професійної мотивації творчої діяльності.
- Здатність до практичного застосування творчих дій.
- Володіння вміннями та навичками творчої діяльності.
- Володіння вміннями обирати адекватні способи виконання поставленого завдання.
- Оригінальність.
- Образно-адаптивна гнучкість.

Успішне виконання будь-якого виду діяльності залежить від окремих здібностей, які розвиваються у творчій діяльності. Оскільки творчість притаманна педагогічній діяльності, то творчі здібності учителя – це не лише особливі таланти, а й гармонійне поєднання всіх педагогічних умінь. Це той рівень майстерності, на якому ці уміння набувають нових якостей, виражаються в творчості, нестандартності, оригінальності.

За результатами аналізу студентських анкет, в яких одним із завдань було дати відповіді на запитання: *Що таке творчість? Що спільне і відмінне між творчістю та креативністю?*, можна зробити висновок, що більшій частині студентів 2-го курсу важко дати наукове визначення творчості та зіставити поняття *творчість* і *креативність*. Лише 40% студентів зазначили, що *творчість* – ширше поняття, яке включає в себе *креативність*. Так, наприклад, студентка 2-го курсу Олена Г. вважає, що творчість – це процес, в креативність – це творчі здібності індивіда, які характеризуються готовністю до створення нових ідей, відмінних від традиційних схем мислення. Так поняття *творчість* поглинає поняття *креативність*.

Для підвищення рівня розвитку творчих здібностей майбутніх учителів на заняттях з педагогічних дисциплін, на нашу думку, доцільно використовувати завдання, спрямовані на розвиток творчого мислення вихованців. Зокрема: виконання педагогічних та екологічних проєктів, написання творів: «Мое педагогічне кредо», «Вчитель як вихователь», створення малюнків на тему: «Я – творчий учитель», «Я – виховник» та ін. Такими завданнями також можуть бути складання казок з поданими словами, складання висловлювання до самостійно створених малюнків та композицій, створення фото-колажів тощо.

Сформулюємо кілька порад молодим учителям та вихователям закладів освіти щодо розвитку творчої особистості молодших школярів.

Питанню літературно-художнього розвитку учня необхідно приділяти увагу вже з першого класу, де цей процес є багатограним, оскільки охоплює й роботу по ознайомленню з літературними жанрами, і роботу над словом, його лексичним значенням, відчуттям його звукової краси та художньої образності. Можна також включити роботу з дитячою книжкою, перші уроки змістового аналізу, вправлення в розвитку навички читання. Чільне місце серед навчального матеріалу в першому класі мають займати малі жанри усної народної творчості та авторські вірші для дітей. Тому на кожному уроці навчання грамоти доцільно використовувати загадку чи скоромовку, потішку, дитячу пісеньку, прислів'я, гру. Подамо кілька варіантів ігор, які можна використовувати у роботі з дошкільниками та молодшими школярами.

### **Гра „Перевтілення”**

Дитині пропонується перевтілитися в інший образ і описати у 3-4-х реченнях: а) пиріжок від імені бабусі; онучки Оленки; собаки Жучки; б) яблуню від імені гусені, яка сидить на листочку; яблука, яке лежить під деревом; хлопчика, який хоче залізти на дерево.

Усі учасники обговорюють недоліки, які були в описах, визначають, який з них був найкращим.

### **Гра „Якби я був ...”**

Учням пропонується закінчити речення, яке починається зі слів „Якби я був..”. Наприклад, „Якби я була ялинкою, то ...”.

### **Створення вінегрету з казок**

Суть цього прийому полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Наприклад: *Колобок у лісі зустрічає бременських музикантів і просить їх з ними в дорогу.*

Таким чином, сучасний педагог повинен уміти використовувати різноманітні прийоми та форми роботи з дошкільниками та молодшими школярами, спрямовувати їх роботу у творче русло. Акцентуємо увагу на тому, що з тим, аби навчати дітей, вчителю потрібно самому бути різносторонньо ерудованим, творчим та оригінальним, мати свій специфічний, нестандартний стиль діяльності.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Сбор. сочин.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 675 с.
2. Закон України «Про освіту». – К., 1996. – 36 с.

3. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 55-57.
4. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя. Монографія (методологічний аспект). – Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 1997. – 204 с.

*Ірина Цибулько,  
м.Полтава, Україна,  
Полтавський національний педагогічний  
університет імені В.Г.Короленка*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Особлива увага до реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами викликана змінами у соціально-економічному, політико-правовому та культурно-освітньому векторах розвитку нашої держави. Інтеграційні процеси зумовлюють прагнення зорієнтувати освіту на доступність, варіативність, індивідуалізацію державних освітніх послуг. Ратифікувавши основні міжнародні документи у сфері прав людини, Україна взяла на себе низку зобов'язань, серед яких головним є забезпечення права на якісну освіту всіх дітей, включаючи дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих і соціально вразливих. Сучасний напрям розвитку освіти для таких дітей окреслюється поняттям «інклюзивна освіта» – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Перші спроби увести дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній процес в Україні відбулися у 90-і роки ХХ ст., коли й почала впроваджуватись інклюзивна освіта – залучення цих категорій дітей в загальноосвітній простір та пристосування шкіл і навчально-виховного процесу до потреб освіти кожної дитини. В наш час терміни «діти з особливими потребами», «діти з особливими освітніми потребами» вживаються лише для ідентифікації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і саме вони виступають як категорія дітей, що потребує інклюзивного навчання. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» та наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» містять термін «діти з особливими освітніми потребами», але не розкривають конкретне тлумачення даного поняття. З контексту документів зрозуміло, що мова йде про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, до яких в Україні відносять: дітей з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі, сліпі або глухі; сліпоглухонімі тощо); дітей з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом. В той же час, у міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальнонавчаний термін «діти з особливими потребами» («*Children with Special Needs*») зміщує акценти з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їхніх особливих потреб. А.Колупасва у своєму дослідженні наголошує, що не лише діти з інвалідністю, з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, а й обдаровані діти – це діти з особливими освітніми потребами [3, 29].

Дослідженню сутності й специфіки інклюзивної освіти та методологічних основ її впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України присвячено праці В.Бондаря, В.Синьова, Г.Коберник, А.Колупасвої, В.Липи, Ю.Найди, Н.Софій, В.Тарасун, М.Шеремет та інших учених. У розвитку методики інклюзивного навчання цінними є напрацювання Л.Вавіної, С.Литовченко, Г.Мерсіянової, Т.Скрипник, І.Сухіної, Ю.Рібцун, О.Таранченко, О.Чеботарьової та інших науковців і педагогів-практиків

зокрема щодо модифікації навчального середовища в інклюзивних умовах початкової школи та організації роботи з батьками й фахівцями.

Впровадження інклюзивної освіти ставить перед вищою школою відповідні вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників, спроможних у нових умовах успішно реалізувати завдання особистісно орієнтованого виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами. Першочерговим завданням є підготовка педагога початкової ланки освіти – організатора першої ланки системи інклюзивної освіти. Мова йде про збільшення обсягу вимог до компетентності вчителя, який має забезпечити рівний доступ до якісної освіти, бути адаптованим до роботи з цією категорією дітей.

У науковій педагогічній літературі такими вченими, як О.Абдуліна, В.Бондар, Н.Дем'яненко, М.Євтух, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, В.Семиченко, Л.Хомич та ін. розроблено фундаментальні науково-теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Дослідження окремих аспектів готовності до професійно-педагогічної діяльності учителя початкових класів перебувало в центрі уваги Є.Бакшеева, Г.Балла, Ю.Долінської, С.Єлканова, В.Калошина, О.Кучерявого, М.Лазарева, І.Наумченко, Л.Рувінського, Т.Степанової, Т.Тихонової, П.Харченко.

Ряд сучасних досліджень розглядають окремі аспекти естетотерапевтичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до професійної діяльності: особливості професійної підготовки майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії (О.Федій); проблеми формування та розвитку професійної майстерності педагогів засобами арт-терапії (Л.Лебедева); проблема впровадження елементів арт-терапії в навчальний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи (О.Деркач); проблема використання арт-терапії в початковій школі (Л.Аметова), проблема використання різновидів музикотерапії у навчально-виховному процесі початкової школи (Р.Блаво, І.Малишева, В.Петрушин, Г.Побережна, С.Шушарджан); проблема підготовки майбутнього педагога до використання ігрової терапії (М.Панфілова, А.Романов, В.Екслейн) тощо.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених професійному формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, та активному входженню у сучасний освітній простір ідей педагогічної терапії та естетизації освітнього середовища, залишається недостатньо висвітленою проблема використання естетотерапії в інклюзивному навчанні дітей з особливості психофізичного розвитку, вирішення якої є особливо важливим з огляду на сучасне реформування освіти.

На нашу думку, у здійсненні завдань, які ставить перед школою інклюзивна освіта, естетотерапевтичним технологіям організації освітнього середовища належить визначна роль. Це пояснюється тим фактом, що найважливішим завданням, що стоїть перед педагогом у процесі реалізації інклюзивного навчання, поряд з розробкою системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей, що потребують особливих умов навчання, є *створення позитивного клімату у шкільному середовищі*.

Підґрунтям створення сприятливого освітнього середовища в умовах інклюзії, на нашу думку, й покликана стати *естетотерапія*, що має потужний потенціал можливостей позитивного впливу як на окрему особистість учня, так і на дитячий колектив у цілому, надаючи можливість вчителю початкової школи виконати поставлені перед ним професійні завдання.

Естетотерапія є окремим напрямом психолого-педагогічної науки. Назва цього інтегрованого поняття об'єднує дві складові: «естетичне» (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та «терапія» (від грецьк. *therapeia* – лікування). Це своєрідне педагогічне «лікування» людської душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-чуттєву сферу індивіда (гра, спілкування, мистецтво, природа, рух), яке передбачає усунення психологічного дискомфорту та створення умов щодо творчої реалізації особистості [7].

Російська дослідниця Л.Лебедева у 2001 році вперше запропонувала ідею інтеграції засобів естетотерапії (арт-терапії) у професійну підготовку педагогів початкової школи [4]. Професійна підготовка педагогів до впровадження естетотерапії у своїй роботі та провідна роль педагога в «естетотерапізації» навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах вперше у вітчизняній практиці запропонована у 2009 році О.Федій. Потужний

потенціал естетотерапії, актуальної галузі педагогічної науки, передбачає цілеспрямований стабілізуючий вплив на емоційно-чуттєву сферу дитини з метою створення психофізичного комфорту та розкриття творчого потенціалу її особистості.

Зауважимо, що естетотерапія здатна створити умови для досить ефективної кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, як основопокладальний елемент усєї системи їхнього розвитку, навчання та виховання. Забезпечення оперативної психолого-педагогічної підтримки кожній дитини та підвищення ефективності перебігу освітнього процесу, учасником якого вона виступає відбуваються саме завдяки вдалому використанню засобів естетотерапії та створенню особливих педагогічних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей з особливими освітніми потребами, батьків, педагогів, інших учнів класу тощо) [6, 193]. Використання засобів естетотерапії у процесі формування соціального «учнівського» досвіду молодшого школяра сприяє загальній естетизації та ефективності навчально-виховного процесу, створює позитивну атмосферу та відповідний психологічний клімат у класі, активізує «учнівський інтерес» та навчально-пізнавальну діяльність кожного молодшого школяра, незалежно від рівня розвитку його пізнавальних здібностей, гуманізує взаємини учнів класу. Виховний вплив естетотерапії також передбачає здійснення індивідуального підходу до особистості кожного учня, враховуючи його психофізіологічні відмінності, дає можливість диференціювати зміст навчального матеріалу, що вивчається в школі першого ступеня, створює ефект успіху у процесі навчання. Саме тому використання естетотерапевтичних засобів є необхідною умовою здійснення ефективного навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти.

Реалізація вищевказаних завдань можлива за умови використання численних видів естетотерапії: музикотерапії, арт-терапії, фототерапії, природотерапії, православної психотерапії, лялькотерапії, танцювальної терапії, сміхотерапії, сльозотерапії, пісочної терапії, ароматерапії, літотерапії, смакотерапії, хобі-терапії тощо. Творчий підхід педагога, вміле та доцільне застосування таких технологій, знання методики створення естетотерапевтичного середовища у освітньому просторі навчально-виховного середовища сприятимуть покращенню процесу інклюзивного навчання та ефективній діяльності всіх його учасників.

Вивчення стану підготовки майбутніх вчителів початкової школи до реалізації завдань інклюзивної освіти засобами естетотерапії дозволило нам виявити певні суперечності, зокрема між:

- державним замовленням, об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих учителях початкової школи, здатних до здійснення ефективної професійної діяльності і реальним станом готовності сучасних випускників вищої педагогічної школи до професійної діяльності в умовах реалізації інклюзивної освіти;

- між недостатньою розробкою теорії і практики гуманізації інклюзивної освіти на засадах особистісного підходу в педагогіці та визначеністю ролі й місця естетотерапії у сучасному освітньому процесі підготовки вчителів початкової школи до інклюзивної освіти;

- між корекційно-педагогічними можливостями естетотерапії у процесі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й недостатнім рівнем запровадження естетотерапії в процес фахової підготовки педагога;

Виявлені суперечності та необхідність їх розв'язання, недостатній рівень теоретичної дослідженості й практичної розробленості зазначеної проблеми, відсутність спеціального наукового аналізу проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання естетотерапії в умовах інклюзивної освіти зумовлюють необхідність подальшої науково-методичної розробки цієї проблеми.

Вважаємо, що підготовка до професійної діяльності майбутніх вчителів початкової школи в умовах інклюзивної освіти у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби набуде ефективності, якщо цей процес ґрунтуватиметься на основі:

- розробки науково-обґрунтованої моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання естетотерапії в інклюзивному навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, що міститиме цільову, змістову, операційну та результативну складові;

– впровадження моделі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання естетотерапії в інклюзивному навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку, яка здійснюватиметься на мотиваційно-орієнтаційному, змістово-теоретичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-коригуючому етапах;

– застосування специфічних технологій естетотерапії, що моделюють професійне середовище та діяльність вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Таким чином, вважаємо, що своєчасне озброєння сучасного вчителя початкової школи загальнопрофесійними та естетотерапевтичними технологіями організації навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечить успішність освітньої інклюзії вже на перших, основоположальних етапах цього складного процесу.

#### Література:

1. Інклюзивна освіта: стан та перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник до Всеукраїнської конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. – С. 16-17.
2. Бондар Є.О. Виховання осіб з психофізичними вадами як соціальна проблема [Електронний ресурс] / Є.О. Бондар // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. – Режим доступу: <http://library.rehab.org.ua/ukrainian/psicho/bond/print>.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии : монографія. – СПб. : Ленингр. Обл. ин-т развития образ., 2000. – 199 с.
5. Масенко В.В., Софій Н.З. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. – К. : ФО – П, 2007. – 180 с.
6. Федій О.А. Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика : монографія. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.
7. Федій О.А. Естетотерапія : навчальний посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

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

### **ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ**

В умовах інформатизації усіх сфер суспільного життя, глобалізації освітніх та економічних процесів, відродження національної культури вимоги до підготовки вчителя постійно зростають. Серед найважливіших шляхів розв'язання цього завдання є підготовка майбутніх учителів початкових класів до здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в школі І ступеня та готовності до формування основ здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку.

Проте, у цьому питанні, на думку С.І.Присяжнюк, існує низка суперечностей: між вимогами суспільства до підготовки висококваліфікованих фахівців фізичної культури як координаторів здоров'язберігаючої освіти й недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці; між масовістю підготовки майбутніх учителів початкових класів та індивідуально-творчим характером їх професійної фізкультурно-оздоровчої діяльності; між організацією на нові моделі навчально-виховного процесу у вищій школі та традиційними методами й формами здійснення підготовки майбутніх фахівців тощо [3].

Необхідність вирішення цих суперечностей потребує переосмислення мети, змісту і завдань підготовки майбутніх учителів фізичної культури та вчителів початкових класів до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями школи І ступеня у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної освіти.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури має багатоаспектну теоретичну розробленість у психолого-педагогічній літературі. Так,



концептуальні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання висвітлено в багатьох працях вітчизняних (Е.С.Вільчковський, О.Ц.Демінський, В.І.Завацький, Л.П.Сущенко, Б.М.Шиян) і російських (Г.Д.Бабушкін, В.І.Байдак, А.Г.Барабанов, В.П.Каргапов, Т.В.Копгуріна, А.М.Кузьмін, О.В.Петунін, Г.А.Шашкін) дослідників. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури досліджували такі вчені, як В.І.Байдак, Г.Р.Генсерук, Н.Ю.Зубанова, Р.П.Карпюк, В.І.Наумчук, В.І.Смолюк та ін.

