

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 5 (168) БЕРЕЗЕНЬ

2009

2009 березень №5 (168)

**ВІСНИК
ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА I

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Друкований орган
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 27 лютого 2009 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С.Я.**

Перший заступник головного редактора – доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л.М.**

Заступник головного редактора – доктор
філологічних наук,
професор **Ужченко В.Д.**

Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О.А.**

Члени редколегії:

доктор педагогічних наук,
професор **Курило В.С.**,
доктор педагогічних наук
професор **Ваховський Л.Ц.**,
доктор педагогічних наук
професор **Хриков Є.М.**,
доктор педагогічних наук
професор **Чиж О.Н.**,
доктор педагогічних наук
професор **Алфімов В.М.**,
доктор педагогічних наук
професор **Гавриш Н.В.**

Засновник – Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований
ВАК України за напрямками:
педагогічний, історичний, філологічний,
біологічний
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – №4 (12))*

Матеріали номеру друкуються
мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Doctor of Pedagogical Prof.
Kharchenko S.Y.

First Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L.M.

Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V.D.

Executive secretary –
Doctor of Philology
Prof **Galich O.A.**

Editor Board Members:

Doctor of Pedagogical
Prof. **Kurylo V.S.**,
Doctor of Pedagogical
Prof. **Vakhovskiy L.Z.**,
Doctor of Pedagogical
Prof. **Khrycov E.M.**,
Doctor of Pedagogical
Prof. **Chig O.N.**,
Doctor of Pedagogical
Prof. **Alphimov V.M.**,
Doctor of Pedagogical
Prof. **Gavrysh N.V.**

Founder – Luhansk Taras
Shevchenko National
University

*A collection of studies on Pedagogics,
Historical, Philological, Boiological
licensed by the VAS (Ukraine)
(Bulletin HAV of Ukraine/ – 1999. №
4(12))*

The Material is published in the
original

Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642)58-03-20
e-mail: mail@luguniv.edu.ua

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009

ЗМІСТ

АГАРКОВА А.А. МИРОВОЗЗРЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....	6
АНЩЕНКО Г.В. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	12
БАДЕР С.О. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ У ХVІІІ – ХІХ СТОЛІТТІ.....	16
БЕЛКІНА С.Д. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНЖЕНЕРА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ.....	22
БОЖКО В.Г. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	30
ВАРЯНИЦЯ Л.О. СПІЛЬНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	35
ГАВРИЛОВА Л., КРИВОШИЯ Н. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	42
ГАВРЮТІНА Н.Д. ДІАГНОСТИКА ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	46
ГЛАЗОВА В.В. ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	53
ГЛУЗМАН Н.А. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	57
ГОЛОВАНЬ Т.М. ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРИМУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	65
ГОЛОВКО М.Б., ГОЛОВКО С.Г. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ С.Й. ГЕССЕНА.....	73
ГОНЧАРОВА О. ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	80
ГРОШОВЕНКО О.П. ДІАГНОСТИКА СТАНУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ.....	86
ГУРІНА З.В. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ.....	93
ДАНІСЛЯН А.Я. ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ» У КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	99

ДЕМЧЕНКО О.П. СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ЕМОЦІЙНИМИ РЕАКЦІЯМИ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ	105
ДЕМ'ЯНЕНКО С. ДІАГНОСТИКА МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	115
ДОКУЧАЄВА В.В. ДІАГНОСТИКА ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....	120
ЖЕЛАНОВА В.В., ПЕЦАНОВА А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	130
ЗАБРОДА Т.В., КІРСАНОВА С.С., СОКОЛОВА О.М. ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	137
ЗАМАНКОВА В.С., МАРКОТЕНКО Т.С. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ.....	143
ЗОРЯ І.О. РЕГІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС ЯК СОЦІАЛІЗУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	147
ІВАНЬО Н.І. ЗМІСТОВІ ТА ФОРМАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ.....	152
ІКУНІНА З.І. ДО ПИТАННЯ ПРО МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	157
КАЛМИКОВА Л.О. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ДІАГНОСТИКА – ОСНОВА ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДІВ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	164
КОЗИР М.К. СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ.....	171
КОЛОСОВА О.В. ДІАГНОСТУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ.....	176
КОНДРАТЕНКО Р.В. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	182
КРАЙНОВА Л.В. ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ УРБАНІЗОВАНОЇ ТЕРИТОРІЇ.....	189
КРУГЛЕНКО І.О. ВПЛИВ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ НА РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ	

ШКОЛЯРІВ: АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ.....	195
КУРІННА С.М. ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	203
ЛАПШИНА І., ДЗЮБАНЮК Ю. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ.....	210
ЛЕСОВЕЦЬ Н.М. ДОКУМЕНТАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ.....	215
ЛІННІК О.О. ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВРОБІТНИЦТВА В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ	219
МАЛЬКОВА М.О. ТОЛЕРАНТНІСТЬ – НЕОБХІДНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ.....	224
МЕЛЬНИК Л.В., ЧМИР С.О. ВИКОРИСТАННЯ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ НАВЧАННІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РОЗПОВІДІ ЗА ЗМІСТОМ КАЗОК.....	229
МІНСЬКО Г.М. ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У РАННІХ ТВОРАХ Б.І. КОРОТЯЄВА (50 – 60-ТІ РОКИ ХХ СТОРІЧЧЯ).....	234
МОВЧАН Т.І. ОСОБЛИВОСТІ МОНИТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	239
ЧИЖ А.Н., ПЛЕТНЕВ М.В. А.С. МАКАРЕНКО. ТЕОРІЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	245

МИРОВОЗЗРЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Проблема мировоззрения относится к числу проблем, особенно актуальных в настоящее время, теоретическое и практическое разрешение которой может во многом способствовать формированию современной высокоразвитой личности. Последние исследования процесса формирования этической культуры личности ставят перед исследователями и педагогической практикой вопрос о создании личностно осознанного мировоззрения.

Разрешение этого вопроса требует предварительного определения и рассмотрения собственно мировоззрения как философской категории с дальнейшим внедрением научных наработок в педагогическую практику.

Проблема мировоззрения изучается разными науками, его компоненты обнаруживаются и рассматриваются в различных плоскостях личностной и общественной деятельности человека и общества. Формирование целостной концепции мировоззрения, которая может стать основой для разрешения существующих педагогических задач, требует исторического, философского, социального и культурологического анализа концепций мировоззрения в современной науке.

Мировоззрение определяется как «комплекс представлений человека о себе и о мире, единство знания и оценки. Оно включает в себя не просто результаты фиксации объективного положения вещей, но и позицию субъекта: его отношение к действительности, цели, ценности, идеалы. ...Мировоззрение есть не что иное, как общественное самосознание, воплощающееся в индивидуе как единство его нравственных, философских, политических и иных ценностных представлений» [1, с. 44].

Интерес, прежде всего, представляет проблема определения закономерностей формирования мировоззрения в процессе становления человека как личности и социального субъекта. Понимание мировоззрения как высшей формы самосознания, реализующейся в способах жизнедеятельности субъекта, требует рассмотрения вопросов о предмете, структуре, функциях мировоззрения, места, занимаемого им в системе иных духовных образований, генетико-историческом аспекте его изучения, т.е. анализа мировоззрения как целостной системы. Здесь же встает вопрос о выделении исторических типов мировоззрения и проблема определения современного типа мировоззрения как целостной системы, включающей и этическую культуру человека. Целью же подобного исследования является определение значимости мировоззрения для личности и выявление способов, педагогических средств и методов формирования современной гармоничной личности (совокупности «человека мира» и личности, обладающей этническим

самоопределением) специалиста, осознающей необходимость личностного мировоззрения и владеющей способами и возможностями формирования его.

Формирование собственно термина «мировоззрение» исследователи относят к концу XVIII века, однако представление о мировоззрении, отражающее его отдельные части, находят в глубокой древности в виде понятий «мудрость», «философия», «религия», «метафизика» и т.д.

Как правило, в качестве представления о мировоззрении или мирозерцании исследователи выделяют представления о некоем высшем знании, ценнейшем и труднодостижимом, доступном только богам, которое дает возможность не только понимать происходящее в мире, но и предопределять и предвидеть будущее, правильно жить, согласовывая действия человека с действиями всеобщих сил и начал. Представления о том, что мудрость занимается первыми причинами и началами, свойственны древнегреческой, древнекитайской и древнеиндийской философии. Изначально признанной особенностью высшего знания была его способность определять отношение человека к миру и самому себе, соотносить действия человека с природой вещей. Сенека утверждал, что «быть мудрым – значит применять к жизни совершенство мысли».

В эпоху Средневековья возобладала тенденция к абсолютизации регулятивной функции способа мирозерцания, основным источником знаний философских и мировоззренческих служит божественное откровение. Средневековая религиозно-философская мысль разграничила научное знание, необходимое в практической повседневности, и мудрость как осознание глубочайших первоначал и истин посредством божественного откровения (Августин).

Философия Нового времени провозглашает источником мудрости опыт, противопоставляя естественнонаучность схоластике. Мыслители Нового времени видели высшую мудрость в истинной философии, достижимой с помощью рационального логического мышления, предполагали неизменность мира и возможность создания единой и неизменной истинной картины его.

Французские материалисты XVIII века подвергли тщательному рассмотрению и анализу общественную роль способов мировосприятия. Задачей своей они видели преобразование общества с опорой на естественные законы, которым подчиняется природа и человек как ее часть. Изучение человеческой природы виделось как путь к достижению достоверных знаний об общественном устройстве, именно на этом знании и должна была основываться мораль.

Само понятие мировоззрение было сформировано в Германии в конце XVIII – начале XIX веков. Причинами осознания специфики мировоззренческой проблематики, обусловившими возникновение понятия, послужили: обнаружение общности мировоззренческих

проблем в разных формах проявлений духовной жизни и на разных исторических этапах; осознание философии как особой дисциплины, выделение из философии отдельных наук.

И. Кант ввел понятие мировоззрения и, по мнению Г.О. Дробницкого, впервые выявил грань между познанием и мироистолкованием, попытался доказать неизбежность выхода любой системы мировоззрения за границы опытного и логически доказуемого. И. Кант понимал под мироведением «знание родовых признаков людей как земных существ, одаренных разумом», разделяя мироведение на две части: теоретическая исследует, что делает из человека природа, и прагматическая рассматривает, что человек делает из себя сам.

Фихте полагал, что мировоззрение разрешает проблему назначения человека вообще и средств достижения такового. Шеллинг понимал общий тип созерцания универсума как мировоззрение. Восприятие мира как нераздельной целостности имело несколько этапов, первым из которых была мифология, ставшая основой философии и искусства – мировоззрений, совпадающих по предмету, но различных по форме и способам его постижения. Искусство способно полнее раскрывать мир и выражать человека, оно более доступно, общезначимо, тогда как философия остается вне обыденного сознания и никогда не станет общезначимой. Шеллинг полагал, что философия выводит науку, нравственность и искусство из единого первоисточника, она содержит в себе то, что общо всем им. Он считал необходимым наличие способностей для занятий философией, но ставил задачу сделать ее содержание общедоступным.

Гегель рассматривает мировоззрение как самосознание абсолютной идеи, которое на разных ступенях развития абсолютного духа осуществляется в различных формах, достигая все большей адекватности. Он выделяет три этапа развития абсолютного духа: искусство, религия и философия. Своеобразие мировоззренческой функции искусства в чувственном воплощении даже самых возвышенных предметов или представлений, высшее назначение искусства в том, чтобы выразить определенное мировоззрение. Более совершенной формой осознания абсолютной идеи становится религия, в которой абсолютное переходит из предметности искусства во внутреннюю жизнь субъекта и для которой характерно молитвенное преклонение субъекта перед абсолютным предметом. На смену религии как определенной ступени приходит философия – еще более высокая форма самосознания абсолютной идеи. Философия обладает самосознанием, она делает своим предметом искусство и религию; поясняя искусство и религию, она поясняет самое себя. Философская система требует применения единого принципа: таким образом, вся философия едина, ее составные части образуют общую философскую систему – мировоззрение.

Фейербах использовал понятие мировоззрения в сравнении мировоззрения древности и христианства и в противопоставлении философии. Маркс сформировал положение о неразрывной связи в новом мировоззрении материализма, реального гуманизма и коммунизма, просматривая историческую цепь от материализма Локка к учению реального гуманизма и коммунизма, указывая на значимость совпадения материализма и гуманизма Фейербаха в теории и французского и английского социализма и коммунизма на практике.

Противоречивые тенденции в подходе к понятию мировоззрение начала XIX века активно развивались в философии XIX – XX веков. Дальнейшая эволюция понятия мировоззрение была обусловлена возрастанием социальной роли мировоззрения в условиях кардинального изменения способов социально-общественного развития, необходимостью использования его в решении практических, политических, идеологических задач, развитием отдельных наук и требованием человеческого самоопределения в постоянно меняющемся постиндустриальном диалогическом мире, разительно отличающемся от мира вплоть до XX века.

Философия второй половины XIX века представлена двумя основными тенденциями рассмотрения мировоззренческой проблематики, воплотившимися в позитивизме и философии жизни.

В позитивистской литературе понятие «мировоззрение» подразумевало совокупность «метафизических псевдопроблем», унаследованных от донаучных ступеней познания и лишенных позитивного научного содержания. Такой демонстративный отказ от мировоззренческой проблематики в позитивизме, неокантианстве снимал вопрос о возможности истинности или ложности мировоззрения, но не мог решить самих мировоззренческих проблем.

В философии жизни мировоззрение понимают как жизневоззрение, концентрирующееся на разрешении этических и этико-психологических проблем, исповедуя субъективистский и иррациональный подходы к рассмотрению данной проблематики. Кроме того, полагая разум недостаточным для выработки целостного воззрения, они дополняют его интуицией, выработка нового мировоззрения переходит в мифологизирование, разработку новой мифологии.

Основатель философии жизни В. Дильтей выдвинул положение о том, что последний корень мировоззрения – жизнь, мировоззрение представляет собой «стремление человека разрешить на основе жизненного опыта загадку жизни». В структуру мировоззрения необходимо включать идеалы и этические принципы вместе с представлениями о мире, что определяет человеческую волю и позволяет рассматривать мировоззрение как «орудие жизни». Источником мировоззрения видится не просто воля к познанию или разум, мировоззрение рождается из «условий жизни, жизненного опыта и нашего психического склада».

В начале XX века А. Швейцер предложил концепцию мировоззрения, довольно близкую к идеям представителей философии жизни. Швейцер исходил из положения о глубоко упадочном состоянии культуры XX века, понимая же мировоззрение как основу культуры, единственной возможностью выхода из кризиса видел возрождение мировоззрения. Он определял мировоззрение как «совокупность волнующих общество и человека мыслей о сущности окружающего мира, о положении и назначении человечества и человека в нем». Он указывал на некоторую стихийность и инстинктивность мировоззрения большинства членов общества, не могущих подняться до осознанного мировоззрения, но указывал на то, что и для индивида «жизнь без мировоззрения представляет собой патологическое нарушение высшего чувства ориентирования».

Такое мировоззрение, по мнению Швейцера, должно быть оптимистическим и этическим, причем вся философия представляет собой безуспешные поиски такого мировоззрения. Основание, целесообразность, основа этического и оптимистического мировоззрения должно быть найдено в самой жизни и оказывается «волей к жизни» - стремлением прожить как можно более совершенную (и совершенно) жизнь. Так у человека возникает благоговение перед жизнью, человек должен доверять своей воле к жизни, поскольку воля к жизни определяется как «воля к осуществлению идеалов».

Ученый полагал, что понятие мировоззрение объединяет два воззрения на мир и на жизнь: философы считали, что выводят жизневоззрение из мировоззрения, но философия мира представляла собой интерпретацию мира через жизневоззрение. После осознания этого парадокса необходимо отказаться от традиции выведения жизневоззрения из мировоззрения, равно как и от возведения жизневоззрения в мировоззрение. Так философ приходит к признанию, что «с жизневоззрением, состоящим из убеждений, рожденных нашей волей к жизни, но не подтвержденных данными познания мира, мы выходим за границы того, что образует наше мировоззрение» [3, с. 44].

В конце Швейцер приходит к выводу, что жизнь – и мировоззрение, «которое полностью удовлетворяло бы мышление, должно указать человеку смысл жизни не через закономерность его существования в бесконечном мире, а через постижение этой закономерности в акте сознания, как принадлежащей ему внутренне и духовно» [3, с. 44].

О. Шпенглер определяет мировоззрение как продукт произвольного творения отдельной или коллективной души. К. Йель выдвинул идею соотношения и соответствия типа культуры и мировоззрения, содержащего внутренние импульсы всей общественной жизни.

Во второй половине XX века намечаются новые тенденции трактовки мировоззрения. Постпозитивистская философия кардинально меняет подход к пониманию мировоззрения, присущий неопозитивизму, возрождая до некоторой степени метафизику. Выработка новых

синтетических концепций мировоззрения осуществляется на материале и в русле сциентистской, религиозной, светской философии путем преодоления их крайностей.

Особенную важность приобретает проблема мировоззрения для педагогики, поскольку большинство исследователей соглашались с определяющей ролью философского знания и мышления в постановке педагогических задач. А. Фуйе писал: «При входе в педагогику следует начертать: «Кто не философ, да не войдет сюда». П. Наторп утверждал: «По нашим понятиям, педагогика есть не что иное, как конкретная философия». Дж. Уэлтон говорил: «Всем, кто сегодня ведает образованием и контролирует его, надлежит... сделать выбор между существующими философскими системами. Ибо педагогика только тогда сможет дать эффективные рекомендации школе, когда четко обозначит с помощью философской доктрины свои цели и задачи». Решение проблем современной педагогики может быть найдено только в философском разрешении сегодняшних проблем. Возникает необходимость в некоем общественном договоре всех этносов и культур Земли, который выработал бы единую систему ценностных ориентиров общечеловеческой культуры как глобального, всепланетного пространства, возникающего в поле полилога всех культур мира.

Официальное закрепление системы общечеловеческих ценностей отнюдь не противоречит процессам демократизации, а способствует выживанию человечества как биологического вида. Кроме того, здесь мы сталкиваемся с проблемой бикультурия или двукультурия, когда каждая личность существует в пространстве двух культур – этнической и глобальной общечеловеческой культуры. Общечеловеческая система ценностей основывается и исходит из этно-религиозных систем ценностей, являя собой некий экстракт основных из них, из чего и исходит предположение о вероятности такого феномена.

Таким образом, проблема мировоззрения ставилась на разных исторических этапах, возникала во все эпохи существования человека. И, несмотря на то, что собственно терминологическое оформление данного понятия относят только к эпохе немецкой классической философии, вся история человечества проникнута этой проблемой, синкретично существующей в науке, искусстве и философии. В настоящее время, используя как понимание философии и мировоззрения античными учеными, так и современными, мы вновь приходим к осознанию важности их для педагогики, вновь возвращаемся к словам Кратета: философия «важнее дыхания, ибо гораздо важнее хорошо жить, чему учит философия, чем просто жить, что зависит от дыхания».

Литература

1. **Мировоззренческие** тенденции гуманитарных наук. – К., 1990.
2. **Культура** и мироотношение. Петрозаводск, 1990.
3. **Швейцер А.** Культура и этика. – М., «Прогресс», 1973. – 344 с.

This article analyzes historical and genetic aspects of world out-look as a part of a system of general humanity's values. The problem of world out-look's role and importance in personality's life is postulated.

УДК 371.132

Г.В. Аніщенко

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПОВЕДІНКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Упровадження сучасних новітніх технологій виховання, що ґрунтується на нових підходах щодо подання та засвоєння знань, потребує нових, сучасних методів їхнього вимірювання та оцінювання. Пошук досконалих методів вимірювання рівня професійної підготовки студентів на сучасному етапі розвитку інформаційних технологій набуває надзвичайної актуальності, оскільки об'єктивізація процесу вимірювання, забезпечуючи зворотний зв'язок, дає можливість координувати цей розвиток. Отже, об'єктивні та точні методи вимірювання та оцінювання знань стають основою наукового прогресу.

Педагогічна професія – професія вихователя – одна із найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потреби передавати підростаючому поколінню набутий досвід, виділившись згодом в окрему галузь. На перших порах повинні були передаватися знання й навички володіння знаряддям праці, зброєю тощо.

Працівники-вихователі повинні бути особами з високими моральними якостями, які мають відповідну педагогічно-виховательську освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснюють педагогічну діяльність, забезпечувати результативність та якість своєї роботи, фізичний та психологічний стан здоров'я яких дозволяє виконувати професійні обов'язки в дошкільних закладах. З моменту виникнення професії викладача, вихователя за ними закріпилася передусім виховна функція. Вихователь – це передусім наставник, помічник. У цьому є його громадське, людське призначення. Тому робота вихователя є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища й управління різноманітними видами діяльності вихованців [1, с. 20 – 22].

Розвиток способів пізнання й бурхливе пізнання наукових знань у суспільстві спричинили потребу в спеціальній передачі знань, умінь, навичок. У зв'язку з цим у галузі чистого виховання в педагогічній професії виділилася самостійна функція – виховна. Виховна діяльність здебільше спрямована на управління пізнавального процесу вихованців. “Навчання, що виховує”, і “виховання, що навчає” – писав А. Дістервег, воєдино злиті в цілісному педагогічному процесі, який має місце в діяльності вихователя будь-якої

спеціальності. Про авторитетну людину спеціаліста завжди говорять, що в неї були добрі та грамотні наставники, пішло прислів'я, “дерево та вихователь пізнаються за плодом”. Суттєва особливість педагогічної праці – вона спочатку й до кінця є процесом взаємодії людей. Це посилює роль особистісних взаємин у виховательській праці: підкреслює важливість моральних аспектів. Специфічним є і результат виховательської діяльності – людина, яка володіє певною частиною суспільної культури, здатна до соціального саморозвитку і виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Вихователем у широкому розумінні слова називають тих, хто озброює молоде покоління знаннями, уміннями, навичками, які повинен мати й сам.

У вузькому значенні слово вихователь – це людина, яка одержала педагогічну підготовку й займається вихованням дітей у дитячому садку. Ця професія захоплююча, творча; для людини, що її обрала, вона є джерелом постійного зростання й удосконалення, це велика праця душі.

Одним із важливих аспектів розвитку професійно-педагогічної підготовки вихователів є організація спільних зусиль щодо охорони й неодмінного підвищення громадянського й фахового авторитету кожного вчителя, як молодого спеціаліста, так і досвідченого. У змісті нормативних курсів з педагогіки і спецсеминарів, на всіх практичних заняттях студентів у педагогічних коледжах і під час керівництва практикою випускників стало усе більше приділятися уваги ролі вихователя в дошкільному виховному процесі, створенню в кожному дошкільному колективі обстановки шанобливого ставлення до вихователя – до його думки, його громадянської позиції, до прийнятих ним рішень, обстановки справжньої турботи про належну висоту виховательського імені, про створення оптимальних умов для справді творчої діяльності вихователя, для задоволення його духовних і матеріальних потреб [3, с. 109 – 111].

Ці питання мають бути основною метою статті та широко представлені в спільній роботі вихователів та педагогів, які їх навчали адміністрації й органів освіти з вихователями міста області, особливо з адміністрацією дитячих садків.

Наполегливо проводиться думка, писав І.Д. Бех, що для найповнішого вияву таланту вихователя в його нелегкій праці щодо виховання потрібні, крім високих особистих якостей самого педагога, ще принаймні такі неодмінні умови, як забезпечення його всім необхідним для постійного зростання фахового й загальнокультурного рівня; надання йому можливості використання у своїй роботі будь-яких форм і засобів педагогічно-виховної організації виховного процесу, які сприяють усебічному розвитку особистості кожної дитини; забезпечення недоторканності часу вихователя, відведеного дошкільним розпорядком для виконання покладених на нього функцій та обов'язків вихователя.

Ми вважаємо вкрай потрібним проведення відповідними закладами глибоких і всебічних наукових досліджень, пов'язаних із виявленням умов,

за яких весь виховний процес оптимально сприяє формуванню в майбутніх вихователів педагогічного мислення й досвіду педагогічної поведінки.

Особливої уваги в навчальному закладі, який готує майбутніх вихователів дошкільних закладів (висновки дослідників В.І. Лозової та Г.В. Троцько), повинна набути методика ведення занять з урахуванням досягнення неодмінної мети – готувати не просто грамотних людей, а широко освічених вихователів, спеціалістів, які мають не тільки педагогічне мислення, але й володіють достатніми музичними здібностями. Не менше треба зробити й щодо перегляду змісту навчальних дисциплін під цим же кутом зору: якою мірою навчальний матеріал, приклади, що наводяться в тексті посібника для студентів-дошкільників, пов'язані з виховательською діяльністю, із процесом навчання й виховання підростаючого покоління, тобто дітей. Відзначимо одразу, що ця ділянка роботи щодо музичного виховання дошкільників являє собою справжню цілину, неторкану музично-педагогічною наукою. Адже програми багатьох дисциплін майже не мають музично-психологічної та музично-педагогічної орієнтації. Ідея про таку саме орієнтацію взагалі ніяк не закладена в системі викладання загальних спеціальних дисциплін у сучасному педагогічному навчальному закладі [2, с. 64 – 69].

Програми для педагогічних коледжів наполягають на вивченні хоча б найвідоміших музичних творів знайомих композиторів.

Здобувши педагогічну освіту, молодий вихователь, як правило, знає музичні твори, знайомі більшості учнів у школі. І молодих вихователів важко обвинувачувати в цьому, оскільки їх не орієнтує на вивчення настільки важливих музичних знань навчальна програма професійної підготовки.

Аналогічні недоліки в орієнтації змісту виучуваного на підготовку спеціалістів із педагогічним мисленням наявні й у програмах педагогічного коледжу з інших навчальних дисциплін. Усе це актуалізує завдання проведення спеціальних наукових досліджень, у яких, на нашу думку, важливо брати участь вихователям усіх педагогічних коледжів, та займатися проблемою введення в курс підготовки музичних дисциплін. Такі наукові дослідження повинні, природно, мати своїм результатом видання праць, що відбивають конкретні шляхи розв'язання завдань значного поліпшення педагогічної озброєності майбутніх вихователів засобами всього навчально-виховного процесу і, насамперед, засобами викладання кожної навчальної дисципліни, та й музичної взагалі. Тому у посиленні дошкільного акценту у викладанні дисциплін ми вбачаємо один із шляхів реалізації вимог і дошкільної реформи, і перебудови роботи вихователів.

Доцільне формування в майбутнього вихователя підростаючих поколінь досвіду педагогічного мислення й поведінки, на погляд О.В. Киричука та В.А. Фоменця, тісно пов'язане з педагогічною фаховою орієнтацією старших класів загальноосвітніх шкіл. Без цієї роботи важко розв'язати питання про залучення до навчання в педагогічних коледжах

справді талановитих дівчат і юнаків. Багаторічна практика проведення вступних іспитів поки досягає лише однієї мети – з'ясувати, як засвоїв абітурієнт програмовий матеріал за середню школу. Визначити ж у вступників схильність до виховательської роботи ці іспити достатньою мірою не можуть. Тому так потрібні орієнтація учнів на виховательську професію і їхній добір безпосередньо в дошкільному навчальному закладі. Необхідна серйозна, уміла робота виховательських колективів із можливо великою кількістю підлітків, юнаків та дівчат. І керівництво цією роботою повинне стати однією з найважливіших завдань кожного викладача педагогічних коледжів [5, с. 38 – 45].

Таке керівництво тим більше допоможе справі, чим більше вихователь, дитячий садок переконуються в тому, що їхня робота з дітьми дійсно необхідна (уважає іноземний дослідник Д'юї Джон), що її результати неодмінно необхідні, інакше кажучи, за умови, якщо з думкою школи по-справжньому рухаються. Стимулювання дошкільної роботи – це те головне, що потрібне тепер для успішного добору в педагогічні коледжі найздібніших абітурієнтів, а значить і для забезпечення потреби дитячих садків у висококваліфікованих кадрах. Треба серйозно брати до уваги шкільні рекомендації вступникам до педагогічного коледжу, так як і атестати про середню освіту.

Таким чином, формування в майбутнього вихователя досвіду педагогічного мислення й поведінки є одним із важливих напрямків підготовки сучасного вихователя дошкільних закладів, основними складовими якої є: психолого-педагогічна освіта й моральне виховання студентів, формування в них педагогічного мислення й досвіду педагогічної поведінки. Причому основними принципами дидактики й теорії виховання повинно стати педагогічне співробітництво і всебічна педагогічна озброєність майбутніх вихователів.

Очевидно, що система педагогічної освіти України потребує комплексного реформування з огляду на нові виклики часу. Лише зміна філософії підготовки майбутнього вихователя, новий погляд на навчально-виховний процес здатні принести бажаний результат. У цьому контексті формування в майбутнього вихователя підростаючих поколінь досвіду педагогічного мислення й поведінки може стати основою не тільки для підготовки конкурентоспроможного вихователя ХХІ ст., але й для оновлення змісту виховної роботи дитячих садків, що в остаточному підсумку відкриє нові можливості для піднесення інтелекту української нації і приведе до покращення іміджу української держави у світі.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества. К.: Освіта, 1991. – 111 с. **2. Беземчук Л.В.** Впровадження технологічного підходу до творчого розвитку школярів у системі музичного виховання / Засоби навчальної та наукової дослідної

роботи: Зб.наук.праць. – Харків. ХДПУ. 2000. – Вип. 14. – С. 20 – 27. **3. Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод.посібник. – К., 1998. **4. Демчишин М.** Про викладання дисциплін художньо-естетичного циклу. / Освіта України. Серпень, 2001. **5. Масол Л.М.** Образ-слово-думка: полі культурний діалог в освітньому просторі / Мистецтво та освіта. – 1999. – № 4. – С. 38 – 45. **6. Смирнова О.В.** Предуказаний путь / Модернизация художественного образования. Материалы международной конференции «Д.Б. Кабалевский – ученый, композитор, педагог» – М.: ИХОРАО, 2004. – С. 64 – 69.

The article “Formation of pedagogical thinking of a future pre-school teacher at educational establishments” gives a clear idea of the state and of pedagogical thinking experience and behaviour. This problem is one of the most important in the sphere of modern pre-school teacher’s training, and the main components fit are psychological, pedagogical and moral education of students.

УДК 37.013.42

С.О. Бадер

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ У XVIII – XIX СТОЛІТТІ.

Сучасне українське суспільство переживає складний соціально-економічний період розвитку. Така ситуація, звичайно, не може не впливати на всі категорії населення держави, зокрема, на один з найбільш вразливих його елементів – інститут дитинства. Проблема сирітства, у тому числі й соціального, має глибокі історичні корені і в сучасному українському суспільстві набуває особливого змісту. Все частіше сиротами стають діти при живих батьках – це діти, від яких відмовились одразу після їх народження, або діти з асоціальних сімей, котрі вимушені мешкати на вулиці, бо батьки кинули їх напризволяще. Кількість таких дітей-сиріт постійно збільшується. Збільшується й коло питань, які постають перед сучасною соціально-педагогічною наукою щодо пошуку шляхів подолання проблеми сирітства.

Для того, щоб краще зрозуміти феномен сирітства й знайти більш оптимальні шляхи його подолання, доцільно звернутися до історичного аспекту вищезгаданого питання, зокрема до періоду з XVIII до XIX століття.

Історичному аспекту проблеми соціального сирітства присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема, Л. Беляєвої, В. Белякова, С. Заєць, Н. Костомарова, А. Нечаєвої, С. Харченка, О. Шипіленко, Н. Дівіциної, К. Неволіна, А. Шахматової тощо. Зупинимось на найважливішому історичному етапі розвитку проблеми сирітства в Україні й простежимо, як видозмінювалася соціально-

педагогічна допомога зазначеній категорії дітей. Як відомо, у XVIII – XIX ст. територія України знаходилась під владою Російської держави, тому долю українських сиріт вирішувала російська влада та її діячі. Саме в цей час доля сиріт хвилює не лише суспільство, а й державу – з'являються нові форми опіки над дітьми, письмово закріплюються їх права і свободи, створюються державні заклади, що піклуються долею сиріт не лише в дитинстві, а і при виході у доросле життя.

Слід зауважити, що згадки про дітей-сиріт та піклування про них можна зустріти у літературі цього часу. Наприклад, у „Домострої” Сильвестр говорить не тільки про те, як правильно виховувати своїх дітей, а й про те, що необхідно брати на виховання й сиріт: *„...видел ты сам, чадо мое, многих ничтожных сирот, ... мужского полу и женского, ... вскормил и вспоил я до зрелости, обучил, кто чему способен, многих и грамоте, и писать и петь, которых иконному письму, в каких и книжному искусству, тех серебряному делу, и прочим всем многим ремеслам, а кого и торговому научил делу. А мать твоя в добром наставлении воспитала многих девиц, ...обучила рукоделию и всякому домашнему обиходу, и, наделив приданым, выдала замуж, а мужчин поженили у добрых людей, – и все те, дал Бог, свободны, живут состоятельно, многие в священническом и дьяконском чине, и в дьяках, и в подьячих, и во всяких чинах; кто во что уродился и в чем кому благоволил быть Бог, – те занимаются разными ремеслами, другие торгуют в лавках, многие и в купечестве в различных землях ведут торговлю. И божьей милостью у всех тех наших вскормленников и иждивенцев ни позор, ни убыток, ни денежной пени от людей, ни людям от нас, ни тяжб ни с кем не бывало: во всем Бог до сих пор сохранил. А от кого нам, от наших вскормленников, досада и убытки бывали большие и многие, так то все мы сами снесли, никто о том и не слыхивал, а нас за то Бог наградил”* [1, с. 60]. Отже, бачимо, що проблема сирітства гостро постає у тогочасному суспільстві.

У 1706 році Новгородський митрополит Іов побудував на свої кошти в Холмово-Успенському монастирі „сиропитательницу” для „засорних” малюків. Незважаючи на те, що така установа спочатку існувала лише в Новгородській губернії, цей досвід набув широкого розповсюдження в країні – цим було покладено початок історії подібних установ. Згодом такі сиротинці почали з'являтися в Києві, а потім в Одесі [2, с. 77].

Петро I багато змінив у житті своєї держави, що не могло не вплинути на долю України. Уперше він впроваджує правила стосовно батька незаконнонародженої дитини. Незаконне співжиття, у результаті якого народжувалася дитина, вважається за провину, та відповідати за неї повинен батько. Така відповідальність могла бути кримінальною. Але ж Петро I узаконив батьківську владу над дітьми, тобто бачимо, що у цьому питанні він був консерватором. Дозволялося застосовувати домашні виправні засоби проти непокірних дітей [Там само].

Документом від 14 листопада 1715 року Петро I наказав побудувати домівки для малюків, „котрих дівки народжують беззаконно”. Дітей туди віддавали таємно. З цією метою в будівлях госпіталів були зроблені спеціальні віконця, куди можна було непомітно покласти немовля. Піклувалася та спостерігала за цими дітьми наглядачка. Коли діти підросли, їх віддавали: хлопців навчатися ремеслу, а дівчаток комусь служити або заміж. Здійснювалася й роздача дітей по селах, що поступово застосовується частіше. Віддавали сиріт також у церкви й монастирі [2, с. 78]. Фінансування таких установ здійснювалось за рахунок місцевих коштів та приватних внесків. Щодо опіки як форми влаштування дитини в сім'ю, тут з'явився наказ про те, що магістрати (а ні церква), повинні стежити, щоб сироти не залишалися без опікунів, яких вони ж назначали.

За часів Катерини II система органів правління, пов'язана з влаштуванням дітей, дещо змінилась. Незаконнонароджені підкидьки потрапляли до суспільних установ, а потім ставали вільними (раніше підкидьки ставали кріпаками). Усиновлення ще не було закріплено законодавством. У 1763 році імператрицею Катериною II було видано „Маніфест о построеніи „общимъ подояніемъ» воспитательного дома для приносимыхъ дѣтей съ указаніемъ біть етому Дому учрежденіемъ государственнымъ на вѣки подъ особымъ Монаршимъ покровительствомъ и призренъіемі”. Освіта вихованців таких будинків обмежувалась арифметикою, письмом, читанням та Законом Божим. З 16 років діти мали починати працювати у майстернях, які були розташовані у приміщенні будинку [7].

Перший виховний будинок для сиріт було відкрито в Москві у жовтні 1764 року. До нього з приватних притулків різних міст імперії було направлено дітей різного віку: від народження до 16 років. Як наслідок, більшість сиротинців, в тому числі й Київський, закрились. Загальна кількість дітей у Московському будинку становила понад 3 тисячі. Проте, результати перебування дітей в цьому закладі були невтішним: померло майже 82% з загальної кількості дітей. Причина такої смертності виявилась в недостатній кількості годувальниць, тому дітей годували штучним засобом. Щоб виправити ситуацію Катерина II видала наказ, де йшлося про передачу дітей у сім'ї на тимчасове перебування. По досягненні 9 місячного віку (згодом по досягненні 7 років) дітей повертали до Виховних будинків. Слід зазначити, що таким чином смертність серед вихованців знизилась (з 82% до 24%), проте, біля 75% дітей, які виховувались в родині, помирало, приблизно 13% – поверталось до закладів, що трапилось з рештою – невідомо [3, с. 29].

У 1775 році згідно з „Приказом общественного призрения” було створено народні школи, будинки для сиріт.

Крім опіки та усиновлення в Україні все більш значуще місце починає займати так званий супровід. Мається на увазі сукупність мір з надання матеріальної допомоги різним категоріям населення, у тому

числі й дітям-сиротам. Що стосується супроводу, то здавна його пов'язували з переданням вихованця в сім'ю для вигодування. Сім'я, яка брала дитину, отримувала грошову допомогу. З метою полегшення становища дитини, яка потрапляла в сім'ю на годування, організовувався нагляд за тим, як сім'я виконує свої обов'язки. Його здійснювали медсестри або лікарі з нижчою медичною освітою.

Окрім зазначеної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування існувало ще дві законодавчо затвержені форми – патронат та патронаж. Насамперед допомога надавалась безпритульним дітям, хворим, а також дітям, що скоїли злочин. При цьому відповідальність за надання такої допомоги покладалась на сільські родини та міські громади. Головною метою патронату було надання дітям професійних навичок, які б стали в нагоді у подальшому житті. Така форма допомоги нагадує сучасні притулки.

Патронаж – форма допомоги, яка мала на меті передачу дитини на виховання в сім'ю. Як правило, в сім'ї передавалися діти молодшого віку. Родина, яка брала дитину на виховання мала певні обов'язки перед притулком та громадою. Зокрема, вона повинна була забезпечити можливість повноцінного розвитку вихованця, дати початкову освіту та прищепити трудові навички. На жаль, ці умови не виконувались у повному обсязі, бо частіше за все, дитину на виховання брали бідні сім'ї з метою отримання грошової винагороди. Справа в тому, що за виховання дитини держава, відповідно до закону, виплачувала сім'ям певну суму грошей, розмір якої залежав від віку дитини. Максимальну винагороду отримували сім'ї, що брали зовсім малих дітей, ще не здатних допомагати по господарству. Поступово, коли дитина дорослішала, виплати скорочувались, або припинялись зовсім. В якості контролера за вихованням дітей (сучасний термін – супервізор) виступав лікар або інший медичний персонал, до функції якого входив обов'язковий медичний догляд за дітьми. За дотриманням правових та інших норм ніхто, як правило, не слідкував. Саме тому прийомні діти частіше за все використовувались як безкоштовна робоча сила. Після того, як дітям виповнялось 17 років, дівчата, в тому разі, якщо вони були ще не заміжніми, отримували „вільні” свідоцтва. Хлопці йшли до „казенних селян” та отримували пай землі.

Наприкінці XVIII століття (з 1797 року) долею дітей-сиріт активно займалася дружина Павла I, імператриця Марія Федорівна. Вона була призначена керувати виховним товариством, а пізніше – виховними домами. Особливу увагу Марія Федорівна приділяла виховним будинкам. За 30 років з прибулих 65 тисяч немовлят живими залишилося лише 7 тисяч. Імператриця зробила висновок, що смертність дітей головним чином пов'язана з тісним приміщенням, де знаходились діти. Саме тому, виховному будинку був відведений особняк графа Розумовського. До цієї будівлі додали сусідній дім графа Бобринського (Виховний будинок знаходився тут до 1917 року). Імператриця реорганізувала Опікунську

Раду таким чином, що кожен її член „високого й шляхетного роду” керував окремим закладом або його частиною без „винагороди, через любов до Батьківщини та людства” [4, с. 16].

Кількість дітей, яких передавали на виховання до державних закладів, з кожним роком збільшувалась, і в 1805 році ця цифра тільки в Москві становила приблизно 3100 дітей на рік. Аналогічна ситуація була й в інших містах імперії, у тому числі в Києві та Харкові. В доповіді, яку було подано імператору (грудень 1797 р.) Марія Федорівна звернула увагу на стан виховних будинків та запропонувала розширити практику передавання немовлят з виховних будинків у селянські сім'ї. Таким чином виникла потреба запровадження профілактичних заходів проти відмови від дитини. І таких заходів було вжито. У 1807 році було прийнято рішення про створення інституту „міського виховання”. Бідним матерям почали виплачувати певну суму грошей на утримання дитини. Причому ця платня була регулярною до досягнення дитиною 7-річного віку. Крім того, традиція віддавати дітей на виховання в сім'ї не втратила своєї актуальності. Марія Федорівна самостійно добирала інспекторів, котрі їздили по селах та контролювали процес виховання дітей. Часто вона особисто зверталась з проханням до селян-вихователів „берегти її діточок”, заохочувала їх подарунками та грошовими винагородами. Таким чином, з часом дитячі будинки стають лише тимчасовим притулком для дітей-сиріт. Майже всіх передають на виховання у сім'ї, де вони знаходяться до повноліття. У 1837 році було видано наказ, згідно якому всі діти повинні виховуватись в сім'ях. Слід зазначити, що це було зумовлено не лише великою кількістю сиріт, а й розумінням того, що жодна форма державної опіки не може замінити виховання в родині.

Після смерті Марії Федорівни всі установи, що були під її керівництвом перейшли до імператора Миколая. Було створено Відомство закладів імператриці Марії Федорівни, яке займалося сирітськими притулками. До складу відомств входили й виховні заклади, де хлопці знаходились до 21 року, вивчаючи грамоту та ремесла, а дівчата до 19 років, яких навчали домогосподарству та рукоділлю [2]. Вінцем діяльності імператора Миколи стає створення закладу сирітських інститутів. Війна та епідемія холери 1830-31 років залишили сиротами велику кількість дітей. У 1834 році у Москві було створено сирітське відділення на 50 місць, де передбачались латинські та французькі класи. Діти отримували тут настільки якісну освіту, що після закінчення латинських класів мали змогу вступити до медико-хірургічної академії, а після французьких – до приватних виховних будинків. Діти, народжені поза шлюбом разом із сиротами отримували якісну освіту. Це призвело до того, що інколи батьки навмисно відмовлялись від дітей, таємно приносили їх до церкви. Через це у 1837 році латинські та французькі класи було закрито, натомість створено інститути для виховання сиріт офіцерів військової служби. На базі сирітського чоловічого інституту (близько 300 дітей) у 1847 році було засновано Кадетський Корпус.

Благодійність у зазначений період має світський характер. Особиста участь у справах сиріт сприймається суспільством як високоморальний вчинок, благородність душі вважається невід'ємною справою кожного. Характерною рисою даного періоду є зародження професійної допомоги сиротам й поява кваліфікованих фахівців. У 1902 році існувало приблизно 11400 благодійних закладів. У 1911 році було створено Соціальну школу при юридичному факультеті Психоневрологічного інституту, де існувала кафедра „общественного призрения”. У 1910 й 1914 роках відбулися I та II з'їзди діячів соціальної сфери [7].

Багато було зроблено для дітей-сиріт у XIX столітті прихідськими благодійними організаціями. Прихідська благодійність була налаштована не тільки на підтримку старих, але й на утримання притулків для дітей. Там діти мали змогу харчуватися, навчатися у школі. Притулки були постійними та денними. У них виховувалися діти з бідних сімей. В кожному притулку вчили якомусь ремеслу, що було підготовкою до майбутньої професії [5, с. 96].

У Київській губернії, зокрема у самому Києві, з'являються різні установи, що піклувалися долею дітей-сиріт: Маріїнський дитячий притулок (1 червня 1845 р.), Сирітський Будинок (7 січня 1856 р.), Притулок для сиріт при Свято-Троїцькому монастирі (1866 р.), Дитячий притулок імені Олександрі III (1888 р.), Притулок для заарештованих дітей (1898 р.), Школа-притулок для духовенства (вересень 1898 р.), Ольгінський притулок для дітей при будинку Працелюбства (3 листопада 1902 р.), Київський єврейській сирітський дім імені Гальперіних (1908 р.). У газеті „Киевлянин” (1908 р.) підіймається питання про фінансування подібних закладів. Новий період у вихованні дітей-сиріт пов'язаний з формуванням нового геополітичного простору та створенням СРСР.

Отже, бачимо, що у XVIII – XIX ст. існувало чимало форм опіки на дітьми, що залишились без батьківського піклування. Поступово суспільство доходить висновку, що сімейна форма виховання – краща за будь-яку іншу форму опіки. Вихованню в родині надається перевага в усі часи, адже соціалізація дитини за таких умов найбільш успішніша. Саме тому, виховання в сучасних дитячих будинках необхідно максимально наблизити до сімейного, щоб дитина почувалася більш комфортно.

Література

1. Сильвестр. Домострой. – М.: Наука, 1994. – С. 60
2. Дивицина Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. – Ростов н/Д, 2005.
3. Яблоков Н.В. Призрение детей в воспитательных домах // Трудовая помощь – СПб., 1901 – март-июнь.
4. Шахматова А.Ш. Воспитание детей-сирот дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. Пед. Учеб. Заведений / Под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

5. **Василькова Ю.В.,** Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Уч. пособие для студ. высш. уч. пед. заведений – 3-е изд. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 440 с. 6. **Історія,** теорія й практика соціальної роботи в Україні / Харченко, Кратінов. – Луганськ, 2005. 7. <http://pro-mama.ru/article>

The article is dedicated to analysis of the problem orphanhood in Ukraine in XVIII – XIX centuries. The author selects and characterizes the main forms a device and trusteeships on orphans in given period.

УДК 543 (076.5)

С.Д. Белкіна

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНЖЕНЕРА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ

Система вищої інженерної освіти покликана всебічно підготувати студента до майбутньої професійної діяльності. Для цього в процесі навчання студента у вищому навчальному закладі необхідно не просто передати йому певний комплекс знань, умінь і навичок, а виховати спеціаліста, прищепити йому основи професійної культури. Високий рівень сформованості основ професійної культури грає важливу роль у процесі адаптації молодого спеціаліста до умов професійної діяльності.

Аналіз професійно-важливих якостей (ПВЯ) інженера згідно з загальноприйнятою класифікацією професій за групами «людина – людина», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – знакова система» і «людина художній образ», розробленої Є.А. Клімовим [1], показує, що професію інженера слід віднести до групи «людина – техніка». Для цієї групи професій характерні такі якості: підвищений інтерес до техніки, технічна спостережливність, технічне мислення.

У зв'язку з постійним удосконаленням техніки й зростанням науково-технічної інформації підвищуються вимоги до креативних здібностей фахівців, для розвитку яких необхідний широкий технічний світогляд і технічна фантазія.

Проте, унаслідок багатоплановості інженерної праці, слід ураховувати обмовку автора класифікації: «Не можна, звичайно, суворо розподілити за п'ятьма типами все «шалено квітуче древо» професій. Правильніший такий підхід до справи – треба виходити з того, що професія може характеризуватися одночасно ознаками різних типів, але в різній мірі» [1, с. 118].

Так, слід узяти до уваги, що результати виробничої інженерної діяльності істотно впливають на стан навколишнього середовища, що, у свою чергу, дає підставу віднести професію інженера до групи професій, що вимагають здійснення професійної діяльності з урахуванням її етичних аспектів, дбайливого відношення до природи, оптимізації стану

навколишнього природного й урбанізованого середовища, умінь прогнозувати наслідки професійної діяльності й розробки будь-яких інженерних проектів з урахуванням екологічних, естетичних і економічних параметрів.

Широке розповсюдження комп'ютерних технологій примушує представників багатьох професій, у тому числі й інженерів, оволодівати комп'ютером, хоча б на рівні користувача. Отже, суміжною групою професій для інженера можна вважати групу «людина – знакова система». Для цієї групи професій на перше місце виступають завдання сприйняття й переробки інформації, її використання для ухвалення різних управлінських рішень, їхня реалізація, перевірка і прогнозування наслідків [2]. Тут необхідна здатність до тривалої концентрації уваги, а для запам'ятовування, осмислення і переробки інформації, що поступає у вигляді сигналів, фахівцеві необхідно володіти оперативною пам'яттю і логічним мисленням. Велика роль і зорового сприйняття, завдяки якому приймаються сигнали і здійснюються необхідні дії та маніпуляції. Багатогадинна робота із знаковими системами вимагає певної емоційної стійкості.

Організаційно-управлінська діяльність інженера включає організацію роботи в колективі виконавців, ухвалення управлінських рішень в умовах різних думок, знаходження компромісу між різними вимогами. У цьому контексті професія інженера набуває рис суміжної групи професій типу «людина – людина», основною особливістю якої є взаємодія між людьми, що реалізовується в спілкуванні й інформаційному обміні. Уміння спілкуватися, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є тут найважливішою умовою високої ефективності праці.

Таким чином, розгляд специфіки професії інженера згідно з класифікацією, запропонованою Є.А. Клімовим, яка відображає стосунки людини до іншої людини, техніки, природи, знаку; художнього образу показує, що професія інженера є системою чотирьох базальних професійних типів:

- 1) людина – техніка;
- 2) людина – природа;
- 3) людина – знак;
- 4) людина – людина.

Отже, психологічна природа інженерної професії відображає риси, притаманні цим чотирьом професійним класам. Ці риси й визначають структуру ПВЯ професії інженера, важливе місце в якій займають якості, що характеризуються знаннями й уміннями в області отримання, передачі, зберігання й використання інформації, тобто в області інформаційних технологій, необхідні майбутньому фахівцеві для організації роботи в колективі, для ухвалення оптимальних управлінських рішень, у професійному спілкуванні й для вдосконалення свого професіоналізму. У контексті виконання перерахованих професійних завдань рівень знань і

вмінь в області інформаційних технологій визначає рівень інформаційно-технологічної культури інженера.

Основою для організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, що готують працівників за професіями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, служить Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [3]. У розділі «Завдання і обов'язки» цього документа наведено типові професійні завдання, обов'язки й повноваження для певної посади, посилення на галузь необхідних знань. Кваліфікаційна характеристика інженера включає такі завдання й обов'язки:

- виконує з використанням засобів обчислювальної техніки, комунікацій і зв'язку роботи в галузі науково-технічної діяльності по проектуванню, будівництву, інформаційному обслуговуванню, організації виробництва, праці і управління, метрологічному забезпеченню, технічному контролю тощо;

- розробляє методичні і нормативні документи, технічну документацію, а також пропозиції й заходи щодо виконання розроблених проектів і програм;

- проводить техніко-економічний аналіз, комплексно обґрунтовує ухвалені рішення, що реалізуються, шукає можливості скорочення циклу виконання робіт (послуг), сприяє підготовці процесу їхнього виконання, забезпеченню підрозділів підприємства необхідними технічними даними, документами, матеріалами, устаткуванням тощо;

- бере участь у роботах з дослідження, розробки проектів і програм підприємства (підрозділів підприємства), у проведенні заходів, пов'язаних з випробуваннями устаткування й упровадженням його в експлуатацію, а також виконанні робіт із стандартизації технічних засобів, систем, процесів, устаткування і матеріалів, у розгляді технічної документації й підготовки необхідних оглядів, відгуків, висновків з питань виконуваної роботи;

- вивчає й аналізує інформацію, технічні дані, показники й результати роботи, узагальнює й систематизує їх, проводить необхідні розрахунки, використовуючи сучасну електронно-обчислювальну техніку;

- готує графіки робіт, замовлення, заявки, інструкції, пояснювальні записки, карти, схеми, іншу технічну документацію, а також установлену звітність за затвердженими формами й у певні терміни.

- надає методичну і практичну допомогу при реалізації проектів і програм, планів і договорів;

- здійснює експертизу технічної документації, нагляд і контроль за станом і експлуатацією устаткування;

- стежить за дотриманням установлених вимог, чинних норм, правил і стандартів;

- організовує роботу з підвищення науково-технічних знань працівників;

- сприяє розвитку творчої ініціативи, раціоналізації, винахідництва, упровадженню досягнень вітчизняної та зарубіжної науки, техніки,

використанню передового досвіду, що забезпечує ефективну роботу підприємства [3, с. 231 – 212].

Аналіз кваліфікаційних вимог показує, що професійна діяльність інженера поєднує в собі елементи творчості із суворо регламентованістю дій.

Типові професійні функції інженера можна віднести до трьох категорій – проектно-конструкторська, виробнича й організаційно-управлінська діяльність.

При цьому очевидно, що професійна діяльність інженера при виконанні функцій у рамках будь-якої з перерахованих категорій вимагає як живого контакту з іншими працівниками, так і дистанційного спілкування за допомогою новітніх засобів комунікації і зв'язку.

Професійна діяльність інженера нерозривно пов'язана з обробкою інформації. Ефективна діяльність з обробки інформації, у свою чергу, неможлива без використання новітніх інформаційних технологій. Професійна діяльність інженера, таким чином, є по суті переважно діяльністю інформаційно-технологічною. Отже, базовою складовою професійної культури сучасного інженера сьогодні є інформаційно-технологічна культура. Вона визначає модель поведінки інженера при виконанні ним своїх посадових обов'язків.

Особливий інтерес для аналізу професійної діяльності інженера в умовах інформатизації становить кваліфікаційна характеристика інженера-програміста. Інженер-програміст на основі аналізу математичних моделей і алгоритмів розв'язання економічних та інших завдань розробляє програми, що забезпечують можливість виконання алгоритму і, відповідно, поставленого завдання засобами обчислювальної техніки, проводить їхнє тестування й наладку. Розробляє технологію рішення задачі на всіх етапах. Здійснює вибір мови програмування й перекладу на нього алгоритмів завдань. Визначає інформацію, яка підлягає обробці засобами обчислювальної техніки, її обсяг, структуру, макети і схеми введення, обробки, зберігання й видачі інформації, методи її контролю. Подальші завдання й обов'язки інженера-програміста, перераховані в кваліфікаційній характеристиці, спрямовані на подальшу обробку власне програмних продуктів. Перелік знань, необхідних інженерові-програмістові для виконання професійних функцій, не містить позицій, що відносяться до матеріального виробництва, його технології і устаткування.

Розробка системи математичного забезпечення розв'язання науково-технічних і виробничих завдань входить у професійні обов'язки математика. Математик вивчає інформацію з вирішуваного завдання, формулює її суть, дає математичний опис, надає завданню математичну форму, розробляє технічні умови й завдання на програму і підпрограми, що входять до складу загальної програми. Слід зазначити, що далеко не кожне підприємство сьогодні має у своєму штатному розкладі посаду математика. Отже, в більшості випадків на практиці обов'язки математика перерозподіляються між інженером та інженером-програмістом.

Таким чином, інженери, чиї професійні функції безпосередньо пов'язані з матеріальним виробництвом, проектуванням й управлінням, для забезпечення ефективної інноваційної діяльності підприємства повинні співпрацювати з інженерами-програмістами прямо або через математика. Отже, для ефективного виконання своїх професійних функцій інженери різних спеціальностей повинні вступати у виробничі відносини один з одним, що, у свою чергу, вимагає певного рівня комунікативної культури міжпрофесійного спілкування. У цьому випадку мова йде про специфічну область комунікативної культури в рамках інформаційно-технологічної культури інженера.

Ймовірно, виділені особливості професійної діяльності інженера в умовах інформатизації повинні враховуватися в процесі професійної підготовки студентів інженерних спеціальностей.

У виробничо-технологічній і проектно-конструкторській діяльності майбутньому інженерові необхідно навчитися використовувати прикладні комп'ютерні програми.

Обчислювальна техніка давно й успішно застосовується в різних сферах економіки й промисловості. Комп'ютер проводить розрахунки й надає багаті графічні можливості для інженерного проектування, дозволяє відтворити на екрані різні зразки продукції, автоматизувати певні етапи промислової технології. Спеціальний пакет прикладних програм, так званий САПР (система автоматичного проектування), дозволяє позбавитися рутинних розрахунків, креслень і зосередитися на творчій частині роботи.

У науково-дослідній діяльності інженер за допомогою ЕОМ зможе успішно здійснювати відносно новий тип експерименту – обчислювальний, який істотно скорочує часові й економічні витрати на проведення лабораторного або польового експерименту. У разі проведення обчислювального експерименту досліджуваний процес або явище описується за допомогою математичних моделей – систем рівнянь, що відображають залежності явища, які вивчають, від найбільш істотних чинників.

Отже, у процесі професійної підготовки студенти інженерних спеціальностей повинні засвоїти основи математичного моделювання.

Оволодіння знаннями, уміннями й навичками, що дозволяють використовувати інформаційні технології, необхідні майбутньому інженерові для здійснення організаційно-управлінської діяльності, головним у якій є вміння ухвалювати компетентні управлінські рішення.

Аналіз наукової літератури показує, що управлінська праця має певну специфіку [4 – 9]. Предметом праці є інформація, яка обробляють за допомогою певних засобів і методів. Продуктом праці є перероблена інформація у вигляді управлінського рішення.

Ухвалення управлінського рішення не гарантує його виконання. Організація виконання рішення потребує координації зусиль багатьох людей. Стадія виконання рішення передбачає інтенсивний обмін інформацією між тим, хто ухвалює рішення, і тими, хто здійснює його

виконання. Обмін інформацією – це складний інформаційно-комунікативний процес, здійснення якого вимагає високої комунікативної культури.

Особливе значення в професійній діяльності інженера має професійне читання, як спосіб розширення професійного світогляду, розвитку асоціативного мислення. Професійне читання розширює уявлення, збагачує тезаурус, усуває обмежуючі пороги розуміння науково-технічної інформації.

Важливо враховувати, що нерозуміння нової інформації в кожній людині виявляється по-різному. Ця відмінність обумовлена вмінням використовувати механізм рефлексії, який допомагає контролювати власну інформаційну поведінку. Часто найбільш складну інформацію відхиляють уже на вході сприймаючої системи. Вона оцінюється як невідповідна потребі й може виявитися втраченою. Подібна заміна уявлень, що приводять до усвідомлення незрозумілого як непотрібного, властива в принципі всім людям [10]. Для людини з низьким рівнем інформаційної культури ця суперечність залишається непоміченою. Продуктивність професійного читання залежить від здатності фахівця конструювати «сфери замовчування» того, про що в тексті безпосередньо не йдеться, але без чого неможливо повністю встановити значення сказаного [11]. Таким чином, невід'ємною складовою інформаційно-технологічної культури інженера є його інформаційна культура.

Важливим джерелом отримання інформації є також професійне спілкування, що включає безпосереднє живе спілкування зі своїми колегами, спостереження за їхньою роботою, обмін думками, обговорення, дискусії. Фахівець повинен уміти використовувати неформальні канали спілкування, знаходити вчителів і консультантів, слухати й розуміти чужу точку зору. Одночасно фахівець повинен готувати себе до ролі навчаючого, експерта з питань власних розробок. Він повинен уміти зіставляти й систематизувати вже відомі результати, ідентифікувати гіпотези й відомості формулювати несуперечливі твердження, доступні потенційному читачеві або слухачеві. Щоб передати колегам знов отримане знання, треба вміти виготовити його «експортну модель» [11].

Таким чином, у професійній діяльності сучасного інженера суттєву роль відіграють базові складові інформаційно-технологічної культури:

- інформаційна культура;
- комунікативна культура;
- комунікативна культура міжфахового спілкування.