Окремі аспекти підготовки вчителів початкових класів до фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами розглядали І.Д.Зубалій, Т.Ю.Круцевич (розробка програм для початкової школи), І.П.Іванов (організація КТС фізкультурно-оздоровчого характеру), Н.В.Москаленко, М.М.Єфименко (впровадження в шкільну практику нестандартних уроків з фізичного виховання) тощо.

На сьогоднішньому етапі розвитку освіти перед вищою школою постало нагальним питанням сформулювати в студента вищого навчального закладу потребу бути здоровим, вести здоровий спосіб життя, щоб у майбутній професійній діяльності впроваджувати прогресивні ідеї навчання та виховання підростаючого покоління. Адже, за словами О.Савченко, саме школа має стати тим середовищем, яке сприяє усвідомленню кожною дитиною значущості здорового способу життя, у якому створюються умови здорової життєдіяльності, гармонійного розвитку особистості, вчасного задоволення її актуальних потреб [4, 17]. До того ж тільки той педагог, який сам активно включався у фізкультурно-оздоровчу діяльність, може ефективно й правильно організувати процес фізичного виховання у школі. Психологи відзначають той факт: якщо на одній віковій сходинці порушуються нормальні умови розвитку, то на наступній ми вже змушені одночасно розв'язувати дві задачі: навчання і корекція [4, 110-111], тому педагогу потрібно вчасно створювати сприятливі умови для формування основ здорового способу життя саме у той час, коли дитина готова для впливів учителя, а останній в свою чергу компетентний у даному питанні.

Відомо, що здоров'я людини багато в чому залежить від її способу життя. Однак воно не обмежується лише відсутністю шкідливих звичок. Це, звичайно, необхідна, але зовсім не достатня умова. Здоров'я залежить від багатьох факторів, таких як: поведінка людини, спосіб життєдіяльності, підтримка здоров'я, відсутність шкідливих звичок тощо [2, 27]. Всі ці фактори об'єднуються в одне інтегральне поняття – здоровий спосіб життя – це стиль життєдіяльності, відповідний спадковим особливостям організму, умовам існування, орієнтований на культуру збереження, зміцнення й відновлення здоров'я, задля виконання особистісно- і суспільно-значимих функцій.

Ю.П.Лісіцин відзначає, що здоровий спосіб життя – це не просто все те, що сприятливо діє на здоров'я людей. У даному випадку мова йде про всі компоненти різних видів діяльності, спрямованих на охорону і поліпшення здоров'я. «Здоровий спосіб життя – це насамперед діяльність, активність особистості, групи людей, суспільства, що використовують матеріальні і духовні умови і можливості в інтересах здоров'я, гармонійного фізичного і духовного розвитку людини» [3, 6-7]. Ю.П.Лісіцин та І.В.Полуніна виділяють також ряд критеріїв здорового способу життя, до числа яких відносяться – гармонійне сполучення біологічного і соціального в людині, гігієнічне обґрунтування форм поведінки, неспецифічні й активні способи адаптації організму і психіки людини до несприятливих умов природи і соціального середовища. Б.Н.Чумаков відзначає, що здоровий спосіб життя включає типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людей, що зміцнюють і удосконалюють резервні можливості організму.

Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми дозволяє виокремити змістові характеристики здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів, а саме:

- режим праці та відпочинку;
- організація сну;
- режим харчування;
- організація рухової активності;
- виконання санітарно-гігієнічних вимог, загартовування;
- профілактика шкідливих звичок;

- культура міжособистісного спілкування;
- психофізична регуляцію організму.

Однак, для збереження і відновлення здоров'я недостатньо пасивного очікування, коли природа організму раніше чи пізніше зробить свою справу. Людині самій необхідно здійснювати певні дії в даному напрямку. Але, на жаль, більшістю студентської молоді цінність здоров'я усвідомлюється тільки тоді, коли виникає серйозна загроза для здоров'я або воно значною мірою втрачено, внаслідок чого виникає мотивація вилікувати хворобу, повернути здоров'я. А позитивної мотивації до удосконалювання здоров'я у здорових студентів недостатньо. І.Брехман виділяє дві можливі причини цього: людина не усвідомлює свого здоров'я, не знає величини його резервів і турботу про нього відкладає на потім, до виходу на пенсію чи на випадок хвороби. Разом з тим, здорова людина може і повинна орієнтуватися у своєму способі життя на позитивний досвід старшого покоління і на негативний – хворих людей. Проте, такий підхід діє далеко не на всіх і з недостатньою силою. Дуже багато людей своєю поведінкою руйнують здоров'я [1, 8].

З метою виявлення дійсного стану сформованості навичок ведення здорового способу життя у майбутніх учителів початкових класів та їх готовності до здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи в школі I ступеня нами було використано опитувальник (анкету) для дослідження уявлень студентів про здоровий спосіб життя. Перша частина даного опитувальника включає 7 питань, 4 з яких носять відкритий характер і являють собою незакінчені пропозиції, а в інших трьох пунктах респонденту необхідно вибрати одну із запропонованих відповідей і обґрунтувати свій вибір. Друга частина опитувальника складається з двох пунктів. Перший пункт є скороченим варіантом методики ціннісних орієнтацій М.Рокича. Анкетованому пропонується список із 15 термінальних цінностей, які необхідно проранжувати відповідно до їх значимості для респондента. У другому пункті зазначені складові здорового способу життя, які також необхідно розставити за ступенем важливості для ведення здорового способу життя.

Дослідження проводились серед студентів четвертого курсу інституту педагогіки, психології та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету (стаціонарна форма навчання), напрям підготовки – «початкова освіта». Опитуваним було роздано анкети та інструкції до них. Час анкетування складав 20 хв. Результати діагностичного обстеження виявили незадовільну тенденцію у стані сформованості навичок здорового способу життя серед студентської молоді – високий рівень виявлено у 10,6% респондентів, середній – у 35%, низький рівень – у 54,4% студентів. Незначний відсоток майбутніх учителів початкових класів (12%) задіяні у спортивних секціях, гуртках спортивного спрямування. Хоча значна кількість опитуваних (65%) незадоволені своїм сучасним станом здоров'я і способом життя. Пріоритетними ціннісними орієнтирами в опитуваних стали: любов, здоров'я, родина. Це в свою чергу свідчить, що студенти 4 курсу занепокоєнні власним станом здоров'я та способом життя.

Проведене нами експериментальне дослідження підтверджує необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх педагогів навичок здорового способу життя у процесі здобуття вищої освіти. Це стане добрим підґрунтям для майбутньої фізкультурно-оздоровчої роботи з молодшими школярами. Основними шляхами формування основ здорового способу життя майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу з метою їх подальшої фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми вважаємо:

- широке залучення студентів усіх курсів до роботи спортивних секцій і гуртків різного спрямування;
- включення у плани виховної роботи інституту (академічних груп) заходів фізкультурно-оздоровчого спрямування з подальшим їх виконанням;
- запрошення спеціалістів (медичних працівників, спортсменів, працівників органів внутрішніх справ тощо) для роботи круглих столів, конференцій, вечорів запитань та відповідей та ін. з метою пропаганди здорового способу життя серед студентської молоді;
- включення окремих тем з проблем підготовки студентів до цілеспрямованої фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми у програми окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу.

### Література:

1. Брехман І.І. Введення у валеологію – науку про духовне здоров'я. – Л.: Наука, 1987. – 123 с.
2. Казначеев В.П. Здоров'я нації – феномен екології ХХІ сторіччя // Матеріали I Всеросійського форуму «III тисячоліття. Шляхи до здоров'я нації». – М., 2001. – 194 с.
3. Присяжнюк С.І. Проблема фізичного виховання учнівської молоді України // Основи здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 10. – С. 6-7.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.

*Юлія Слюсар,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## **ТВОРЧИЙ ПІДХІД ПЕДАГОГА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Творчий підхід педагогів є запорукою успішного здійснення навчально-виховного процесу. Творчість – діяльність, внаслідок чого з'являється щось нове, чого раніше не було, на підґрунті реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань та умінь [2, 28]. Розробці теорії творчості та проблемі формування творчої особистості присвячені праці вітчизняних та зарубіжних учених (В.Андрєєв, В.Біблер, А.Брушлінський, С.Гольдентріхт, А.Капська, В.Лозова, Б.Ломов, Я.Пономарьов тощо). Проблема формування готовності педагога до творчої освітньо-виховної діяльності присвячено праці С.Сисоєвої, Н.Гузій, О.Виговської, О.Волошенко, Н.Дудніченко, М.Костенко, М.Поташника, зокрема вчителя початкових класів – Л.Ізотової, Н.Кичук, Л.Кекух, Г.Тарасенко, вихователів дошкільних закладів – Н.Грама, О.Кучерявий тощо. Так, педагогічна творчість трактується як діяльність, яка породжує нові оригінальні рішення при педагогічній взаємодії вчителя і учнів [4, 21].

Як вказує Л.Рувинський, педагогічна творчість – це пошук учителем нових рішень у постановці нових завдань, застосуванні нестандартних прийомів діяльності; здатність передбачати, емоційно переживати й оптимально вирішувати завдяки творчій уяві завжди своєрідні проблемні ситуації шкільного життя, проектувати розвиток особистості учня, передбачати становлення та подальший розвиток, навіть найнепомітніших позитивних паростків у дитячій психіці [2, 59]. На думку С.Сисоєвої, «підготовка вчителя до педагогічної творчості забезпечує його здатність як до формування та розвитку творчої особистості учня, так і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є домінуючими цілями його професійної підготовки. Підготовка вчителя до педагогічної творчості набуває завершеності, якщо будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя, як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями творчого процесу і формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя [4, 64]». Вчена вказує на те, що у творчій педагогічній діяльності виділяють такі підсистеми:

- дидактична, яка характеризує ступень володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації творчої навчальної діяльності учнів;
- виховна, яка характеризує творчу педагогічну діяльність вчителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як творчої особистості через активну життєву діяльність вихованців;
- організаційно-управлінська, яка характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку в учнів здатності до самоуправління і комунікації; ступень володіння вчителем формами, методами, засобами педагогічного управління творчою діяльністю учнів з метою розвитку їх потенціальних творчих можливостей;
- самовдосконалення, яка характеризує творчу професійну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, із самовиховання і саморозвитку професійно значущих якостей, педагогічної креативності;

▪ громадсько-педагогічну, яка характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя, ефективність взаємодії учителя з батьками, колегами, громадськістю, іншими соціальними інститутами виховання, творчими спілками тощо [4, 33].

Професійна майстерність вчителя фізичної культури та інструктора з фізкультури в ДНЗ прямо пов'язана з його творчістю, де велику роль відіграють інтуїція, натхнення, талант; педагог має можливість впливати особистим професійним переконанням, виразити свою педагогічну індивідуальність. Найважливішою умовою зростання професійної майстерності є творча, заснована на безперервному вдосконаленні педагогічна діяльність. Вирішальне значення майстерності має те найближче оточення, в яке потрапляє педагог: мікроклімат колективу, ідеї, якими він живе, його традиції. Провідним завданням діяльності педагога є формування в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку позитивної мотивації до здорового способу життя, створення внутрішньої переконаності в його перевагах. Творчо організоване фізичне виховання – це один із механізмів вдосконалення системи фізичного виховання, якій дозволяє дійти до кожної особистості, забезпечити оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу.

Яскравим прикладом творчого підходу до уроку фізичного виховання є активне використання інтегрованих уроків. Основним змістом інтегрованих уроків є виконання окремих видів діяльності в ігровій формі та різноманітних завдань (виконання малюнків, складання та розв'язання кросвордів, відповіді на запитання, творчі завдання тощо). Треба намагатися, щоб дитина ставала діяльним, зацікавленим учасником процесу оволодіння знаннями. Підготовка до уроку передбачає виконання дітьми разом із батьками різних завдань, наприклад, придумати нову рухливу гру, створити музей спортивних нагород, скласти спортивний кросворд. Таким чином, учитель вирішує проблему формування творчої думки, а учень стосовно знань займає свою особисту життєву позицію.

Вчитель фізичної культури та інструктор в ДНЗ можуть практично використовувати нові дослідження в галузях психології та фізіології, що сприятиме активному розвитку не лише фізіології дитини, а й її психіки. Наприклад, впроваджувати комплекс вправ з використанням мішечків із піском та йодованою сіллю; комплекс вправ з великим надувним м'ячем для профілактики захворювань дихальної системи; застосовувати елементи кольоротерапії (виконання загальнорозвивальних вправ із різнокольоровими кульками відповідно до темпераменту дитини) тощо. Також педагог може проявити свою творчість використавши загальнорозвивальну образну оздоровчу гімнастику («веселі вправи»), яка вирішує завдання фізичного і духовного розвитку. Кожний рух такої гімнастики відповідає слову або фразі. Він наче відображає те, що відбувається в душі під час читання вірша. Доведено, що вправи, які супроводжуються віршованими рядками, швидше запам'ятовуються. Веселі вправи, розучені на уроці або заняттях з фізкультури, можна використовувати в режимних моментах як фізкультхвилинки.

Загальнорозвивальна образна оздоровча гімнастика включає українські народні розваги, хороводи, елементи оздоровчих систем різних країн світу, ритмопластику, звукорухові вправи, етюди «Розповідай вірші руками», елементи евритмії, ізометричні та ідеомоторні вправи, гімнастику для очей, дихальну гімнастику, рухливі ігри, фізкультурні вистави, вправи з традиційними та нетрадиційними предметами (стрічками, шарфами, шнурками, торбинками з морською сіллю, олівцями, подушечками, каштанами, горіхами, жолудями, камінцями, гудзиками, пір'ям, соломинками тощо). На заняттях образною гімнастикою, крім основних, використовуються допоміжні засоби навчання та спілкування, які сприяють корекції поведінки, поліпшенню емоційного стану, психомоторики: музика, поетична творчість, живопис; терапія творчим самовиявом: конструювання, моделювання; природний матеріал: рослини, фітодизайн, ароматерапія, художні композиції, енергія кольору, картини, іграшки тощо.

Зразком застосування творчого підходу до організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей можна вважати спортивну розвагу для старших дошкільнят «Малі олімпійські ігри». Так, на занятті діти вдосконалювали рухові навички та вміння під час спортивних змагань; розвивали спритність, швидкість, увагу, орієнтування в просторі тощо. Діти виконували естафети «Хто швидше?», «Хокей з м'ячем», «Складемо олімпійські кільця», «Лижні перегони», «Збираємо малюка до дитячого садка», «Хто довше?», «Додому з татом», «Перетягування каната», «Велика

естафета» [3, 24-25]. Так, в естафеті «Складемо олімпійські кільця» брали участь дві команди дівчаток, у кожній команді капітаном був один з батьків учасників. Дівчатка по-черзі несли різнокольорові кільця капітану, який викладав на дошці олімпійську символіку.

Проявляти свою творчість вихователь може на заняттях з фізкультури, ранковій гімнастиці, в рухливих іграх, на спортивних святах тощо. Поліпшенню результативності фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, а також підвищенню в них інтересу до фізичної культури та спорту зокрема сприяють естетико-розвивальні прийоми, використання на заняттях нестандартного фізкультурного обладнання, інноваційних технологій тощо.

Зразком застосування творчого підходу до проведення уроку фізичної культури можна також вважати урок-гру «Останній герой» для учнів 1 класу, яку провів учитель Величківської ЗОШ (Чернігівська обл.) І.Герман. Наведемо фрагмент плану-конспекту уроку:

1. Ігрове завдання «Павук»: на островах дуже багато комах, серед них трапляється багато павуків. Покажіть, як вони пересуваються (пересування в присіді, коліна не торкаються підлоги).
2. Ігрове завдання «Стрибки з крокодилами»: на острові мешкають і крокодили, тому тут потрібна спритність. Щоб вас не з'їв крокодил, необхідно дістатися іншого кінця острова (стрибки на одній нозі).
3. Ігрове завдання «Ловись рибка велика і маленька»: чи знаєте ви, що у світі нараховується 21 вид крокодилів? Це великі за розміром хижаки, які можуть ударом свого велетенського хвоста збити, наприклад, таку тварину, як антилопа. Розмножуються крокодили яйцями: самка відкладає до 40 яєць. Вона вириває гніздо на березі річки в піску, відкладає яйця і зариває їх. А потім охороняє впродовж 90 днів, поки вилупляться маленькі крокодильчики. Перед тим, як вилупитися з яйця, дитинча крокодила подає закличний свист. Мати, почувши його, розгрібає пісок та обережно витягує малюка, саджає до особливої сумки в роті, переносить у «дитячий садок» на березі ріки. Маленькі крокодильчики завжди плавають за матір'ю, як каченята за качкою. Щоб крокодил нас не з'їв, пропоную нагодувати його рибкою (метання малого м'яча у горизонтальну ціль).
4. Ігрове завдання «Хто довше протримає м'яч»: далеко в океані плаває найбільша тварина на Землі – кит. Самка синього кита важить 160 т (нібито 25 африканських слонів) і завдовжки 30 м. Щодня в самки виробляється близько 600 л молока. Це дає змогу дитинчаті кита за день підрости на 80 кг. Живуть кити в середньому 60-70 років. На спині кита ми б спокійно могли пограти в м'яч (тривалість виконання вправи 4 хв) [1, 10-13].