Очевидно, що обов'язковою умовою для формування інформаційно-технологічної культури студентів інженерних спеціальностей у процесі їхнього професійної підготовки у вищому навчальному закладі є наявність інформаційного середовища й забезпечення доступу студентів до комп'ютерної техніки як під час навчальних занять, так і для здійснення самостійної позааудиторної роботи.

В.Ф. Кабалов та інші вважають, що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в навчанні дозволяє:

- 1) передати ЕОМ ряд функцій викладача;
- 2) залучати студентів до комп'ютерного інформаційного середовища (Internet-бібліотеки, бази даних та ін.), а також до роботи з сучасними електронними книжками, підручниками, енциклопедіями, розробленими на основі гіпертекстових технологій;
- 3) формувати в студентів уміння працювати з інформаційними потоками;
- 4) навчати студентів роботі з продуктами мультимедіа;
- 5) включати студентів у процес дистанційної освіти;
- 6) розвивати загальні когнітивні здібності;
- 7) використовувати нові форми відображення об'єктів вивчення (процесів, явищ, систем та ін.) у наочно-образних моделях;
- 8) імітувати реальні ситуації і результати роботи систем, процесів, механізмів та ін.;
- 9) формувати в студентів дослідницькі й пошукові вміння;
- 10) здійснювати перевірку засвоєння знань і сформованості вмінь і навичок у студентів;
- 11) допомагати студентам у виконанні складних розрахунків, креслень та ін. [12];
- 12) забезпечувати доступність здобуття освіти.

Наведений перелік наочно доводить, що активне застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі, безумовно, підвищує його ефективність за рахунок звільнення викладача від виконання багатьох рутинних функцій і сприяє формуванню основ інформаційно-технологічної компетентності студентів.

Проте, при організації навчально-виховного процесу в контексті формування основ професійної культури студентів інженерних спеціальностей в умовах інформатизації слід урахувати, що при постійному вдосконаленні комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, в діяльності інженера залишається ряд інформаційних процесів, які неможливо передати машині. Це – відбір інформації для вирішення творчих завдань у процесі професійного читання, переробка вихідної інформації й створення нової, професійне і міжпрофесійне спілкування.

Крім того, комп'ютеризація навчально-виховного процесу не є достатньою умовою формування аксіологічних складових інформаційно-технологічної культури.

Комплексний аналіз діяльності інженера в умовах інформатизації дозволяє зробити такі висновки:

1. Згідно з класифікацією Є.А. Климова, професії інженера в сучасних умовах притаманні риси чотирьох базальних типів (людина-техніка; людина-природа; людина-знак; людина-людина), які й визначають структуру ПВЯ інженера. Важливе місце в цій структурі мають якості, що характеризують інформаційно-технологічну культуру фахівця.

2. У структуру ПВЯ інженера разом із специфічними якостями особи, знаннями, уміннями, навичками, обумовленими завданнями підготовки до конкретної спеціальності, повинні бути включені загальнопрофесійні якості особи, знання, уміння, навички, які повинні бути розвинені (або сформовані) у фахівців будь-якого профілю в процесі професійної підготовки.

3. Базовою складовою професійної культури інженера в умовах інформатизації стає його інформаційно-технологічна культура. Ключовими елементами інформаційно-технологічної культури інженера, у свою чергу, слід уважати інформаційну, комунікативну й міжпрофесійно-комунікативну культуру інженера.

4. Особливості професійної діяльності інженера в умовах інформатизації повинні бути повною мірою враховані при підготовці студентів інженерних спеціальностей.

Література

1. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию: Книга для учащихся старших классов средней школы. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
2. **Основы** профессиографии. Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед.вузов. – Брянск, 1991. – 75 с.
3. **Довідник** кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 1. Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності. Розділ 1. Професії керівників, професіоналів, спеціалістів та технічних службовців / Уклад. Я. Кавторєва. – 5-те вид., перероб. і доп. – Х.: Фактор, 2007. – 384 с.
4. **Мельник М.В.** Анализ и оценка систем управления на предприятиях. – М.: Финансы и статистика, 1990. – 136 с.
5. **Планкетт Л., Хейл Г.** Выработка и принятие управленческих решений: Сокр.пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 168 с.
6. **Сантурова С.М.** Менеджмент в образовании: Теория и практика. – М.: 1993. – 212 с.
7. **Чумаченько Н.Г., Заботина Р.И.** Теория управленческих решений. – Киев: Высшая школа, 1981. – 248 с.
8. **Хоскинг А.** Курс предпринимательства: практическое пособие: Пер. с англ. / Общ.ред. и предисл. В. Рыбалкина. – М.: Международные отношения, 1993. – 352 с.
9. **Янг Стэнли.** Системное управление организацией. – М.: Советское радио, 1972. – 453 с.
10. **Брушлинский А.В.** Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
11. **Минкина В.А.** Информационная культура и способность рефлексии // Высшее образование в России. – 1995, – № 4 – С. 27 – 32
12. **Каблов В.Ф., Самойлов Л.П., Тышкевич В.Н., Приходько Е.А.** Организация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в условиях личносно ориентированного образования: Монография. – Волгоград: РПК «Политехник», 2003. – 238 с.

The complex analysis of activity of engineer in the conditions of informatization is conducted in the article. Four basale types according to the

classification of E.A. Klimov, which are typical for the profession of engineer in modern terms, are defined. Underlined, that in the conditions of informatization information and technological culture of engineer becomes the base component of his professional culture. An accent is done on the necessity to account the features of professional activity of engineer in the conditions of informatization at training of students of engineerings specialities.

УДК 378.147

В.Г. Божко

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Курс держави на європейську інтеграцію, перебудова соціально-економічних і політичних умов розвитку суспільства, перехід до ринкових відносин, приєднання України до Болонського процесу вимагає реорганізації структури навчального процесу, удосконалення методики викладання, напрацювання нових підходів в організації навчання. На сучасному етапі основним завданням вищої школи стає підготовка спеціалістів, здатних до творчої професійної діяльності в сучасному суспільстві.

Для оволодіння матеріалом на достатньому рівні вузівських навчальних програм студентам необхідно постійно вдосконалювати власні знання, виробляти дослідницькі навички, активізувати пізнавальну діяльність. Але, як показує практика, у сучасних умовах профосвіти не завжди розвивається творча навчально-пізнавальна діяльність та не забезпечується на належному рівні розвиток у студентів умінь і навичок самостійної пізнавальної активності. Отже, проблема формування навчально-пізнавальної активності студентів, організації їхньої самостійної роботи, адаптації до нових умов навчання на сьогодні залишається актуальною для науки та практики.

Проблеми розвитку й формування творчої особистості, активізації пізнавальної діяльності й творчості в процесі навчання розглядалися ще педагогами-класиками (Я. Коменським, І. Песталоцці, А. Дістервегом, Г. Сковородою, В. Сухомлинським). Удосконаленню навчального процесу у вищій школі присвячені праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, А. Вербицького, В. Вергасова, М. Ярмаченка та ін. Проблеми професійної підготовки й розробки моделі спеціаліста аналізують Н. Буринська, І. Зязюн, Н. Тализіна, М. Шкіль та ін. А. Верлань, М. Головань, Ю. Горошко, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю.С. Рамський, Т.І. Чепрасова та інші підкреслюють, що впровадження засобів НІТ у навчальний процес відіграє позитивну роль в активізації вивчення окремих навчальних предметів і навчального процесу в цілому.

На сучасному етапі виділяють два підходи до здійснення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Так, А. Вербицький, А. Вергасов, В. Рибальський та інші розглядають активізацію пізнавальних

інтересів як діяльність студентів на окремих етапах навчального процесу за умов використання різноманітних форм і методів навчання. Прихильники другого підходу Л. Аврамчук, Л. Богоявленська, І. Ільєсов та інші розглядають активний пізнавальний інтерес як рису особистості, тобто передбачають створення необхідних і достатніх умов, які сприятимуть підтримці активності студентів протягом усього освітнього процесу.

Кожен з цих підходів є доцільним і важливим. Але всі дослідники погоджуються з тим, що активізація – це і процес, і результат стимулювання активності особистості студентів за рахунок знаходження оптимального співвідношення між традиційними та інноваційними педагогічними методами, організаційними формами й засобами в сучасній освіті. Так, З. Слєпкань наголошує, що “активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміється як цілеспрямована діяльність викладача, спрямована на розробку і використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці” [3, с. 64].

Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів вимагає пошуку нових підходів до подальшого вдосконалення форм, методів та засобів навчання. Метою статті є висвітлення форм організації роботи студентів, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формування навичок і вмінь, застосування їх на практиці.

Організаційні форми навчання призначені реалізовувати прикладну спрямованість курсу, сприяти становленню самостійності в мисленні та діяльності студентів, пробуджувати пізнавальну активність, надавати змогу продемонструвати свій інтелект, свою здатність до самостійного аналізу, формування конструктивних ідей та підходів до їхньої реалізації, приймати обґрунтовані рішення. У дидактиці організаційну форму навчання визначають як взаємодію вчителя й учнів, яка регулюється встановленими порядком і режимом.

Оскільки в навчанні відбувається спілкування (комунікативна діяльність) між учителем як суб'єктом викладання і студентами як колективним суб'єктом учіння, то в якості загальних організаційних форм навчання розглядають фронтальну, групову та індивідуальну. Саме в цих організаційних формах здійснюється головне дидактичне відношення – взаємодія викладання, учіння й змісту освіти.

Навчання у вищих навчальних закладах організується у вигляді занять (лекційних, семінарських та практичних, модульних робіт, заліків, екзаменів), а також самостійної роботи студентів з написання рефератів, курсових та дипломних робіт.

Реферат – це письмова робота, що стисло викладає дослідження будь-якої проблеми на основі вивчення, переробки теоретичного та емпіричного матеріалу. Реферування передбачено для засвоєння

прийомів, методів та засобів роботи з джерелами пізнання конкретної навчальної дисципліни. Традиційно підхід до організації написання реферату наступний – студент до індивідуально обраної теми самостійно добирає літературні джерела, вивчає, аналізує теоретичний та емпіричний матеріал, оформлює свою дослідну роботу згідно з вимогами, що висуваються до робіт такого типу. Але, на жаль, як показує практика, багато студентів намагаються уникнути такої кропіткої праці, беруть готовий матеріал або з мережі INTERNET, або зі спеціальних джерел розповсюдження студентських робіт, механічно роздруковують та, не читаючи, здають. Не секрет, що іноді зміст таких рефератів не відповідає навіть указаній темі.

З метою уникнення таких недоліків на практичних та семінарських заняттях ми іноді пропонуємо групову форму написання рефератів з наступним його захистом. Студенти заздалегідь поділяються на гомогенні або гетерогенні мікрогрупи (за власним бажанням або за бажанням викладача – це залежить від мети та завдань заняття) з 4 осіб у кожній: керівник групи, доповідач, білий та чорний опоненти. Основними завданнями кожної групи є вивчення та аналіз конкретної проблеми, оформлення реферату, складання конспекту за рефератом та понятійних схем, публічне представлення та захист реферату, самоаналіз та аналіз проведеної роботи окремих їх членів.

Згідно з зазначеними завданнями розподіляються функції кожного члена групи. Над вивченням проблеми студенти працюють у парах: керівник – доповідач, білий – чорний опоненти. Керівник групи оформляє зміст реферату, а доповідач публічно його представляє. Щоб усі слухачі мали можливість законспектувати основні моменти виступу, доповідь має супроводжуватися наочністю з підготовленими понятійними схемами. Після оформлення реферату та наочності керівник і доповідач надають свої матеріали на рецензію опонентам, які поодиночі вивчали означену проблему.

Ознайомившись з представленою роботою, опоненти оцінюють її за параметрами: 1) зміст; 2) оформлення; 3) публічне представлення; 4) наочний супровід (останні два критерії після захисту). Задача білого опонента знайти всі позитивні аспекти роботи, чорного – недоліки. Слід зауважити, що у виступі чорного опонента не має бути фраз: “У рефераті не було зроблено ...”, “Погано було представлено...” тощо, замість цього надати рекомендації: “Цей реферат представлено на належному рівні, але робота значно виграла б, якщо...”. Також опоненти готують по два запитання для аудиторії за матеріалом доповіді. Це сприятиме закріпленню отриманих знань, акцентуванню уваги на ключових аспектах проблеми, створенню необхідних умов, які сприятимуть підтримці активності студентів.

Для кращого написання та захисту робіт кожній мікрогрупі надається карта підготовки реферату з методичними рекомендаціями (див. табл. №1).

Таблиця 1

КАРТА №1 РОБОТИ НАД РЕФЕРАТОМ

Члени мікро-групи	1 крок	2 крок	3 крок
	Завдання для спільної роботи	Завдання для індивідуальної роботи	Рекомендації
Керівник	1. Дібрати джерела інформації за темою в бібліотеках та мережі INTERNET. 2. Проаналізувати знайдений матеріал, скласти план реферату.	1. Оформити текст реферату згідно з вимогами, що висуваються до робіт такого типу. 2. Подати для ознайомлення доповідачу, а потім на рецензію опонентам.	
Доповідач	3. Розглянути докладніше кожний пункт плану, скласти конспект, виділивши ключові аспекти. 4. Підготувати до конспекту наочний супровід (понятійні схеми, таблиці тощо)	1. Підготувати доповідь (5 – 7 хв.), користуючись складеним конспектом, наочністю та текстом реферату. 2. Подати для ознайомлення опонентам.	1. У доповіді слід висвітлити найголовніші аспекти реферату, дати “під запис” аудиторії ключові поняття та їхнє визначення, супроводжуючи свій виступ наочністю для кращого сприймання та конспектування. 2. Доповідь рекомендовано розпочати словами: “Вашій увазі пропонується доповідь за рефератом, підготовленим (П.І.), на тему ...”, а закінчити: “Дякуємо за увагу”.
Білий опонент	1. Підібрати джерела інформації за темою в бібліотеках та мережі INTERNET.	1. Оцінити зміст та оформлення рефератів, що підготовлені керівником та доповідачем. 2. Підготувати виступ за результати оцінювання (1 хв.).	1. Результати оцінювання мають бути не кількісними, а якісними. Слід розкрити всі позитивні аспекти за кожним критерієм.
Чорний опонент	2. Проаналізувати знайдений матеріал, скласти план реферату. 3. Розглянути докладніше кожний пункт плану, скласти конспект, виділивши ключові аспекти	3. За доповіддю, що буде представлятися на захисті, підготувати для аудиторії два запитання. 4. Оцінити прослухану доповідь за наступними критеріями: 1) публічне представлення; 2) наочний супровід. 5. Представити результати оцінювання у своєму виступі	1. Результати оцінювання мають бути не кількісними, а якісними, слід назвати слабкі сторони за кожним критерієм. 2. Виступ за результатами оцінювання рекомендуємо починати словами: “Представлений реферат виконано на належному рівні, але робота значно виграла б, якщо...”, а закінчувати: “Дякуємо за увагу”.

Захист рефератів проходить у наступному порядку.

1. Публічна доповідь з представленням наочності та матеріалу для запису слухачам (5 – 7 хв).
2. Обговорення проблеми (2 – 3 хв.)
3. Виступ та запитання білого опонента (2 хв.)
4. Виступ та запитання чорного опонента (2 хв.)

Оцінюється реферат за 20-бальною шкалою. Таблиця оцінки діяльності кожного члена мікрогрупи заповнюється після представлення реферату (див табл. № 2).

Використання групових форм організації навчальної діяльності залучає до активної роботи навіть таких студентів, на яких різні прийоми індивідуальної форми навчання не впливають, оскільки, потрапивши в групу однокурсників, які колективно виконують певне завдання, студент не може відмовитися виконувати свою частину роботи, бо підпаде під моральне засудження з боку своїх товаришів, а їхню думку, повагу він, як правило, цінує, буває, тоді більше, ніж думку викладача. Крім того, працюючи в мікроколективі, кожний його член намагається бути не гірше за інших, тому виникає здорове змагання, яке сприяє інтенсифікації роботи, надає їй емоційну привабливість та відіграє роль у становленні відповідної мотивації.

Таблиця 2

Таблиця оцінки діяльності членів мікрогрупи

П.І.П. членів мікрогрупи	Само-оцінювання (макс. 4 б)	Оцінювання кожним членом групи (макс. 3 б)	Оцінювання одним із слухачів (вибірково, макс. 3 б)	Оцінювання викладачем (макс 4 б)

Література

1. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов. – К., 1985. **3. Козаков В.А.** Самостоятельная работа и её информационно-методическое обеспечение: [учеб. пособие] / А.В. Козаков. – К., 1990. **3. Слєпкань З.І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К., 2000.

One of the group forms of the organization of activity of students, which influences on an increase of informative interest, activity, creative independent work of students in formation of knowledge, skills, their application in practice is described in this article.

СПІЛЬНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Високий рівень розвитку комунікативних здібностей у наш час розглядається як необхідна умова виживання в постійно змінюваному світі. Особливого значення для сучасної людини це вміння набуває для творчої співпраці в колективі. З огляду на місце і роль кооперативних технологій навчання, актуальність розв'язання зазначених завдань стає очевидною.

У контексті компетентнісного підходу освітній результат характеризується не тільки сумою засвоєних знань та вмінь, але передусім готовністю дитини до успішного вирішення життєвих задач. Компетентнісний підхід долає традицію розгляду особистісного зростання та навчання як автономних психічних процесів. Доведено, що успішність у навчанні й задоволеність ним індивіда визначається перспективами й рівнем його розвитку як особистості, а не лише відповідністю окремих його якостей стандартам навчальної діяльності.

Наступна причина – це традиційне уявлення про творчий процес як суто індивідуальний. Однак, сучасні інтерактивні технології навчання, а саме технологія організації сумісних творчих справ, дають можливість проживати творчий процес разом, у колективі, групі, таким чином він сприяє розвитку особистості молодшого школяра в навчально-виховному процесі.

У якості третьої причини можна визначити спад інтересу до виховання особистості в колективі. На сучасному етапі, коли немає потреби в ідеологічному вихованні, задачі виховання особистості в колективі відхилені на периферію наукових досліджень, а разом з ними виявилися забутими й дуже актуальні проблеми колективної творчості. Занурення в колективну творчу діяльність, навіть найпростішу, має на меті звільнити від стереотипів і умовностей щодо творчого розвитку як суто індивідуального процесу, а навчати дітей будувати свої творчі дії з урахуванням спільних дій усіх партнерів.

Отже, мета нашої статті полягає в розробці моделі формування комунікативної компетентності молодшого школяра засобами спільної продуктивної творчої діяльності в навчально-виховному процесі.

Оскільки в дослідженні вивчаються особливості комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку, зокрема першокласників, у спільній продуктивній діяльності, то в якості головної комунікативної характеристики дітей цього віку обрано комунікативну компетентність як показник, результат сформованості комунікативного досвіду та розвитку.

Науковці по-різному підходять до розуміння сутності поняття «комунікативна компетентність». Так, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Є. Кузьмін, Л. Петровська, П. Растянников, під комунікативною компетентністю розуміють здатність установлювати й підтримувати

необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [3, с. 12], [4, с. 56]. Тоді, як А. Богуш під комунікативною компетентністю розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2, с. 89]. Ми погоджуємося з провідними науковцями, але разом з тим зазначимо, що ми під комунікативною компетентністю розуміємо інтегровану якість особистості, яка виявляється здатності налагоджувати та підтримувати якісний мовний та немовний зв'язок у різних соціальних ситуаціях та проявляти емпатію до членів певної соціальної групи.

Комунікативна компетентність, згідно з психолого-педагогічними дослідженнями, містить такі компоненти (Ю. Ємельянов, Ю. Жуков): 1) емоційний (включає емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншого, здатність до співпереживання і співчуття, увагу до дій партнерів); 2) когнітивний (пов'язаний з пізнанням іншої людини, включає здатність передбачати поведінку людини, ефективно на вербальному рівні вирішувати різні проблеми, що виникають між людьми); 3) поведінковий (розкриває здатність дитини до співпраці, спільної діяльності, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаційні здібності).

У процесі спілкування в учнів виникає потреба домовлятися та заздалегідь планувати свою діяльність. Цю можливість надає організація колективних спільних продуктивних творчих справ. Перш ніж розглядати, яким чином відбувається становлення комунікативної компетентності молодшого школяра у творчій справі, ми проаналізуємо психолого-педагогічні аспекти цього феномену.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки цією проблемою займається багато науковців (В. Асєєв, Ф. Горбов, О. Савенков). Засновниками концепції колективної творчої справи вважають А. Макаренка та І. Іванова. Перший у своїх працях подає технологію формування дитячого колективу та окреслює засоби формування особистості через нього, другий розглядає КТС як форму організації навчально-виховної роботи та визначає її структуру. І. Іванов розуміє колективну творчу справу, як соціальну діяльність дитячої групи, спрямовану на створення продукту (творчого продукту) [1, с. 23].

Особливої уваги заслуговує структура КТД І. Іванова, що включає шість стадій: попередня робота, колективне планування, підготовча стадія, реалізація КТД, підведення підсумків, наслідки виконаної роботи [1, с. 26].

Однак, для організації та проведення колективної творчої справи недостатньо розуміння механізмів та її структури, необхідно орієнтуватися в можливих формах організації спільної діяльності. Науковці, які займаються проблемами організації спільної продуктивної

діяльності (Д. Ошанін, Л. Уманський, Н. Обозов), визначають три основні її форми: спільно-індивідуальна; спільно-послідовна; спільно-взаємодіюча. Ці найменування видів спільної діяльності пропонує психолог Л. Уманський, який у кожному виді вбачає специфічний характер взаємодії членів творчої групи та стиль керівної ролі педагога [5, с. 74].

Так, перший вид організації спільної творчої діяльності, спільно-індивідуальний, розрахований на учнів, які тільки починають опановувати його. З огляду на простоту його організації він доступний багатьом дітям, починаючи з першого класу. Опановуючи цей вид роботи, діти набувають первинних умінь та навичок працювати в колективі. Однак не можна сказати, що це повноцінна робота в колективі, бо реальна взаємодія відбувається лише на певних етапах роботи над проектом, а саме під час планування творчої справи та оцінювання учнівських робіт. Слід зауважити, що роль учителя в процесі роботи над проектом вагома. Як керівник проекту, він допомагає спланувати послідовність його реалізації, а також ж роз'яснює технологію виконання виробів, допомагає дітям, які самостійно не в змозі впоратися із запропонованим завданням.

Спільно-послідовна – наступна форма організації спільної продуктивної творчої справи – створює умови для колективної творчості, дає можливість прояву та розвитку вмінь координувати свою роботу з урахуванням дій інших учасників процесу. Діти поступово починають усвідомлювати, що якісно та успішно виконана робота – це передумови загального успіху групи, а їхня помилка затримує, а то й руйнує весь проект. Велике значення має керівна діяльність учителя, хоча вона вже не така й значна.

Третя форма організації – спільно-взаємодіюча. Особливість її організації виявляється в тому, що спільне завдання надається таким чином, щоб обсяг роботи в групі розділити порівну було неможливо, а це обумовлює виникнення проблемної ситуації, яка спонукає дітей до комунікативної взаємодії, у процесі якої вирішуються творчі питання.

Формування комунікативної компетентності молодшого школяра відбувається з урахуванням вікових особливостей дитини [6, с. 28].

У процесі роботи було визначено, що творча сумісна діяльність, це обов'язкова частина навчально-виховного процесу, під впливом і в просторі якої відбувається розвиток комунікативних умінь, та як результат – поступове формування комунікативної компетентності. Ми передбачали, що спеціально організована сумісна творча справа з дитячим співтовариством у навчально-виховному процесі початкової школи може опосередковано впливати на розвиток комунікативних умінь і навичок та забезпечувати вплив на формування комунікативної компетентності, якщо:

- цілеспрямований педагогічний вплив та поступова зміна ролі та позиції педагога в керівництві КТД, застосування художніх творів та

робота над ними в навчальному процесі повинна сприяти формуванню в свідомості дітей позитивних соціальних та комунікативних стереотипів, пропонувати їм готові образи, моделі комунікативної поведінки, розвивати інтерес до суспільного життя, уточнювати уявлення про закони соціуму;

- забезпечення досвіду комунікативних стосунків у взаєминах з однолітками під час виконання творчих проектів. Набуття досвіду соціальних стосунків у спільній творчій діяльності дає змогу кожному примірювати різні соціальні ролі, опановувати різні групові форми взаємодії дітей у діяльності, навчитися узгоджувати власні та колективні інтереси, потреби, цілі;

- формування оцінно-рефлексивних дій дитини як умови побудови гармонійних взаємин. Забезпечення становлення дитини як соціальної особистості неможливе без опанування способів саморозвитку, доступним для дітей цього віку, розвитку рефлексивного мислення, орієнтації на пізнання самого себе.

Формування комунікативної компетентності в спільній творчій діяльності доцільно здійснювати поетапно (див. табл. 1).

На першому етапі робота спрямовується на усвідомлення дітьми емоцій та почуттів. Цьому сприяють читання художніх творів, уроки розвитку мовлення, естетичні бесіди, проблемні ситуації, інтегровані заняття з пріоритетом творчої продуктивної праці.

На наступному етапі домінуючою є комунікативно-мовленнєва діяльність, у процесі якої діти ознайомлюються з законами комунікації, її правилами через систему літературно-творчих уроків, обігрують та трансформують сприйняту інформацію, перетворюючи здобутий досвід у власну практику спілкування та взаємодії з ровесниками та дорослими, це творча пошукова діяльність, яка дозволяє навчити дітей планувати трудовий процес та розробляти технологію виконання виробу, вдосконалює виконання основних трудових операцій (вирізування, складання, склеювання паперу), розвиває основи конструкторських умінь, елементи технічного мислення.

На уроках з художньої праці доцільно широко застосовувати елементи соціально-ігрового проектування (СП), що сприяє засвоєнню правил безконфліктних взаємин та досвіду побудови конструктивних стосунків та гармонійних взаємин: ініціювати допомогу, висловлювати співчуття, емоційному підтримку, робити безкорисні вчинки. Дітей навчають працювати над колективним завданням. Спочатку вони виконують індивідуальні завдання, які становлять частиною цілого проекту. Потім вчать планувати свій трудовий процес та орієнтуватися на кінцевий результат, а також домовлятися з оточуючими.

Проаналізуємо сказане на прикладі виконання дітьми сумісної творчої справи – панно *«Новорічна ніч у лісі»* з учнями першого класу.

Кожна дитина отримала завдання від учителя виготовити ялинку, снігову бабу чи лісових мешканців. З першою частиною цього проекту

діти впоралися досить успішно, бо вчитель докладно розповів технологію виконання виробу. Спостерігаючи за роботою дітей, ми помітили, що діти прагнуть працювати поодиноці, і для реалізації першої частини проекту цього достатньо.

Однак, при відтворенні другої частини проекту, на початку експерименту, виникали певні труднощі. Так виявилось, що діти не були готові до самостійної творчої роботи, їм важко було визначити, хто, що буде робити – «хто створює композицію», «хто намазує клеєм деталі» тощо. Тому на перших уроках цими діями керував учитель. Поступово, завдяки аналізу, зробленому після завершення роботи, а також у результаті комплексної роботи, діти почали спрямовувати свої зусилля на досягнення спільного позитивного результату.

На другому етапі, коли сформовані первинні знання та вміння, педагог зосереджується на набутті досвіду в спільній творчій діяльності. Він намагається не надавати дітям готового рецепту «правильної» дії, а вимагає оцінки ситуації, розмірковування можливих наслідків, урахування можливих дій іншими суб'єктами ситуації, намагання зрозуміти причини тих чи інших дій.

Комунікативно-мовленнєві вміння через навчання розвивають у дітей міркування, створення ситуацій розмірковування з дотриманням вимог багатоваріантності мовленнєвих рішень; вправи на підтримку мовного контакту, мовленнєво-творчі вправи, у ході яких учні на прикладі казкової історії вчать складати діалоги від імені різних казкових персонажів.

Розвиток соціально-комунікативних умінь відбувається за допомогою ігор-тренінгів, інтелектуальних ігор, турнірів «знатоків», логічних вправ. Значення цього напряму ми вбачаємо в розкритті законів комунікації, правил безконфліктної поведінки, створення позитивних стосунків. У використанні матеріалів літературних творів, застосуванні серій сюжетних картин, зверненні до відомих дітям мультфільмів ефективною виявляється проблематизація навчально-виховного середовища, створюються умови для набуття кожною дитиною досвіду побудови взаємин, усвідомлення свого місця в колі однолітків.

Наведемо приклад виконання одного з завдань, яке демонструє формування комунікативної компетентності в спільній творчій продуктивній справі.

Завдання «Казковий поїзд» (за О. Савенковим) було частиною заняття за сумісно-взаємодіючою формою організації діяльності. Мета цього заняття полягала в навчанні уміння взаємодіяти, використовувати різноманітні мовні конструкції (типу «Допоможи мені», «Давай разом») працювати в парі.

Учителька заздалегідь підготувала для дітей заготовку у вигляді вагончика з трьома вікнами. Важливо, що вагон має саме три віка – у них учні розмістять казкових чи мультиплікаційних героїв. Слід звернути увагу ще на такий момент, кількість вирізаних віконць у загітвіці не

дозволяє порівнювати поділи обов'язки між учасниками пари, тим самим створюється проблемна ситуація. Учнім слід було домовитися про оформлення вагонів.

Щоб виконати роботу добре слід розподілити обов'язки та допомагати один одному. На перших заняттях для багатьох дітей розподіл обов'язків був дуже складною проблемою, і без втручання вчителя вони не могли подолати цю перепону. Кожна дитина намагалася малювати казкових персонажів-пасажирів поїзда. Оформлення вагончика діти розглядають як допоміжну, другорядну роботу. Найбільш виразними були роботи тих дітей, які зуміли домовитися та допомагали товаришеві під час роботи; ті, кому не вдалося це зробити, не встигали впродовж заняття виконати завдання. Результатом такої роботи були неохайні та незавершені вироби. Такі вагончики нерідко піддавалися критиці під час обговорення загальних результатів. У подальшому цим дітям приділялося більше уваги для щоб формувати в них уміння діяти узгоджено.