Отже, творче проведення уроку та заняття з фізичної культури сприятиме активному фізичному, розумовому та психічному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Творча особистість педагога завжди характеризується високим рівнем креативності, яскраво вираженими особистісними якостями і здібностями, які сприяють успішній професійній діяльності.

#### Література:

1. Герман І.А. Урок-гра «Останній герой» для учнів 1 класу // Фізичне виховання в школах України. – 2011. – № 4. – С. 10-13.
2. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. – М.: Знание, 1983. – 158 с.
3. Сидоренко М. Малі олімпійські ігри // Дошкільне виховання. – 2010. – № 4. – С. 24-25.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

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

## **КОМПОНЕНТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ**

В державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» серед пріоритетних напрямів реформування системи освіти відзначено, що в основу виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, спадкоємності поколінь; організація родинного виховання та батьківської освіти як важливої ланки виховного процесу. Побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

Саме в сім'ї беруть початок світогляд, ідейні й моральні переконання, трудові навички, ціннісні орієнтації школярів. Дитина вперше прилучається до рідної мови, історії та культури свого народу, його традицій, звичаїв. Тому учитель сучасної школи має бути підготовлений не лише до спілкування з учнями, але й з їхніми батьками; до поєднання виховного впливу школи й сім'ї; здійсненні при необхідності не лише освіти школярів, а й освіти батьків вихованців.

Розвиток процесу підготовки учителів початкової школи до роботи з батьками учнів відбувався, як свідчать фахівці [4], упродовж досить тривалого історичного періоду. В науково-педагогічній літературі виявлено такі її етапи: розвиток початкової освіти в Україні (XVI – перша половина XIX століття), активне становлення підготовки вчителя початкової школи, зокрема, до роботи з батьками учнів (друга половина XIX століття – 1920 рік), розвиток педагогічної освіти в Україні за радянських часів (1920-1991), розвиток педагогічної освіти суверенної України (починаючи з 1991 року).

Підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками науковці трактують як *процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними соціально-педагогічними знаннями, уміннями з метою оволодіння способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами соціально-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання* [1, 4].

**До педагогічних умов** організації підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками учнів ми відносимо:

- вдосконалення теоретико-гносеологічного та проективно-технологічного компонентів соціально-педагогічної підготовки студентів до роботи з батьками майбутніх вихованців;
- зацікавленість студентів та їх спрямованість на саморозвиток, самоосвіту, оволодіння більш високим рівнем професійної педагогічної діяльності;
- впровадження професійно-педагогічної гуманістичної спрямованості на суб'єкт-суб'єктні взаємини, визнання цінностей дитячої субкультури;
- готовності до використання майбутніми фахівцями початкової освіти сучасних психолого-педагогічних технологій виховання різних вікових груп.

Майбутній учитель початкової школи в ході вивчення психолого-педагогічних дисциплін професійного становлення має усвідомити провідні **функції соціально-педагогічної роботи з батьками** учнів:

- ознайомлення батьків із змістом і методикою навчально-виховного процесу, що організовує школа, обумовлене необхідністю вироблення однакових вимог, загальних принципів, визначення мети і завдань виховання, добору його змісту й організаційних форм у сімейному вихованні та у навчально-виховному процесі школи;
- психолого-педагогічна освіта батьків молодших школярів;
- залучення батьків до спільної з дітьми діяльності;
- надання психолого-педагогічної допомоги в розв'язанні складних сімейних проблем (проблеми початку підліткового віку, профілактика шкідливих звичок, правопорушень).

Провідне значення в роботі з батьками учнів мають продуманість і організованість системи співпраці. Спонтанні та погано організовані виховні та просвітницькі заходи можуть викликати в батьків недовіру та тривогу.

Опрацьовуючи інноваційний досвід вчителів початкової школи, розв'язуючи реальні та ймовірні педагогічні ситуації, доцільно ознайомити студентів з традиційними та нетрадиційними **формами соціально-педагогічної роботи з батьками** молодших школярів.

#### Традиційні форми роботи з батьками учнів

Колективні форми	Індивідуальні форми
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Батьківські збори</li> <li>* Загальношкільна конференція</li> <li>* Батьківський лекторій</li> <li>* Батьківські читання</li> <li>* Вечір для батьків</li> <li>* Семінар-практикум для батьків</li> <li>* Засідання круглого столу із запрошенням фахівців</li> <li>* Спортивні змагання</li> <li>* Трудовий десант</li> <li>* Творчий концерт</li> <li>* Тематична виставка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Консультації для батьків</li> <li>* Тренінг</li> <li>* Акція „Милосердя”</li> <li>* Акція „Книжка для дитини”</li> <li>* Вернісаж</li> </ul>

#### Нетрадиційні форми роботи з батьками

Колективні форми	Індивідуальні форми
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Творчі справи</li> <li>* Педагогічна вітальня</li> <li>* Усний журнал</li> <li>* Батьківський клуб</li> <li>* Свято родини</li> <li>* Сімейні захоплення</li> <li>* Мій сімейний альбом</li> <li>* Конкурс на найцікавіші мамині нотації</li> <li>* Конкурс „Улюблені родинні страви”</li> <li>* День добрих справ</li> <li>* Дискусійний клуб</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Створення альбому „Сімейні традиції”</li> <li>* Ведення батьківського щоденника</li> <li>* Написання листів (діти – для батьків, батьки – для дітей)</li> <li>* Сімейна книга рекордів</li> <li>* День народження родини</li> <li>* Дні довіри</li> <li>* Дні відкритих дверей</li> <li>* Родинний міст</li> </ul>

Щоб просвітницька діяльність зацікавлювала батьків, педагогу треба не тільки самому пропонувати теми для обговорення на зборах, конференціях, засіданнях клубів, але й враховувати власні пропозиції та побажання батьків. Можливо запрошувати й фахівців для співпраці. При цьому учителеві необхідно пам'ятати, що від компетентності, ерудиції та комунікабельності цих людей залежить ступінь довіри батьків до них.

Неабияке значення має залучення батьків до творчої роботи з дитячим колективом, у якому навчається їхня дитина. Деякі школи мають цікаву практику: кожна родина готує один батьківський захід, тема якого обговорюється з учителем, а решта – творчість родини. Взаємодія родини й учителя буде ефективною лише тоді, коли педагог дозволить батькам виявити ініціативу й підтримає їхні пропозиції. Спілкування з батьківським колективом треба здійснювати в дусі чемності та коректності, із самого початку обговорюючи ті правила спілкування, на яких базуватиметься й робота з дітьми.

Правильно налагоджена й організована взаємодія родини й школи дозволить батькам усвідомити необхідність набуття нових знань для розвинення з їхньої дитини здорової і повноцінної особистості, а також безпосередньо спілкуватися з людьми, які допомагають стати їм справжніми батьками.

#### Література:

1. Любчак Л.В. Родинна педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Вінниця, 2012.– 111 с.
2. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч.ІІ: Технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів / За заг. ред. О.А.Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – 264 с.
3. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під заг. ред. С.І.Якименко. – К.: Виданичий Дім „Слово”, 2011.– 464 с.

4. Шанскова Т.І. Проблема підготовки вчителя до роботи з батьками учнів в історичному та соціально-педагогічному контексті // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти. – 1999. – Вип. 19. – С. 277-288.

*Маріанна Василенко,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет імені Михайла Коцюбинського*

## **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

Сучасний етап розвитку суспільства потребує особливої уваги до формування духовної сфери випускника вищої школи. Сьогодні як ніколи вимагається створення умов для прояву вільної, творчої і моральної особистості, яка володіє інтелігентністю у повному об'ємі її класичних якостей. Становлення такої особистості можливе тільки при збереженні і відродженні духовно-історичних цінностей своєї країни, пріоритетного розвитку культури, науки і освіти як необхідних джерел прогресу суспільства з гарантованим майбутнім.

Соціальна ситуація в Україні вимагає осучаснених підходів до проблем формування особистості у всіх ланках суспільного життя, а особливо у його освітній галузі. Перш за все має бути вдосконаленою система виховання студентів вищої школи, оскільки вони, через сферу майбутньої професійної діяльності, впливатимуть на моральний клімат населення країни. Вдосконалення системи виховання у педагогічних закладах вимагає особливої уваги, адже тут повинен формуватися педагог, здатний виступати як носій і поширювач високої культури.

Проблема професійної спрямованості виховної роботи у педвузі не є новою. Існують дослідження, в яких: вивчаються загальні питання теорії і практики виховної роботи (В.О.Сухомлинський, І.Д.Бех та ін.); розглядається проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (Л.В.Кондрашова, В.Г.Кремень та ін.); педагогічні умови організації виховної роботи у вищих закладах освіти (Т.Ф.Погорелова, Л.В.Делінгевич, В.Т.Британ та ін.); процес соціального виховання (С.Ю.Шашенко, М.Б.Євтух, К.Г.Дорошенко); основи виховної діяльності педагога в студентському середовищі (Л.О.Бобко). Розроблені класифікації методів і форм виховання у вищій школі, визначені фактори та педагогічні умови їх формування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що проблема організації виховної роботи є достатньо розробленою у загальнопедагогічному аспекті. Водночас питання професійної спрямованості виховної роботи саме у педагогічному ВНЗ потребують ретельнішого розгляду, особливо у методичному, прикладному аспекті, що і є метою даної статті.

У “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти” вказано, що вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів [5, 11]. Досягнення накресленого у документі може здійснюватись шляхом залучення студентської молоді, зокрема майбутніх педагогів, до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.) через збагачення морально-естетичного досвіду молоді у процесі формування людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Закон України “Про вищу освіту” передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували “можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості” [7, 75].

Вищий навчальний заклад – це спеціальна педагогічна система. Предметом його діяльності є процес створення і функціонування дійсних відношень студентів ВНЗ, які забезпечують можливість формування духовно багатого, добропорядного, свідомого громадянина, спеціаліста вищої кваліфікації різних галузей народного господарства, науки, техніки, культури, освіти тощо,



патріота України. К.Д.Ушинський підкреслював: “виховання бере людину усю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – її тіло, душу, розум” [9, 235]. “Якщо освіта спрямована на примноження людських знань, і отже, на збільшення ерудиції, то виховання розвиває розум людини, привчає її до синтезу та аналізу, воно слугує облагородженню душевних почуттів і зміцненню її волі”, – стверджувала Ю.Ю.Белова [1, 116]. Тому призначення виховного процесу у педвузі полягає в тому, щоб формувати у майбутніх педагогів педагогічну спрямованість і професійну етику.

Виховання у педагогічному ВНЗ забезпечує формування особистості студента як майбутнього фахівця, його свідомості, самосвідомості, встановлення зв'язку поколінь, збереження їх культурних надбань, накопичення власного досвіду на основі напрацьованого попередниками тощо. Це має здійснюватись авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної, світоглядної, політичної, професійної, правової, інтелектуальної, соціально-психологічної, емоційної, естетичної, фізичної та екологічної культури.

Саме у процесі виховання майбутнього педагога має бути реалізована мета та основні принципи національного виховання, що передбачає, з одного боку, поглиблений аналіз соціально-психологічної природи виховання як особистісно-комунікативного, особистісно-орієнтованого процесу, з іншого – розглядає організацію виховної роботи зі студентами крізь призму історично зумовлених соціальних функцій вищої школи та її цільового призначення.

Реалізується все це за допомогою методів і форм, які використовуються в процесі виховної роботи і покликані сприяти примноженню духовних цінностей студентської молоді, її прагненню працювати на благо свого народу, віддавати йому свої знання, свій труд і в цьому знайти своє найвище задоволення, радість і втіху. Методи і форми виховної роботи, за умови правильного застосування, забезпечують ефективність виховного процесу та реалізацію основних завдань виховання у педагогічному закладі.

Ефективність виховання майбутніх педагогів залежить від виховної роботи, яка характеризується професійною спрямованістю, організована диференційно, враховуючи особливості різних категорій студентів, їх життя та побуту, на основі поєднання масових, групових, індивідуальних форм та засобів виховання, здійснюється за певними напрямками [8]. Основними напрямками виховної роботи у вищому навчальному педагогічному закладі є: формування наукового світогляду, громадянське, патріотичне, правове, моральне, художньо-естетичне, трудове, фізичне, екологічне, професійно-педагогічне виховання.

Основними формами реалізації цих напрямів роботи у вищих навчальних закладах є: диспути, вечори, читацькі конференції, бесіди, свята, лекції, зустрічі тощо.

Позааудиторна виховна робота містить форми, які забезпечують вдосконалення загальної педагогічної підготовки студентів. Це можуть бути: вечори пам'яті видатних педагогів; вечори зустрічі з педагогами-новаторами; вечори-конкурси (або конкурс як одна із форм проведення частини вечора); вечір-КВК (або КВК як одна із форм проведення частини вечора); вечір-вистава (або драматизація як одна із форм проведення частини вечора). Можливе застосування педагогічних ігор, тренінгів, розв'язування педагогічних ситуацій, диспутів на педагогічні теми; читацьких конференцій; усних журналів (можливі такі назви журналів: “Педагогічний кругозір”, “Серце віддаю дітям”, “Сторінки життя видатних педагогів”, “У нас в гостях педагоги-новатори” та інші); бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси педагогічної майстерності; педагогічні тижні; педагогічні гуртки; студентський клуб “Вчитель”; педагогічний театр.

Вдало організована виховна робота у вузі, проведення заходів на педагогічну тематику допоможе розвинути творчий потенціал особистості студента як майбутнього педагога, сприятиме оволодінню ним необхідним досвідом самостійної організаторської діяльності для того, щоб краще підготуватися до реалізації себе в професії. Випускник педагогічного ВНЗ повинен бути творчою особистістю, з відчуттям потреб часу, прагненням самопізнання і самовдосконалення, високим рівнем духовності.

Таким чином, позааудиторна виховна робота об'єднує широкий спектр напрямів виховання, містить форми, які забезпечують вдосконалення загальної педагогічної

підготовки студентів, дозволяє надати процесу набуття професії особистісного забарвлення, стимулює формування особистості майбутнього фахівця у контексті професіоналізації виховної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу.

#### Література:

1. Белова Ю. Ю. Шляхи та засоби формування національних цінностей у студентів педагогічного вузу // Зб. наук. праць. Сер. Педагогічні науки / Бердян. держ. пед. університет ім. П. Д. Осипенко. – Бердянськ, 2002. – № 2. – С. 115–120.
2. Британ В. Т. Забезпечення спадкоємності в організації виховної роботи у вищому закладі освіти // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали других Ірпін. міжнар. наук.- пед. читань. – Ч. 2. – Ірпін, 2004. — С. 21–25.
3. Гіптерс З. В. До проблеми виховання духовності і творчості майбутнього фахівця // Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 15–17 трав. 2003 р. / АПН України. Ін-т пробл. вих. Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – С. 43–48.
4. Делінгевич Л.В. Педагогічні засади позаурочної виховної роботи у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.17. – К., 2008. – 19 с.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Шкільна бібліотека. – 2003. – № 3. – С.11-19.
6. Кремень В.Г. Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах // Освіта. – 2001. – № 40-41. – С. 3.
7. Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблеми виховання студентської молоді / За заг. ред. Н.І. Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – 352 с.
8. Погорелова Т.Ф. Сучасні аспекти побудови системи професійного виховання у вищій школі // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. пр. / АПН України, Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. інст”. – Х., 2003. – Вип. 1 (5). – С. 160–164.
9. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибрані педагогічні твори: В 6 т. / Відп. за укр. вид. Г. С.Костюк, С. Х. Чавдаров. – Т. 4. – К.: Рад. шк. – 1952. – 518 с.

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

### **САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ**

Вимоги до особистості та професійних якостей педагога постійно зростають. У сучасному суспільстві необхідний педагог, який володіє мистецтвом взаємодії з колегами, батьками, що вміє передбачати складності та прогнозувати результати, оперативно знаходити оптимальні педагогічні розв'язання в нестандартних ситуаціях, використовувати організаційні міри впливу замість дисциплінарних. На сучасному етапі особливу увагу слід приділяти підвищенню рівня розвитку їх риторичних умінь, рівню риторичної вправності та комунікативної культури майбутнього педагога, формування якої є одною із важливіших завдань професійного становлення педагога й особливостей його саморозвитку і самовиховання.

Риторична культура включає в себе майстерне володіння мистецтвом усного мовлення, здібність говорити переконливо, цікаво, красиво, виразно, з дотриманням сукупності вимог стосовно загальної культури та культури мовленнєвого спілкування, які дозволяють отримати найбільший ефект від поставлених комунікативних завдань.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні сторони проблеми самостійної навчальної роботи, у яких: наголошується на ролі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів (Л.Я.Зоріна, Л.В.Кондрашова, М.М.Скаткін, В.О.Сластьонін, Л.Ф.Спірін та ін.); самостійна робота розглядається як: один з ефективних методів підвищення пізнавальної активності (А.М.Алексюк, Б.П.Єсіпов, В.А.Козаков, О.Г.Мороз, П.І.Підкасистий та ін.); метод навчання (Ю.К.Бабанський, М.І.Дяченко, Л.А.Кандибович, І.Я.Лернер та ін.); один з напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів (В.П.Беспалько, А.М.Матюшкін, Н.Ф.Тализіна, та ін.).

У статті піддається аналізу самостійна робота студентів у формуванні риторичних умінь як основний чинник професійного формування майбутніх фахівців ВНЗ.

Говорячи про самостійну роботу як єдність зовнішніх і внутрішніх ознак, можна

виділити чотири рівня їхніх співвідношень й розташувати їх у порядку зростання рівня самостійності: I – максимальна допомога, мінімальна напруженість; II – мінімальна допомога, мінімальна напруженість; III – максимальна допомога, максимальна напруженість; IV – мінімальна допомога, максимальна напруженість [3, 48].

Мінімальна допомога полягає в тому, що вчитель тільки ставить певну мету. Максимальна допомога передбачає, що висувається навчальна мета і розкриваються засоби її досягнення у вигляді деталізованої алгоритмічної інструкції.

Мінімальна напруженість буде там, де діяльність має репродуктивний характер, а максимальна – там, де внутрішня діяльність учнів є продуктивною і наближається до творчого процесу.

Міра допомоги визначається кількістю й характером різного роду опор, пропорованих у ході навчання: підказкою відповіді на запитання, словом чи виразом, планом висловлювання тощо. Міра допомоги залежить і від співвідношення мовленнєвої діяльності викладача і студентів [4, 5].

Міра напруженості також залежить від кількох чинників – характеру завдання, наявності внутрішніх передумов для успішного його виконання, від повної суми знань, бажання виконати роботу, від сформованості потрібних операцій і, нарешті, міри допомоги вчителя. Скажімо, студенту треба побудувати монологічний текст на певну тему. Мовець повинен уміти скласти план цього підтексту і визначити об'єктивну суперечність між тим, що він у даний момент хоче і може сказати. Чим більший розрив між тим, що студент висловив, і тим, що він може сказати в подібній ситуації, тим більша напруженість.

Розглянемо, як міра допомоги впливає на напруженість навчальної діяльності. Студентам можна дати зразок вислову. Якщо він відповідатиме мовленнєвим потребам того, хто має висловитися, напруженість зменшиться, якщо ні – потрібні будуть значні зусилля для його засвоєння.

Складання плану вислову – дуже важливий момент для розвитку вмінь монологічного мовлення. Спрямована робота над побудовою плану повідомлення сприяє підвищенню якості планування. Міра напруженості залежатиме від відповідності даного плану прогнозованому плану студента.

Отже, самостійна робота може бути формою навчання, засобом досягнення визначеної навчальної мети і власне метою. Вона характеризується єдністю двох рядів ознак: зовнішньо-організаційних і внутрішньо-психічних, що не завжди враховують дослідники.

Ефективною формою підготовки майбутніх учителів до педагогічної комунікації є самостійна робота, спрямована не тільки на отримання ґрунтовної професійної комунікативної підготовки, а й на формування вмінь самостійно здобувати знання [7, 10]. Отже, на наш погляд, можна стверджувати, що на сьогодні наступив якісно новий етап розвитку проблеми самостійної роботи студентів, у якому "... ми повинні переорієнтувати навчальний процес на формування в учнів, студентів бажання і уміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації" [4, 11]. До речі, відомо, що у вищих закладах освіти більшості західних країн, саме самостійна робота студентів є основою навчання. За даними ЮНЕСКО, частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65% [3, 11].

Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю, де „особистість – суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, у якому можуть найповніше виявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда" [1, 5].

Об'єктивно, той самий результат навчальної риторичної діяльності навіть за високої кінцевої продуктивності може бути досягнутий у процесі різної комунікативної активності студентів. В одному випадку цей результат забезпечується в основному відтворюючою, виконавською діяльністю. В іншому – створюються умови, за яких студенти не просто запам'ятовують і відтворюють готові знання і способи дії, а й самостійно здобувають їх, перебудовуючи раніше отримані знання, здійснюють широкий перенос засвоєного на

виконання нових комунікативних завдань, тобто виконують, в основному, не відтворюючи, а перетворюючи діяльність.

Набуття риторичного досвіду є процесом поступової передачі виконання окремих елементів комунікативної діяльності самому студенту для її самостійного здійснення. Студент, за умов самостійного „входження” у нові форми риторичної діяльності, опановує кожен з її компонентів, оволодіває переходами від одного компонента до іншого. Отже, у ході самостійної діяльності відбувається формування в студентів риторичних умінь і навичок під час відпрацювання ними кожного навчального компонента. А.К.Маркова підкреслює значущість уміння самостійно виконувати усі ланки навчальної діяльності і самостійно переходити від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю і самооцінки [9, 22]. Приєднуючись до цієї думки, ми вважаємо, що такий підхід забезпечить готовність і здатність студента найбільш раціонально організувати самостійну роботу.

Ми розуміємо, що ефективна підготовка студентів до педагогічної комунікації під час виконання самостійної роботи неможлива без збудження у студентів потреби до даного виду діяльності, яку розглядають: 1) як ознаку об'єкта зовнішнього середовища, необхідного для нормальної життєдіяльності (потреба – об'єкт); 2) як стан психіки, що відбиває недостатність чого-небудь (потреба – стан); 3) як ознаку фундаментальних властивостей особистості, що визначають її ставлення до навколишнього світу (потреба – властивість) [2, 102].

З потребою тісно пов'язана мета – функція потреб студента, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією певної мети.

Пристаючи до самостійної діяльності, студент ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета і визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. Цей момент особливо важливий у формуванні риторичних умінь майбутніх педагогів, а зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер діяльності студента, а значить можна говорити про зв'язок мети і активності у діяльності. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність у її досягненні. У той же час без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність: „Мета змушує людину думати” [5, 14].

Наявність потреби є необхідною умовою формування мотиву, який є усвідомленим предметом діяльності, що надає можливість задовольнити потребу. Мотив, потреба, інтерес – спрямовуючі рушійні сили, які сприяють виникненню ініціативи, прояву істотних моментів самостійної діяльності.

У процесі самостійної роботи студенти мають опанувати перш за все способи відтворення понять педагогічної комунікації, образів, цінностей, норм і через ці способи засвоїти зміст теоретичних знань. Отже, потреба в риторичній діяльності спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань, мотиви – до засвоєння способів самостійного їх відтворення за допомогою навчальних дій, спрямованих на розв'язання риторичних завдань.

Ми розуміємо, що стійке прагнення до поповнення знань і опанування новими способами риторичної діяльності можливе лише за умови, якщо студент уже володіє певним багажем знань і має уміння самостійно здобувати їх.

Самостійна форма навчання риторичної діяльності бачиться нами як робота студентів над розвитком риторичних умінь під час виконання різнорівневих завдань, робота з друкованими джерелами та електронними засобами інформації, діяльність із самовдосконалення комунікативної особистості. Вона носить діяльнісний характер і тому в її структурі можна виділити компоненти, які характерні для діяльності: мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, контроль.

Таким чином, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів

її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання. Виходячи з цього, самостійна робота передбачає завдання: робота за інструкцією (закріплення дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); серія самостійних завдань; завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені об'єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, незалежних від конкретного змісту предмета.

Завдання для самостійної роботи були спрямовані на формування комунікативно-мовленнєвих умінь: добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; використовувати особливості усного мовлення з метою передавання інформації студентам, впливу на їх поведінку й діяльність; реалізовувати монолог та діалог у різних формах усного мовлення; моделювати зовнішнє мовлення; обирати найдоцільніші мовленнєві моделі взаємодії „викладач – студент”; правильно обирати засоби подання інформації; подавати навчальну інформацію у максимально різноманітних формах; стимулювати активність студентів до контакту один з одним і викладачем; володіти й управляти увагою інформаційного партнера; використовувати жести адекватно до ситуації спілкування; виражати себе, настрій, відтінки відносин через засоби зовнішньої виразності; узгоджувати невербальну поведінку з ситуативним контекстом; здійснювати швидко й кваліфіковано пошук необхідних даних з різних джерел.

Студенти мають не просто володіти зазначеними комунікативними вміннями, але й вміти з багатьох способів діяльності вибрати найпридатніші для даної комунікативної ситуації.

Пропоновані завдання відповідали трьом рівням складності. Перший рівень – репродуктивний, тобто відтворення теоретичних знань, набутих під час лекційних, семінарських та лабораторно-практичних робіт. Завдання спрямовані на виявлення у студентів системи комунікативних знань (знання сутності педагогічної комунікації, її закономірностей, понять, означень тощо), формування професійних комунікативних умінь та навичок. Наприклад, підготуватись до мікровиступу за визначеною темою; підготуватись до мікрвикладання (метод-розповідь) за певною темою; скласти програму; провести спостереження; підібрати необхідні матеріали для розкриття особливостей спілкування викладача і студента, які не висвітлені у довідковому матеріалі, і оформити у вигляді статті до педагогічного журналу та ін.

Другий – пошуково-творчий, дозволяє використовувати набуті знання у практиці, нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Наприклад, розробити і провести міні-лекцію для студентів з проблеми труднощів у спілкуванні, забезпечити засоби зворотного комунікативного зв'язку; розробити рекомендації майбутнім педагогам для кращого оволодіння педагогічною технікою, які бажано продемонструвати;

Третій рівень – дослідницько-творчий, дає можливість творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація проходить ряд перетворень, набуваючи форму понять, між якими формуються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Наведемо деякі приклади. 1. Кожному студенту пропонують завести зошит з переліком комунікативних якостей (фонетичні, усного та писемного мовлення, аудітивні, логічної побудови висловлення, групова взаємодія, ентузіазм/оптимізм, лідерство, прийняття на себе відповідальності та ін.), які він має розвинути в собі. Студенти повинні самостійно оцінити свою роботу, тренуючи навички вчителювання, контролю процесу власного самовдосконалення у педагогічній комунікації. Після певного періоду (кілька занять, тижнів) проводиться колективне обговорення результатів самооцінки, де й виявляється необ'єктивність деяких суджень. 2. Написати листа товаришу, вчителю, ректору тощо про свої побажання, мрії, прагнення. 3. Описати особливості індивідуального комунікативного стилю улюбленого Вами викладача. Підготуйте виступ, використовуючи риторичні прийоми. 4. Скласти розповідь про улюблену книгу. 5. Провести спостереження за роботою викладачів, керівників у ході педагогічної практики та проаналізувати засоби комунікативного впливу, які вони використовують.

Отже, систематизація та аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дає можливість констатувати, що самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від

навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Вона планується викладачем, який визначає обсяг, зміст, загальні терміни здійснення діяльності; організовується ним, коли він визначає форми звітності за виконану роботу, місце та час звітування, забезпечує умови здійснення звіту. У такому розумінні, як бачимо, самостійна робота не може бути самостійною ні на мотиваційному, ні на технологічному, ні на організаційному рівнях.

Мотиви виконання кожного конкретного виду самостійної роботи формуються у студента під впливом реалізації стимулюючої функції самостійної роботи і залежать від рівня її реалізації викладачем. До того ж, науковці дійшли висновку, що результат самостійної роботи з виконання навчального завдання залежить від системності та послідовності виконуваних елементів і має три етапи. 1 етап – підготовка студента до виконання завдання, теоретичне, психологічне, організаційно-методичне і матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи. 2 етап – Теоретична готовність студента виявляється в його інтелектуальній підготовці, тобто у здатності застосовувати свої знання для виконання завдання. 3 етап – Практична підготовка полягає у здатності оптимально планувати самостійну роботу, вміло використовувати конспект лекцій, підручники, посібники, комп'ютер, розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та інше).

#### Література:

1. Астахова О. В. Трансформація соціальних функцій вищої освіти в сучасних умовах: [навч. Посібник з соціології освіти для магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи] / Астахова О. В. – Х. : Знання, 1999. – 75 с.
2. Белкін Є. – Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ: [навч. посібник] / Белкін Є. – О. : Знання, 1989. – 165 с.
3. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів / Буряк В. // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 48–52.
4. Гарунов М. Г. Дидактические основы организации самостоятельной работы студентов на практических занятиях / Гарунов М. Г. – М.: МВСО СРСР, 1991. – 16 с.
5. Донская Т. К. Принципы развивающего обучения русскому языку: [уч. пособие] / Донская Т. К. – Л.: ЛГПИ, 1990. – 80 с.
6. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: [уч. пособие] / Б. П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1980. – 112 с.
7. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту /за матеріалами вивчення іноземних мов/ : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Заскалета С. Г. – К., 2000. – 19 с.
8. Луценко В. В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Луценко В. В. – Х., 2002. – 24 с.
9. Підкасистий І. Ф. Педагогічні технології: [навч. посібник] / Підкасистий І. Ф. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.
10. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : [навч. посібник] / Прокопенко І. Ф. – Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.
11. Харламов И. Педагогика : [уч. пособие] / Харламов И. – М. : Высшая школа, 1990. – 128 с.

*Тетяна Кадельчук,*

*м.Вінниця, Україна,*

*Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

## ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ-ЕКСКУРСІЇ

Закономірне підвищення вимог до рівня та якості освіти підростаючого покоління спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Сучасна школа покликана забезпечити розвиток молодшого школяра, 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 проблема підготовки учителя до використання адекватних форм навчально-пізнавальної діяльності учнів, які б спрямували розвиток спостережливості як необхідної особистісної якості, уміння спостерігати довкілля, аналізувати його та досліджувати.

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, Ф.Фребель та ін.

Цінні міркування стосовно означеної проблеми містять праці Т.М.Байбари, О.П.Грошовенко, І.В.Грущинської, В.Р.Ільченко, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко, 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 дуже рідко використовують урок-екскурсію, цим самим збіднюючи процес вивчення природознавства. По-друге, не завжди методично правильно її організують. Ігнорування етапами проведення уроку-екскурсії призводить до простого споглядання об'єктів і явищ навколишньої дійсності. Як результат, маємо низький рівень усвідомлення молодшими школярами цінності та цілісності природи. Прикро, але сучасний учень у прагненні пізнати навколишній світ здебільшого керується прагматичними мотивами, має низький рівень екологічної культури.

Ці та інші причини зумовлюють посилення уваги даної проблеми, що і в нашому випадку спричинило зацікавлення нею.

Специфіка природознавства як шкільного предмету полягає в тому, що його вивчають не лише шляхом читання і переказу учнями змісту навчального матеріалу, але й на основі безпосереднього спілкування із самою природою. У цьому контексті особливе місце займає екскурсія.

Навчальна екскурсія – це форма організації навчання в умовах природного ландшафту, виробництва, музею, виставки з метою спостереження та вивчення учнями різних об'єктів та явищ дійсності [1].

Значення екскурсій важко переоцінити, оскільки вони викликають у школярів зацікавленість, бажання проводити спостереження, сприяють вихованню у дітей дбайливого ставлення, розкриттю естетичного, пізнавального, оздоровчого, практичного значення природи в житті людини. Без проведення відповідних екскурсій вивчення природничого матеріалу набуває схоластичного характеру. Ще К.Д.Ушинський підкреслював, що чудовий краєвид має такий великий виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливові педагога, що день, проведений дитиною серед гаїв і полів, вартий багатьох тижнів, проведених на навчальній лаві.

Екскурсії цінні й тим, що на відміну від уроків у класі учні можуть сприймати природу безпосередньо різними органами чуттів. Діти мають можливість спостерігати об'єкти в природному середовищі, пояснювати існуючі причинно-наслідкові та функціональні взаємозв'язки. Це дає можливість сформувати уявлення про природу як єдине ціле, в якому всі елементи перебувають у тісному взаємозв'язку, утворюючи природний ланцюг.

Перш ніж провести екскурсію, учитель повинен заздалегідь визначити найбільш зручний маршрут і шукати ті об'єкти, які можуть бути використані з навчальною метою. Часто вчителі практикують екскурсії по тому ж самому маршруту. Це використовується для того, щоб наочно й переконливо продемонструвати дітям сезонні зміни шляхом порівняльного зіставлення між станами природи в різні пори року [2; 3]. У I та II класах діти набували деякий досвід самостійної роботи, тому вже у III класі вчитель зосереджується не лише на виборі маршруту, але й на підготовці самостійної роботи дітей на певних етапах екскурсії.