Отже можна сказати, що спільна продуктивна творча діяльність сприяє формуванню комунікативної компетентності. Це доводить, що різні форми організації сумісної творчої справи та керівна роль учителя на кожному етапі давали можливість опосередковано впливати на формування комунікативної компетентності, а саме на вміння самостійно діяти, будувати стосунки та трудовий процес у групі однолітків.

Література

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дисс. на соискание степени канд. пед. наук. – Волгоград, 2001. **2. Богущ А.М.** Развитие украинського мовлення у дошкільників. – К., Освіта, 1991. **3. Емельянов Ю.Н.** Эффект транситуационного научения / Ю.Н. Емельянов // Вестник ЛГУ – Сер. 6. – 1987. – Вып. 3. – С. 56 – 63. **4. Жуков Ю.М.,** Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров, 1991. – 142 с; **5. Иванов И.П.** Воспитывать коллективистов: Из опыта работы школ Ленинграда и Лен. области. – М.: Педагогика, 1982. **6. Савенков А.И.** Маленький исследователь: коллективное творчество младших школьников. – Ярославль: Академия развития. – 2004. – 128 с.

The article deals with the problem of cooperative creative activity as a means of forming communicative competence in primary school children. The analysis of the notions “communicative competence” and “cooperative creative activity” has been carried out, the stages of cooperative creative activity and forms of its organization have been determined. Taking into consideration the results of the analysis a step-by-step programmer of forming communicative competence in primary school children has been developed.

Таблиця 1

**Модель формування комунікативної компетентності дітей
молодшого шкільного віку засобами сумісної творчої справи**

<i>Етапи</i>	<i>Пріоритетний напрямок роботи на етапі</i>	<i>Домінуючий вид діяльності</i>	<i>Засоби формування комунікативної компетентності</i>	<i>Форми та методи (робота за напрямками)</i>		
				<i>Емоційно-ціннісний</i>	<i>Комунікативний</i>	<i>Соціально-творчий</i>
Орієнтувальний	Формування емоційно-ціннісної сфери вихованців	Спільно-індивідуальна творча діяльність (пошукова дослідна діяльність)	Проблемні ситуації, літературні твори, ігри та вправи, спільно-індивідуальні творчі завдання	Заняття-хвилинки на встановлення зв'язку з практичним досвідом дітей («живі картинки»), уроки художньої праці.	Художні бесіди полілоги, читання; уроки розвитку мовлення, естетичні бесіди	Проблемні ситуації, полілоги.
Розвивально-навчальний	Формування комунікативних мотивів як джерела комунікативної активності особистості та опанування способами побудови	Мовленнєво-комунікативна	Розповіді; комунікативні ігри та ситуації; спільно-спільні творчі завдання як комунікативного характеру, так і спрямовані на виготовлення виробів.	Виховуючі ситуації, тематично-інтегровані заняття; організація практичного комунікативного орального досвіду	Вправи на збагачення ігрової лексики дітей; ситуації на заохочення підтримки мовного контакту; мовленнєво-творчі вправи	Ігри-тренінги, інтелектуальні ігри-турнір знатаки, логічні вправи
Діяльнісно-творчий	Набуття досвіду взаємодії та спілкування в процесі різних видів діяльності.	Пізнавальна творча діяльність	Партнерська взаємодія, творчі проекти на основі спільно-взаємодіючої форми організації	Словесна творчість на матеріалі художніх творів	Мовленнєво-творчі завдання	Творчі проекти різні за спрямуванням

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДІАГНОСТИКИ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Музичний розвиток дитини – явище складне. Між його компонентами існують різні взаємозв'язки: між природними задатками та сформованими на їхній основі музичними здібностями, внутрішніми процесами розвитку та переданим ззовні досвідом. Вочевидь, що музична діяльність несе в собі не лише багатючі можливості розвитку здібностей сприйняття звукової палітри світу, але й може виконувати функції психотренінгу таких психічних властивостей, як емоційна стійкість, організованість, керованість і лабільність, гнучкість, чуйність. При цьому необхідним є знання механізмів особистісного розвитку й особливостей наявного психоемоційного досвіду дитини.

Вивчення музичності, специфіки музичної обдарованості дітей належить до слабо вивчених галузей музичної психології. Діагностика покликана дати в руки педагога «інструменти» вимірювання рівня розвитку тих або інших параметрів музичних здібностей дитини, об'єктивувати як сильні, так і слабкі їхні компоненти.

Аналіз сучасної музично-педагогічної практики дозволяє виокремити галузі застосування музичної діагностики, як-от:

1. Педагогічно компетентне *планування, здійснення й оцінювання* музичного виховання та навчання не може відбуватися без достовірної, вільної від суб'єктивності, нормативно-об'єктивної інформації про *передумови, хід і результати* музичного розвитку дитини (чи групи дітей).

2. Психодіагностичні методи перебирають на себе важливу роль під час вирішення проблем *спеціальної* (для обдарованих дітей), *загальної* чи *корекційної* музичної освіти дитини. Особливо актуально це для таких напрямів музичної педагогіки, як професійно-спрямоване навчання *музично обдарованих* дітей та музичнокорекційна, музичнотерапевтична педагогіка, пов'язана з побудовою *компенсувальних і профілактичних програм* освіти для дітей із слабкими порушеннями психоемоційної сфери, викликаними несприятливими органічними (внутрішніми) або соціальними (зовнішніми) умовами розвитку.

3. Різні аспекти діагностики музичних здібностей є актуальними й у вирішенні завдань загального розвитку на музичних заняттях, адже тут для педагогів музикантів не завжди зрозумілим залишається питання про те, які саме властивості та якості особистості можуть та повинні розвиватися в процесі занять музичною діяльністю.

Отже, діагностика музичних здібностей потрібна не для пропедевтичного розподілу дітей на «обдарованих і нездібних» (як іноді це розуміють педагоги), а як інструмент визначення слабо розвинених структур музичності індивіда з метою побудови обґрунтованої (а не

суб'єктивно надуманої) програми музичнопедагогічної допомоги в розвитку відповідних властивостей і якостей особистості.

Усе це свідчить про актуальність вивчення різних методик діагностики музичних здібностей дітей, наявних у психолого-педагогічній галузі дошкільної та початкової ланок освіти. Музично-педагогічна діагностика дозволяє організувати навчальний процес таким чином, щоб методичні прийоми, форми організації занять сприяли більш ефективному засвоєнню матеріалу, розвитку задатків та здібностей.

Психологопедагогічна наука демонструє певний інтерес до проблем вивчення музичних здібностей дітей передусім у зв'язку з розвитком різних складників музичності. Лише в наукових розвідках дослідників-психологів Е. Голубевої, С. Науменко та В. Анісімова реалізується цілісний підхід до діагностики всього комплексу музичних здібностей, крім того вивчаються деякі риси загальної обдарованості особистості, художньо-естетичний світогляд тощо.

Розглянемо досвід діагностики музичності, напрацьований у сучасній музичній психології.

Активне вивчення музичності людини та можливостей діагностики музичної обдарованості почалося з середини ХХ століття. Одним із перших у вітчизняній психології діагностування розвитку музичних здібностей здійснював Б. Теплов [6]. Його дослідження базувалися на теорії І. Павлова про основні властивості нервової системи та поділ на типи вищої нервової діяльності. Б. Теплов накреслив шлях об'єктивного вивчення здібностей, спираючись на відбір та створення точних методик діагностування. У цьому напрямку застосовувалася фонові електроенцефалограма та її реактивні характеристики.

Поступово вивчення здібностей почало здійснюватися з позицій комплексного підходу, коли в одному дослідженні об'єднувалися та зіставлялися між собою фізіологічні, психологічні та соціально-психологічні характеристики. Дослідження музичних здібностей дітей з позицій комплексного підходу включали вимірювання компонентів музичності, успішності (загальної та з музичних дисциплін), особливостей інтелекту, деяких особистісних якостей. Результати цього підходу узагальнила Е. Голубева [5], вивчаючи здібності на трьох рівнях:

– *на психофізичному* – діагностувалися типологічні підвалини нервової системи: загальні (безумовно, рефлексорні), що мали значну генетичну зумовленість (сила-слабкість, лабільність-інертність, активованість-інактивованість), та спеціально людські, що співвідносилися з півкульовою симетрією асиметрією;

– *на психологічному* – визначалися індивідуальні особливості пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, мовлення, мислення, а також темпераменту (емоційності, тривожності тощо), мотивації й характеру;

– *соціально-психологічному* – вивчалася успішність діяльності з диференційованим аналізом за тривалий період.

У сучасній музичній педагогіці достатньо відомою є методика діагностики музичних здібностей на основі тестів А. Зиміної [2], яка пропонує вивчати музичні здібності за трьома напрямками (блоками): установлення рівнів розвитку ладового чуття, музично-слухових уявлень, музично-ритмічного чуття.

О. Радинова, І. Груздова, Л. Комісарова, визначаючи особливості музичного розвитку дошкільників, пропонують *групову* та *індивідуальну* діагностику музичних здібностей [4].

Групова діагностика включає такі параметри: 1) ладове чуття (увагу, зовнішні прояви (емоційні), впізнання знайомої мелодії за фрагментом, відгук про музику з контрастними частинами); 2) музично-слухові уявлення (спів знайомої мелодії із супроводом та без супроводу); 3) чуття ритму (плескання, програвання на металофоні ритмічного малюнка).

Індивідуальне тестування доцільно застосовувати під час діагностування рівнів розвитку ладового чуття, музично-слухових уявлень, та чуття ритму – рухової пластики, її співвідношення з характером музики [4].

Розгорнутий підхід до діагностування музичних здібностей запропонувала відома українська дослідниця С. Науменко у своєму дослідженні “Основи вікової музичної психології” [3].

Її методика дає змогу вивчити музичні здібності дітей, індивідуальні особливості їх прояву, властивості музичного сприймання, емоційної реакції на музику.

Система тестів С. Науменко для вивчення музичних здібностей дітей складається з 6-ти блоків завдань, виконання яких з’ясовує розвиненість таких проявів музичності, як чуття ритму, ладове чуття, чуття тембру, музично-слухові уявлення (звуквисотний слух), зміст і якість музичного сприйняття, чуття гармонії.

Методика діагностики музичних здібностей С. Науменко має розгорнутий вигляд та містить досить традиційний «набір» діагностичних завдань, які використовуються в практиці музичного тестування, що дозволяє отримати лише відомості про зміст когнітивного (знання про музику і своє усвідомлене ставлення до неї) і частково поведінкового (конкретні музичні вміння, наприклад, темпо-ритмічні) компонентів музично-естетичних орієнтацій. Разом із тим, у тестуванні застосовуються й творчі завдання, які уможливають вивчення креативності та індивідуальності мислення дітей. Загалом ця музично-діагностична методика дає змогу отримати відомості не стільки про музичні здібності дитини, скільки про її знання щодо засобів виразності, умінь їх розрізняти й відтворювати.

Однією з нових методик вивчення музичних здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є система В. Анісімова [1], що являє собою оригінальну розробку вивчення структурних компонентів музичності на основі відомих та модифікованих тестів [1]. Автор вивчав

музичні здібності дітей за допомогою ігрових форм роботи та діагностичних завдань як індивідуальних, так і групових.

Процес вивчення музичних здібностей школярів В. Анісімов розділив на 7 етапів (діагностика відчуття темпу й метро-ритму, звуковисотного відчуття, чуття тембру й динаміки, відчуття музичної форми, емоційної чутливості до музики, а також когнітивного, операціонального й мотиваційного компонентів музично-естетичних смаків школярів), що свідчить про дещо інший підхід як до проблеми систематизації музичних здібностей, так і до їх діагностування.

Слід зазначити, що на відміну від усіх попередніх систем діагностики музичних здібностей, В. Анісімов запропонував виділити окремо мотиваційно-ціннісну функцію, тобто чільною ознакою особистісної складової музичності він уважав мотиваційну готовність до засвоєння засобів виразності музичної мови, а власне музичні задатки й набутий музичний досвід дитини розглядав як передумови до опанування музичною діяльністю й розвитку музичних і загальних здібностей. Саме через це значну роль у процесі діагностики музичних здібностей автор подавав вивченню когнітивного, операціонального й мотиваційного компонентів музичноестетичних смаків школярів.

Окремий блок тестових завдань у методиці В. Анісімова відведено для вивчення змісту музичноестетичних смаків дітей, які дослідник вважав важливим показником розвиненості музичних здібностей.

Слід зазначити, що більшість діагностичних методик вивчення музичних здібностей (Е. Голубевої, С. Науменко, А. Зиміної, В. Анісімова), відштовхуються від глумачення музичності Б. Теплова, який визначав її основною ознакою «переживання музики, здатності людини емоційно на неї відгукватися». Емоційномузична чуйність як центральна структурна характеристика музичності виявляється в кожній людині, але ступінь збагнення, глибина переживання й тонкість розуміння всіх сторін музики є суб'єктивноваріативними в різних людей. І ця відмінність визначатиметься насамперед природженими якостями особистості (її темпераментом, типологічними властивостями нервової системи) та індивідуальним досвідом соціальних умов життєдіяльності, мірою її психологічної культури, зокрема і ступенем готовності дитини до діяльності слухача, виконавця, творця. При цьому слід підкреслити, що сприйняття й глибоке розуміння, образна інтерпретація музики доступні кожній психологічно здоровій особистості.

Підсумовуючи вищеоглядане щодо огляду основних діагностичних методик вивчення музичних здібностей дітей, зауважимо, що психодіагностика на сучасному етапі стає невід'ємною частиною педагогічної психології, інструментом професійної діяльності педагогів, які працюють у системі *розвивального* навчання. Музичнопедагогічна практика давно потребує такого діагностичного інструментарію, який дозволяв би компенсувати недоліки вимірювання як рівня музичного розвитку дитини в цілому, так і окремих структурних компонентів

музичних здібностей. Знання діагностичних методик дозволить педагогу не лише науково обгрунтовано визначати тактику розвитку музичних здібностей дитини, але й відводити для них місце в структурі стратегії загального розвитку особистості.

Безумовно, використання діагностичних методів у практиці музичного виховання вимагає *кваліфікованої психологопедагогічної підготовки фахівця*. Психологічна компетентність і професійно-педагогічна креативність педагога мають виступити гарантом науково обгрунтованого й педагогічно доцільного використання діагностичних тестів у розробці особистісно-орієнтованих програм виховання музичної культури як системи емоційно-ціннісних орієнтацій дитини.

Література

1. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128 с. **2. Зими́на А.** Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 302 с. **3. Науменко С.І.** Основы вікової музичної психології. – К.: Логос, 1995. – 103 с. **4. Радынова О.П.** Груздова И.В. Комиссарова Л.М. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников. – М.: «Академия», 1999. – 176 с. **5. Способности** и склонности: комплексные исследования / Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с. **6. Теплов Б.Н.** Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В двух томах. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42 – 222.

The necessity of forming modern approach diagnosticating of musical capabilities is grounded in this article. The traditional and modern psychological and pedagogical ways of study children's musical gift in preschool and junior age are examined.

УДК 373.037

Н.Д. Гаврюгіна

ДІАГНОСТИКА ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У наш час особливо гостро постає питання збереження здоров'я дитини. Тому в сучасних умовах набуває вагомості питання реалізації валеологічного виховання молодшого покоління, яке повинно починатися на етапі молодшого дошкільного віку. Це є важливим напрямком у роботі науковців та вихователів, оскільки показники здоров'я дітей невтішні. Аналіз наукової літератури свідчить про увагу дослідників до означеної проблеми. Деякі аспекти валеологічного виховання молодших дошкільників висвітлені сучасними педагогами: організація валеологічного виховання дітей молодшого дошкільного віку

(Г. Беленька, Н. Денисенко, Л. Лохвицька, М. Машовець), проблема формування цінностей здоров'я в молодших дошкільнят (О. Богінч, З. Плохій); становлення валеологічної культури дітей (В. Деркунська, Н. Поведенюк, Н. Тимофєєва); питання пізнання природи з позиції єдності екологічного та валеологічного виховання (Г. Беленька, З. Плохій) [1; 4]. Проте питання діагностики валеологічної вихованості молодших дошкільників висвітлено недостатньо. З огляду на сказане, означена проблема виступає перспективним напрямком дослідження.

Зазначені положення зумовили мету цієї статті, яка полягає у висвітленні критеріїв валеологічної вихованості молодших дошкільників та розробці діагностичних методик валеологічної вихованості дитини молодшого дошкільного віку.

Наше розуміння валеологічного виховання збігається з визначенням Е. Вайнера, який трактує його як вплив на свідомість людини, із метою вироблення соціально-психологічних настанов та активної позиції, на дбайливе ставлення людини до власного здоров'я та ведення здорового образу життя [3]. Виходячи з цього визначення, ми вивели дефініцію «валеологічна вихованість», яку розглядаємо як наявність соціально-психологічних настанов та активної позиції дитини в дбайливому ставленні до власного здоров'я та ведення здорового образу життя. Таким чином, можна виокремити три основних компоненти валеологічної вихованості: когнітивний (знання у формі фактів, уявлень, понять), діяльнісний (уміння та навички) і ціннісний (система ціннісних відношень). Спираючись на теоретичне підґрунтя валеологічної вихованості, ми визначили три критерії валеологічної вихованості молодших дошкільників: когнітивний, діяльнісний, ціннісний та відповідні показники, сутність яких відображено в таблиці 1.

Таблиця 1
Критерії та показники валеологічної вихованості молодших дошкільників

Критерії	Показники
Когнітивний	– уявлення про об'єкти живої та неживої природи, частини тіла, органи чуття, предмети особистої гігієни; – мовленнєве визначення гігієнічних та загартовуючих процедур; – уміння визначати стан погоди, стан власного здоров'я
Діяльнісний	– цитування малих фольклорних жанрів валеологічного змісту; – уміння самостійно реалізовувати на практиці культурно-гігієнічні навички; – дбає про виконання оздоровчих режимних моментів, уміння одягатися згідно з погодним становищем
Ціннісний	– бажання бути здоровим; – усвідомлення цінності людського життя; – розуміння значення природних факторів у житті людини

Отже, зміст першого критерію склали валеологічні уявлення дитини, що полягають у мовленнєвих визначеннях об'єктів живої та неживої природи, частин тіла, органів чуття, предметів особистої гігієни, а також в умінні називати гігієнічні та загартовуючі процедури, словесно визначати стан погоди, стан власного здоров'я. Другий критерій – валеологічні вміння, які дитина використовує на практиці: цитування малих фольклорних жанрів валеологічного змісту, реалізація на практиці культурно-гігієнічних навичок, дбання про виконання оздоровчих моментів. Третій критерій – валеологічні цінності, які визначаються в бажанні дитини бути здоровою, усвідомленні нею цінності людського життя, розумінні значення природних факторів у житті людини. Відповідно до критеріїв визначено три рівні валеологічної вихованості молодших дошкільників: високий, середній та низький (див. табл. 2)

Таблиця 2

Вимоги до рівнів валеологічної вихованості молодших дошкільників

Рівні валеологічної вихованості	Вимоги до рівнів валеологічної вихованості
Високий	Вірно розташовує та називає всі частини тіла, органи чуття, визначає назви загартовуючі та гігієнічних процедур, добирає предмети особистої гігієни, називає об'єкти живої та неживої природи, визначає стан власного здоров'я та стан погоди. Знає не менш 2 – 3 забавлянок, Знає, що виконання загартовуючих процедур потребує системності. Має уявлення про природні чинники здоров'я. Уміє добирати одяг згідно погодних умов. Усвідомлює цінність здоров'я
Середній	Називає 75% усіх частин тіла та органів чуття, правильно їх розташовує, визначає назву однієї загартувальної та однієї культурно-гігієнічної процедури та вірно добирає предмети особистої гігієни, визначає 75% об'єктів живої та неживої природи, називає з підказкою за гартувальні та культурно-гігієнічні процедури. Знає 1 забавлянку валеологічного змісту. Має недостатні уявлення про природні чинники здоров'я. Добирає одяг згідно з погодними умовами з підказкою. Недостатньо усвідомлює цінність власного здоров'я
Низький	Називає половину частин тіла та органів чуття, половину об'єктів живої та неживої природи, не визначає стан власного здоров'я та стан погоди. Не знає забавлянок. Називає лише 1 назву загартувальної або культурно-гігієнічної процедури, добирає предмети особистої гігієни частково. Не вміє добирати одяг згідно з погодними умовами. Не має уявлень про природні чинники здоров'я. Не має ціннісних орієнтацій здорового способу життя.

Для дослідження рівня валеологічної вихованості молодших дошкільнят за кожним критерієм нами були розроблені діагностичні методики.

Когнітивний критерій

Методика № 1

Моделювання людини «Чого не вистачає?»

Мета: виявити рівень уявлень про будову основних частин тіла (органів чуття).

Матеріал: паперові частини тіла, фланелеграф.

Інструкція: дослідження проводиться з кожною дитиною окремо.

Процедура виконання: експериментатор викладає паперові частини тіла та пропонує дитині скласти фігурку людини, називаючи частини тіла та органи чуття.

Критерії оцінювання:

2 бали – високий рівень (правильно розташовує та називає всі частини тіла та органи чуття);

1 бал – середній рівень (не називає 2 – 3 частини тіла та 1 – 2 органів чуття);

0 балів – низький рівень (називає половину частин тіла та органів чуття).

Методика № 2

«Чудові картинки»

Мета: виявити знання назв гігієнічних та загартовуючих процедур та назв предметів особистої гігієни.

Матеріал: картинки.

Інструкція: дослідження проводиться з кожною дитиною окремо. Дитині пропонують 2 картинки з гігієнічною процедурою, 2 картинки з загартовуючою процедурою та декілька картинок із зображенням предметів особистої гігієни, що змішані з іншими предметами.

Процедура виконання: експериментатор пропонує дитині поглянути на картинку та назвати, які загартовуючі та гігієнічні процедури виконують діти, обрати необхідні предмети особистої гігієни.

Критерії оцінювання:

2 бали – високий рівень (правильно визначає назви загартовуючих та гігієнічних процедур та правильно добирає предмети особистої гігієни);

1 бал – середній рівень (правильно визначає назву 1 картинки загартувальної та гігієнічної процедури, правильно добирає предмети особистої гігієни);

0 балів – низький рівень (визначає назву лише загартувальної або лише гігієнічної процедури, частково добирає предмети особистої гігієни).

Методика № 3

«Діагностична бесіда»

Мета: виявити знання назв об'єктів живої та неживої природи, уміння визначати стан погоди, стан власного здоров'я.

Матеріал: картинки із зображенням об'єктів живої та неживої природи, картинки із зображенням здорової та хворої дитини.

Інструкція: діагностику краще проводити на вулиці під час прогулянки, проводити бесіду з кожною дитиною окремо.

Процедура виконання: експериментатор пропонує дитині поглянути на картинки, на яких зображено об'єкти живої та неживої природи, назвати їх, потім демонструє картинки із здоровою та хворою дитиною та

просить визначити стан дитини на картинках. Після цього експериментатор просить дитину визначити стан погоди.

Критерії оцінювання:

2 бали – високій рівень (називає всі об'єкти живої та неживої природи, називає стан здоров'я дитини, правильно визначає стан погоди);

1 бал – середній рівень (не називає 2 об'єкти живої та неживої природи, називає з підказкою стан здоров'я дитини та стан погоди);

0 балів – низький рівень (називає тільки половину об'єктів живої та неживої природи, не визначає стан здоров'я дитини та стан погоди за допомогою підказки)

Діяльнісний критерій

Методика № 4

«Використання малих фольклорних жанрів»

Мета: виявити вміння цитувати малі фольклорні жанри валеологічного змісту.

Матеріал: вода в тазику, картинки із зображенням сонечка, рослин.

Інструкція: експеримент проходить з кількома дітьми одразу.

Процедура виконання: експериментатор пропонує дітям доторкнутись до води, поглянути на картинки із зображенням сонечка, рослин та згадати, які забавлянки вони про них знають.

Критерії оцінювання:

2 бали – високій рівень (знає 2 – 3 забавлянки);

1 бал – середній рівень (знає 1 забавлянку);

0 балів – низький рівень (не знає жодної забавлянки).

Методика № 5

«Педагогічні провокації»

Мета: виявити рівень практичного використання культурно-гігієнічних навичок, виконання оздоровчих режимних моментів.

Інструкція: експеримент проводиться з усією групою дітей.

Процедура виконання:

а) ситуація перша «Процес умивання»

Під час вмивання перед прийняттям їжі експериментатор прибирає мило та спостерігає, чи помічають відсутність мила діти.

Критерії оцінювання:

1 бал – дитина помітила;

0 балів – дитина не помітила.

б) ситуація друга «Загартуємося»

Експериментатор не готує обладнання для загартування, після пробудження пропонує дітям будь-який інший вид діяльності та спостерігає, як реагують діти.

Критерії оцінювання:

1 бал – дитина помітила відсутність загартування;

0 балів – дитина не помітила відсутність загартування.

Загальні критерії оцінювання:

2 бали – високий рівень (правильно поводить себе в усіх провокаційних ситуаціях);

1 бал – середній рівень (правильно поводить себе лише в одній ситуації);

0 балів – низький рівень (неправильно поводить себе в усіх ситуаціях).

Методика № 6

«Дія з іграшкою»

Мета: діагностувати вміння одягатися за погодою.

Матеріал: лялька з набором одягу.

Інструкція: експеримент проводиться з кожною дитиною окремо.

Процедура виконання: експериментатор доводить дитині, що лялька Оленка хоче прогулятися на вулиці (називає стан погоди), та пропонує дібрати одяг для ляльки.

Критерії оцінювання:

2 бали – високий рівень (правильно добирає одяг ляльці без підказок);

1 бал – середній рівень (правильно добирає одяг з підказкою експериментатора);

0 балів – низький рівень (не добирає одягу за допомогою підказки).

Ціннісний критерій

Методика № 7

«Опитувальник»

Мета: визначити рівень бажання бути здоровим, усвідомлення цінності людського життя, розуміння значення природних факторів у житті людини.

Інструкція: експериментатор опитує кожну дитину окремо.

Процедура виконання: експериментатор задає дитині наступні питання:

- Чи займаєшся ти ранковою гімнастикою?
- Чи загартовуєшся ти? За допомогою чого ти загартовуєшся?
- Навіщо ти загартовуєшся та робиш ранкову гімнастику? (у разі позитивної відповіді на 1, 2, 3 питання).
- Як людина залежить від сонця, повітря, води, рослин?
- Чи подобається тобі берегти природу?

Критерії оцінювання:

5 – 6 балів – високий рівень (дитина відповіла вірно на 5-6 питань);

3 – 4 бали – середній рівень (дитина відповіла на 3-4 запитання вірно);

0 – 2 бала – низький рівень (дитина відповіла на 2 або менше запитань вірно).

Результати обстеження пропонуємо обробити (див. табл. 3).

Таблиця 3
Матриці аналізу кількісних показників

Діагностичні методики	Когнітивний	Діяльнісний	Ціннісний	Загальна оцінка
М – 1	0 – 2			
М – 2	0 – 2			
М – 3	0 – 2			
М – 4		0 – 2		
М – 5		0 – 2		
М – 6		0 – 2		
М – 7			0 – 6	
Загальна сума балів за кожним критерієм	0 – 6	0 – 6	0 – 6	0 – 18

Нами була розроблена **шкала оцінювання валеологічної вихованості** за кожним критерієм: *когнітивний* (0 – 2 – низький рівень, 3 – 4 – середній рівень, 5 – 6 – високий рівень); *діяльнісний* (0 – 2 – низький рівень, 3 – 4 – середній рівень, 5 – 6 – високий рівень), *ціннісний* (0 – 2 – низький рівень, 3 – 4 – середній рівень, 5 – 6 – високий рівень). Таким чином, **загальна шкала оцінювання валеологічної вихованості** дітей молодшого дошкільного віку виглядала так: 0 – 6 – низький рівень; 7 – 12 – середній рівень; 13 – 18 – високий рівень.

Ефективність розробленої нами діагностичної методики підтверджуються експериментальним дослідженням валеологічної вихованості молодших дошкільників на базі ДНЗ № 11 м. Сіверськодонецької. Означена методика дозволила проаналізувати всі аспекти валеологічної вихованості молодших дошкільнят, проаналізувати стан валеологічного виховання дітей молодшого дошкільного віку та виокремити напрямки подальшої роботи з цього питання в означеному ДНЗ.

У подальших дослідженнях плануємо вивчити сучасні підходи до діагностики пізнавальних процесів дошкільників.

Література

1. Беленька Г., Богінч О., Машовець М. Здоров'я дитини – від родини. – Київ: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с. **2. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 62 с. **3. Вайнер Э.** Валеология. Учебник для вузов. – 2-ое изд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 416 с. **4. Лохвицька Л.В.,** Андрущенко Т.К. Дошкільникам про основи здоров'я: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 176 с. **5. Плохій З.П.** Валеология та екологія у змісті дошкільної освіти / Підготовка педагогічних кадрів і діяльність начальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку: зб. наук. пр. – Ч. 2 – Чернівці: ЦНТІ. – С. 506 – 512.

The article is devoted to the problem of diagnostic of valeological education of preschool pupils. It will be rather useful for practice the author's variant of diagnostic of valeological education.

УДК 373.31

В.В. Глазова

ПОЕТАПНЕ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Однією із основних задач модернізації початкової освіти є формування в молодшого школяра ініціативності, самостійності, відповідальності. Для розв'язання цих задач необхідна переорієнтація всього процесу навчання початкової школи, зокрема і в аспекті контрольнооцінної діяльності. Перехід від жорсткого контролю та оцінки вчителя до самоконтролю та самооцінки учня важливий для перетворення учня в активного суб'єкта навчання. При суб'єктнодіяльнісному підході в навчанні дитина в процесі діяльності змінює сама себе, тобто стає відповідальною, ініціативною, самостійною. Перетворення дитини в справжнього суб'єкта навчальної діяльності нерозривно пов'язане з оволодінням нею діями контролю і оцінки, з умінням здійснювати їх самостійно, без допомоги і втручання вчителя, однолітків, батьків.

На різних етапах початкового навчання вирішуються задачі послідовного формування контрольно-оцінних умінь учнів. Представимо в узагальненому вигляді поетапне формування цих умінь в учнів початкової школи (рис. 1).

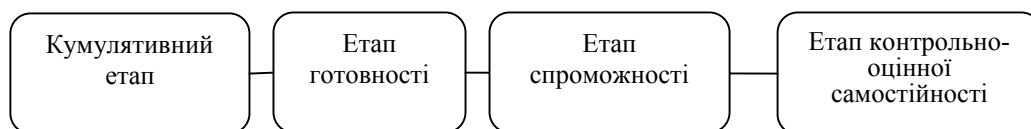


Рис. 1. Етапи формування контрольнооцінних дій учнів початкової школи

Перші два етапи є підготовчими, спрямованими на формування в молодших школярів уявлень про контрольнооцінні дії, які, безумовно, будуть поглиблюватися й розширюватися на наступних етапах навчання. Успішність формування зумовлює рівень оволодіння загальнонавчальними вміннями й забезпечує платформу для повноцінного навчання. [7, с. 165] На третьому та четвертому етапах відбувається поступова інтеріоризація дій від освоєння окремих компонентів контрольнооцінної діяльності до контрольнооцінної самостійності як однієї з головних задач початкової школи.

Розглянемо ці етапи детальніше. **Кумулятивний етап** починається задовго до початкового навчання й має підготовчий характер. На цьому

етапі створюються передумови для успішного формування навчальної діяльності в цілому. Набуття контролю над рухами має дуже важливе значення для дитини. Проілюструємо зазначене на прикладі образотворчої діяльності малюка. У дворічної дитини приблизно після шести місяців малювання каракуль з'являється можливість зорового контролю за малюванням, тобто тепер вона зорово пізнає те, що робить кінестетично. Цей тип контролю проявляється і в інших сферах діяльності дитини (одягання, освоєння навичок самообслуговування) [5, с. 293]. Дошкільник може здійснювати вже і мовленнєвий контроль, тобто зіставляти результати мовленнєвих дій (своїх або інших) зі зразком. І вже в старшому дошкільному віці в дитини з'являються елементи самоконтролю, який проявляється при порівнянні отриманого результату із зразком, еталоном та вміння здійснювати довільний контроль за ходом діяльності в процесі отримання проміжних результатів, виникає усвідомлення можливостей своїх дій, дитина починає розуміти, що не все може (початок самооцінки).

Етап готовності. Перехід від дошкільного дитинства до шкільного характеризується зміною статусу дитини в системі соціальних відносин та всього способу її життя. Навчання починає усвідомлюватися дитиною як трудова діяльність, участь у повсякденному житті оточуючих людей. Але для першокласника ще залишаються актуальними ті види діяльності, якими він займався в дошкільному віці. На початку навчання в дитини є тільки бажання вчитися, яке по суті не можна віднести до навчальної мотивації, а основні компоненти навчальної діяльності виконуються вчителем. Як зазначалося вище, успішність навчальної діяльності значною мірою визначається оволодінням школярами загальнонавчальними вміннями і навичками, а вміння розуміють як готовність, можливість виконувати дії відповідно до цілей і умов, у яких людині доводиться діяти. Навчальна діяльність у чистому вигляді з'являється в школі. Отже, контрольооцінні дії дитини в навчальній діяльності не можуть з'явитися до самої навчальної діяльності, оскільки їх формування відбувається в процесі освоєння навчальної діяльності [1, с. 23].

Так, у навчальній діяльності, як і у гри, на відміну від практичної діяльності, немає зовнішнього продукту. Її результат – зміни в особистості суб'єкту, який пізнає самого себе, поступово перетворюючись на знаючого й уміючого. Тому контроль й оцінка в навчальній діяльності особливі, такі, що відрізняються від контролю і оцінки в інших практичних видах діяльності. Ці дії в навчальній діяльності є самоконтролем і самооцінкою, тобто належать сфері самосвідомості особистості. На цьому етапі учні вдаються до самоконтролю й самооцінки здебільшого тільки на вимогу вчителя, звички до регулярного їх проведення в них ще немає.

На етапі готовності формування контрольооцінних дій учень вчиться ідентифікувати контрольо-оцінні дії в загальному потоці навчального процесу, за допомогою педагога навчається розуміти завдання «перевірити», розуміти поняття «правильно – неправильно»,

«точно – неточно», бачити позитивні результати своєї діяльності (що вийшло), робити аналіз причин появи помилок (чому не вдалося), що треба робити, щоб уникнути помилок наступного разу.

Етап спроможності. Для переходу до етапу спроможності необхідно виконувати дії контролю й оцінки найважливішою є активна позиція і самостійність школярів. Активність і самостійність, як базові особистісні якості, нерозривно пов'язані, але не тотожні. Дитина може бути активною, проте не самостійною. Самостійність же без активності не можлива. Процес освоєння навчальних дій може відбуватися лише при самостійному їх застосуванні дитиною.

У психології відомі різні підходи до розвитку розумових дій. Свого часу відомий психолог П. Гальперін розробив теорію поетапного формування розумових дій, яка надає реальну можливість для такої побудови навчання, при якій учні цілеспрямовано оволодівають операційним складом навчальної діяльності. Починається цей шлях із зовнішньої, практичної дії з матеріальними предметами, потім реальний предмет замінюється його зображенням, схемою, після цього починається етап виконання первинної дії в плані «гучної мови», потім стає достатнім промовляння цієї дії «про себе « і, нарешті, на завершальному етапі дія повністю засвоюється і, перетворюючись якісно, стає розумовою дією, тобто дією «в думці» [3, с. 370].

Для формування в учнів уміння контролювати й оцінювати, насамперед необхідно забезпечити засвоєння ними зразка дій. Спочатку контроль за виконанням навчальних дій проводиться тільки вчителем, він показує зразок дії контролю, тобто розбиває отриманий результат на елементи, зіставляє їх із заданим зразком, указує на можливі розбіжності, співвідносить виявлені розбіжності з недоліками навчальних дій. Потім, у міру оволодіння контролем учнями, вони самостійно починають співвідносити результати своїх дій із заданим зразком, знаходити причини невідповідності й усувати їх, змінюючи навчальні дії. Порівняння результату із заданим зразком є основним моментом дії контролю. Дії порівняння із зразком необхідно навчити дитину. Недостатньо просто вказівки, що супроводжує показ зразка, необхідно ще й виділити в зразку опорні точки, тобто задати орієнтовну основу дії [3, с. 379].

Психологічно сформованість зазначених дій зумовлена довільністю психічних процесів, яка розглядається одним із новоутворень у молодшому шкільному віці. Довільність навчальної діяльності припускає, що її успішне виконання залежить від того, на якому ступені дитина може керувати своїми емоціями, моторною активністю, пізнавальною діяльністю, стосунками з іншими людьми. Довільність регуляції поведінки тісно зв'язана з довільністю всіх психічних процесів,

які забезпечують формулювання цілі, розробку плану її досягнення й дозволяє дитині слідувати принципу «треба» замість «хочу» [4, с. 10].

Характеризуючи умови формування контрольної оцінки дій на етапі спроможності, науковці серед найефективніших виокремлюють кооперацію з однолітками. На ранніх етапах освоєння дії контролю й оцінки дитині, безперечно, необхідна допомога дорослого, проте поступово, коли частину її дитина починає виконувати самостійно, дорослому необхідно зменшити частку своєї участі. Але за умов тотального контролю в школі, контрольні дії, як правило, залишаються за дорослим і не передаються дитині у всій повноті. Щоб оволодіти ці дії, дитина повинна встати на позиції дорослого, а це можливо тільки при кооперації з іншою дитиною, однолітком. Тобто, істотною умовою інтеріоризації дій, їх переходу від дорослого до дитини є співпраця дітей [5, с. 328].

На етапі спроможності, який відповідає 2 – 3 класу, учень оволодіває вміннями перевіряти результати своєї і праці товариша, контролювати послідовність виконання роботи та її проміжні результати, використовувати різні способи оцінки правильності дій, висловлювати оцінні судження. А на період завершення навчання в початковій школі до цих умінь додаються вміння оцінювати якість навчальної роботи, контролювати послідовність виконання роботи за самостійно складеним планом, визначати правильність суджень, знаходити й виправляти помилки [6, с. 9 – 11].

У технології розвивального навчання, яке припускає більш високий рівень засвоєння навчальної діяльності, ніж традиційне навчання, вводиться **етап контрольної оцінки самостійності**. Контрольна самостійність учня включає в себе вміння розпізнавати задачу як нову, проводити оцінку своїх можливостей діяти в новій ситуації, вміння відокремлювати відоме від невідомого (О. Воронцов).

На початку молодшого шкільного віку дії контролю й оцінки здійснюються стихійно, але до кінця цього періоду вони набувають для дітей особистісного змісту. Тобто, настає момент, коли не тільки вчитель може бачити, куди повинен рухатися той або інший учень, а й сам учень може нести відповідальність за своє навчання. Це означає, що він повинен знати, у чому він успішний, а в чому зазнає труднощі, у чому причина проблем і якими способами можна їх вирішити. Іншими словами, виникає необхідність розробки способів формування й розвитку в учнів контрольної самостійності [2].

У молодшому шкільному віці формуються рефлексивні вміння, тобто здатність оцінювати власні дії, вміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності. Здібність до рефлексії формується й розвивається в дітей при виконанні дій контролю й оцінки. Усвідомлення дитиною сенсу і змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли в неї сформована потреба в самоконтролі і самооцінці, а це можливе лише за умов високого рівня самоорганізації дитини.

Одним із показників самоорганізації дитини є відповідальність. У дітей молодшого шкільного віку вона виражається в усвідомленні необхідності й важливості виконання доручень, що мають значення для інших, у спрямованості дій на успішне виконання завдань, в емоційному переживанні завдання, його характеру, результату, в усвідомленні необхідності відповідати за виконання дорученої справи. Відповідальність як базова особистісна якість повинна формуватися з малих років і стати життєвим принципом. А це означає, що проблема формування контрольнооцінних дій у першу чергу особистісна, а не тільки дидактична в технологічному та технічному сенсах, тому формування цих дій не повинно закінчуватися в початкових класах школи, а мати своє продовження ц на вищих ступенях навчання.

Література

- 1. Вергелес Г.И.** Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности): [учеб.-метод. пособ.] / Г.И. Вергелес, В.С. Конева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 180 с.
- 2. Воронцов А.Б., Заславский В.М.** Контрольнооценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростков. <http://www.ouro.ru/iro/scilab/nauka/>.
- 3. Дубровина И.В.** Психология: [учеб. для студ. сред. пед. учеб. завед.] / Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
- 4. Костяк Т.В.** Психологическая адаптация первоклассников: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Т.В. Костяк. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
- 5. Обухова Л.Ф.** Детская (возрастная) психология: [учеб.] / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 2001 – 442 с.
- 6. Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа. – 2006. – 432 с.
- 7. Савченко О.Я.** Дидактика початкової школи: [підруч. для студ. пед. факульт.] / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

The article deals with checking-estimating skills of junior pupils and phases of their formation.

УДК 378: 371. 132

Н.А. Глузман

КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Основний напрямок оновлення професійної математичної освіти полягає в пошуку шляхів формування у майбутнього фахівця діяльнісної позиції в процесі навчання, сприяючої становленню досвіду цілісного

системного бачення професійної діяльності, системної дії в ній, вирішення нових проблем і завдань. Орієнтація освіти на її новий результат вимагає інноваційного підходу до забезпечення її якості, критеріїв її оцінки, нового підходу до організації освітнього процесу й управління ним. Ця ідея відбивається в змісті компетентнісного підходу до вітчизняної освіти. Сьогодні, коли освітня реформа вступила в нову фазу, розробка ідей даного підходу стає імперативом, а реалізація основних напрямків Болонського процесу посилює її очевидність і необхідність. Введення компетентнісного підходу в систему вищої освіти підтверджується директивними розпорядженнями Міністерства освіти України (Законами «Про Освіту», «Про Вищу освіту», Державними програмами «Освіта», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Концепцією базової математичної освіти в Україні, Планом заходів щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої професійної освіти України та ін.) [2; 3; 4].

На сьогодні концептуальні основи компетентнісного підходу позначені достатньо виразно, сформульовані основні його положення.

Поняття компетентність освіти, освітньої компетентності прийшло до нас із зарубіжних країн, де його вживають і досліджують майже півстоліття. Уведення у професійну освіту, крім знань, умінь і навичок, нових освітніх понять – компетентностей, компетенцій і ключових кваліфікацій – науково обгрунтовано такими ученими країн Європейського Союзу в середині 80-х рр. XX ст.: Р. Бадер, Д. Мертенс, Т. Орді, Б. Оскарсон, Т. Роос, С. Шо, М. Холстед і Л. Шелтен та ін. [1].

Вітчизняні вчені також мають певні напрацювання в цьому напрямку. Проблеми компетентності вивчали С. Гончаренко, К. Косак, І. Ящук, В. Аніщенко та ін. Сьогодні настає новий етап: компетентнісний підхід переходить із стадії самовизначення в стадію реалізації, коли заявлені ним загальні принципи й методологічні установки знаходять своє підтвердження в різних прикладних розробках. До таких прикладних розробок відноситься впровадження державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, у яких підсумкові вимоги до випускників навчальних закладів різного рівня представлені у вигляді компетенцій.

Метою статті є визначення рівней сформованості професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчальній діяльності.

Необхідною теоретичною передумовою для дослідження системи контролю й оцінювання професійної математичної підготовки (компетентності) є системне, цілісне уявлення про професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів, обгрунтування критеріїв, показників і рівнів її сформованості. При оцінці рівня сформованості професійної математичної компетентності конструктивним є застосування компетентнісного підходу до визначення результатів навчання студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Виділимо функції та критерії сформованості професійної математичної компетентності у студентів спеціальності: «Початкове навчання». Структурними компонентами моделі формування професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є: мотиваційно-цільовий; змістовний; діяльнісно-операційний; особистісно-рефлексивний, умовний.

Мотиваційно-цільовий компонент реалізує *координуючу функцію*. Дана функція полягає в бажанні студентів володіти математичними знаннями й уміннями, у спонуканні у майбутніх учителів-початківців інтересу до професійної методико-математичної діяльності та прагненні самореалізуватися. Критерієм мотиваційно-цільового компоненту є позитивна мотивація до здійснення професійної математичної діяльності.

Змістовний компонент виконує *освітню функцію*. Дана функція полягає в знайомстві студентів з курсом початкової математики, з різними теоретичними підходами, покладеними в зміст його трактування, з особливістю методики навчання математики молодших школярів. Оскільки компонент характеризується об'ємом знань, умінь та навичок, то його критерієм є володіння теоретичними та практичними знаннями з математики та методики її викладання в початковій школі.

Функція діяльнісно-операційного компоненту – *результативна*. Вона полягає в розвитку в студентів професійних умінь розв'язання методико-математичних завдань, в оволодінні ними способами побудови процесу навчання на основі сучасних методів педагогіки. Критерієм діяльнісно-операційного компоненту є володіння методичним апаратом і володіння уміннями проектування навчального процесу на засадах сучасних технологій навчання в початковій школі.

Реалізуючи оціночну функцію, компонент особистісно-рефлексивний забезпечує оцінку студентом самого себе, своїх можливостей, якостей особистості. Критерієм особистісно-рефлексивного компоненту є самосвідомість студента, під яким розуміють комплекс уявлень про себе як особистість та педагога-професіонала, а також наявність власного стилю викладання в контексті професійного навчання.

Критерії та показники сформованості математичної компетентності майбутніх учителів надані в табл. 1.

Виділені структурні компоненти професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну систему. Функціональною характеристикою кожного компоненту є критерій, який передбачає сукупністю показників. Ступінь вираженості критеріїв і показників з кожного компоненту математичної компетентності суб'єкта педагогічної освіти є підставою для виділення рівнів сформованості професійної математичної компетентності педагога початкової школи: початковий, середній, високий, які включають діяльність репродуктивного характеру, репродуктивно-творчого та творчого характерів.

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості математичної
компетентності майбутніх учителів**

Критерій	Показники
Позитивна мотивація до здійснення професійної методико-математичної діяльності.	– характер мотивів педагогічної діяльності; – наявність інтересу в галузі теорії та методики початкової математики; – потреба у формуванні професійної математичної компетентності.
Володіння методичним апаратом і володіння умінями проектування навчального процесу на засадах сучасних технологій навчання в початковій школі.	– повнота теоретичних знань і практичних умінь з початкової математики; – системність та усвідомленість знань з математики та методики її викладання в початковій школі; – характер навчально-методичної діяльності; – здібність до бачення проблем, висунення ідей, здійснення перенесення знань в нову ситуацію.
Самосвідомість студента, власний стиль викладання	– адекватний рівень самооцінки; – індивідуальний стиль викладання заснований на сучасних методах початкового навчання математики.

За еталон сформованості професійної математичної компетентності суб'єкта педагогічної початкової освіти був прийнятий високий (творчий) рівень.

Творчий рівень характеризується виявом заінтересованості до методико – математичної діяльності в початковому навчанні, пошуком нових форм і методів роботи. Комплекс методико-математичних знань і умінь студентів усвідомлений і засвоєний - це знання теоретичних аспектів курсу початкової математики та методики її викладання, уміння розв'язувати методичні задачі на основі методів і прийомів початкової математики, володіння педагогічними технологіями застосування методико-математичного матеріалу в практиці навчання молодших школярів. Виявляється творче відношення до педагогічної та методичної діяльності.

Репродуктивно-творчий (середній) рівень характеризується наявністю у студентів мотивів до вивчення математики та методики її викладання в початковій школі. Студенти здатні вирішувати методико-математичні задачі в нестандартних ситуаціях реального навчально-виховного процесу початкової школи. Даному рівню сформованості математичної компетентності в особистісно-рефлексивному компоненті відповідає адекватна самооцінка, характерна наявність власного стилю викладання заснованого на наслідуванні педагогічній майстерності кращих учителів.

Репродуктивний (початковий) рівень характеризується відсутністю у майбутніх педагогів інтересу до знань з математики і можливостей їх застосування в навчанні. Знання поверхневі, формальні та безсистемні, не використовуються в педагогічній діяльності. Студенти здібні до вирішення найбільш простих, стандартних методико-математичних завдань. Структуру та рівні сформованості професійної математичної компетентності можна представити у вигляді схеми 1.

Рис. 1. Структура професійної математичної компетентності

Таким чином, нами розглянуті компоненти професійної математичної компетентності, виділені основні уміння, що відображають суть даного поняття, виявлені рівні, критерії та показники сформованості математичної компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи педагогічних університетів. Це дає змогу визначити рівень сформованості професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи наступними напрямками: оцінка навчальних досягнень студентів з циклу математичних дисциплін спеціальності «Початкове навчання», під час проведення ними пізнавальної самостійної діяльності та при проходженні основних видів педагогічної практики.

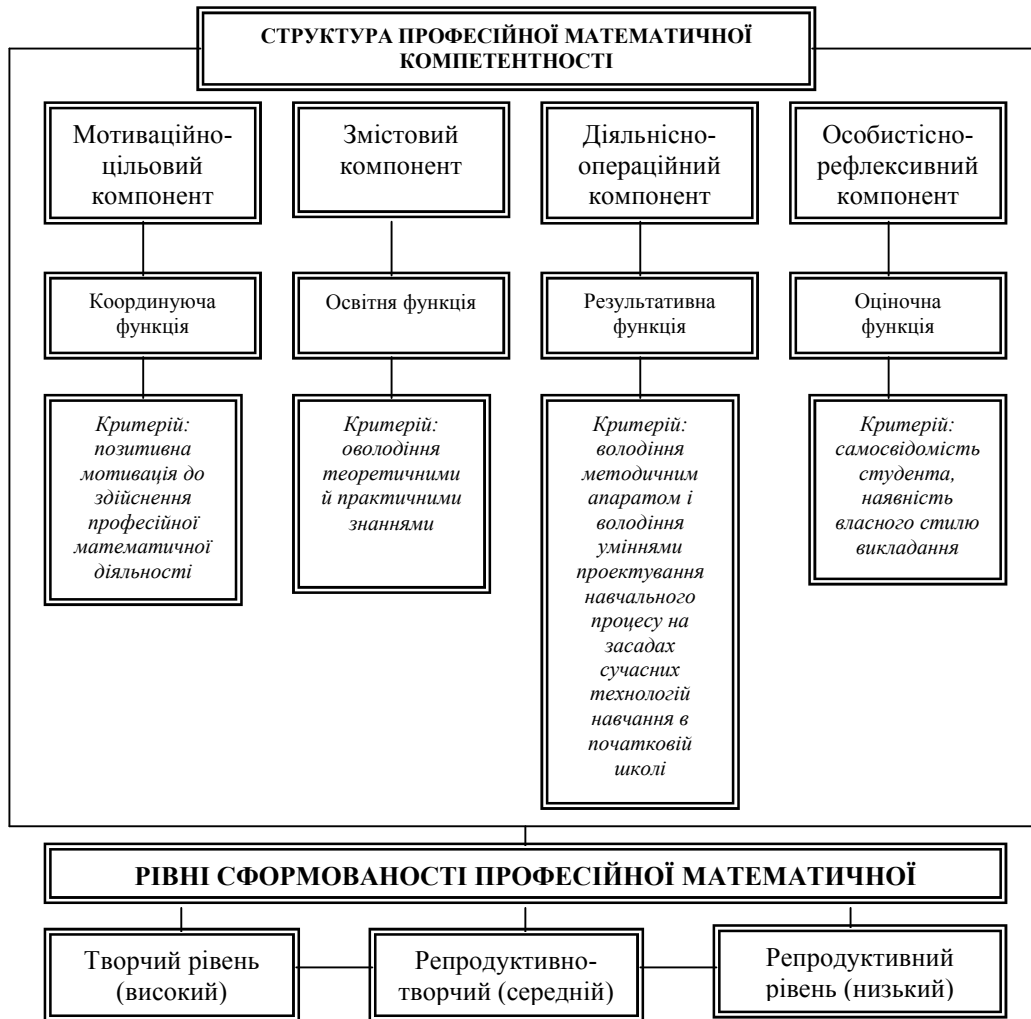
Контроль якісного рівня засвоєння змісту математичної підготовки (навчальна діяльність) студентів спеціальності «Початкове навчання» виходить на наступні орієнтири – «мати уявлення, розуміти» як здатність ідентифікувати об'єкт вивчення, дати його якісний опис, сформулювати характерні властивості – *репродуктивний (низький) рівень засвоєння*; – «знати» як здатність відтворити вивчений матеріал за необхідним ступенем науковості – *репродуктивно-творчий рівень засвоєння*; – «уміти» як здатність використовувати отримані знання у сфері професійної діяльності з можливим використанням довідкової літератури – *творчий рівень засвоєння*; – «володіти навичками» як здатність самостійно виконувати дії у вивченій послідовності, зокрема в нових умовах, на новому змісті.

Виходячи з цих напрямків у основу перевірки якості навчальних досягнень студентів покладені такі критерії:

– *системність*, що полягає в формуванні у студентів умінь висловлювати певну сукупність знань логічно, послідовно, з урахуванням змістовної й процесуальної сторін;

– *універсальність*, що виражається в розвитку у студентів різних сторін пізнавальної діяльності й індивідуальних якостей особистості, таких як цілеспрямованість, активність, творча ініціатива, самостійність;

– *комплексність*, що характеризується включенням навчальних дій, спрямованих на освоєння різних форм роботи, відбувається в єдності та взаємозв'язку теорії й практики розв'язання методичних завдань навчання молодших школярів;



– *міцність і свідомість* знань включає збереження їх в пам’яті та припускає зміну змісту знань залежно від характеру перетворення навчальних завдань (зміна послідовності дій, їх варіювання або виділення нових), визначення шляхів і широти перенесення знань як теоретичних, так і практичних;

– *дієвість* використання знань припускає оперативне розв’язання методичних завдань, легке й упевнене застосування їх при самостійному вивченні, а також при їх перенесенні на інші навчальні дисципліни в процесі вирішення широкого кола професійно-педагогічних завдань;

– *самостійне* застосування знань включає творче їх використання (перебудова, комбінування, варіювання, включення нових знань) та визначення на цій основі нових способів придбання знань і умінь.

– *педагогічна спрямованість*, полягає в тому, що отримані знання органічно включають дії, які за своєю суттю є методичними, спрямованих на освоєння системи знань і умінь з дисципліни.

Оцінювання навчальних досягнень студентів подано в табл. 2.

Таблиця 2

Оцінка рівня сформованості професійної математичної компетентності під час навчальної діяльності

Рівні сформованості математичної компетентності	Форми організації навчання, рекомендовані для даного рівня	Оцінка	Критерії оцінювання
ТВОРЧИЙ (ВИСОКИЙ)	<ul style="list-style-type: none"> – випускна робота (проект); – курсовий проект; – реферат; – доповідь; – семінар; – організаційно-діяльнісна гра – науково-дослідницька робота; – державний іспит. 	«5»	– уміння використовувати знання в нестандартних, самостійних, творчих завданнях.
		«4»	– чітке, осмислене використання знань у типовій роботі.
		«3»	– загальне розуміння матеріалу, знання шляхів розв'язання завдань і застосування основних формул.
		«2»	– механічне відтворення теоретичного матеріалу, при якому студент показав повне незнання питання, відмовився відповідати або не приступив до виконання роботи.
РЕПРОДУКТИВНО-ТВОРЧИЙ (СЕРЕДНІЙ)	<ul style="list-style-type: none"> – лабораторні та практичні роботи; – невеликі реферати та доповіді; – участь в діловій або дидактичній грі; – підготовка семінару; – семестрові іспити. 	«5»	– студент знає не тільки принципи навчальної дисципліни, але й їх приватні застосування, може самостійно здобувати знання за навчальною дисципліною, має необхідні практичні уміння та навички.
		«4»	– студент знає принципи навчальної дисципліни, але їх застосування не завжди розуміє; може самостійно здобувати знання, користуючись літературою; має розвинені практичні уміння, але необов'язково навички.
		«3»	– студент знає тільки основні принципи, може самостійно здобувати знання; частково сформовані уміння та навички.
		«2»	– студент не знає принципів навчальної дисципліни; частково сформовані уміння та навички, студент показав повне незнання питання, відмовився відповідати або не приступив до виконання роботи.

РЕПРОДУКТИВНИЙ (НИЗЬКИЙ)	– самостійна (поточна) робота; – контрольна робота без рівневої диференціації; опитування – поточне оцінювання.	«5»	– студент в повному об'ємі виконав усі завдання (або відповіді на всі поставлені питання), проявивши самостійність і знання міжпредметного характеру.
		«4»	– студент виконав завдання, і в них містяться недоліки або одна не груба помилка; при відповіді на поставлені питання мав незначні зауваження та поправки з боку викладача.
		«3»	– студент виконав завдання більш ніж на 50 %, робота містить недоліки або дві-три не грубі помилки або дві грубі помилки; при відповіді на поставлені питання викладач надавав йому значну допомогу у вигляді навідних питань.
		«2»	– студент виконав роботу менш ніж на 50% або робота містить більше двох грубих помилок; при відповіді на поставлені питання викладач надавав йому постійну допомогу, студент показав повне незнання питання, відмовився відповідати або не приступив до виконання роботи.

При оцінці рівня сформованості професійної математичної компетентності конструктивним є застосування компетентнісного підходу до визначення результатів навчання студентів – майбутніх учителів початкових класів. Виділені структурні компоненти професійної математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів знаходяться в тісній взаємодії, утворюючи цілісну систему. Функціональною характеристикою кожного компоненту є критерій, який визначається сукупністю показників. Ступінь вираженості критеріїв і показників з кожного компоненту математичної компетентності суб'єкта педагогічної освіти є підставою для виділення рівнів сформованості професійної математичної компетентності педагога початкової школи: початковий, середній, високий, які включають діяльність репродуктивного характеру, репродуктивно-творчого та творчого характерів.

Література

1. Холстед М., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред.

А.В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 24 – 27. **2. Реформы** и развитие образования: Программный документ ООН по вопросам образования, науки и культуры / ЮНЕСКО. – Б.г.,1995. – 49 с. 12 – 24. **3. Овчарук О.** Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: КІС, 2003. – С. 13 – 42. **4. www.mon.gov.ua** Матеріали доповіді Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України «Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи»

On the basis of the competentive approach the criteria and indexes of the professional mathematical preparation of the students of the speciality «Elementary training» are exposed. Taking into account the selected criteria and indexes the description of the levels of the formed mathematical competence of the future teachers of primary classes is given.

УДК 372:2(477.75) 18.19

Т.М. Головань

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРИМУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Наявна система суспільної дошкільної освіти України вимагає вдосконалення відповідно до нових соціальних цілей і педагогічних завдань; а саме: гуманістичне виховання вільної особистості, якій властиві саморозвиток і самореалізація.

Розвиток системи дошкільної освіти в сучасних умовах визначається ефективністю здійснення її управління на регіональному рівні. Важливим для вивчення та аналізу в історії України є період другої половини ХІХ – початку ХХ ст., оскільки саме він є багатий на суспільно-політичні, економічні, культурологічні події, як і наш час.

Особливий науковий інтерес становить вивчення процесу розвитку дошкільних закладів у Криму, де вже в той час було створено інститути соціальної опіки, початкового виховання та елементарного навчання дітей, упроваджено своєрідні форми дошкільних закладів, розроблено організаційні й теоретико-методичні основи їхнього функціонування.

У вивчення історії розвитку вітчизняного дошкільного виховання в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. зробили внесок дослідження С. Амбрамсон, Л. Батліної, Н. Біденко, Г. Ларіонової, З. Ногачевської, С. Попиченко, О. Проскури, О. Пшеврацької, Г. Реґо, Т. Слободянюк, В. Серґєєвої, Т. Філімонової, І. Улюкаєвої.