Під час підготовчої роботи учитель знайомить учнів із темою екскурсії, розподіляє серед них обов'язки, за необхідності поділяє дітей на групи, дає завдання для кожної групи, інструктує про порядок обробки та проведення інформації та матеріалів. Учні читають статті, оповідання, пов'язані із темою екскурсії, вчать вірші, знаходять додаткову інформацію, прислів'я та приказки, репродукції тощо. Цей матеріал надалі використовується під час самої екскурсії. Важливе значення під час вивчення природознавчого матеріалу мають екскурсії. Уроки-екскурсії сприяють розвитку естетичних почуттів, позитивних емоцій, доброти, дбайливого ставлення до усього живого. У відносно невимушених обставинах школярі вчаться спілкуватись

між собою та з навколишнім світом. Основним методом пізнання на уроці-екскурсії є спостереження за об'єктами і явищами природи та очевидними взаємозв'язками і залежностями між ними. Як зазначає Т.Байбара [1], екскурсії допомагають значно глибше і повніше вивчити різноманітність явищ і об'єктів природи, встановити зв'язки організмів один з одним та із середовищем, з умовами існування. Екскурсія конкретизує програмний матеріал, пов'язує школу з життям нашої країни, з життям природи, є основою краєзнавчої роботи.

Екскурсії з природознавства повинні бути пов'язані з усім процесом навчання. Програма з природознавства визначає мінімум обов'язкових екскурсій, необхідних для вивчення кожної теми. Але вчитель може вносити зміни у тематику екскурсій, якщо вони не забезпечують достатнє засвоєння матеріалу, що вивчається.

Екскурсії – це уроки в природі, на виробництві, музеї. Тому і ставлення до них має бути таким, як і до інших типів уроків. Екскурсії в природу проводяться з метою спостереження об'єктів і явищ у природі та з'ясування їх взаємозв'язків із навколишнім середовищем. На екскурсіях у природу легше на конкретному матеріалі спостерігати найпростіші закономірності в природі. Під час екскурсій на виробництво учитель має показати дітям, як людина оволодіваючи наукою, перетворює тваринний і рослинний світ. На таких екскурсіях в учнів розвивається інтерес до різних видів виробництва. Велику роль у вивченні природознавства відіграють екскурсії до музеїв, на виставки, під час яких учні знайомляться з різноманітністю форм рослинного і тваринного світу на Землі, працею людей, досягненнями господарства. Структура уроку-екскурсії включає такі етапи:

1. Організація учнів до роботи.
2. Підсумок спостережень за змінами в природі.
3. Актуалізація знань учнів. Повідомлення теми уроку.
4. Вивчення нового матеріалу.
5. Закріплення знань учнів.
6. Підсумок уроку.
7. Завдання додому.

Наприкінці екскурсії необхідно зробити підсумок: зазначити основні відомості, про які учні дізналися під час екскурсії, відмітити роботу кращих учнів, намітити перспективні завдання. Отже, під час екскурсії вчитель повинен сприяти формуванню в учнів природознавчих понять, які становлять основу знань про природу. На екскурсіях, як і на предметних уроках діти вчать ся бачити за словом його конкретний зміст, у них збагачується мова і накопичуються конкретні знання про природу.

Враховуючи особливе значення екскурсії як форми вивчення природознавства, нами було виокремлено етапи у підготовці вчителя до організації та проведення уроку-екскурсії:

1. Розробка вчителем річного календарного плану з чітким формулюванням тем уроків-екскурсій.
2. Формулювання навчально-виховної мети екскурсії.
3. Вибір місця екскурсії і попереднє ознайомлення з ним. Визначення об'єктів спостереження.
4. Підготовка учнів: ознайомлення з метою і завданнями екскурсії, об'єднання учнів у робочі групи, розподіл завдань та обов'язків, ознайомлення з правилами поведінки на екскурсії.
5. Підбір екскурсійного обладнання.
6. Визначення зупинок екскурсії, позапрограмних об'єктів, які можуть викликати інтерес у дітей.

Після опрацювання кожного із вище перерахованих пунктів, учитель повинен приступити до складання *розгорнутого плану екскурсії за такою схемою*: дата, клас; тема; мета; маршрут; обладнання; проведення екскурсії (спосіб пересування, огляд об'єктів, пояснення, дослідницька робота учнів, збирання зразків рослин, шкідників, гірських порід, визначення напрямку і швидкості течії річки, визначення частин горба та ін., зарисовки, складання плану тощо); опрацювання матеріалів екскурсії.



Слід підкреслити, що багатьма дослідниками, зокрема, Е.Дерим-Оглу, Н.Томіліною та іншими, визначалось, що спілкування з природою повинно бути захоплюючим, а тому вони радили спиратися на досвід дітей та практичну значущість матеріалу екскурсії. Наприклад, зазначалось, що опис тварин варто поєднувати із розповідями про їхній спосіб життя, значенням для людини.

Під час екскурсій з метою активізації пізнавальної діяльності молодших школярів, рекомендується використовувати різноманітний цікавий матеріал, як-то: загадки, ребуси, головоломки, вірші, пісні, малюнки тощо. Водночас, учитель під час розповіді, окрім питань, пов'язаних із темою екскурсії, також повинен звертати увагу учнів на загальні аспекти природознавства (наприклад, спостереження за змінами у природі в різні пори року, взаємозв'язок у природі, правила поведінки у природі, збереження рослин і тварин, особливості господарства країни, значення природи для людини тощо). Це дозволить учням зрозуміти зв'язки всього живого на планеті, взаємозалежність усіх природних об'єктів, сформуванню уявлення про складність, унікальність, безперервність життя.

Особливого значення учитель має надавати узагальненню результатів навчальної екскурсії. Зазвичай після закінчення екскурсії учитель проводить бесіду, в якій діти обговорюють загальні питання, пов'язані із звичайними спостереженнями природи (погода, тварини, птахи, рослини, явища природи, які бачили діти). Проте, практика переконує у необхідності творчого підходу, використанні проблемних питань, технологій. Так, з'ясуванню причинно-наслідкових зв'язків сприяють наведенні нижче запитання:

- Коли дороги висихають після дощу швидше: влітку чи восени? Чому?

- Чому взимку випадає сніг, а не дощ?

- Після поливання овочевих рослин рекомендується розпушувати ґрунт або засипати лунки землею. Для чого це роблять?

Можна виділити пізнавальні завдання на доведення. Наприклад:

- Сосна і ялина - хвойні дерева. Доведіть, чому їх так називають.

- Мурашки - санітари лісу. Доведіть це.

Пізнавальні завдання на уроці-екскурсії доцільно практикувати у формі гри, ігрових ситуацій або пропонувати їх як активізуючі запитання. У початкових класах ці завдання не складні за формою і змістом, але вони спонукають дітей міркувати, доводити, аргументувати свої висновки та дії, сприяють розвитку логічного мислення учнів, формуванню їхнього світогляду, вихованню переконань.

Одним із важливих завдань сучасної школи є забезпечення морально-етичного становлення школяра, розвиток його самостійності, формування прийомів розумової діяльності, створення умов 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 реалізації цього завдання особливе місце відведено уроку-екскурсії, ефективність якої у процесі навчання природознавства забезпечується рядом педагогічних умов: забезпечення належної мотивації діяльності молодших школярів; стимулювання пізнавальної активності учнів під час організації спостережень за природними об'єктами; забезпечення чіткої алгоритмізації діяльності; здійснення підготовчої роботи; чітке цілепокладання.

#### Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. – К.: Веселка, 1998.– 334 с.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання: Навчальний посібник для студентів пед. ф-тів вищих навч. закладів та класоводів. – Київ; Ірпінь: Перун, 2000. – 400 с.
3. Грущинська І. Реалізація сезонного принципу навчання у процесі вивчення курсу “Я і Україна” // Початкова школа. – 2004. – № 4.– С.28-31.
4. Нарочна Л.К., Ковальчук Г.В., Гончарова К.Д. Методика викладання природознавства: Навч. посібник. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К.: Вища школа, 1990.–302 с.
5. Пакулова В.М., Кузнєцова В.И. Методика преподавания природоведения. - М.: Просвещение, 1990.– 192 с.

**Крістіна Дерій,**  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

У сучасних умовах зростає роль професійної діяльності вчителя як вихователя, головними характеристиками якого є гуманістичні й національні ціннісні орієнтири, національна самосвідомість, усвідомлення пріоритетності виховного процесу, готовність до педагогічної взаємодії, професійна компетентність, здатність до інноваційної виховної діяльності, творчої самореалізації. Незаперечним є навчально-виховний потенціал ВНЗ, в якому відбувається фахове становлення педагога, формуються професійні і особистісні орієнтири, світоглядні якості, ідеали та переконання.

Особливого значення набуває проблема підготовки майбутнього вчителя до використання народних ігор, оскільки, з одного боку, саме ігрова діяльність, в тому числі з використанням народних ігор, відіграє виняткову роль у формуванні особистості дитини, з іншого – вчителі часто зустрічаються з труднощами в організації виховної роботи з молодшими школярами на національних засадах, використанні ігрових методів.

Моделювання процесу підготовки майбутнього вчителя до використання народних ігор у навчально-виховному процесі школи І ступеня базувалось на основі аналізу відповідного стану готовності студентів до означеного виду діяльності. З цією метою було проведено констатувальний експеримент, учасниками якого стали 54 студенти спеціальності «Початкова освіта» інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено чотири компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор: *мотиваційно-ціннісний* (усвідомлення необхідності здійснення виховання молодших школярів на національних засадах, розуміння значення народних ігор у навчально-виховній роботі з молодшими школярами), *когнітивний* (знання сутності народних ігор, їх видів, теорії та методики організації народної гри), *операційно-діяльнісний* (сформованість умінь добирати й організувати народні ігри у роботі з молодшими школярами), *рефлексивний* (самоаналіз і самооцінка ефективності використання народної гри). Відповідно до виокремлених компонентів визначено критерії та показники підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народної гри у навчально-виховному процесі початкової школи (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

*Компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народної гри у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, їх критерії та показники*

Компонент готовності	Критерій	Показники
мотиваційно-ціннісний	якість аксіологічної готовності	усвідомлення необхідності організації навчання і виховання на національних засадах розуміння значення народних ігор у роботі з молодшими школярами
когнітивний	якість теоретичної готовності	знання теоретичних основ ігрової діяльності, видів народних ігор засвоєння теорії і методики організації народних ігор
операційно-діяльнісний	якість практичної готовності	уміння добирати необхідний вид народної гри відповідно до завдань навчально-виховної роботи організувати різні види народних ігор у роботі з молодшими школярами забезпечувати керівництво участю дітей у народній грі
рефлексивний	якість оцінно-рефлексивної діяльності	аналіз підготовки до використання народних ігор самооцінювання ефективності використання народної гри

На основі аналізу виділених критеріїв та їхніх показників встановлено чотири рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор:

*Низький рівень* переважає у студентів, яким властива невизначеність національних ціннісних установок і орієнтирів, пасивне ставлення до використання народних ігор у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, фрагментарність знань щодо сутності народних ігор і особливостей їх використання у роботі з учнями початкових класів; у них наявні елементарні вміння добирати й організовувати народні ігри, визначати шляхи самовдосконалення, самоконтролю, самооцінки та самоаналізу.

*Середній рівень* умовно об'єднує студентів із переважно позитивним ставленням до використання народних ігор у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, достатнім рівнем засвоєння знань про сутність народних ігор і методику їх використання; достатньою сформованістю вмінь добирати й організовувати національні ігри, адекватно оцінювати свою професійну компетентність, контролювати себе.

*Високий рівень* характеризує студентів, яким притаманне активно-дійове ставлення до використання народних ігор у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, свідоме розуміння їх розвивально-виховного значення, високий рівень сформованості вмінь організовувати народні ігри з метою реалізації завдань педагогічного процесу, високий рівень компетентності в галузі теорії й методики народної гри, стійка потреба у професійному самовдосконаленні, самоосвіті. Проте практична діяльність цієї групи студентів має переважно репродуктивний характер.

*Творчий рівень* властивий студентам, які свідомо й системно засвоїли методологічні основи, теорію й методику навчально-виховної роботи з молодшими школярами. У них закріпилась потреба та вміння творчої реалізації педагогічного процесу. Студенти оволоділи методикою використання народної гри на креативній основі. Таким студентам характерне стійке вміння ефективно організовувати народні ігри й досягати поставлених завдань, аналізувати результати їх використання. В практичній діяльності прослідковується творчий характер.

За результатами опитування майбутніх учителів початкових класів 8% респондентів знаходяться на творчому рівні теоретичної і практичної готовності до організації народних ігор; 22% опитуваних відзначають, що їхній рівень готовності можна визначити як високий; 42% респондентів зазначили, що рівень готовності є середнім; 28% – відзначають низький рівень своєї як теоретичної, так і практичної готовності. Узагальнені результати подано в діаграмі (рис.1). За результатами оцінки експертів, роль яких виконували вчителі початкових класів, в яких студенти випускного курсу проходили педагогічну практику, готовність майбутніх учителів до використання народних ігор є ще нижчою: творчого рівня готовності ними не відзначено, до високого рівня віднесено 20% випускників, до середнього – 38%, до низького – 62%.

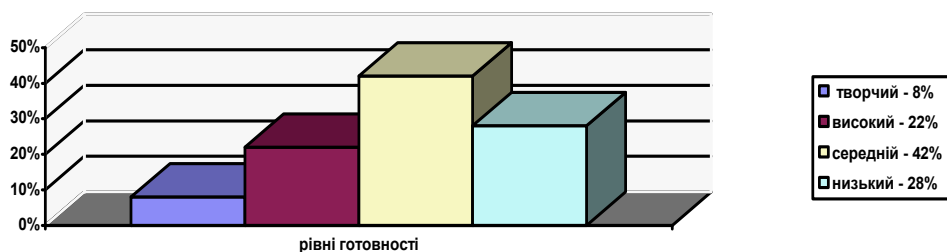


Рис. 1. Рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народної гри у роботі з молодшими школярами (за результатами самооцінки)

Таким чином, аналіз готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор у роботі з молодшими школярами виявив недостатню обізнаність студентів із теоретичними основами народної гри як засобу навчання і виховання, поверхове володіння ними методикою використання народної гри у навчально-виховній роботі з молодшими школярами, натомість домінування традиційних методів і засобів роботи з учнями.

Результати проведеного дослідження роблять доцільним обґрунтування потреби спеціальної підготовки майбутніх учителів у стінах ВНЗ до використання народних ігор, що зумовлено недостатнім рівнем їхніх знань, умінь, навичок з організації означеного виду діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблем підготовки вчителя (А. Й. Капська, Н.В.Кудикіна, Л.М.Хомич та ін.) дав змогу визначити професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор як цілісний двосторонній навчально-виховний процес взаємопов'язаної діяльності викладача (викладання, організація і управління навчальною діяльністю) та студентів (учіння), що спрямований на оволодіння ними системою спеціальних знань та досвідом організації народної гри у роботі з молодшими школярами з метою їх соціалізації, сприяння особистісному зростанню та самовдосконаленню. Така підготовка зумовлена метою та завданнями виховання, віковими особливостями учнів початкової школи та їхньою потребою в ігровій діяльності різного характеру, що є природним у напрямі гармонізації особистості; а також – невичерпними педагогічними можливостями ігрової діяльності. Вона є динамічною взаємодією викладача й студентів, у процесі якої здійснюється стимулювання й організація активної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів як вихователів з метою засвоєння ними системи необхідних професійних знань та формування практичних умінь використання народних ігор у навчально-виховній роботі з учнями.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор у навчально-виховній роботі з молодшими школярами у навчально-виховному процесі ВНЗ здійснюється у таких взаємопов'язаних напрямках:

- усвідомлення студентами, майбутніми вчителями початкових класів, місця народної гри як засобу навчально-виховної роботи з молодшими школярами;
- збагачення теорії та методики використання народної гри у роботі з молодшими школярами у процесі вивчення педагогічних і фахових дисциплін;
- актуалізація набутих знань, умінь і навичок у процесі практичних, лабораторних занять з психолого-педагогічних дисциплін, фахових методик, у позааудиторній роботі;
- включення студентів в активну навчально-виховну роботу з учнями початкових класів із використання народної гри під час педагогічної практики.

Підготовку майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор у педагогічному процесі ВНЗ доцільно здійснювати у таких формах: аудиторні навчальні заняття під час вивчення програмових психолого-педагогічних дисциплін, різні види педагогічної практики, самостійна робота студентів, позааудиторна виховна робота. Методика формування професійних знань, умінь і навичок передбачає також участь студентів у проведенні науково-практичних конференцій і семінарів, написання наукових статей; самостійну роботу студентів у позанавчальний час; написання курсових і дипломних робіт; участь у позааудиторній роботі (конкурсах професійної майстерності, святах, вечорах, зустрічах) тощо.