Різні аспекти в історії розвитку освіти в Криму вивчають А. Аблятіпов, З. Абдуллаєва, Е. Абібуллаєва, Н. Бакши, А. Бацюра, С. Вишневський, В. Ганкевич, Н. Дундук, М. Журба, Ю. Катунін, Л. Маршал, Л. Моїсеєнкова, Н. Павленкова, М. Прохорчик, Л. Редькіна, С. Шукліна, Т. Шушара та ін.

Дослідженню діяльності видатних постатей у галузі освіти Криму, і зокрема дошкільної, присвячено історичні публікації С. Андросова, О. Бобкової, Н. Гурьянкової, Д. Прохорова, Л. В'юницької, П. Конькова, Е. Чернова, А. Огородника, В. Широкова, А. Шустова.

Метою статті є характеристика організаційних та змістовних основ становлення і діяльності закладів суспільного дошкільного виховання в Криму в II половині XIX – початку XX ст. та тенденцій їхнього розвитку.

На розвиток суспільного дошкільного виховання в Криму в другій половині XIX – початку XX ст. вплинув цілий ряд чинників і найважливіших подій, а саме – Кримська війна, скасування кріпацтва в Росії, притока робочої сили до Криму, широке застосування жіночої праці на підприємствах, перетворення Криму на курорт, розповсюдження передових педагогічних ідей і методик освіти дошкільників.

У всіх великих містах Криму в II половині XIX – початку XX ст. діяли громадсько-педагогічні організації, а саме: Сімферопольські товариства «Дитячий садок», «Дитяча допомога», благодійне товариство, товариство піклування про дітей. У Севастополі сприяли заснуванню перших закладів суспільного виховання дошкільників Ксенінське товариство Севастопольських ясел, благодійне товариство та товариство сприяння вихованню та захисту дітей. У Керчі – Керченське товариство піклування про дітей, товариство «Ясла», жіноче благодійне товариство, Керченське товариство Маріїнського притулку та ін. Здійснювали вплив на розгортання закладів дошкільного виховання також Ялтинське товариство «Ясла», Товариство лікарів у Євпаторії, Товариство лікарів щодо створення санаторії для ослаблених дітей в Ялті й Алупці, Сімферопольське і Ялтинське відділення Ліги боротьби з туберкульозом та ін. Завдяки діяльності цих товариств, а також ініціативі приватних осіб у Криму, розпочали свою діяльність різноманітні типи дошкільних установ.

Першими в 50 – 60 рр. XIX ст. було відкрито опікунські заклади – різні типи дитячих притулків та сирітський виховний будинок. Їхньою метою була опіка дітей-сиріт, а саме – первинне виховання і навчання, підготовка до чесного, трудового самостійного життя, турбота про подальше влаштування долі вихованок, які випускалися із закладу.

На відміну від сирітського будинку, де діти перебували протягом цілого року, дитячі притулки були різних типів. Виокремились пологові, виправні, землеробські, притулки-захистки, притулки-оздоровниці, захистки для дітей мобілізованих батьків, колиски для покинутих дітей. Їхнє відкриття та діяльність – це перш за все заслуга благодійних організацій і приватних осіб. Значно меншу участь у їх організації відіграли земства. Таврійське губернське опікування дитячих притулків також сприяло підтримці діяльності опікунських установ у Криму.

У Сімферополі у II половині XIX ст. діяли притулок графині А. Адлерберг на 40 – 50 дівчаток, заснований у розпал Кримської війни (1854), сирітський виховний будинок таємного радника А. Фабра на 40 – 50 хлопчиків (1864), земський міський притулок для покинутих дітей

(1870). У Ялті (1871) було організовано міський притулок, а в Керчі (1874) розпочали діяльність Маріїнський притулок та колиска для покинутих дітей (1893) [2; 11].

Дитячий притулок імені Амалії Максиміліанівни Адлерберг проіснував у Криму більше шестдесяти років, до початку громадянської війни. Спочатку притулок призначався і для дівчаток, і для хлопчиків, з 1887 року в ньому перебували тільки дівчатка у віці від 3 до 16 років.

Сирітський притулок таємного радника А. Фабра, заснований у 1864 р., успішно проіснував п'ятдесят років. Керівник канцелярією князя М. Воронцова, згодом Катеринославський губернатор, Андрій Якович Фабр, у 1863 році в духівниці залишив весь свій капітал і всі свої маєтки на влаштування сирітського будинку в Сімферополі. Притулок був під заступництвом у числі установ імператриці Марії. Призначення сирітського будинку полягало в піклуванні про повних сиріт чоловічої статі, уродженців Таврійської губернії, та їх релігійно-етичному вихованні [7]. За спогадами, що збереглися, колишнього вихованця притулку Г. Доценка, можна судити про не тільки гідне фізичне, але й розумове та етичне виховання дітей. У притулку не було жодного випадку смерті дитини [8].

Сімферопольський земський притулок покинутих дітей було відкрито 1870 р. З 1892 по 1899 рр. при ньому діяла й колиска для покинутих дітей. Спочатку в притулку була високою смертність дітей, але з приходом Софії Андріанівни Арендт, у дівоцтві Сонцової, дочки віце-губернатора, притулок щодо роботи з дітьми посів одне з перших місць в Росії. С. Арендт протягом двох років пройшла курс навчання в Брюсселі за Фребелевською системою виховання дітей.

З 1872 р. розпочався період виокремлення власне дошкільних закладів – дитячих садків та денних дитячих ясел-притулків. 1872 р. у Сімферополі було створено товариство «Дитячий садок» за ініціативою І. Іванова, воно ж ініціювало відкриття дитячого садка, який був підпорядкований губернському інспекторові народних училищ. Також 1874 р. у Сімферополі почав діяти приватний дитячий садок-початкова школа С. Арендт [14]. На відміну від закладів опіки, ці заклади мали за мету боротьбу з дитячою бездоглядністю, різнобічний розвиток дітей, допомогу батькам, які працювали. Платні приватні садки основну увагу приділяли інтелектуальному розвитку дітей, підготовці до навчання в початковій школі. Окремі з них працювали в єдності з початковою школою: Фребелівський дитячий садок-елементарна школа в Керчі (1897, 1905) дитячий садок-елементарна школа Е. Нергер у Сімферополі (1914).

Так, у Фребелевському дитячому садку в Керчі діти займалися плетінням із смужок паперу, вишиванням на картоні різних фігур, квітів і тварин, вирізанням і наклеюванням фігур у зошити, ліпленням з глини, розфарбовуванням, роботою із спицями, вишивкою тощо. Дітям читалися маленькі оповідання, велися бесіди щодо ознайомлення їх з навколишньою природою. Заняття проводилися в дитячому садку-школі з 10 до 14 години

дня і чергувалися зі співом, рухливими іграми і прогулянками. Час від часу влаштовувалися прогулянки за місто. Значна увага приділялася проведенню дитячих «ранків» з туманними картинками й літературно-вокальним відділенням, у якому брали участь діти Фребелівського садка і школи. Улітку вводилися практичні заняття французькою мовою, а з осені – і теоретичні. Заняття в дитячому садку і школі тривали протягом дев'яти місяців. У середньому відвідувало садок і школу 22 дитини віком до 9 років. 1906 р. дитячий садок відвідувало 18 хлопчиків і 13 дівчаток. З 1906 р. дитячий садок перейшов у відомство Батьківського гуртка. До програми входив спів російських і французьких пісень. Але з 1907 р. заняття з французької мови припинено через нестачу коштів.

Наприкінці XIX ст., з 1893 по 1900 рр., у Криму відкриваються денні ясла-притулки для дітей, які діяли за принципами народних дитячих садків, що надавали можливість працюючим матерям віддавати дітей на піклування притулку на час поденних робіт. Своєму заснуванню вони завдячували товариствам «Ясла», які в той час діяли практично у всіх містах Криму. Ясла-притулки мали за мету забезпечення умов для отримання дітьми початкового виховання, трудових умінь і навичок, релігійно-етичного виховання. Перша подібна установа розпочала свою діяльність у Керчі з 1893 р. завдяки зусиллям Ю. Антонової. А 1896 р. в Керчі було вже створено товариство «Ясла», воно відкрило ще й захисток для малолітніх дітей. Цього ж року розпочав свою діяльність денний дитячий притулок ім. А. Люстіга в Сімферополі, якому з 1909 р. було надано характеру дитячого садка, де діти займалися малюванням, ручною працею, фребелевськими іграми, співом тощо. Із старшою групою завідувачка вела заняття із закону Божого і арифметики – «наочно і в елементарних межах».

У Ялті (1895 р.) відкрито денний притулок «Ясла Заріччя» для допомоги бідним сім'ям Ялти і Аутки. Ініціатива відкриття належала баронесі М. Фридерікс і С. Дараган. Протягом 11 років у притулку була 131 дитина. Довгий час педагогічна робота проводилася О. Ділеу [7].

Севастопольський денний притулок «Ясла» створено в 1900 р. за ініціативою О. Данилової і за підтримки Ксенінського товариства Севастопольських ясел. А 1902 р. ще один денний дитячий притулок почав функціонувати й у Керчі. У 1911 році товариства «Ясла» було відкрито у Феодосії і Старому Криму. В Євпаторії денний притулок (1912) діяв за ініціативою С. Сумцової, його заснувало Товариство Євпаторійських лікарів [1]. З 1915 р. у Ялті діяв дитячий притулок благодійного товариства, де опікункою була П. Попова.

Діяльність денних притулків-ясел полягала в наданні дітям догляду, одягу та їжі, проведенні для них релігійних співбесід, читань, розваг і занять, що розвивали б їхнє етичні та фізичні сили. У багатьох яслах діти навесні займалися підгодівлею шовковичних черв'яків, посадкою квіткового насіння на грядках і в кімнатах, висіванням та поливом лікарських рослин. Перебували діти у притулках-яслах з 7 години ранку

до 5 вечора. В приморських містах в теплий час дітей водили на море купатися. Проводилися щоденні лікарські огляди. Так, наприклад, в ялтинському притулку «Ясла Заріччя» огляди проводили відомі в місті лікарі А. Ромейко, В. Дмитрієв, М. Богданович.

Прибутки товариств «Ясла» були від спектаклів і розваг, допомоги міста, пожертвувань приватних осіб, членських внесків і батьківської платні. Платня за перебування дітей була невеликою, наприклад, у севастопольських яслах брали 3 копійки на день. Товариства підтримували і земства, але їхня допомога була незначною. Відкривалися подібні установи й приватними особами. Так, у Керчі (1909) відбулося злиття Товариства «Ясла» і Товариства піклування про дітей, а 31 травня 1909 р. відкрився притулок-захисток для бідних сиріт «імені купця першої гільдії К. Месаксуді». Притулок-захисток для піклування сиріт відкрито на кошти О. Калининої і Н. Месаксуді, що пожертвували 50000 карбованців. Притулок розміщувався в знову спорудженому будинку, при якому був сквер-сад, садок і всі служби. У притулку доглядалося 53 дитини обох статей від 2 до 12 років. Утримувався притулок на особисті кошти засновників.

На початку ХХ ст. у Криму створено перші дитячі суспільні установи, призначені для оздоровлення й лікування ослаблених і хворих дітей: дитячий санаторій, дитячі кліматичні колонії, дитячі курорти, дитячі оздоровниці, дитячі загартовуючо-лікувальні пляжі, майданчики для рухливих ігор, фізичних вправ і занять. До 1910 р. практично було складено мережу подібних закладів. Почин належав професорам медицини московського університету О. Боброву і М. Філатову. О. Бобров на власні кошти заснував у 1902 р. в Алушці «санаторію» для дітей, хворих на кістковий туберкульоз (на 90 дітей). 16 квітня 1902 р. санаторій прийняв першу групу дітей. До цього закладу приймалися ослаблені діти всіх віросповідань і національностей віком від 4 до 14 років, що потребували тривалого перебування на Південному березі Криму для поправки здоров'я.

У 1902 р. товариством піклування про дітей була заснована дитяча кліматична колонія в Керчі. 1905 – 1912 рр. подібні заклади було відкрито в Ялті подружжям В. Готліб і А. Готліб [4] і доктором П. Нанія [2]. Вони призначалися для оздоровлення дітей тільки силами природи. Колонії працювали протягом цілого року. На думку лікаря П. Нанія, колонія мала не тільки оздоровлювати, але й наповнювати день дитини корисною і розумною діяльністю. А завданням педагогів було помічати схильності кожної дитини.

У колонії перебували діти як дошкільного, так і шкільного віку; і бідні, і жебраки, і безпритульні. Дітей залучали до різних корисних видів діяльності: починали з гри, потім переходили до читання. Улітку читали казки, байки в особах, декламували разом з дітьми. Програма читання була різною залежно від віку дітей. Організовуючи ігри, вихователям рекомендувалося не міняти їх надто часто, залагоджувати конфлікти між

хлопчиками і дівчатками під час ігор, ураховувати інтереси дітей при їхньому виборі. Кеглі рекомендували використовувати і для фізичного розвитку дітей, і для навчання лічби. Крокет більше використовували для дітей дошкільного віку. Достатньо широко застосовувалася в колонії гімнастика. Особливо потрібними для хворих дітей, на думку лікаря П. Нанія, були легкі гімнастичні вправи з прапорцями. У вечірній час діти займалися співом. Співали хором, поєднуючи спів з грою, навіть діти до 5 років. Проводили в колонії і заняття з математики, письма, малювання, ліплення, вишивання, ручної праці. Поблизу м. Сак з 1905 р. також діяла дитяча оздоровча колонія Сімферопольського товариства «Дитяча допомога» [5]. Вона проіснувала до 1908 р., а в 1913 р. була відновлена. Активну участь в її роботі брала С. Шнейдер.

Дитячі оздоровниці та дитячі курорти було створено в Криму на початку ХХ ст. для лікування та оздоровлення виключно послаблених дітей без допомоги медикаментозних засобів, виключно за допомогою кримських кліматичних можливостей, протягом тільки теплої пори року. Дитяча оздоровниця на відміну від курорту не надавала можливості постійного проживання дітям та батькам. Педагогічній роботі в цих закладах надавалось значно менше уваги ніж, у колоніях.

Дитячу оздоровницю було відкрито у Відрадному, поблизу Ялти, відомими лікарями Л. Фінкельштейном і А. Якубовським. Склад дітей був найрізноманітнішим: немовлята, діти раннього дошкільного віку, школярі. За спекотні місяці одержували лікування більше 200 дітей, причому дітей немовлячого та раннього віку було не менше 40%. Під впливом лікувальних природних чинників діти засмагали, набирали у вазі, позбувалися симптомів багатьох хвороб, ставали більш жвавими, життєрадісними, у них поліпшувався апетит і сон. Із заразливими хворобами в лікарню діти не приймалися. В установі був чіткий розпорядок життя. Л. Фінкельштейн у 1908 році в Санкт-Петербурзі видав свою книгу «Лечение солнцем, воздухом и водой», де описав вимоги щодо фізичного виховання дітей у своїй оздоровниці у Відрадному.

Перший у Росії дитячий курорт був організований (1906) професором, лікарем В. Ляпідусом в Ялті, де був обладнаний значний за територією морський пляж для лікування дітей фізичними силами природи, сонячними, сонячно-повітряними, пісочними ваннами, лікувальною гімнастикою і рухливими іграми. Тут діти могли лікуватися, гартуватися та просто розважатися. Значною популярністю користувалися повітряні ванни, що мали за мету загартування дітей. Проводилися рухливі ігри за системою професора П. Лесгафта під керівництвом спеціально підготовлених фахівців. Перебування на пляжі було платним: 20 карбованців за лікування й участь у рухливих іграх на місяць. Для бідних дітей і морські ванни, і ігри були безкоштовними. Професором В. Ляпідусом написано методичні поради щодо використання сонячних, повітряних і інших ванн, у якими він виступав на засіданні

Ялтинського медичного товариства, в його виступі наводилися численні приклади про оздоровлення дітей, починаючи з раннього віку [3].

У Євпаторії в дачному районі (1910) організовано лікарями Г. Галицькою і Б. Казасом для лікування і організації дозвілля дітей дитячий пляж «SANITAS», де проводилися сонячні, повітряні, пісочні ванни, електропроцедури, гімнастика, ігри й морські прогулянки для дітей дошкільного віку.

Дитячі колонії, санаторії, курорти, пляжі, оздоровчо-лікувальні заклади повною мірою можна вважати установами громадського дошкільного виховання. Згідно зі статутам, дітям приймали до цих установ у віці від 1 року. Ці установи розв'язували задачі не тільки безпосереднього оздоровлення, але й виховання дітей раннього, дошкільного й шкільного віку. Під керівництвом кваліфікованих педагогів проводилася різноманітна виховна робота, застосовувалися прогресивні для того часу методики виховання дітей дошкільного віку Ф. Фребеля, П. Лесгафта. Лікарі і педагоги прагнули реалізації принципу природовідповідності виховання – ураховували вік, стать дітей, індивідуальні особливості, потреби. Слід відзначити, що ці установи користувалися популярністю, у них лікувалися, оздоровлювалися і виховувалися не тільки кримські діти, але й діти з різних регіонів Російської Імперії.

Набули поширення в Криму на початку ХХ ст. і дитячі майданчики. Першим (1900) розпочав діяльність Пушкінський майданчик у Керчі. У Сімферополі (1906) товариством “Дитяча допомога” створено Шестериковський і Кладбищенський майданчики для фізичних ігор, вправ і занять. Керівництво іграми і заняттями з дітьми здійснювали випускниці курсів П. Лесгафта В. Жадовська, М. Рейнфельд, В. Можарова, О. Зінова. У 1913 р. на цих майданчиках уперше, окрім рухливих ігор, почали проводитися заняття з ліплення та гімнастики [10]. З 1911 р. у Сімферополі діяв дитячий майданчик у дитячому садку ім. Ф. Мюльгаузена. У Ялті майданчик для гімнастичних вправ розпочав свою діяльність у міському саду тільки 1916 р. за ініціативою Є. Глаголевої, викладачки Петербурзького гімнастичного інституту. Пізніше, у 1918 – 1919 рр. у Ялті розпочали роботу і інші – Масандрівський, Церковний, Аутський, Толстовський, Мещерський дитячі майданчики. У зимовий період вони працювали як дитячі клуби. Ялтинська Міська Дума виділяла для них спеціальні приміщення [9].

У Севастополі (1908) Севастопольське благодійне товариство утримувало сирітський притулок дівчаток на Херсонській вулиці, завідувала ним О. Тіде. Опікування дитячих притулків Відомства Імператриці Марії утримувало притулок «Сиріт-хлопчиків» на Карантинній слободі, де опікункою була Г. Спицька, а також притулок для хлопчиків «Корабель-школа», де директором був А. Млинарич. У роки першої світової війни в Криму діяли Каратобійський землеробський притулок поблизу Євпаторії для сиріт воїнів, полеглих і скалічених у бою (1915),

«Оздоровниця – притулок» із школою для піклування про дітей воїнів, полеглих і скалічених у бою, у селі Туак Ялтинського повіту (1915), а також захисток для дітей мобілізованих батьків у Сімферополі (1914).

Кількісне співвідношення в процентному вираженні між дошкільними закладами, організованими в Криму в II половині XIX – початку XX ст., залежною від їх організаторів та засновників – благодійних, медичних, педагогічних товариств, приватних осіб та державних структур було наступним: із 52 дошкільних закладів – 18% були організовані, відкриті та діяли на кошти приватних осіб, 35% було відкрито завдяки активній діяльності педагогічних товариств, 20% – благодійними товариствами, 14% – медичними, 13% – утримувалися державними структурами.

При визначенні періодів у розвитку суспільного дошкільного виховання у Криму в другій половині XIX – початку XX ст. ми враховували декілька критеріїв, а саме: 1. Мету, завдання, які вирішували дошкільні заклади, їхня роль, (заклали опіки, денного перебування, лікувально-оздоровчі). 2. Типи дошкільних закладів, їх різноманітність, поява нових типів закладів, які вже охоплювали іншу мету, завдання та зміст роботи з дітьми дошкільного віку та вік дітей, ніж попередні (поява першого закладу – притулку Адлерберг у 1854 році, 1872 року – першого дитячого садка; з 1897 року – створення мережі лікувально-оздоровчих закладів та ін.; 3. Зміну ознак засновників закладів суспільного дошкільного виховання, розширення їхнього кола: (з 1854 року – приватні особи, меценати, благодійні товариства, з 1872 року – суспільно-педагогічні та медичні товариства, з 1911 року більш державні структури); 4. Зміст освітньої роботи з дітьми в закладах суспільного дошкільного виховання, її ускладнення, застосування наукових методик, удосконалення програмово-методичного забезпечення.

Основними тенденціями розвитку суспільного дошкільного виховання в Криму о другій половині XIX – початку XX ст. є: збільшення кількості закладів для виховання дітей дошкільного віку; диференціація, урізноманітнення типів дошкільних закладів; розширення кола засновників закладів для виховання дітей дошкільного віку; збагачення напрямів діяльності та завдань оздоровлення, виховання і навчання дітей дошкільного віку; проведення освітньої роботи в дошкільних закладах підготовленими фахівцями з урахуванням наукових методик; удосконалення програмово-методичного забезпечення дошкільних закладів.

Література

1. ГААРК. – Ф. 27. – Оп. 12. – Д. 803. – Дело об открытии Евпаторийским обществом врачей дневного приюта «Ясли» для призрения детей обоого пола рабочего класса. **2. Нания П.И.** Доклад доктора П.И. Нания о детской колонии Ялтинского отделения лиги борьбы с туберкулёзом / Нания П.И. – Ялта, 1913 – 12 с. **3. Отчёт**

общества детской климатической колонии в Ялте. (ЮБК) за 1906 год. – Ялта, 1907. – 21 с. **4. Отчёт за 1907 г.** общества детской климатической колонии в Ялте. Функц. 3-й год. – Ялта, 1908. – 18 с. **5. Отчёт** о деятельности Симферопольского общества «Детская помощь» за 1913 год. – Симферополь, Типография Г.М. Эпеля, 1914. – 50 с. **6. ГААРК.** –Ф. 120. – Оп. – 1. – Д. 30. – Устав сиротского дома. **7. Отчёт** о деятельности денного детского приюта «Ясли Заречья» 1908 – 1909 г. – Ялта, 1910 г. – 9 с. **8. ГААРК.** – Ф. 120. – Оп. 1. – Д. 24. – Дело о 50-летию приюта Фабра. **9. ГААРК.** – Ф. 522. – Оп. 1, т. 2. – Д. 2172. – Дело о содержании учебных заведений Ялты. Сведения о дошкольном образовании (1915). **10. ГААРК.** – Ф. 522. – Оп. 1, т. 2. – Д. 2085. Дело по устройству площадки для детских игр. **11. ГААРК.** – Ф. 455. оп. 1. – Д. 454. Дело об устройстве колыбели при здании женского благотворительного общества. **12. ГААРК.** – Ф. 522. – Оп. 1. – Д. 112. – Дело об отводе свободной городской земли для постройки приюта /Ялтинская городская управа/. **13. Маркевич А.И.** Симферопольский детский приют им. А.М. Адлерберг (К 60-летию его существования): Краткий исторический очерк / Маркевич А.И. – Симферополь, 1915. – 71 с. **14. Широков В.** Первый детский сад в Симферополе (госпожи Аренд) // Крымские известия. – 2003. – № 88 (17.05). – С. 5.

We described types of the pre-school institutions in Crimea and stages of their formations in II half of XIX – beginning of XX centuries. We specified their role in problem solution of the training and education children of the pre-school age.

УДК 371 (09)

М.Б. Головки, С.Г. Головки

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ С.Й. ГЕССЕНА

Як будь-який період, кінець ХХ – поч. ХХІ століття характеризується суперечливими тенденціями, нестабільністю, змінами світоглядних позицій, переорієнтацією цінностей та пріоритетів. Сьогодні на часі не стільки проблеми технізації життя, скільки його окультурення, створення людського суспільства, формування позитивного мислення, душевної рівноваги, конструктивної поведінки і відповідальності. Сьогодні дедалі актуальним стає свідоме існування людини, що ґрунтується на врахуванні нею власної природи і підпорядковується завданню самовдосконалення, духовного зростання, морального розвитку.

Поняття «освіта» в первинному значенні позначається як процес і результат формування духовного обличчя людини, удосконалення її здібностей, душевного життя й поведінки, становлення її індивідуальності.

Для оновлення змісту та гуманізації цілей освіти в нас є належне підґрунтя – безцінний спадок видатних науковців і практиків, педагогів і психологів. У пошуках шляхів гуманізації освіти та виховання педагогічна наука та практика звертаються до різних джерел, зокрема до філософсько-педагогічного досвіду минулого.

Серед кращих надбань світової та вітчизняної філософії та педагогіки не може залишатися поза увагою дослідників гуманістичний потенціал філософсько-педагогічної концепції відомого вченого Сергія Йосиповича Гессена (1887 – 1950), яка охоплює провідні проблеми педагогіки, висвітлює її філософські основи, соціокультурний та духовний зміст, сутність національної освіти, кращий ідейний доробок педагогічних течій світу, складні взаємозв'язки між провідними педагогічними категоріями та елементами освітнього процесу. Ним створено унікальну філософсько-педагогічну концепцію, що привертає до себе увагу науковців та педагогів багатьох країн.

Багатий науковий доробок С. Гессена опублікований у Європі. Проте у вітчизняний науковий дискурс його спадщина почала повертатися тільки в останнє десятиліття (лише у середині 90-х рр. видали у Росії його фундаментальну працю «Основи педагогіки. Вступ до прикладної філософії», хоча вперше вона побачила світ у 1923 р. у Берліні). І сьогодні він у когорті «втрачених» класиків науки, що вийшли на арену суспільного життя в епоху філософського ренесансу кінці ХІХ – поч. ХХ століття (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Зеньківський, І. Ільїн, М. Лосський, С. Франк, П. Флоренський, Д. Андрєєв та ін.).

У Росії вивчення філософсько-педагогічної спадщини С. Гессена пов'язано з дослідженням проблем розвитку освіти та педагогічної думки російського зарубіжжя 20 – 50-х рр., основних складових його педагогічних поглядів (М. Богуславський, В. Прянікова, Б. Бім-Бад, С. Васильєва, Є. Осовський, В. Дерюга, Ф. Фрадкін) [3]. У 2001 році були видані вибрані твори С. Гессена. Таким чином відкрито певні шляхи і можливості більш глибокого та неупередженого дослідження широкої за тематикою спадщини маловідомого у нашій країні вченого.

Мета даної статті полягає в аналізі гуманістичних ідей та елементів філософсько-педагогічної спадщини С. Гессена, їх актуалізації щодо сучасних проблем розвитку освіти в Україні.

Хоча для нашої педагогічної традиції звертання до філософських витоків було властивим завжди (П. Юркевич, М. Пирогов, К. Ушинський), проте саме С. Гессен зробив філософію центром своєї педагогічної концепції. Його ключова праця «Основи педагогіки» ще доповнюється назвою «Вступ до прикладної філософії», де автор пише про те, що дійсно, і розвиток психології, і фізіології має велике значення для педагогіки, але педагогіка в більшій мірі висвітлює розвиток філософської думки. С. Гессен намагався все життя показати, що будь-які педагогічні питання мають глибокий філософський смисл. Тобто він

став засновником філософії освіти, до осмислення якої приступила сучасна наука.

В останніх працях С. Гессен підкреслював свою належність до «педагогіки культури», причому «педагогіку культури» і «гуманістичну педагогіку» він уважав тотожними [2, с. 20]. Педагогічне кредо цього напрямку С. Гессен сформулював такими чином: виховання – творчий процес, який не може бути механізованим; кожний вихователь виробляє свій власний метод, який змінюється в конкретній ситуації і по відношенню до кожної дитини (цю думку ще у 60-ті рр. ХІХ ст. висловив Л. Толстой). Втім, педагогіка не рецептура ремесла, а наука про виховання, де і вихователь, і дитина діють як неповторні та творчі особистості.

Принципово новим у концепції вченого було намагання підійти до предмету і завдань педагогіки, до розуміння сутності освіти з точки зору аксіології, філософського вчення про природу цінностей, перш за все «вічних» цінностей культури.

Розвиваючи ці положення, С. Гессен висуває актуальну для нашого часу проблему взаємодії культури та освіти. Він стверджує, що саме освіта є нічим іншим, як культурою особистості. «Завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, економіки, перетворення природної людини у культурну» [1, с. 29]. А звідси випливає структура педагогіки як теорії освіти, яка складається з теорії моральної, художньої, релігійної, економічної освіти.

Поділяючи науки на «чисті», теоретичні, і практичні, С. Гессен відносив педагогіку до останніх, вважаючи її наукою не про сутнісне, а про те, що повинно бути. Педагогіка, на його думку, це наука про мистецтво педагогічної діяльності, це прикладна філософія, що розкриває філософський смисл педагогічних явищ.

Педагогіка як прикладна філософія культури повинна висвітлювати зміст культурного життя людини та її епохи. У культурі С. Гессен розрізняв три складові: освіченість, громадянськість та цивілізацію, тісно пов'язані між собою. Освіченість включає науку, мистецтво, мораль, релігію; громадянськість – право і державність; цивілізація – економіку та техніку. Ці складові вивчаються філософією, і кожній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки: логіка – теорія наукової освіти; етика – теорія морального виховання; естетика – теорія художнього виховання тощо.

Методологію філософського аналізу С. Гессен розповсюдив і на історію педагогіки, що для нас становить не менш важливий інтерес. Він вважав, що в історії розвитку освіти та педагогіки борються між собою різні культурні цінності, і перемога тих чи інших цінностей визначає культурний рівень кожної конкретної епохи. Ідея взаємодії культур, типів і систем виховання пізніше розробляються філософом та культурологом М. Бахтіним. Такий підхід дозволяв С. Гессену, виявляючи унікальність та неповторність педагогічних ідей минулого, простежувати їх спадкоємність.

Спираючись на традицію вітчизняної педагогіки (М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич, П. Каптерев), С. Гессен однією з головних філософських проблем педагогіки вважав цілепокладання. До цілей освіти С. Гессен підходив з позиції аксіології, виявлення «вічних» цінностей освіти та культури та визнання особистості вищою цінністю.

Провідна педагогічна категорія «освіта» розглядалася ним як розкриття та оформлення «внутрішньої людини», духовне визрівання особистості, формування власного «Я» на основі моральних законів. Можна стверджувати, що педагогічна система С. Гессена – особистісно-орієнтована, тобто особистість, її неповторність, індивідуальність розглядається у взаємодії в широкому соціальному та історичному контексті.

Проголошуючи пріоритет духовних цінностей, цінностей культури, С. Гессен розглядає освіту як культуру особистості, як процес залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, релігії, моралі, права, економіки. Учений пояснює діалектику освітнього процесу такими чином: «Справжня освіта полягає не в передачі новому поколінню того готового культурного змісту, який становить сутність покоління, який навчає, а лише надавання того руху, продовжуючи який стає можливим опрацювання власного нового змісту культури» [1, с. 366].

До цілей освіти С. Гессен підходить з різних боків. Це і проміжні цілі осягання цінностей окремих галузей культури. Це і більш загальні цілі-завдання. Серед них виокремлюються перш за все такі: виховання «лицарів Духу», вільних, творчих, яскравих особистостей; освіта «до свободи», виховання особистості, здатної жити у вільному демократичному суспільстві; формування потреби у творчості, залучення до творчої діяльності, лабораторії наукового мислення.

Становлення особистості для С. Гессена – це робота над здійсненням цілей-завдань, але в процесі наближення до своєї індивідуальності людина має керуватися «над особистісними» завданнями. Педагог уважав, що стрижень індивідуальності становить не природна сила її психофізичного організму, а ті духовні цінності, якими наповнюється і тіло, і душа, і розум. Не відкидаючи інших чинників, соціальних, у формування особистості С. Гессен надає перевагу мотиваційно-діяльнісному початку.

Однією з важливих філософсько-педагогічних ідей учений уважав ідею свободи особистості. У якості найважливіших цінностей він визначав свободу, особистість, індивідуальність, розглядаючи їх як цінності освіти та культури. Віра у свободу, у творче начало особистості надає їй можливість піднятися над собою. Без свободи не може розкритися справжній потенціал особистості, але у свободі закладено потужне джерело випробувань та традицій людини.

Одне з завдань морального виховання – «розвиток у людині свободи», виховання та освіта через свободу та до свободи. Глибоко поважаючи ідеї Ж.-Ж. Руссо та Л. Толстого, С. Гессен проаналізував ідеї вільного виховання, визначаючи їх суперечливий характер. «Після Руссо та Толстого

вже не можна стояти за примусове виховання і не можна не бачити неправди примушування, відірваного від свободи» [1, с. 165]. Помилково він вважає альтернативу «свобода – примушування», бо свобода у вихованні це не проста відмова від примушування, як це має місце у Руссо та Толстого. Примушування – це факт життя, створений природою.

Соціально та психологічно значущою альтернативою є «свобода – свавілля». Свобода та примушування внутрішньо пов'язані, отже в освіті завжди присутній елемент примушування. Дисципліна виступає як організоване примушування, необхідне для того, щоб жити і перемагати. Але у свободи є зворотна сторона – свавілля, а формою свавілля є муштра, дресирування як спотворення дисципліни, що викликають страх перед покаранням. Дисципліна ж звернена до розуму й волі, вона пов'язана з відповідальністю та повагою до особистості. Дисципліна, якій бракує свободи, руйнує сама себе. С. Гессен не сприймав установки на суто «технологічну» адаптацію дитини до життя, на пріоритетність формування спеціальних навичок та «гарних звичок», бо ці завдання існують поза дитиною як суб'єкта освіти.

Першочерговим фактором, який визначає «розвиток у людині свободи», С. Гессен уважав школу, що повинна існувати наче правова держава в мініатюрі, поважати права дитини, учити її поважати права іншого та відстоювати власні. У навчальному процесі свобода особистості реалізується через творчість, через оволодіння методом наукового знання, свободу думки, диференціацію навчання. Самоврядування, яке враховує особливості молодіжної субкультури, також готує до вільного самовизначення. С. Гессен, звертаючись до аналізу свободи в авторитарній та демократичній державах, усвідомлював, наскільки важко зберегти власне «Я» в умовах соціального та політичного тиску.

С. Гессен стверджував, що освіта є примусовою за своєю сутністю, але вільною за цілями, і кожний крок освітнього процесу є знищенням примушування. Що ж стосується покарання, то вчений уважав, що воно повинно приймати форму правового акта, і вихователь повинен провести дитину між свободою та конформізмом і примушуванням.

Розуміння освітнього процесу як процесу духовного визрівання особистості, що ґрунтується на внутрішніх закономірностях, дозволило С. Гессену проаналізувати вікову динаміку психічного розвитку дитини, яку треба враховувати при структуруванні системи освіти, її змісту та методів.

У своїй праці С. Гессен застосував своєрідний підхід до визначення етапів соціалізації особистості основу якого становить її моральне зростання за відповідними ступенями – аномії, гетерономії та автономії [1, с. 92]. Багато в чому спираючись на ідеї Ж. Піаже, С. Гессен визначив 6 фаз психічного розвитку, беручи до уваги нерівномірність цього процесу. До 5 років – фаза інтенсивного розвитку, з 5 до 7 – фаза «першого застою»; з 7 до 11 – знову фаза інтенсивного розвитку, потім до 14 років – фаза «другого застою». З 14 до 17 – третя фаза інтенсивного розвитку і до 21 року – фаза гармонізації або повільного розвитку. На

ступені аномії («беззаконня») провідними чинниками є чинники природи, а не соціуму, довільного існування дитини. Це період дошкільної освіти, де провідною діяльністю є гра. На ступені гетерономії («чужа законність») відбувається процес активного пізнання соціального життя, його законів та вимог. Третій ступінь розвитку особистості – це автономія («самозаконність»), завершальний етап формування власного «Я», моральних принципів, переконань, світоглядних позицій, незалежних від ідеології та політики. Це ступінь вільної самоосвіти і творчості, вибору форм позашкільної та університетської освіти.

Розробляючи цілісну теорію школи, учений з огляду на її завдання виявив тенденцію «вертикального» та «горизонтального» підходів до шкільної освіти. Вертикальна диференціація висвітлює ступені психофізичного та соціального становлення особистості (природознавча, краєзнавча диференціація на першому ступені, психологічна – на другому, професійна – на третьому). Горизонтальна диференціація передбачає індивідуалізацію освітнього процесу з урахуванням особливостей змісту освіти, вікових особливостей та потреб учнів. Треба визнати, що вчений побачив ті тенденції в розвитку освіти, що є характерними для сучасності і в світі, і в нашій країні.

Наукове знання С. Гессен розглядав як найважливіший засіб освіти, що вводить особистість у світ культурних цінностей. Він підкреслював, що наукова освіта не може бути зведеною лише до розумової, тому що «шлях пізнання та істини не є шляхом лише розуму...це процес, який охоплює всю людину загалом» [1, с. 214]. Метою навчання повинно стати оволодіння методом наукового пізнання, перетворення його на «живе знаряддя думки». Цілком зрозуміло, що С. Гессен стояв у витоків теорії проблемного навчання, і не випадково, що першими ці ідеї підхопили його учні (В. Оконь та ін.).

С. Гессена як вченого цікавили також і сутність освітнього процесу, шляхи та засоби трансляції змісту освіти і способи розвитку активності та самостійності особистості. Аналізуючи цінність процесу навчання, С. Гессен виявив дві полярні позиції у дидактиці XIX століття: «педагогічний» напрямок і «психологічний». Обидва напрямки, на його думку, зловживали аналізом та відбором тих технічних прийомів, що забезпечували ефективно засвоєння готових знань, зводили дидактику до рівня ремесла та рецептів [2]. Він пропонує «критичну» технологію навчання і по-новому визначає сутність методів навчання та викладання: метод є засобом стимулювання учнів до самостійної активної та творчої діяльності, розвитку потребово-мотиваційної сфери.

С. Гессен включив до кола своїх інтересів і проблему взаємовідношення освіти та світогляду. Справжній світогляд можна сформулювати у вільній духовній атмосфері, коли особистість володіє методами наукового пізнання буття. Причому в молодшому та підлітковому віці він закладається під впливом соціокультурного середовища, духовного оточення та школи. В юнацькому віці стає формою вираження «Я», проте в

умовах догматизму може бути заміненим ідеологією, муштрою думки та духу. Підкреслимо, що виступаючи проти політизації освіти, С. Гессен наполягав на вихованні політичної культури особистості як складової громадянського виховання, основою якої повинна стати справжня освіта та толерантність. Ці думки є актуальними і сьогодні.

С. Гессен поставив також вельми актуальну і для сьогодення проблему захоплення «технологіями освіти», співвідношення технологічного та евристичного підходів в освітньому процесі. Учений зробив аналіз основних форм організації педагогічного процесу і розглядаючи в динаміці три взаємопов'язані форми: гра – урок – творчість, він показав, що вони присутні на всіх вікових ступенях, є провідними видами діяльності для одного з них, змінюють свої функції на двох інших, забезпечуючи єдність, цілісність та наступність освітнього процесу. Правильно організований урок, на його думку, передбачає творчість як вчителя, так і учня, а результатом цього є поступовий перехід до самоосвіти. Зазначимо, що творчість С. Гессен розумів не як форму у вузькому дидактичному значенні, а як активний процес залучення особистості до життєво значущих різноманітних форм діяльності, які віддзеркалюють її потребово-мотиваційне ядро та життєві плани.

Аналіз освітніх форм дозволив ученому показати їх наступність та взаємопроникнення, простежити, як на попередній стадії закладається зародок наступної, і як остання всотує все цінне з попередньої. Так, у грі повинен «просвічуватися» урок, в уроці – творчість, у дисципліні – свобода. Уповільнення або прискорення процесу визрівання веде до перекручення: гра стає формальною, урок зводиться до технології, свобода перетворюється на свавілля.

Аналіз філософсько-педагогічної концепції С. Гессена дозволяє стверджувати, що її основу становлять ідеї гуманізму, педагогічної творчості, духовності, спрямованості в майбутнє, що є вкрай важливим і для сьогодення. Заслуга С. Гессена полягає в тому, що він одним з перших здійснив філософський підхід щодо педагогіки, поставивши в її центрі ціннісне ставлення до освіти, яку розглядав як безперервний процес сходження до цінностей культури. Головною цінністю в педагогіці є особистість, індивідуальність, що виховується в самостійній творчій праці, у процесі реалізації цілей-завдань, які мають «надособистісний» характер. Тож, С. Гессен – один із виразників традицій вітчизняної гуманістичної педагогіки.

Література

1. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. 2. Гессен С. Педагогические сочинения. – Саранск, 2001. 3. Фрадкин Ф., Плохова М., Осовский Е. Лекции по истории отечественной педагогики. – М.: Сфера, 1995.

The article deals with the philosophical-pedagogical concept of the S. Gessen, its value for the solution of the tasks of contemporary education. Its humanistic potential is analyzed with the regard for the following components: ideological foundation, essence and content of education, its objectives and values, stages of the personality socialization, possibilities of the development of the active and creative basis in education.

УДК 371.134:811

О. Гончарова

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Готовність педагогів до інноваційної діяльності забезпечується оволодінням ними технологією її організації та здійснення в системі освіти України. Головним у цьому процесі повинно бути питання підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в сучасній школі, яка змінюється не лише за типом, але й за змістом освіти, формами організації навчально-виховного процесу. Відповідно до Європейських та світових освітніх стандартів актуальним є питання створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. Саме іноземна мова повинна стати не тільки способом спілкування, але й інструментом, за допомогою якого студент матиме змогу підготуватися до інноваційної діяльності.

Експериментально-дослідна робота з вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності здійснювалася на базі соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету. Загальна кількість студентів 3 – 5 курсів, які взяли участь в експерименті, становить 266 осіб. До контрольної групи ввійшли 134 студенти, експериментальної – 132 студенти (по 6 академічних груп) вищеназваного навчального закладу. Отримані результати констатувального експерименту довели теоретично обґрунтований низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності, що й слугувало стимулом до створення моделі підготовки студента до інновацій.

В основу розробленої нами моделі підготовки студентів до використання інновацій покладено положення [3, с. 86], про те, що процес навчання є моделлю процесу спілкування.

Отже, істотна її відмінність від інших моделей підготовки вчителів-предметників полягає в специфіці викладання саме іноземної мови. Подаємо процес комунікації іноземною мовою як основу моделі підготовки вчителя іноземної мови. А підготовка останнього до інноваційної діяльності є у свою чергу частиною загальної професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови.

Отже, у результаті побудови моделі підготовки студентів до інноваційної діяльності отримано таку конструкцію (схема 1).

Вибудовуючи модель, вирішуємо дві групи завдань: теоретичне обґрунтування доцільності застосування моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності; висвітлення результативності, ефективності моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності

Метою реалізації моделі підготовки є формування готовності студентів до нововведень у майбутній професії вчителя іноземної мови завдяки створенню відповідних педагогічних умов.

Вирішення будь-якого педагогічного завдання зумовлює вибір теоретико-методологічної стратегії, у якості якої можуть виступати один чи декілька підходів до її дослідження. Уважаємо, що для вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, продуктивними є системний, індивідуально-творчий, інноваційний, особистісно-зорієнтований, комунікативний та типодіяльнісний підходи. Саме вони слугували теоретико-методологічною основою для виокремлення педагогічних умов формування готовності студентів до впровадження інновацій.

Модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності реалізує загальнодидактичні *принципи*, обумовлені закономірностями інноваційного навчання як складової загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів: принципи відповідності змісту інноваційного навчання загальній структурі інноваційної педагогічної діяльності, діалектичного монізму; діалектичної єдності програмованого та адаптивного управління; забезпечення всіх груп умов, необхідних для досягнення цілей інноваційного навчання, зворотного зв'язку, органічної єдності загального, особливого та індивідуального в інноваційному навчанні майбутніх учителів, функціональної повноти змісту інноваційної освіти студентів. Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності включає такі взаємозумовлені *компоненти*.

Змістовий компонент передбачає особистісно-ціннісну орієнтацію, здатність до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в інноваційній ситуації, креативність у професійній сфері, володіння сучасними педагогічними технологіями. У процесі дослідження всі ці аспекти реалізовано нами в процесі застосування навчально-методичного комплексу завдань для формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності.

Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до ІД

МЕТА

Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до ІД

Теоретичне обґрунтування доцільності застосування моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності

Завдання

Експериментальна перевірка дієвості моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності

Закономірності та принципи

Системного, індивідуально-творчого, інноваційного, особистісно-зорієнтованого, комунікативного, типодіяльнісного

Компоненти моделі

Змістовний

Навчально-методичний комплекс завдань для формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до ІД

Методи

проблемні й традиційні лекції, семінари, іншомовні тренінги, рольові ігри, мозковий штурм, інтерактивні методи, нестандартні уроки, диспути і дискусії іноземною мовою, міні конкурси, рефлексивне викладання, робота в малих групах

Форми

Індивідуальна, індивідуально-групова, групова

Етапи

Діагностичний, інформаційно-репродуктивний, організаційно-практичний

Критерії оцінювання рівнів готовності; виявлення динаміки показників рівнів готовності майбутнього вчителя іноземної мови до ІД (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний)

Рівні

Високий, достатній, середній, низький

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ

Створення можливостей для особистісного самовизначення студентів щодо предмета, змісту, цілей та способів здійснення ІД

Готовність студентів до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового в педагогічній практиці

Наявність у майбутніх вчителів оптимального набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності (розвиток інноваційного потенціалу, стимулювання інноваційної активності, застосування інноваційних технологій у процесі проведення педагогічної практики в школі

Своєчасна діагностика рівнів готовності майбутнього вчителя іноземної мови до ІД

Готовність майбутнього вчителя іноземної мови до ІД

Результат

Мотиваційний компонент

Когнітивний компонент

Рефлексивний компонент

Операційно-діяльнісний компонент

Отже, змістовий компонент передбачає:

- підготовку майбутніх учителів іноземної мови до впровадження педагогічних нововведень у навчально-виховний процес;
- розвиток у студентів мотивації професійної діяльності з орієнтацією на гуманістичні цінності;
- теоретичну й практичну підготовку майбутніх учителів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, що працюють в інноваційному режимі.

Підкреслюємо, що модель підготовки студентів до застосування інновацій реалізується через зміст, форми й методи навчання, які здатні вплинути на їх особистісне світосприйняття, соціальний і професійний статус.

Процесуальний компонент передбачає існування певних методів формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, серед яких найбільш ефективними вважаємо дискусії іноземною мовою в навчальних групах із дослідження цілей інноваційної діяльності, рольові ігри, інтерактивні методи, мікрвикладання, мініконкурси, мозковий штурм, елементи мотиваційного та креативного тренінгу з використанням іноземної мови, проблемні й традиційні лекції, проектні методи, рефлексивне викладання, робота в малих групах, іншомовні тренувальні вправи з розвитку інноваційних умінь тощо. Усі ці методи спрямовані на становлення майбутніх учителів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності. Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в переважаючому застосуванні індивідуальних, індивідуально-групових та групових форм організації процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. Серед групових форм найбільш уживаними нами є однорідна, диференційована, кооперативна групова та парна діяльність.

Процесуальний компонент моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності реалізується через наявність певних етапів цієї підготовки, серед яких виокремлюємо:

1. Діагностичний (1 курс) – вивчення вихідного рівня готовності майбутніх вчителів іноземної мови до інноваційної діяльності (констатувальний експеримент – див. підрозділ 2.1.).

2. Інформаційно-репродуктивний (2 курс) – зорієнтований на вироблення позитивно мотивованого ставлення студентів до педагогічних нововведень, формування системи знань з основ педагогічної інноватики, методології та методики проведення експериментальної роботи в школі, розвиток інноваційного потенціалу та інноваційних умінь студентів.

3. Організаційно-практичний (3 – 5 курси) – під час педагогічної практики студенти вносять нові елементи до традиційної системи навчання іноземної мови, аналізують результати діяльності, дотримуючись обраної інноваційної стратегії. Майбутні вчителі пишуть наукові статті, виступають на конференціях, виконують дослідницькі завдання.

Кожний етап це:

– не роздрібнювання процесу підготовки, а такі його компоненти, які вступають у взаємодію і взаємозв'язок, створюючи єдиний неперервний процес. Він визначає стосунки між сукупністю елементів, об'єднаними зв'язками, що призводять у своїй сукупності до появи нових (інтегративних) властивостей, не притаманних цим елементам нарізно;

– не відокремлена складова процесу підготовки майбутнього вчителя з чітко окресленим змістом, а цілісна система, що передбачає використання певних технологій навчання й комунікації;

– вирішення конкретних завдань, спрямоване на реалізацію не лише мети даного етапу, але й загальної – формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності;

– досягнення конкретного результату, який співвідноситься з прогнозованим загальним результатом, пошук й аналіз перешкод у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації нововведень у навчально-виховний процес;

– оптимальна організація як діяльності майбутніх учителів (орієнтація на самостійну роботу, на співпрацю, на продуктивну взаємодію), так і на включення мотиваційного фактору, професійних знань, умінь й навичок учителя;

– створення умов для цілеспрямованого управління процесом підготовки, забезпечення дії прямого й зворотного інформаційних каналів для здійснення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності.

Результативно-оцінний компонент дозволяє встановити найбільш загальним показником оцінки якісного стану підготовки вчителя до інноваційної діяльності є його досконалість. За О. Козловою, удосконалення вчителя є видом системної діяльності, спрямованої на його саморозвиток у процесі підготовки до інноваційної діяльності [5, с. 97]. Зазначений вище компонент виступає комплексом діагностичних процедур, що здійснюються по завершенню організаційно-практичного етапу з метою визначення ступеня досягнення загальної мети – формування в майбутніх учителів іноземної мови готовності до інноваційної професійної діяльності, проведення проміжних зрізів, аналіз результатів, здійснення коригуючих заходів (за необхідністю), оцінка ефективності моделі шляхом виявлення динаміки показників рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до впровадження освітніх інновацій в навчально-виховний процес. Спираючись на положення про рівні професійної діяльності, беручи до уваги створені Т. Демиденко [2], Н. Клокар [4], О. Козловою [5], Л. Шевченко [6] моделі професійно-педагогічної підготовки вчителів до інновацій та класифікації вчителів за рівнями новаторства К. Ангеловськи [1], у моделі підготовки вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності ми виокремили такі рівні: низький, середній, достатній, високий.

Низький рівень готовності до інноваційної діяльності притаманний студентам, які не мають потреби в інноваційній діяльності, у них не сформовані необхідні вміння роботи з інформацією та вміння аналізу власної роботи й діяльності учнів. Майбутні вчителі використовують лише традиційні методи та прийоми навчання, не в змозі визначити й описати педагогічні нововведення, незважаючи на наявність інноваційних умінь. Виявлено: КГ – 57,1%; ЕГ – 58,7%.

Середній рівень готовності до інноваційної діяльності проявляється у студентів, які мають бажання проводити педагогічні дослідження. У них частково сформовані вміння роботи з інформацією та вміння аналізу уроків. Студенти обізнані з сучасними технологіями навчання та орієнтуються на нові педагогічні ідеї. Виявлено: КГ – 26,1%; ЕГ – 26,5%.

Студенти, що мають *достатній рівень готовності до інноваційної діяльності*, проявляють стійкі інтереси до вчительської праці, педагогічного експерименту та інноваційної діяльності, досконало володіють прийомами роботи з інформацією, створюють інноваційні розробки за аналогією. Виявлено: КГ – 13,6%, ЕГ – 11,8%.

Високий рівень готовності до інноваційної діяльності притаманний студентам зі стійким інтересом до педагогічної діяльності. Вони створюють та використовують у педагогічній роботі власні оригінальні розробки, поєднуючи їх з надбаннями та досвідом інших вчителів. Пропонують багатоваріантні рішення педагогічної проблеми та обґрунтовують вибір оптимальних. Виявлено: ЕГ – 3%; КГ – 3,2%.

У результаті застосування моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності отримані наступні результати (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка розвитку рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності за результатами дослідження

Рівні готовності до інноваційної діяльності	До експерименту		Після експерименту		Різниця між показниками	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	3,2	3	4,5	10,8	1,3	7,8
Достатній	13,6	11,8	15,2	19,2	1,6	7,4
Середній	26,1	26,5	27,6	31	1,5	4,5
Низький	57,1	58,7	52,7	39	4,4	19,7

Як видно, суттєві зрушення, які відбулися на всіх рівнях, свідчать про результативність проведеної роботи. Однак, вони є нерівномірними відносно різних рівнів готовності до інноваційної діяльності. Найбільші зміни відбулися на низькому рівні, який зменшився на 19,7%. Переконливими є зміни на достатньому рівні готовності – частка

студентів, яким притаманний достатній рівень готовності до інновацій, збільшилася на 7,4%. Показник високого рівня готовності збільшився на 7,8%, середнього – на 4,5%. Зміни, які відбулися в контрольній групі, є незначними порівняно з експериментальною, а саме: практично не змінилися високий, достатній та середній рівні готовності до інноваційної діяльності (збільшилися відповідно на 1,3%, 1,6% та 1,5%). Низький рівень зменшився на 4,4%. Отже, у звичайних умовах організації процесу підготовки до інноваційної діяльності без упровадження моделі підготовки до інновацій та дотримання відповідних педагогічних умов, змін практично не відбувається. Отримані результати доводять ефективність розробленої нами моделі підготовки студентів до інноваційної діяльності.

Література

1. **Ангеловски К.** Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. В.П. Диренко – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. **Демиденко Т.М.** Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – Ч., 2004. – 220 с. – Бібліогр.: арк. 191 – 209.
3. **Карп'юк О.** Навчання як модель успішного життя // Іноземні мови. – 2005. – № 4. – С. 86 – 94.
4. **Клокар Н.І.** Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 227 с. – Бібліогр.: С. 168 – 193.
5. **Козлова О.Г.** Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. На здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 235 с. – Бібліогр.: С. 162 – 178.
6. **Шевченко Л.М.** Формирование готовности музыканта-педагога к инновациям в профессиональной деятельности: дисс. На соскание научной степени канд. пед. наук: 13.00.01. – О., 2000. – 187 с. – Библиогр.: л. 154 – 176.

In the article the features of preparation of future teachers are considered to innovative activity in an uchebno-vospytatel'nom process, basic forms and methods of work are analysed with students

УДК 373.31:504

О.П. Грошовенко

ДІАГНОСТИКА СТАНУ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Умовою повноцінного становлення особистості виступає доцільно організований навчальний процес. Виховання і навчання –

взаємозумовлені і взаємодоповнюючі одна одну складові єдиного педагогічного процесу, які спрямовані на формування соціально зрілої особистості, реалізацію її творчих здібностей. Таким чином, доцільно організоване навчання має потужний виховний потенціал. З іншого боку, виховний процес сприяє реалізації навчальних завдань.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні одним із основних виховних завдань визначає формування екологічної культури, гармонізацію відносин особистості з природою [3].

Проблема екологічного виховання і формування основ екологічної культури широко розглядаються в сучасній педагогічній літературі. Основна увага надається розробці як концептуальних положень та змісту освіти, так і методів та засобів виховання.

Основним принципам, педагогічним умовам ефективності екологічної освіти та виховання присвятили свої праці С.В. Алексєєв, А.Н. Захлебний, І.Д. Зверєв, І.Т. Суравегіна, С.Н. Глазачов, Б.А. Навроцький, С.Є. Петров. Практичним аспектам екологічного виховання в умовах шкільного і позашкільного навчально-виховного процесу приділяли увагу чимало вітчизняних вчених-педагогів (Г.А. Білявський, А.С. Волкова, П.Л. Костєнков, Т.В. Кучер, Н.В. Левчук, О.О. Любчак, А.П. Мамотова, І.С. Матрусов, Л.П. Молодова, Є.Д. Писарчук, Г.П. Пустовіт, Н.А. Пустовіт, О.В. Плахотнік, Г.С. Тарасенко та ін.). У багатьох дослідженнях з проблем екологічного виховання особлива увага наголошується на ефективній підготовці вчителя, використання ним активних методів формування екологічної культури учнів [1; 2; 5; 7].

Наявний науковий фонд є свідченням актуальності проблеми дослідження, якій останнім часом присвячуються спеціальні практичні розробки і рекомендації, проте без відповідного наукового обґрунтування, що в результаті призводить до епізодичного характеру виховних впливів з боку учителя і, як результат, не гармонійного розвитку екологічної культури школярів. Виходячи з актуальності, теоретичної і практичної значущості проблеми темою нашої статті обрано “Діагностика стану реалізації завдань екологічної освіти та виховання в процесі організації навчально-виховної роботи школи І ступеня”.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати можливості ефективної реалізації завдань екологічної освіти та виховання в процесі організації навчальної та позаурочної виховної діяльності молодших школярів, з’ясувати можливості предметів початкової школи щодо формування в молодших школярів дбайливого ставлення до природи – основи екологічної культури.

Початкова школа – найперша сходинка в пізнанні людиною природи, осмисленні існуючих взаємозв’язків, свого місця у складній системі “природа-людина”. Уже з перших років навчання учні пізнають навколишній світ. Матеріал навчальних предметів, побудований за принципами сезонності, краєзнавства, органічно поєднує і екологічну складову змісту. Оволодіваючи знаннями, засвоюючи зміст понять,

молодші школярі отримують перші уроки дбайливого, турботливого ставлення до природи як до найвищої цінності. З метою вивчення стану реалізації еколого-виховного потенціалу навчально-виховної діяльності школи I ступеня нами було проведено спеціальне дослідження, яке охопило 250 учителів шкіл м. Вінниці та області. Було здійснено аналіз 150 планів виховної роботи шкіл та планів виховної роботи вчителів. Крім того, учителям було запропоновано дати відповіді на запитання анкети, об'єднані спільною темою (1. Чи турбує Вас стан екологічної ситуації у Вашому місті (селі)? Чому? 2. Як на Вашу думку, вирішення екологічних проблем регіону: чиє це завдання? 3. Що Ви включаєте у зміст поняття “дбайливе ставлення до природи”? 4. За 6 бальною шкалою (0 – 5 балів) оцініть можливості предметів початкової школи у формуванні дбайливого ставлення молодших школярів до природи. 5. Які форми позаурочної еколого-виховної роботи Вам відомі? 6. Чи вважаєте Ви себе готовими до реалізації завдань позаурочної еколого-виховної роботи? 7. Перерахуйте напрямки підвищення екологічної підготовки вчителя: 8. Перерахуйте періодичні видання, які допомагають Вам у вирішенні завдань позаурочної еколого-виховної роботи). Необхідним уважали і аналіз діючих навчальних програм та підручників на предмет забезпечення екологічного виховання учнів.

У результаті обробки даних можемо зробити такі висновки: позаурочна еколого-виховна робота планується формально, більша частина її залишається нереалізованою; під час більшості заходів молодший школяр залишається в ролі пасивного спостерігача; відсутня система планування еколого-виховної роботи; використовуються неефективні методики, форми роботи; не передбачено зв'язок у системі “сім'я-школа”; у тій еколого-виховній роботі, що здійснюється, відсутнє практичне спрямування; найбільш поширеними видами діяльності молодших школярів у позаурочний час є пізнавальна, трудова, ігрова, художньо-естетична і спортивна.

Таким чином, рівень організації позаурочної виховної роботи екологічного напрямку та готовність учителя до реалізації власного еколого-виховного потенціалу переконує в необхідності нагальних змін у системі та розробці ефективної методики, яка б забезпечила учителя необхідним матеріалом та сприяла б організації діяльності молодших школярів, реалізації їхніх знань у практичній природоохоронній діяльності.

Щодо аналізу результатів анкетування, то було відмічено факт, що значна кількість опитаних учителів недооцінюють значення позаурочної виховної роботи, нечітко усвідомлюють її зав'язок із навчальною діяльністю та не вирізняються оригінальністю у виборі ефективних форм та методів організації.