*Мотиваційно-ціннісний і когнітивний компоненти* готовності майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор формуються, насамперед, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема, основ педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики виховної роботи, педагогічних технологій, історії педагогіки, окремих методик.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор слід акцентувати увагу на засвоєння студентами системи професійно-педагогічних знань про: сутність понять „виховання”, „навчання”, „форми”, „методи”, „засоби”; „гра”; „ігрова діяльність”; значення гри як виду діяльності, засобу й методу навчання і виховання молодших школярів; типи та види ігор, сучасні підходи до класифікації ігор; розвивально-виховне значення народних ігор у реалізації завдань навчально-виховного процесу; особливості використання різних видів народної гри у роботі з молодшими школярами; педагогічні вимоги до організації та проведення народних ігор; особливості використання різних видів народних ігор (рухливих, хороводних, драматизованих, театралізованих, малих ігрових форм тощо); психолого-педагогічні вимоги до вчителя-вихователя, організатора народних ігор.

З метою засвоєння системи знань із проблеми використання народної гри у роботі з молодшими школярами доцільно внести уточнення до робочих програм із психолого-педагогічних дисциплін, доповнивши їх питаннями про особливості й значення народної гри. Так, навчальна дисципліна «Основи педагогіки» в контексті вивчення питань виникнення,

становлення і розвитку педагогіки як науки має передбачати розгляд поняття народної педагогіки, її методів і засобів, серед яких чільне місце належить народній грі; при вивченні теми «Учитель як організатор педагогічного процесу» слід зацентувати увагу на вимогах до вчителя-вихователя як організатора ігрової діяльності.

Великі можливості в підготовці студентів до заявленої проблеми має історія педагогіки. При розгляді спадщини видатного вітчизняного педагога К.Д.Ушинського слід зупинитись на його позиції щодо значення народної гри як засобу реалізації принципу народності, як методу виховання; теми «Школа і педагогічна думка кінця XIX початку XX століття» – думках українських педагогів, письменників, громадських діячів про значення гри у національному вихованні дітей; теми «В.О.Сухомлинський – видатний педагог сучасності» – поглядах В.Сухомлинського на гру як засіб виховання, його досвіді використання народних ігор у навчанні та вихованні молодших школярів.

В курсі «Дидактика» в темі «Методи навчання» доцільним є обґрунтування особливостей використання народних ігор у навчальному процесі сучасної школи; в курсі «Теорія виховання» при вивченні методів, форм виховання слід розглянути народні ігри як засіб і метод виховання, розвивально-виховні можливості народних ігор, види народних ігор. Розглядаючи методи виховної взаємодії педагога з вихованцями на методиці виховної роботи викладач презентує методику використання різних видів народної гри у навчально-виховному процесі початкової школи; в контексті вивчення форм виховання відбувається засвоєння особливостей організації народних ігор під час проведення практично-діяльнісних форм виховної роботи. В курсі «Педагогічні технології» студенти знайомляться з ігровою технологією навчання і виховання молодших школярів.

Загальна та вікова психологія спрямована на отримання студентами знань про сутність гри як важливого виду діяльності, про психологічні механізми участі дитини в грі, про значення гри у особистісному зростанні молодшого школяра, які стануть основою для засвоєння сутності гри як педагогічного методу й засобу.

У зміст кожної фахової методики також варто вводити теми, які сприятимуть зазначеному аспекту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Курс „Методика викладання природознавства в початкових класах” можна доповнити темами: „Народні ігри і розваги дітей”; до „Методики української мови в початкових класах” ввести тему: „Малі ігрові форми”, „Використання ігор-драматизацій і театралізованих ігор у процесі викладання української мови”; у курсі „Методики музики” – теми „Хороводні ігри українців”, „Народні ігри у педагогічному доробку В.Верховинця”; під час вивчення „Методики фізичного виховання” – тему „Значення народних рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів” тощо.

З метою покращення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор під час вивчення педагогічних дисциплін слід важливого значення надавати методам викладання, зокрема, окрім традиційних методів доцільно застосовувати методи активного та інтерактивного навчання. Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Студент виступає суб’єктом навчання, виконує завдання творчого характеру, вступає в діалог з викладачем.

Знання теорії та методики використання народної гри без уміння їх застосування у практичній діяльності не мають цінності. Ми поділяємо думку науковців (Троцько Г.В. та ін.) про те, що вміння – це знання в дії, це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність. Вважаємо, що формування умінь організації народних ігор є обов’язковим у процесі навчання студентів. Спочатку потрібно формувати вміння репродуктивного характеру, а на їх основі – творчого, тобто потрібно мати на увазі не лише відтворення певних алгоритмів дій, а й використання їх у нових, нестандартних ситуаціях [58, 149].

Доцільними під час практичних і семінарських занять з метою формування *операційно-технологічного компоненту* готовності є метод моделювання педагогічних ситуацій, рольові та сюжетні ігри, навчальні вправи, спільне розв’язання проблем, робота в парах, “ажурна пилка”.

Педагогічне моделювання дозволяє імітувати реальну виховну діяльність учителя в штучно створених педагогічних ситуаціях. З метою ґрунтовного засвоєння досвіду розробки плану проведення народної гри, доцільним є застосування методу вправи, сутність якого полягає у цілеспрямованому, багаторазовому повторенні студентами окремих дій чи операцій з метою формування умінь та навичок розробки плану проведення гри. Спочатку студенти знайомляться з алгоритмом складання плану проведення народної гри, потім виконується підготовча вправа – колективне розроблення плану проведення конкретної гри, під час якої студенти висловлюють свої пропозиції щодо визначення характеристики гри (тип, вид, колективна, командна тощо), її адресності та мети, завдань учасникам, правил та умов її проведення. З'ясовується різниця між правилами та умовами гри, визначення яких у студентів викликає певні труднощі.

Моделювання дозволяє застосовувати проведення організаційно-педагогічних ігор, етапно забезпечивши підготовку до гри, розподіл ролей, продумування ходу гри, висування завдань, процедуру їх обговорення, безпосередній аналіз результатів гри. Такі ігри включають вправи, що імітують рольове спілкування вчителя початкових класів і учнів у процесі вибору, підготовки й проведення народних ігор; режисуру коротких інсценувань у контексті розв'язання певної виховної проблеми; вільну імпровізацію в межах заданої виховної ситуації.

На заняттях з методики виховної роботи студенти можуть включатись в організаційно-педагогічні ігри типу “Рухлива гра в початковій школі”; “Музично-ритмічні ігри в позакласній виховній роботі”; “Організовуємо спартакіаду народних ігор”; “Гра-подорож в Країну ребусів і загадок” та ін. Участь у таких іграх дозволить студентам докладніше уявити майбутню виховну роботу, ближче ознайомитись з її організаційними аспектами і виразити свою фахову позицію в ході гри.

Важливе значення для операційно-технологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор відіграє педагогічна практика як важлива складова системи професійно-педагогічної підготовки. Керівники практики у контексті відповідного напрямку підготовки студентів можуть вносити деякі зміни до змісту педагогічної практики, зокрема, вивчення психолого-педагогічної літератури з проблем народної гри; складання плану виховної роботи та визначення шляхів та методів його реалізації, методики роботи з батьками; розробку й проведення форм виховання з використанням народної гри; ведення щоденника спостережень; оформлення результатів проведеної роботи.

Формуванню професійних виховних умінь студентів сприятиме система практичних завдань для педагогічної практики. Наприклад:

*Завдання 1.* Зберіть інформацію про використання вчителями початкових класів народної гри у роботі з молодшими школярами.

*Завдання 2.* Порівняйте досвід використання народної гри вчителями-практиками з науково-методичними вимогами до проведення гри як засобу виховання.

*Завдання 3.* Розробіть рекомендації вчителям початкових класів щодо особливостей використання гри у роботі з молодшими школярами.

*Завдання 4.* Створіть „скарбничку народних ігор”, в яку вносьте ігри з досвіду роботи вчителів початкових класів.

*Завдання 5.* Розробіть форму виховання (свято, конкурс, гру-подорож тощо) із використання народних ігор, складіть детальний план-конспект.

*Завдання 6.* Проведіть розроблену форму виховання з учнями початкових класів.

Під час педпрактики з метою формування *рефлексивного компоненту готовності* майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор слід залучати студентів до самоаналізу і взаємоаналізу для того, щоб студенти вчилися визначати позитивні й негативні сторони проведених народних ігор, ефективність їх використання, відповідність завданням навчання і виховання, віковим особливостям молодших школярів.

Важливою складовою системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання народних ігор є вивчення передового педагогічного досвіду – відвідання методичних кабінетів, зустрічі із учителями-практиками, методистами початкової школи, представниками системи освіти, викладачами ВНЗ, які мають великий педагогічний досвід і

шляхом самоосвіти та активної педагогічної творчості домоглися значного професійного і наукового зростання, збагатили педагогічну науку новими творчими здобутками.

#### Література:

1. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 41 с.
2. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / За заг. ред. А. Й. Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
3. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. – Харків: ХДПУ, 1995. – 241 с.
4. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.

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

### **ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ОСВОЄННЯ ПЕРЕДОВОГО ДОСВІДУ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В ОСВІТНЮ ПРАКТИКУ**

Практика свідчить, що в Україні помітно активізувалася робота з вивчення і узагальнення досягнень творчо працюючих педагогів. Кращий досвід занесено до картотек, висвітлено в серіях науково-популярних видань, у педагогічній і методичній літературі. І все ж, незважаючи на певні успіхи у вивченні та узагальненні передового педагогічного досвіду, він не здобуває належного поширення та впровадження. Пояснюється це не відсутністю вчителів, чия діяльність заслуговує на глибоке вивчення та всебічне поширення, а невідповідністю педагогів до привнесення передового, нового у власну практичну діяльність.

Оснovo будь-якої діяльності становить готовність людини до її виконання. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності особи, міра її професійної здібності [2, 14]. М.Д.Левітов вважає готовність до діяльності важливим психічним станом. Він розрізняє тривалу готовність та тимчасовий стан готовності, який може бути названий «передстартовим станом». Автор розрізняє три види передстартового стану: звичайний, підвищений та знижений.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (М.Д.Левітов, К.К.Платонов, А.Ц.Пуні, В.О.Моляко, Д.Н.Узнадзе, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандибович та ін.) переконує, що готовність особистості до діяльності є складним, багатоструктурним утворенням, у якому знаходять прояв психологічний, теоретичний і практичний аспекти. У нашій статті ми хочемо зацентрувати вашу увагу на психологічному аспекті, оскільки основу готовності людини до будь-якої діяльності становлять саме психічні процеси і властивості, які є фундаментом якостей особистості.

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій [3, 25]. У структурі психологічної готовності можна виокремити такі компоненти: мотиваційний (система мотивів діяльності); орієнтаційний (знання та уявлення про особливості, умови та вимоги діяльності); операційний (володіння способами та засобами, знаннями, навичками, вміннями, необхідними для здійснення діяльності); вольовий (навички емоційно-вольової саморегуляції); оціночний (самооцінка своєї підготовленості та відповідності отриманих результатів професійної діяльності із запланованими).

Специфічні особливості готовності до конкретного виду діяльності обумовлюються характером цієї діяльності. Готовність вчителя до освоєння передового педагогічного досвіду характеризується стійким прагненням до постійного вивчення та використання передового досвіду навчально-виховної роботи, глибокими психолого-педагогічними

знаннями з проблеми впроваджуваного досвіду, вмінням творчо застосувати на практиці провідну ідею передового досягнення. Тому, на основі структури психологічної готовності можна виділити такі складові компоненти цієї важливої якості педагога: мотиваційний, змістовно-процесуальний і конструктивний компоненти [1, 86].

Окремі компоненти готовності до освоєння передового досвіду перебувають в органічній єдності і взаємозв'язку, недостатня сформованість одного з них призводить до зниження загального її рівня. Будучи динамічною якістю, готовність вчителя до освоєння досвіду може досягати різного рівня розвитку. Беручи за основу дослідження Л.Л.Момот, Т.М.Хмари, О.Г.Ярошенко, Л.І.Прокопенко, В.В.Сгадової, Я.С.Турбовського, М.Ю.Красовицького та Е.Б.Бочковського можна виділити 4 рівні прояву готовності вчителя до освоєння передового досвіду: елементарний, середній, достатній та високий.

**Елементарний рівень.** У мотиваційній сфері переважають ситуативні мотиви вимушеності. Пізнавальний інтерес до передових досягнень практики не проявляється, вчитель байдуже ставиться до вивчення передового досвіду і береться за його освоєння переважно під впливом розпорядження адміністрації школи, відділу народної освіти.

Психолого-педагогічні знання з проблеми впроваджуваного поверхові, усвідомлення змісту конкретного передового досвіду фрагментарне, з пізнанням тільки його зовнішніх сторін, без з'ясування головної ідеї.

Основні процесуальні вміння освоєння нового сформовані недостатньо. В практиці репродуктивно використовуються окремі елементи передового досвіду.

**Середній рівень.** У мотиваційній сфері домінують мотиви обов'язку, суспільна і особиста значущість використання передового досвіду недооцінюється. Вчитель проявляє нестійкий інтерес до здобутків практики, обізнаність з передовими досягненнями творчо працюючих колег часткова.

Психолого-педагогічні знання з впроваджуваної проблеми слабкі. Усвідомлення змісту досвіду неповне, освоєння здійснюється періодично, за умов незаперечної важливості і необхідності.

Процесуальні вміння освоєння нового потребують подальшого вдосконалення. Провідна ідея досвіду використовується репродуктивно в стандартних ситуаціях.

**Достатній рівень.** Визнання особистої і суспільної значущості використання передового досвіду обумовлює позитивне ставлення вчителя до його освоєння. Особистий інтерес до вивчення передових досягнень проявляється в більшості випадків, що у поєднанні з зовнішніми стимулами сприяє утворенню позитивної мотиваційної сфери освоєння досвіду.

Вчитель в основному володіє психолого-педагогічними знаннями з проблеми впроваджуваного досягнення, достатньо обізнаний з передовим досвідом і добре знає його зміст.

Процесуальні вміння освоєння нового в основному сформовані. Практичне застосування кращого досвіду здійснюється періодично і носить продуктивний характер.

**Високий рівень.** Використання передового досвіду стало внутрішньою потребою вчителя, ставлення до передових досягнень практики носить активно дійовий характер, їх вивчення займає провідне місце в самоосвіті. Стійкий інтерес до передового досвіду проявляється постійно.

Вчитель володіє глибокими психолого-педагогічними знаннями з проблеми впроваджуваного, добре обізнаний з конкретними надбаннями передової практики, глибоко усвідомив суть освоюваного досвіду.

Процесуальні вміння освоєння нового відзначаються системністю і повнотою сформованості. Застосування передових методів і прийомів педагогічної праці носить творчий характер [4, 82].

Вивчення стану готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до освоєння передового досвіду довело, що в масовій практиці переважають елементарний і середній рівні, група вчителів з достатньо сформованою готовністю до освоєння кращого досвіду чисельно набагато поступається



перед попередніми. Високого рівня ця важлива професійна якість досягла у невеликої кількості вчителів. Природно, це не може забезпечити належне освоєння передового досвіду.

Отже, успішне вирішення завдань шкільної реформи потребує активізації підготовки вчителів до освоєння передових педагогічних ідей, формування стійкої, усвідомленої потреби в удосконаленні професійної діяльності шляхом використання передового педагогічного досвіду, створення творчої атмосфери. Якщо повернутись до аналізу складових готовності, то стане очевидним, що в її формуванні беруть участь усі ланки методичної роботи, істотну роль відіграє самоосвітня діяльність учителів. Основним завданням методичної роботи з формування в учителів готовності до освоєння передового педагогічного досвіду є розвиток компонентів даної якості до рівня, який забезпечував би творче впровадження передових ідей і підвищення на цій основі результативності навчально-виховного процесу.

#### **Література:**

1. Бондарь В.И., Красовицкий М.Ю. Проблемы выявления и обобщения передового педагогического опыта // Сов. педагогика. – 1979. – № 8. – С. 86.
2. Красовицкий М.Ю. От педагогической науки к практике. – К.: Рад. школа, 1990. – 188 с.
3. Моляко В.О. Психологична готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 46 с.
4. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / Під ред. Л.Л.Момот. – К.: Рад. школа, 1990. – 141 с.

*Юлія Іщук,  
м.Вінниця, Україна,  
Вінницький державний педагогічний  
університет ім. М.Коцюбинського*

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГРУПИ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ В УМОВАХ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ**

Головним завданням початкової ланки сучасної загальноосвітньої школи є забезпечення умов для інтелектуального, соціального, морального, фізичного розвитку і саморозвитку кожного учня, що реалізуються через оновлення змісту навчальних програм, методики проведення уроку, форм організації навчально-виховного процесу, в тому числі й організації домашньої самостійної роботи. Основна мета домашніх завдань – закріплення, поглиблення і розширення знань, здобутих учнями на уроці; підготовка до засвоєння нового матеріалу; формування в дітей уміння самостійно працювати; розвиток їхніх пізнавальних інтересів, творчих здібностей тощо.

Група продовженого дня є однією із форм виховання дітей і допомагає організувати найсприятливіші умови для їх відпочинку, навчання і виховання, поєднання навчально-виховної роботи на уроках і в позаурочний час. Вона забезпечує, урахувавши вікові особливості, їх розумовий, моральний, естетичний, фізичний, духовний розвиток, створює умови для організації продуктивної праці, надає можливості для всебічного виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, запитів та інтересів дітей.

Група продовженого дня останнім часом стає необхідною умовою успішної роботи навчального закладу. Наявність групи дедалі частіше стає для батьків визначальним критерієм у виборі навчального закладу для навчання їх дітей. Успішна робота ГПД залежить від багатьох чинників, і дотримання нормативно-правових вимог у цій справі допоможе побудувати її з урахуванням усіх особливостей.

Сучасний вихователь повинен знати, що основним документом, який допомагає унормувати роботу групи продовженого дня, є «Положення про групу продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу», що затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 5 жовтня 2009 р., № 1121. Згідно із цим документом, основними завданнями групи продовженого дня є:

- організація самостійної роботи учнів із закріплення та поглиблення знань, умінь та навичок, набутих на уроках;
- створення сприятливих умов для формування учнівського колективу та надання кваліфікованої допомоги учням у підготовці до уроків і виконанні домашніх завдань;

- організація індивідуальної, групової та колективної роботи учнів;
- організація дозвілля учнів;
- формування в учнів ціннісних орієнтацій;
- здійснення заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, їх психічний та фізичний розвиток, набуття навичок здорового способу життя;
- виховання позитивного ставлення до суспільно-корисної праці;
- надання допомоги батькам або особам, які їх замінюють, у вихованні учнів.

Таким чином під час діяльності групи продовженого дня вихователь повинен створити всі умови, щоб не тільки врахувати всі завдання, що поставлені «Положенням», а й зуміти організувати і зацікавити дітей. Утілення вихователем у життя цих завдань буде успішним за умови впровадження ним гуманістичної педагогіки.

Запропонована В.О.Сухомлинським, Ш.О.Амонашвілі, гуманістична педагогіка спрямована на такі форми, методи та засоби навчання і виховання, що забезпечують ефективне розкриття індивідуальності дитини – її пізнавальних процесів і особистісних якостей; створення умов, за яких кожна дитина буде зацікавлена у тому, щоб сприймати педагогічний вплив. На думку В.О.Сухомлинського, режим ГПД як головний засіб збереження здоров'я дітей повинен поєднувати у собі: фізичне виховання (забезпечувати рухову активність, перехід за перших ознак стомлення від розумової діяльності до активного відпочинку та ін.); педагогічну ефективність (частково вільний від навчальних занять день у середині тижня, чергування занять, що різняться за видами діяльності та ін.); гігієнічні вимоги [2].

Група продовженого дня належить до форм навчання і виховання дітей, які використовувались історично одними з найперших, але до цих пір вона досить поширена. Вона буває двох видів:

1) одновікова група охоплює школярів двох і більше класів з однієї паралелі. У такій групі, як правило, швидко встановлюються контакти між дітьми. Вони ровесники, у них багато спільних інтересів в іграх, що розвивають, заняттях. Але, в силу того, що діти навчаються з такої групи в різних учителів, домашні завдання з окремих предметів у них можуть не збігатися, виявляються розбіжності і в рівні засвоєння навчального матеріалу, і у вимогах вчителів.

2) різновікова група продовженого дня об'єднує учнів двох або декількох класів різних паралелей. Це дає певні виховні переваги в порівнянні з одновіковою групою і рівно стільки ж складнощів. Головна перевага різновікової групи продовженого дня полягає в тому, що тут досвід більш старших дітей дуже органічно передається молодшим. У різновіковій групі спілкування жвавіше, цікавіше, і молодші діти відчувають себе більш захищеними. У такій групі результативніше йде парна робота, добре працюють консультанти з дітей старшого віку під час проведення самопідготовки. Вони не тільки допомагають вихователю, але і мають можливість утвердитися у власній значущості. Проте є й недоліки – нерідкі випадки, коли учень 3-го або 4-го класів, який не завжди є успішним у навчанні, боїться показати недоліки своїх знань в очах першокласника і відмовляється допомагати йому. Треба пам'ятати, що в природі різновікової групи потенційно діє «бацила дідівщини» – приниження, залякування і гноблення більш слабких. Тому саме в такій групі вихователь повинен вибудувати свою педагогічну позицію в рамках ролі старшого члена цього різновікового колективу.

Вихователь ГПД має враховувати згадані вище особливості і пам'ятати, якою б не була група продовженого дня, одновіковою або різновіковою, з дітьми тут працюють два педагоги. Вчитель проводить всі уроки за розкладом. Вихователь в групі продовженого дня організовує харчування дітей, виконання ними домашніх завдань, прогулянки, ігри тощо. Для досягнення ефективності навчально-виховної роботи їх дії мусять бути узгоджені [1].

Дуже важливо, аби вихователь правильно організував самопідготовку дітей молодшого шкільного віку. Самопідготовка – це щоденне навчальне заняття учнів у групі продовженого дня. Самопідготовка складається із п'яти структурних етапів, першим з яких є підготовчий етап, який включає: організаційний момент (1-3 хв.), створення санітарно-гігієнічних умов для виконання домашніх завдань; фронтальну та індивідуальну перевірку готовності учнів; використання різних форм та методів виховання та розвитку самостійності та самоконтролю

(пам'ятки про виконання письмових та усних завдань, таблиці, схеми, ігрові моменти); встановлення зв'язку уроку та домашнього завдання, роз'яснення змісту домашнього завдання, інструктаж, повторення правил, виконання аналогічних вправ, прикладів.

Другим етапом самопідготовки є самостійна робота учнів. Основним завданням вихователя на цьому етапі самопідготовки є здійснення диференційованого підходу до учнів у залежності від рівня їх самостійності та проведення індивідуальної роботи з окремими групами дітей. Третій етап самопідготовки – це контроль за виконанням домашніх завдань учнями. Він включає самоперевірку (учні самостійно контролюють виконання кожного домашнього завдання) та взаємоперевірку (в парах), самоконтроль та взаємоконтроль. Четвертий етап – заключний контроль вихователя. На цьому етапі вихователь контролює виконання учнями домашнього завдання, дозволяє переходити від одного виду домашнього завдання до іншого після самоконтролю. За 15-20 хв. до закінчення самопідготовки повідомляє, що скоро будуть підводитися підсумки навчальної роботи (стимулює навчальну діяльність учнів).

Заключний етап самопідготовки – це підведення підсумків. На цьому етапі вихователь повинен: проаналізувати якість роботи кожного учня, групи учнів; відмітити старанних у роботі; кращі роботи учнів відібрати на виставку. Бали в зошити вихователь не ставить. Широко практикуються різноманітні форми контролю, підведення підсумків самопідготовки: фронтальна, індивідуально колективна, вибіркова, перевірка в окремих учнів, самоперевірка і взаємоперевірка, перевірка виконаного завдання учнями-консультантами.

Самопідготовка, будучи невід'ємною частиною навчального процесу, його логічним продовженням, включає систему самостійних вправ, які забезпечують повторення, засвоєння, поглиблення матеріалу, який вивчався на уроці, а також формування навиків самостійної роботи з книгою, вміння самим добувати знання. У процесі організації самопідготовки потрібно враховувати рівень підготовки учнів з даного предмету, індивідуальні особливості, схильності кожного учня.

Вимоги, які регламентують порядок самопідготовки, поділяють на організаційно-дисциплінарні, гігієнічні, дидактичні, виховні.

До організаційно-дисциплінарних відносять такі вимоги: чітке дотримання початку і кінця самопідготовки; свідоме підпорядкування учнів вказівкам вихователя; наявність усіх необхідних для занять приладів, підручників, словників; забезпечення порядку на робочому місці; економне і повне витрачання часу, відведеного на самопідготовку; дотримання правил заборони і правил дозволу.

Ефективність самопідготовки значною мірою залежить від дотримання гігієнічних вимог організації самостійної навчальної роботи учнів, а саме від: рівномірної і достатньої освітленості всього приміщення; переміщення учнів протягом місяця із віддалених та менш освітлених частин класу в більш освітлені та близькі до дошки частини; підтримання належного температурного режиму; регулярного провітрювання класних кімнат; підтримання чистоти і порядку в класі; дотримання учнями особистої гігієни; слідкування за правильністю осанки дітей під час виконання ними домашніх завдань; проведення фізкультхвилинок; особливого ставлення до ослаблених хворобами дітей; надання дітям під час довготривалої самопідготовки перерв для неорганізованого відпочинку.

Науковці визначають також і дидактичні вимоги до самопідготовки: заняття із самопідготовки проводяться систематично в один і той же час, мають певну тривалість; завдання учні виконують самостійно; перевірка виконаних завдань відбувається поетапно (самоперевірка, взаємоперевірка, перевірка вихователем); провадиться індивідуальна робота зі слабо встигаючими дітьми; обсяг і характер домашніх завдань регулюється за допомогою взаємних контактів вихователя й учителя та нормування домашніх завдань відповідно до Положення про групи продовженого дня МОН України.

Неабияке значення для якісного виконання домашніх завдань має дотримання певних виховних вимог, це: відмова від застосування будь-яких мір покарання під час самопідготовки; всебічне використання різних форм схвалення, що стимулюють будь-які прояви самостійності під час виконання домашніх завдань; недопустимість під час

самопідготовки повчальних розмов з вихованцями та зауважень, які відволікають від роботи; терпиме ставлення до помилок учнів під час роботи над домашніми завданнями; заохочення наполегливості учнів під час роботи над домашніми завданнями; залучення кращих учнів до посильної допомоги товаришам за умови виконання ними своїх завдань [3].

Вихователь групи продовженого дня, керуючись названими вище вимогами, зможе організувати якісне виконання домашніх завдань учнями, при цьому зберігаючи їхнє здоров'я, хороший настрій та створюючи для них ситуації успіху.

Однією з важливих форм фізичного виховання в режимі навчального дня є година здоров'я, яка проводиться щодня, тривалістю 45-60 хвилин. Її завдання полягає в тому, щоб привчати дітей раціонально чергувати розумову та фізичну діяльність, правильно будувати режим навчального дня, збільшити рухову діяльність дітей, зміцнити їх здоров'я та підвищити фізичну підготовленість.

Змістом години здоров'я в групах продовженого дня є рухливі спортивні ігри, вправи шкільної програми, естафети, конкурси, прогулянки, короткочасні походи тощо. А тому організацію години здоров'я необхідно поєднувати з іншими формами фізичного виховання в режимі навчального дня – ранковою гігієнічною гімнастикою, уроками фізкультури, фізкультпаузами, фізкультхвилинами, рухливими перервами, а також з харчуванням і відпочинком. Години здоров'я проводяться на свіжому повітрі (шкільний майданчик, парк, стадіон). У разі несприятливих погодних умов вправи та ігри слід проводити в приміщенні школи.

Важливо під час занять зі школярами в групах продовженого дня проводити різні атракціони, розваги, конкурси, які необхідно проводити в урочистій обстановці. На них запрошуються вчителі школи, представники громадськості. Одразу чи після закінчення підводяться підсумки. Групи-переможці нагороджуються грамотами, пам'ятними подарунками. Інтерес до цих змагань підтримується також і завдяки тому, що до їх програми час від часу включаються нові ігри, естафети, конкурси, які й сприяють здоров'ю учнів, підвищенню їх розумової та фізичної працездатності.

Важливими у проведенні годин здоров'я в групах продовженого дня є рухливі ігри, під час яких виховуються позитивні риси характеру та фізичні якості. Виконання різних рухових дій під час гри з дотриманням визначених правил збагачує руховий досвід дитини, активізує її, виховує спостережливість, увагу, розвиває пам'ять та орієнтування в просторі. Рухи, які входять до ігор, за формою і змістом прості, зрозумілі та доступні дітям. Все це сприяє постійному удосконаленню координації рухів, на основі яких розвивається здібність цілеспрямовано оволодівати руховими навиками.

Неабиякі можливості має вихователь у процесі роботи групи продовженого дня для розвитку моральних якостей, естетичних смаків, екологічної, правової та економічної культури дітей, залучаючи їх до роботи гуртків різноманітного спрямування. До організації гурткової роботи варто залучати на добровільних засадах батьків, бабусь, дідусів. Такий досвід є цінним не тільки для дітей, а й для дорослих.

Отож, ефективність роботи вихователя групи продовженого дня залежить від багатьох чинників: дотримання нормативно-правових вимог; узгодженості дій учителя та вихователя; урахування вікових особливостей дітей, їх розумового, морального, естетичного, фізичного, духовного розвитку; розуміння вихователем основних завдань, структури, умов організації самопідготовки; розумного поєднання години здоров'я з іншими формами фізичного виховання в режимі роботи ГПД – змаганнями, роботою спортивних секцій, рухливими іграми; залученням дітей до відвідування гуртків різноманітного спрямування тощо.

#### Література:

1. Забашина Н.О. Виховна робота в групі продовженого дня в 1-4 класах. – К.: Веселка, 2009. – 125 с.
2. Кузик О.П. Організація роботи в групі продовженого дня в 1-4 класах. – К., 2009. – С. 35-120.
3. Морозова З.В. Група продовженого дня. – Х.: Торсінг плюс, 2007. – 160 с.
4. Охрімчук Р. Дитина у групі подовженого дня: Бути чи відбути? // Початкова освіта. – 2005. – № 33. – С. 19-24.
5. <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1121-2009-%EF>

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

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Сьогодні діяльність студентської молоді наповнюється дедалі глибшим творчим змістом, зокрема педагогу надана можливість вносити зміни не лише до окремого уроку, а й до навчальної програми загалом, разом з традиційними використовувати нові форми роботи, розробляти та впроваджувати власні методичні напрацювання. У вчителя з'явилася можливість проявити себе як самостійного творця навчально-виховного процесу, активно реалізувати свій духовний та світоглядний потенціал. Нові завдання, поставлені перед вищими навчальними закладами, вимагають перегляду змісту педагогічної освіти, яка є смисловим ядром професійної компетентності майбутнього вчителя.

Зрозуміло, що освіта не тотожна обсягу засвоєної інформації, а набуті знання й уміння протягом навчального періоду не завжди є запорукою успішної професійної діяльності та педагогічної майстерності. Якість організації художньо-трудова діяльності значною мірою залежатиме від оптимального наповнення художньо-практичного компоненту, зв'язків між його складовими та іншими навчальними предметами, наступності у вивченні дисциплін. Тому в процесі дослідження проблеми художньо-трудова діяльності майбутніх педагогів доцільно опиратися на теоретико-методичні засади трудової підготовки учителя, розкриті у працях Р.Гуревича, Й.Гушулея, О.Коберника, М.Корця, Є.Кулика, П.Лузана, В.Мадзігона, В.Сидоренка, Г.Терещука, В.Тименка, Д.Тхоржевського та ін. Важливо також ураховувати теоретико-методологічні основи професійно-педагогічної освіти, висвітлені В.Бондарем, В.Борисовим, М.Євтухом, І.Зязюном, В.Кременем, Н.Ничкало, С.Сисоєвою, Г.Тарасенко, Г.Троцько, В.Шаховим, О.Шестопалюком та ін.

Ми виходимо з того, що майбутньому вчителю не можна чекати закінчення педагогічного вузу, щоб потім у практичній діяльності стати майстром – йому потрібно у студентські роки набувати професіоналізму. Набуття трудових навичок є процесом поступовим і постійним. Перший його ступінь – професійна підготовка, яка відбувається у педагогічному ВНЗ. Пізніше педагог розпочинає викладацьку діяльність у навчальному закладі, де продовжується процес його професійного зростання, вдосконалення, але інтенсивніше та цілеспрямованіше. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту й самовдосконалення. Крім того, вчитель може вчитися у педагогів-майстрів, аналізувати роботу досвідченіших колег, займатися методичною діяльністю. Проте на першому етапі формування педагогічної майстерності майбутньому вчителю потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії вирішувати завдання навчання та виховання. Тому поняття навчання у педагогічному вузі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть налаштувати особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами.

Художньо-трудова підготовка майбутнього вчителя традиційно орієнтована на засвоєння певної суми знань та конкретних практичних умінь і навичок з різних дисциплін циклів фундаментальної і фахової підготовки. Діагностичні спостереження засвідчують, що часто випускники вищих педагогічних навчальних закладів не підготовлені до оперативного й інтегрованого застосування засвоєних знань та умінь з метою формування в учнів високої національної самосвідомості та досвіду творчої реалізації цінностей народного мистецтва. Студенти не завжди усвідомлюють роль міжпредметних зв'язків як синтезуючого й узагальнюючого фактора розвитку художньо-трудова і відповідних методичних компетентностей, які для сучасного вчителя є вкрай необхідними.

Специфіка організації художньо-трудової діяльності студентської молоді потребує об'єднання вмінь, навичок трудової діяльності з формуванням рівня освіченості студентів у системі художніх цінностей. До того ж ці цінності повинні відповідати тенденціям часу, тобто виховувати у молоді інтерес до національної культури, а тому цінності повинні бути національними.

У сучасній науковій літературі нами не було виявлено чіткого визначення феномену художньо-трудової діяльності. Лише в деяких дисертаційних дослідженнях нами було знайдено окремі згадування щодо досліджуваного питання.

Так, В.Тименко, проектуючи зміст художньо-трудової діяльності для предмета “Художня праця”, що вивчається школярами початкової школи, дає таке визначення художньої праці – “це діяльність, мета якої – створення матеріально-духовних цінностей образотворчими, конструктивними та декоративними засобами, що у найбільшій мірі відповідає потребам, здібностям та можливостям дітей молодшого шкільного віку, бо при цьому враховується взаємозв'язок сфер художнього мислення молодших школярів (конструктивної, образотворчої, декоративної) та форм художньої діяльності (побудова, зображення, оформлення)” [6, 154].

На думку дослідника, художня праця тісно пов'язана з ручною працею, яка дозволяє досягти цілісної системи на зразок: “око-думка-рука” [6, 50], поєднувати мотиваційну та операційно-технічну сфери особистості; широко використовувати декор, орнамент, традиційні і нетрадиційні матеріали та способи їх обробки. За позицією В.Тименка, специфічною особливістю художньої праці є подвійна її природа: результати праці втілюють дві взаємопов'язані функції: утилітарну та художньо-естетичну, тобто поєднують у собі гармонію раціонального та естетичного. Відповідно до даної думки, можна зробити висновок, що художньо-трудова діяльність – це такий вид трудової підготовки, завдяки якому формуються конструкторсько-технологічні та декоративно-прикладні знання, вміння та навички.

Зазначимо, що зміст художньо-трудової діяльності та зміст декоративно-прикладного мистецтва дуже схожі між собою. Різниця полягає лише у тому, що коли мова йде про будь-який вид декоративно-прикладного мистецтва, то маємо на увазі лише одне ремесло (окремо вишивку, окремо ткацтво, окремо килимарство і т.ін.), а коли мова йде про художньо-трудова діяльність, то маємо на увазі, що виготовлення виробу поєднує декілька технологій різних ремесел (наприклад, вишивання і ткання, різьблення та інкрустація тощо) та обов'язкову присутність ручних оздоблювальних робіт. До художньо-трудової діяльності відносимо виготовлення ручним або частково механізованим способом речей та їх художнє оздоблення, що мають практичне та естетичне значення. Поверхню цих речей оформляють таким чином, що декорування не вступає у протиріччя з утилітарною формою, а перебуває у тісному зв'язку з нею, утворюючи єдине ціле. До таких речей, в першу чергу, слід віднести художньо оздоблений посуд, меблі, одяг, декоративні тканини, килими, вишивку, розпис, народну архітектуру тощо.

Поняття художньо-трудової діяльності можна визначити як культуру професійних навичок та технічних прийомів художньої обробки будь-яких матеріалів. Досвід у художньо-трудова діяльності складається з поступового накопичення цих ефективних прийомів роботи, з яких формується техніка художньої обробки матеріалів.

Нам імponує позиція М.Курача, згідно якої художньо-трудова підготовка – це процес здійснення майбутніми учителями пізнавально-перетворювальної діяльності, спрямованої на засвоєння знань і формування вмінь та навичок з основних видів декоративно-ужиткового мистецтва як елементів культурної спадщини українського народу. Водночас вона є основою художньо-естетичного виховання, спрямованого на розвиток національної самосвідомості майбутнього педагога [1, 110].

Психологічний аспект організації художньо-трудової діяльності передбачає формування інтересу до праці і професії, прищеплення навичок трудових процесів, створення умов для оволодіння трудовими умінями і передбачає розвиток таких психологічних процесів як чуттєве пізнання, психомоторика, увага, уява, мислення, емоції, воля.

В процесі художньо-трудової діяльності у студентської молоді відбуваються значимі особистісні зрушення в особистісній сфері:

- самосвідомості як цілісного уявлення про себе, емоційного ставлення до власного "я", самооцінки своєї зовнішності, поведінки, розумових, вольових, моральних якостей, усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, на основі чого виникають мотиви вдосконалення особистості і самовиховання;

- світогляду як системи поглядів, знань, переконань, власної життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше систему знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення;

- індивідуальності, що знаходить прояв у створенні власних теорій сенсу життя, кохання, щастя тощо.

Особливо важливим для нашого дослідження є розуміння того факту, що у юнацькому віку становлення самосвідомості, світогляду та самоствердження особистості відбувається за такими психологічними механізмами:

- рефлексії, самоаналізу внутрішнього світу, виникнення почуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших, у результаті чого можлива поява почуття "самітності", нерозуміння зі сторони оточуючих;

- усвідомлення неповторності часу, розуміння необхідності завершення свого існування, що спонукає до роздумів над проблемами життя і смерті, життєвими перспективами, цілями і сенсом земного буття;

- формування цілісного уявлення про самого себе, ставлення до себе. Самооцінка розпочинається з аналізу свого тіла, зовнішності, її привабливості, а потім відбувається оцінка моральних, інтелектуальних, вольових якостей [2].

Однак, на думку В.Муляра, особистісне зростання здійснюється не у будь-якій діяльності, а лише в тій, основою якої є процеси самодетермінації особистості. Самореалізація можлива тільки за умови творчої діяльності, тому творчість – це спосіб самореалізації особистості [2, 111]. Отже, для самореалізації вчителя в професійній сфері діяльність обов'язково має бути творчою.

Художньо-трудова підготовка майбутнього вчителя, як справедливо вважає Л.Оршанський, традиційно орієнтована на засвоєння певної суми знань і конкретних практичних умінь та навичок з різних дисциплін циклів фундаментальної і фахової підготовки [3, 135]. Це шлях до становлення професійної компетентності майбутнього вчителя технологій, яка є фундаментальною складовою його педагогічної майстерності. Підґрунтя ж художньо-трудової підготовки майбутнього вчителя – творча самореалізація особистості [там само, 136]. З погляду С.Сисоєвої, творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [5, 139].

Розглядаючи специфічні психолого-педагогічні знання та вміння, якими повинен володіти майбутній учитель, зазначимо, що обсяг необхідних знань і вмінь з навчального предмета визначається Державним стандартом повної та середньої освіти й іншими нормативними документами. До спеціальних технологічних знань, відповідно до програми з трудового навчання, можна віднести знання сучасної техніки й виробничих технологій. Він повинен бути ознайомлений з нинішнім рівнем досягнень науки і техніки, структуру й організацію різних видів виробництва, їх сучасний стан, тенденції й перспективи розвитку, системи й засоби управління обладнанням, закономірності виробничих процесів, будову і принцип роботи обладнання, сучасні технології виробництва, принципи управління якістю продукції тощо.

Завдяки своїй поліфункціональній і синтетичній природі художньо-трудова діяльність, проєктуючись у педагогічну реальність, утворює чітко структуровану систему з багатьох компонентів, що синтезують окремі напрями фахової підготовки вчителя технологій, забезпечуючи проникнення у різні галузі специфічних знань і вмінь. Це значно розширює можливості традиційного підходу до організації процесу художньо-трудової діяльності.

Для ефективної реалізації завдань навчання і виховання студентської молоді засобами декоративно-ужиткового мистецтва необхідно забезпечувати художньо-трудова підготовку,

яка залежить від належного засвоєння дисциплін загальнотехнічного та спеціального циклів і безпосередньо предметів, пов'язаних із вивченням способів художньої обробки матеріалів.

Таким чином, здатність студента до творчої діяльності визначається інтегральною якістю його особистості – креативністю, яка є структурним компонентом педагогічних здібностей, що становлять складову педагогічної майстерності. Креативність розвивається у процесі фахової підготовки та подальшої професійної діяльності. Вона проявляється через уміння створювати креативну атмосферу, бачити педагогічні проблеми, знаходити нові оригінальні й продуктивні шляхи їх вирішення.

Ефективність створення сприятливих умов для творчого розвитку студентів у художньо-трудовій діяльності, на думку Л.Оршанського, зумовлена: використанням індивідуальних психофізіологічних карт на кожного студента; запровадженням системи навчальних завдань творчого характеру, за допомогою яких створюються творчі ситуації, прямо чи опосередковано ставиться мета, завдання та вимоги до творчої художньо-трудової діяльності; чітким алгоритмом перебігу творчого процесу: 1) перші враження, творчі нагромадження і виникнення творчого задуму; 2) розробка художнього проекту декоративно-ужиткового виробу (нової форми, конструкції, моделі, оригінальної орнаментальної композиції тощо); 3) корекція і завершальне втілення художнього проекту в матеріалі та його публічний захист; систематичним та об'єктивним контролем за результатами творчої діяльності, взаємоконтролем учасників художньо-трудового процесу [3, 186].

Під час навчально-виховного процесу, на заняттях з трудового навчання з практикумом, ми поставили завдання перед студентами виготовити ляльку-магодзу (магодза – так на Поділлі називали ляльку, виготовлену мамою чи бабусею для дитини з підручних матеріалів). Оскільки під час виготовлення такої ляльки використовуються різні технології роботи з тканиною та волокнистими матеріалами (крій, шиття, в'язання гачком та спицями, вишивка), то ми мали змогу оцінити сформованість студентів до художньо-трудової діяльності, а також їх знання і вміння втілити в об'єкті такої діяльності своєї креативності, творчості, уяви (фото 1, 2, 3).



Фото 1-3. Зразки продуктів студентської художньо-трудової діяльності.

З'ясувалось, що близько 36% студентів мають недостатньо сформовані вміння, які необхідні для здійснення художньо-трудової діяльності (не чітко усвідомлювали завдання які перед ними ставились, не володіли вміннями викройки чи в'язання). Лише 28% опитаних чітко усвідомлюють завдання, послідовно слідували плану виконання роботи, креативно підходили до створення образу національної ляльки-магодзи, вміло користувались своїми трудовими навичками. Більшість респондентів (64%) мають доволі опосередковані вміння і уявлення, що необхідні для роботи в трудовій студії. З них певна частина студентів володіють не достатньо креативним мисленням, інші не достатньо вміло проявляли себе в процесі виконання завдання.

Отже, можливість виховного впливу на студентів через зміст навчальних предметів, що об'єднуються художньо-трудовою діяльністю, ґрунтується на емоційному сприйнятті кожною особою тих поглядів, подій та фактів, що утворюють основу самосвідомості. Процес засвоєння студентами цінностей і формування на їх основі конкретних переконань та



поглядів відбувається у процесі виховуючого навчання. Важливого значення набуває процес перетворення конкретного навчального матеріалу в особистісні цінності, які будуть визначати ставлення студентів, а потім і фахівців у галузі освіти до свого народу, його історії, культурно-духовних надбань.

#### Література:

1. Курач М. С. Методичні аспекти реалізації міжпредметних зв'язків у художньо-трудої підготовці майбутніх вчителів трудового навчання // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2007. – № 7. – С. 109–113.
2. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз): монографія. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
3. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
4. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К., 1997. – 349 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
6. Тименко В.П. Формирование положительного отношения к художественному труду у учащихся четырехлетней начальной школы: дис...канд.пед.наук.: 13.00.01.– К., 1992. – 187с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Тарасенко Г.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (*голова редакційної колегії*)

### Зарубіжні партнери

- Wybluk M.** – доктор педагогіки хаб., професор Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Szabelska G.** – доктор педагогіки, ад'юнкт педагогічного відділу Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Александрович Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Асташова А.** – кандидат педагогічних наук, доцент УО «Мозирський державний педагогічний університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Бай Е.** – старший викладач Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Бражене Н.** – доктор соціальних наук, доцент Шяуляйського університету (Литва)
- Галенко С.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Горностаї Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Дружинін Д.** – магістр педагогічних наук, аспірант УО «Мозирський державний педагогічний університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Ємельянова М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки УО «Мозирський державний педагогічний університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Железнякова З.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки дитинства Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Казаручик Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Кисельов А.** – доктор фізичних наук, професор Шяуляйського університету (Литва)
- Кисельова Д.** – доктор едукологічних (педагогіка) наук, доцент Шяуляйського університету (Литва)
- Ковалевич М.** – кандидат педагогічних наук, доцент Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Митрош О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. М.Танка (Білорусь)
- Могорита Л.** – магістрант Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Ніконова Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. М.Танка (Білорусь)
- Палісва Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент УО «Мозирський державний педагогічний університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Рейт Е.** – магістрант Білоруського державного педагогічного університету ім. М.Танка (Білорусь)
- Силюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Сичова І.** – кандидат педагогічних наук, доцент УО «Мозирський державний педагогічний університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Шалкувене О.** – доктор едукологічних (педагогіка) наук Шяуляйського університету (Литва)
- Шебеко В.** – доктор педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. М.Танка (Білорусь)

### Українські партнери

- Балтремус В.** – учитель Вінницької приватної сімейної школи АІСТ
- Балтремус К.** – кандидат педагогічних наук, учитель Вінницької приватної сімейної школи АІСТ
- Зімакова Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

- Ковалько І.** – учитель Агрономіченської СЗОШ І-ІІІ ступенів Вінницької області  
**Ковальчук І.** – аспірант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
**Кудикіна Н.** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України  
**Матюх Ж.** – магістрант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
**Поніманська Т.** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології (дошкільної і корекційної) Рівненського державного педагогічного університету  
**Скрипай Т.** – аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка  
**Цибулько І.** – аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

#### **Викладачі, аспіранти, здобувачі Інституту педагогіки, психології і мистецтв**

- Барановська І.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Більська О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Голук О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Грошовенко О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Дабіжа Л.** – старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Деркач О.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Загоруй Р.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Імбер В.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Казьмірчук Н.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Кіт Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Клепко В.** – пошукувач наукового ступеня Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Кривошея Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Коваль Т.** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Козак І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Коломісць Л.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Колосова О.** – кандидат педагогічних наук, асистент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Комарівська Н.** – кандидат філологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Лапшина І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Литовченко В.** – кандидат філологічних наук, доцент, професор Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Любчак Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського  
**Мар'євич Н.** – пошукувач наукового ступеня Вінницького державного педагогічного

- університету імені М.Коцюбинського
- Нестерович Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Пахальчук Н.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Поплавська Ю.** – старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Потапова Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Присяжнюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Сарафінюк П.** – кандидат біологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Тодосієнко Н.** – старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Хіля А.** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Шульга Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського

#### Студенти Інституту педагогіки, психології і мистецтв

- Базишина Т.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.)
- Бей Д.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.)
- Береза І.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.)
- Біляк Ю.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.)
- Бондар Г.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О., Сарафінюк П.)
- Бондарєва Н.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.)
- Булейко О.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.)
- Василенко М.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.)
- Вихованець І.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.)
- Вуйко О.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.)
- Гаврилюк Т.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.)
- Головенько І.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Головюк Н.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Гончарук Л.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.)
- Гук Л.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.)
- Гулішевська М.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Загоруй Р.)
- Демчук О.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.)
- Дерій К.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.)



- імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.)
- Нечипуренко Н.** – студент 2 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ас. Колосова О.)
- Нізіньковська Г.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викладач Пахальчук Н.)
- Олійник І.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Олійник Н.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.)
- Опалінська О.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Пінчук Л.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., проф. ВДПУ Литовченко В.М.)
- Радківська О.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Потапова Т.)
- Радковська Ю.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.)
- Савельєва А.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Більська О.)
- Синько Л.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.)
- Сіваш Т.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., проф. ун-ту Литовченко В.)
- Сливка Я.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Семко М.)
- Слюсар Ю.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.)
- Степанюк С.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Козак І.)
- Стороженко О.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.)
- Тарасюк А.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Тяпкіна В.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.)
- Фалатюк Т.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Козак І.)
- Фаліштинська Н.** – студент 3 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.)
- Федорова Ю.** – студент 2 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., ас. Колосова О.)
- Федорук О.** – студент 2 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Філімонова О.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Цільмак А.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Голюк О.)
- Чекотун Л.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.)
- Шайгородська О.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.)
- Шарко Н.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.ф.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Швидка О.** – студент 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.)
- Ямпільська О.** – студент 5 курсу Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук. кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.)

## ДЛЯ ПОДАТОК

*Наукове видання*

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

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

**Вип.2**

Редагування – Тарасенко Г.С.

Комп'ютерна верстка - Грицай Л.І.

Підписано до друку 29.05.2013.  
Формат 60x90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Умов. друк. арк. 64,5. Обл.-вид. арк. 59,98.  
Наклад 300 прим. Зам. № 807

Віддруковано з оригіналів замовника.  
Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛІТД»  
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, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
<http://www.tvoru.com.ua>