Прикро, але серед найбільш ефективних форм організації позаурочної виховної роботи вчителі у більшості випадків (48,4%) називають традиційні: екскурсію, бесіду, гурток, що одразу вказує на дидактичну функцію та обмеження певними рамками. 18,9%

респондентів вдається до оригінальних, нетрадиційних форм. Серед них найбільшою популярністю користуються уроки милування, театри природи та куточки живої природи.

Свою готовність до реалізації завдань позаурочної еколого-виховної роботи 38,8% учителів оцінюють як “недостатню”, зводячи свої функції лише до навчальної, ігноруючи виховну функцію. Частково вважають себе готовими 53,2% учителів, і лише 8,0% опитаних респондентів повністю готові до такого виду діяльності. Замість напрямків підвищення екологічної підготовки вчителя респонденти здебільшого називають її форми, що звужує сам її спектр та деформує цілісну систему національного виховання, спрямовану на формування національно свідомого громадянина України. Лише незначна частина респондентів (17,0%) одним із пріоритетних визначає напрямок формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи.

Серед причин “неготовності” учителі виділяють відсутність готових методик і брак необхідних знань з теорії виховання.

Отже, результати дослідної роботи практично відображають одну тенденцію: низький рівень стану професійної готовності вчителів до еколого-виховної роботи, а значить до формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи. Припускаємо, що система підготовки майбутніх учителів у ВНЗ не забезпечує належної готовності студентів, а в майбутньому і власне вчителів, до формування дбайливого ставлення в учнів, оскільки повною мірою не формує налаштованості на еколого-виховну діяльність, не сприяє засвоєнню необхідної суми знань, розвитку необхідних для цього професійних якостей, формування вмінь і навичок.

У результаті аналізу відповідей учителів про можливість предметів початкової школи у формуванні дбайливого ставлення молодших школярів до природи було з’ясовано, що більшість предметів початкової школи гуманітарно-естетичного циклу вважається вчителями здатною сприяти розвитку в молодших школярів ціннісних орієнтацій, оцінних міркувань, а також безпосередньому спілкуванню учнів з природою. Найбільший потенціал для формування в молодших школярів дбайливого ставлення до природи вчителі вбачають у природознавстві та читанні. Однак, аналіз змісту підручників спростовує припущення вчителів, оскільки засвідчує, що основна мета, яку переслідують ці предмети, знаходиться в освітній площині. Питання дбайливого ставлення до природи розглядається дотично. Безсистемність, неаргументованість та нехтування механізмами формування даної якості особистості не вирішує проблеми виховання в молодших школярів гуманних взаємин з природою.

Цілком очевидним є те, що найбільші можливості формування дбайливого ставлення до природи має освітня галузь “Людина і світ”. Нині діючі програми, що охоплюють зміст галузі “Людина і світ” Державного стандарту початкової загальної освіти, представлені декількома варіантами “Я і Україна” (авт. Н. Бібік, Н. Коваль, Т. Байбара), “Я і Україна” (авт. В. Ільченко, К. Гуз), “Я і Україна” (авт. Р. Арцишевський та ін.), “Росток” (авт. Т. Пушкарьова). Програми представлені наскрізними курсами чи

окремими предметами. Для того, щоб з'ясувати можливості навчального матеріалу, рівень його екологічної спрямованості, нами було проаналізовано традиційну програму “Я і Україна”, авторами якої є Н. Бібік, Н. Коваль (1 – 2 клас), Т. Байбара, Н. Бібік (3 – 4 кл.) та зміст діючих підручників інтегрованого курсу “Я і Україна” початкової школи.

У результаті аналізу матеріалів було відмічено, що особливе місце в контексті досліджуваної проблеми займає елементарний курс природознавства “Я і Україна”, основу якого складає природнича та суспільствознавча частини, кожна з яких окреслює певне коло початкових знань, умінь, понять про природу: I частина спрямована на ознайомлення молодших школярів із суспільним життям, II – з природою. Взаємозв'язок і взаємозумовленість обох напрямків сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про навколишнє середовище. Знання синтезовано у змістові лінії, які визначені Державним стандартом початкової загальної освіти. Так, вивчаючи курс “Я і Україна” (1 – 2 клас), учні отримують елементарні знання про природу, знайомляться із суспільним життям людини. Організація посиленої участі молодших школярів у природоохоронній діяльності сприяє формуванню основ дбайливого ставлення до природи.

Продовженням природничої складової є курс “Природознавство” 3 – 4 кл., що забезпечує формування в молодших школярів цілісного уявлення про природу. Програмовими темами 3 класу є: “Нежива природа”, “Жива природа”; в 4 кл. – “Планета Земля”, “Наша Батьківщина – Україна”, “Рідний край”[4, с. 246].

Питання охорони навколишнього середовища є основним для всього курсу природознавства. Важливе значення мають завдання, що орієнтують увагу молодших школярів на питаннях громадської відповідальності за справу охорони та збереження довкілля. Програма з природознавства орієнтує на підведення молодших школярів до розуміння того, що зміна одного природного фактора може призвести до незворотної зміни інших, дає можливість ознайомити учнів з державними заходами з охорони навколишнього середовища, необхідністю додержувати кожним громадянином вимог законодавчих актів з охорони природи й тим самим сприяє усвідомленню школярами того, що життя людини тісно пов'язане з природою. Програма “Я і Україна” містить найважливіші елементи змісту екологічної освіти (знання, вміння, відношення, ціннісні орієнтації); через призму пропонованих тем матеріалу підручників та завдань забезпечується формування у молодших школярів природоохоронного типу поведінки; у формуванні екологічної вихованості молодших школярів спостерігається логічність та послідовність (представлені різні види завдань: від спостережень у 1 кл. до програм охорони природи у 4 кл.) тощо. Та все ж, курс “Я і Україна” переслідує, як основну, навчальну мету, засвоєння учнями знань про природу, формування уявлень про єдність матеріального світу. У процесі вивчення молодшими школярами курсу “Я і Україна” зміст якого екологізовано, основна увага учнів звертається на охоронний аспект

природи. Питання дбайливого ставлення до природи розглядається у вузькому його значенні: лише як ознайомлення учнів із способами збереження навколишнього. Зміст практичних робіт, дослідів, спостережень, а також текстовий матеріал підручника спрямовує увагу молодших школярів на природу як об'єкт вивчення.

Формування дбайливого ставлення до природи передбачає виховання нового типу особистості, яка б будувала свої взаємини з природою на основі безкорисливого, гармонійного співіснування. Природа має стати не лише об'єктом вивчення, задоволення утилітарно-прагматичних установок, вона має зайняти виняткове місце в системі цінностей сучасного молодшого школяра.

Таким чином, процес екологічної освіти та виховання є багатоаспектним явищем, його неможливо вмістити у чітко визначені рамки уроку. Спеціалісти багатьох країн особливий інтерес проявляють до таких форм організації навчально-виховного процесу, які б сприяли ефективній екологічній підготовці молодших школярів, закріпленню знань, умінь, навичок у процесі організації практичної діяльності. У цьому відношенні позаурочна та позашкільна робота, на думку дослідників, має найбільші переваги, оскільки дозволяє повно врахувати інтереси учнів для задоволення їх пізнавальних, інтелектуальних можливостей, забезпечити практичну реалізацію знань, набутих у процесі навчання, а також можливість безпосередньої взаємодії з природою, розвитку гуманістичних якостей особистості.

Проблема позаурочної виховної роботи в початковій школі знаходить своє висвітлення в дослідженнях багатьох вчених (М. Анцибор, І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Гончаренко, С. Карпенчук, В. Сухомлинського, О. Біда, Г. Рабченюк, В. Вербицький, Р. Науменко, Г. Пустовіт та ін.)

Сучасне визначення понять “позаурочна та позакласна навчально-виховна робота” знаходимо у Г. Пустовіта, який трактує їх так: “Позакласна освітньо-виховна робота – процес, що організовується педагогічним колективом школи у вільний від навчання час, в умовах, які є комфортними для школярів, і спрямовується на задоволення різноманітних пізнавальних інтересів та освітніх запитів дітей. Позаурочною навчально-виховною роботою є діяльність групи чи окремих педагогів школи, ліцею, гімназії, спрямована на створення у вільний від навчання час комфортних умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, забезпечення освітніх запитів учнів певного класу чи групи, об'єднаних спільними інтересами” [5, с. 16].

Характеризуючи можливості позаурочної виховної роботи, О. Савченко вказує на її широкі можливості щодо ефективної організації практичної природоохоронної діяльності молодших школярів. Враховуючи той факт, що учні міської школи мають дещо обмежені можливості у спілкуванні з природою, саме позаурочну роботу О. Савченко називає одним із шляхів задоволення інтересів молодших

школярів, уникнення педагогічно неорганізованого середовища. Серед ефективних форм такої роботи з молодшими школярами О. Савченко виділяє об'єднання за інтересами, творчі об'єднання (гуртки, секції, клуби, студії, майстерні тощо) [6, с. 215].

Організуючи позаурочну еколого-виховну роботу з молодшими школярами, учителів слід орієнтуватися й на утилітарно-прагматичний підхід взаємин молодших школярів з природою. Він також має враховуватись при плануванні та підборі найбільш ефективних методів впливу на мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу учнів, що забезпечить комплексний вплив на особистість молодшого школяра.

Таким чином, екологічна криза вимагає зосередження зусиль педагогів на реалізації завдань екологічної освіти та виховання, формування основ природокористування. У цьому зв'язку, формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи є одним із першочергових питань, від успішного вирішення якого залежить успіх у справі виховання екологічної культури кожної людини зокрема і суспільство в цілому. Результати наших досліджень, висновки спеціалістів у сфері екологічної освіти і виховання підтверджують той факт, що екологізація навчальних предметів як один із шляхів формування екологічної культури виявляється не достатньо ефективним. Зусилля педагогічної думки нашої країни та спеціалістів зарубіжжя тривалий час були спрямовані на пошук такої форм організації діяльності, яка б забезпечила застосування навчальних досягнень учнів, розвиток їхніх практичних навичок у взаємодії з природою. Нею виявилась позаурочна робота, яка є найбільш оптимальним шляхом реалізації навчально-виховних завдань. У порівнянні з навчальною, позаурочна виховна робота ширші можливості щодо використання методів, форм організації для залучення молодших школярів до еколого-виховної діяльності, розвитку їх активної природоохоронної позиції, формування нового типу взаємин з природою – дбайливого. Отже, позаурочну виховну роботу вважаємо такою, що забезпечить необхідні умови проєкції на неї методики формування в молодших школярів дбайливого ставлення до природи – основи формування екологічної культури особистості.

Література

- 1. Біда О.А.** Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади. – К.: Науковий світ, 2002. – 322 с.
- 2. Вербицький В.** Еколого-натуралістична освіта: сучасний ракурс: Позашкільна освіта в системі безперервної освіти України // Освіта України. – 2001. – № 32.
- 3. Національна** програма виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2004. – № 2. – С. 6 – 30.
- 4. Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 кл. – К.: Початкова школа, 2007. – 432 с.
- 5. Пустовіт Г.П.** Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах. – Київ-Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
- 6. Савченко О.Я.** Дидактика

початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с. 7. **Тарасенко Г.С.** Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.

In the article the possibilities of effective realization of ecological education tasks in the process of extracurricular work of junior school pupils. The potential of primary school subjects for forming of careful attitude to the nature as a basis of ecological culture is recovered. The necessity of usage of active techniques during organization of ecological education of junior school pupils is specially accented.

УДК159.922.7

З.В. Гуріна

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Проблема становлення й формування самостійності як особистісної властивості у віковій психології базується на теоретичних положеннях про роль взаємодії дитини з навколишнім середовищем (Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, Г.О. Люблінська, О.М. Леонт'єв) як вирішального фактора формування особистості [2; 3; 4; 5].

Складність дослідження проявів самостійності дітей раннього онтогенезу детермінує малу чисельність спеціальних діагностичних прийомів та методів. Така ситуація викликана неоднозначністю центральних характеристик особистості дитини раннього віку, мінливістю поведінкових реакцій дітей та зовнішніх впливів тощо. Крім того, увага зверталася більше на розвиток особистості та особистісних якостей під час кризи трьох років, аніж на розвиток указаних якостей на попередніх вікових етапах, тому ці питання виявилися найменш вивченими. У психодіагностичній літературі для дослідження особистісних змін у цей період найчастіше використовують метод спостереження, проєктивні методи, вивчення продуктів дитячої діяльності.

Одним із важливих завдань було вивчення особливостей прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності – ігровій та предметно-практичній. Здійснюючи констатацію розвитку самостійної поведінки дітей другого й третього років життя, ми відштовхувалися від розуміння Л.І. Божович процесу розвитку особистості дитини як становлення її незалежності від навколишньої ситуації, коли її поведінка визначається скоріше не зовнішніми чинниками, а внутрішніми мотивами. При цьому акцент ставиться на трансформації дитини як об'єкта в суб'єкт взаємодії (кінець першого року життя) та появи усвідомлення себе як суб'єкта дії (кінець третього року життя) [2].

Предметом експериментального вивчення на етапі констатування визначено самостійність як базову якість особистості, яка характеризується стійким, відносно сталим рівнем активності, що притаманна конкретній дитині. Цей рівень активності виступає внутрішньою, суб'єктивною умовою розвитку її особистості.

Метою експериментального дослідження було виявлення рівня прояву самостійності дітей раннього віку в різних видах життєдіяльності та в різних ситуаціях, виявленні показників та рівнів розвитку самостійності дітей раннього онтогенезу, а також вивченні віково-статевої динаміки розвитку самостійності дітей протягом другого-третього років життя.

У дослідженні комплексно застосовувалися методи психолого-педагогічного експерименту, що було продиктовано:

- складністю предмета нашого дослідження, який вимагав поглибленого вивчення психолого-педагогічних умов становлення самостійної поведінки дитини раннього віку;
- різноманітністю та варіативністю індивідуальних проявів самостійності дітей другого-третього років життя.

Основою дослідження виступає припущення про те, що самостійність є інтегрованою характеристикою особистості дитини раннього віку. Її розвиток значною мірою залежить від особливостей сімейного й суспільного виховання, домінування в них орієнтації на суб'єктну активність.

Програмою констатувального експерименту передбачено два напрямки роботи: з досліджуваними експериментальної групи та дорослими (представниками родин та вихователями дошкільних навчальних закладів). Це дозволило з'ясувати загальний рівень розвитку самостійної поведінки в дітей раннього віку та вплив на нього умов виховання в дошкільному навчальному закладі й сім'ї.

Упродовж цього етапу дослідження використовувався комплекс методів: спостереження (Б.С. Волков, Н.В. Волкова), бесіда, анкетування батьків (І.О. Горбачова, В.У. Кузьменко, С.О. Кульчицька), експеримент (Т.В. Гуськова, М.Г. Єлагіна, Ю.А. Самарін), методи кількісного та якісного аналізу отриманих даних [6; 7; 8].

При виборі методик для здійснення констатувального експерименту ми спиралися на дослідження науковців, які спрямовані на вивчення особистісних властивостей дітей раннього віку. В основу розробки авторської методики визначення самостійних проявів досліджуваних ми спиралися на такі дослідження: “Методику вивчення прояву почуття гордості за власні досягнення у трирічних дітей”, розроблену Т.В. Гуськовою та М.Г. Єлагіною, “Діагностику психічного розвитку дітей раннього віку”, розроблену Н.А. Ричковою. Автори використовували у своїх дослідженнях різноманітний конструктивний матеріал, розрізні картини. Ми враховували також, що провідним видом

діяльності на етапі раннього дитинства є предметно-маніпулятивна, а, отже, і завдання добиралися відповідні.

Перший напрям експериментального дослідження був спрямований на отримання об'єктивних даних про рівень розвитку самостійної поведінки в дітей раннього віку в різних видах діяльності та в різних життєвих ситуаціях, одночасно вивчалася динаміка віковостатевого розвитку самостійної поведінки дітей протягом другого-третього років життя.

Основним методом дослідження було *цілеспрямоване спостереження*. Його мета полягала в з'ясуванні характеру самостійної поведінки дітей раннього віку в процесі виконання предметно-практичної діяльності. Спостереження здійснювалося на заняттях з образотворчого мистецтва: малювання, конструювання, ліплення. Ці види занять було обрано тому, що саме в них дитина може проявити свою елементарну незалежність, ініціативність, самостійність у виконанні певних завдань.

За кожним із досліджуваних експериментальної групи було здійснено по три спостереження під час самостійної ігрової діяльності та виконання завдань практичного характеру. Усього було здійснено 507 сеансів спостережень, які дали можливість отримати відомості щодо типової поведінки дітей під час зіткнення з труднощами.

Спостереження за дітьми другого й третього років життя проводились окремо, що дозволило робити висновки про специфіку активності кожної з вікових груп. Під час спостереження зверталась увага на вміння дитини діяти незалежно від допомоги та підтримки дорослого в різних ігрових ситуаціях і на заняттях та на прояви ініціативи, елементи самодіяльності, найпростіші форми досягнення бажаного результату. У протоколах спостережень, окрім означених вище характеристик активності, фіксувалося вміння дитини оптимістично ставитися до труднощів, а також стабільність цих проявів.

З метою одержання даних про рівень самостійності дітей при виконанні посильних завдань конструктивного характеру використано метод *модельовання ситуацій*, який складався із п'яти серій, кожна з яких включала три завдання. Мета визначалася відповідно до трьох експериментальних ситуацій: 1) проаналізувати здатність дітей самостійно виконувати поставлене конкретне завдання шляхом спроб і помилок (за зразком експериментатора); 2) схарактеризувати вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень (за зразком експериментатора); 3) вивчити особливості поведінки досліджуваних у ситуаціях самостійної дії за відсутності зразка дорослого, знаходячи власні варіанти розв'язання завдань. Чотири інші серії були побудовані аналогічно, щоб виявити стійкі характеристики самостійної поведінки дитини .

Перше виконувалося за зразком експериментатора (конструювання здійснювалося зі звичних у досвіді дітей дерев'яних цеглинок). Друге завдання пропонувалося в ускладненій формі (конструкції доводилося

будувати з плоских форм). Третє завдання передбачало виконання роботи в умовах відсутності зразка експериментатора, що підвищувало вимоги до здатності дитини раннього віку покладатися на власний досвід. При оцінюванні характеру самостійної поведінки досліджуваних урахувалися їхні реальні можливості діяти самостійно, за власним розсудом, у разі необхідності звертатися до дорослого за допомогою й конструктивно використовувати останню. Фіксувалося також те, на якому етапі діяльності зверталася до дорослого за допомогою дитина другого-третього років (вчасно чи передчасно), чи зверталася взагалі.

Усі експериментальні завдання були побудовані так, щоб по можливості надати дитині якомога більшу самостійність у побудові конструкцій і право вибору самостійної дії при виконанні. Враховуючи вікові особливості дітей раннього віку, експериментальне дослідження проходило таким чином, щоб дитина мала змогу в ході природного для неї ігрового спілкування з дорослим здійснювати свою діяльність відносно самостійно. При цьому досліджуваний мав право виконувати завдання практичного характеру, що ставив перед нею дорослий, у будь-який спосіб, на власний розсуд, доводячи розпочате до кінця. Експериментатор, не втручаючись у хід діяльності дитини на початку експериментальної ситуації, підтримував та заохочував її до дії, супроводжував привітним поглядом і звертаннями та заохоченням протягом усього ходу діяльності. При цьому він не підказував, а йшов ніби вслід за дитиною, за її діями, висловлюваннями, бажаннями. Така позиція дорослого дозволила дитині здійснювати свою діяльність самостійно, проявляючи власну ініціативність.

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною. Перше завдання дало можливість проаналізувати здатність дітей другого-третього років життя самостійно виконувати поставлене дорослим завдання практичного характеру за зразком експериментатора. Складність полягала в тому, що внаслідок недостатньої розвиненості дрібної моторики м'язів, дитина вказаного віку не могла побудувати башточку, вищу за 2 – 3 цеглинки, поставлені одна на одну ребром. Неможливість досягти запропонованого дорослим зразка створювала ситуацію напруги, спонукала досліджуваного до пошуку виходу з дискомфортної ситуації. Передбачалося, що залежно від індивідуального досвіду дитина або має докладати зусилля для самостійного розв'язання складної ситуації, або звернутися за допомогою до дорослого, або задовольнитися доступною їй мірою виконання завдання (проміжною метою), або відмовитися від подальших пошуків. Вибір однієї з цих стратегій вказував на домінуючу поведінку кожного досліджуваного в складній ситуації, на переважання конструктивного чи деструктивного її характеру. У протоколах фіксувалися характер активності, час і кількість звернень по допомогу, здатність дитини діяти конструктивно, емоційні реакції на результат, доведення (не доведення) розпочатого до кінця.

Особливість другого завдання полягала в тому, що створювалися умови, які дозволяли схарактеризувати вміння дітей виконувати завдання, знаходячи варіанти правильних рішень (за зразком експериментатора). Різниця між першою і другою ситуацією полягала в тому, що в першій діти робили конструкції зі звичного матеріалу (дерев'яних цеглинок), а в другій дітям було ускладнено завдання: побудувати конструкцію з плоских форм (із деталей скласти цілий предмет). Такі завдання для дітей нові, вони передбачали допустиму міру труднощів. Крім того, дітям другого року життя було запропоновано три частини грибочка, для дітей третього року життя – чотири.

Специфіка третього експериментального завдання полягала в тому, що дитині доводилося виконувати практичне завдання певної міри складності (визначалося в ході апробації методики) за відсутності зразка дорослого, покладаючись на власний досвід і вміння.

Аналіз самостійності дітей раннього віку в ході виконання моделюючих завдань здійснювався за такими параметрами: високий показник – характеризується прагненням досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого. У разі об'єктивної необхідності звернення за допомогою, конструктивне її використання; намагання діяти ініціативно, оптимістично; доведення розпочатого до логічного завершення; схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної активності, стабільний, ознаки самостійності збалансовані; середній показник – характеризується нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійності. Залежно від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вияв нестабільних форм самостійності, меншої впевненості в успіху, залежність від підтримки й допомоги дорослого; низький показник – характеризується схильністю до залежної поведінки. У різних видах і умовах організації діяльності потреба керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрата до роботи інтересу, діяльність незавершена. Дія виключно за вказівками й за емоційної підтримки ззовні. Вияв стабільної нездатності вчиняти самостійно. Прояв одноманітних маніпулятивних дій, низька пізнавальна активність, деструктивні переживання.

Для визначення особливостей становлення самостійності дитини раннього віку використано такі критерії: *незалежність* (уміння діяти власними силами, звертатися до дорослого за допомогою лише в разі об'єктивної необхідності); *ініціативну активність* (здатність ініціювати певні дії, продукувати власні рішення); *оптимістичне ставлення до труднощів* (уміння виконувати предметно-практичне завдання власними силами, не губитися, не кидати розпочате на півдорозі). Фіксувалася повнота та стабільність проявів зазначених форм активності в різних видах та умовах організації діяльності.

На основі вказаних критеріїв досліджуваних було розподілено на три групи, що відрізнялися між собою рівнями розвитку самостійності.

До *високого рівня* розвитку самостійності було віднесено досліджуваних, які характеризувалися високим прагненням досягати мети, виконувати завдання самостійно, автономно, незалежно від дорослого. У разі об'єктивної необхідності вони зверталися за допомогою, конструктивно її використовували, діяли ініціативно та оптимістично, доводили розпочате до логічного завершення. Цих дітей вирізняє схильність до вияву елементів самодіяльності й творчості в різних видах діяльності – ігровій та предметно-практичній. Характер проявів самостійної активності був стабільний, ознаки самостійності збалансовані.

До *середнього рівня* ввійшли досліджувані другого й третього років життя, які характеризувалися нестійкістю й незбалансованістю проявів самостійності. Залежно від умов організації виду діяльності, власного емоційного стану, наявного інтересу вони демонстрували ситуативні форми самостійності. На відміну від представників високого рівня, вони виявляли меншу впевненість в успіху, більшою мірою залежали від підтримки й допомоги дорослого. Поодинокими були спроби виявити самодіяльність та елементи творчості.

Низький рівень розвитку самостійності склали досліджувані, схильні до залежної поведінки. У різних видах та умовах організації діяльності вони потребували постійного керівництва, допомоги й контролю з боку дорослого. За його відсутності втрачали до роботи інтерес, залишали діяльність незавершеною, нервували. Такі діти діяли виключно за вказівками і за демонстрування емоційної підтримки дорослими. Вони проявляли стабільну нездатність чинити самостійно. Їхні дії були одноманітними, маніпулятивними. Вони характеризувалися низькою пізнавальною активністю. Діти часто проявляли деструктивні переживання.

Якісна інтерпретація констатувального етапу експериментального дослідження допомогла більш детально й конкретно вивчити особливості внутрішньої динаміки та тенденцій становлення самостійної поведінки дітей раннього віку, що вагомо впливає на всі аспекти їхні життєдіяльності, відіграючи провідну роль у розвитку особистості дітей другого-третього років життя.

Отримані матеріали показали, що стиль поведінки дітей раннього віку в різних видах і умовах їхньої діяльності досить однотипний. Звідси, очевидно, можна зробити висновок про те, що становлення тенденції до самостійності в дітей раннього віку пов'язане не стільки з розвитком якихось спеціальних умінь дітей, скільки з їхніми особистісними якостями. Останні виступають у намаганні шукати вихід із складної ситуації, яка зустрічається як у повсякденному житті, так і в різних видах діяльності, у позитивній спрямованості на результат, у переживанні успіху чи невдачі. Крім того, діти раннього віку постійно чекають від

дорослих схвалення результатів своєї діяльності, виявляють задоволення від виконаної роботи, якщо вона вдається. Зазвичай діти високо оцінюють свої досягнення й ображаються, якщо їхні дії не схвалюють.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с. **2. Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе (II) // Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред Д.И. Фельдштейна. – М., Воронеж, 1995 (б). – С. 213 – 228. **3. Запорожец А.В.** Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии – М., 1978. – С. 243 – 268. **4. Костюк Г.С.** Загальна характеристика онтогенезу людської психіки // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. – С. 70 – 98. **5. Люблинская А.А.** Воспитателю о развитии ребёнка. – М.: Просвещение, 1972. – С. 113 – 123, 170 – 174. **6. Манова-Томова В.** Психологічна діагностика дітей раннього віку. – К., Вища школа, 1989. – 36 с. **7. Мещерякова С., Авдеева Н.** С чего начинается личность // Дошкольное воспитание, 2004, №8. – С. 86 – 94. **8. Монтессори М.** Помоги мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат.дом “Карапуз”, 2000. – 272 с., ил.

In work the results of experimental research of psychological features of becoming of independence are presented in early age, on the basis of which criteria (initiative activity, independence, optimistic attitude toward difficulties) are selected and levels are certain (high, middle, low) e development.

УДК 373.3.035.3

А.Я. Даніелян

ДЕФІНІЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ» У КОНТЕКСТІ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Особливого значення в умовах стратифікованого суспільства набуває проблема виховання в підростаючого покоління ціннісних смислів, зокрема ціннісного ставлення до праці, яка зумовлена зміною суті поняття «труд», руйнацією його усталених категоріальних, змістовних та формальних ознак.

Понад усе загострюється ця проблема на етапі молодшого шкільного дитинства, коли починається формування навчальної діяльності, успішність якої здебільшого залежить від ціннісного сприймання дитиною процесу та результату цієї діяльності.

Для розкриття змісту проблеми виховання ціннісного ставлення до праці в молодших школярів необхідно насамперед визначити сутність

поняття «цінність» та «ціннісне ставлення». Поняття «ціннісне ставлення» є ядром нашого дослідження, яке пов'язує поняття «цінність», «ціннісні орієнтації» та «відношення».

Поняття «цінність» використовувалося людьми з часів глибокої давнини, але в науковий обіг було введено тільки в другій половині XIX ст. Поступово ціннісна проблематика перетворилася у важливий об'єкт наукових досліджень, посівши належне місце у працях з філософії, соціології, психології, педагогіки, історії, етики та інших наук.

Вивчення цінностей у європейській філософії починається з досліджень Р. Лотце, Ф. Ніцше, В. Віндельбанда, Вебера, Г. Ріккєрта, М. Шелєра та інших. Філософи шкєл неокантїанства оперували поняттями «значимість», «долженствування», «цінність» (від латинського *valere* – мати значення). У марксистській філософії поняття «цінність» зближено з категоріями «оцїнка», «ціннісна орієнтація» (В. Лугарїнов, Е. Василенко, О. Дробницький). Особливий інтерес викликає теорія цінностей О. Здравомислова, який визначає цінності як деякі духовні утворення, еталони та ідеали дійсності.

Згідно з сучасним філософським словником, «цінність – сформована в умовах цивїлізації та безпосередньо пережита людьми форма їх відношення до загальнозначущих зразків культури і до тих граничних можливостей, від усвідомлення яких залежать здібності кожного індивїду проектувати майбутнє, оцїнювати «їнше» та зберїгати у пам'ятї минуле» [1, с. 1001]. Це визначення розкриває одну з головних особливостей функціонування цінностей, яка виявляється в існуванні внутрішніх зв'язків людини з навколишньою дійсністю.

Отже, сучасні науковці (В. Кунїцина, В. Неотеренко, В. Сержантов, І. Сушков) підходять до розкриття сутності цінностей як сукупності речей та ідей, які формують соціально значущі домінанти особистості та є чи можуть бути об'єктом їхньої діяльності. На їхню думку, світ цінностей перетворюється сьогодні в специфічний об'єкт активності людини.

Особливого значення для нашого дослідження набуває теорія М. Кагана, у якій зафіксовано процес засвоєння людиною цінностей. «Цінності, – пише вчений, – здобуваються людиною тільки в процесі окультурення, соціалїзації, в процесі перетворення в особистість» [2, с. 92]. Згідно з теорією М. Кагана, ціннісне ставлення виникає в реальному соціокультурному середовищу, воно живе, функціонує, змінюється, впливає на це середовище. Ціннісне ставлення утворюється предметом – носієм цінності й людиною, яка оцїнює предмет, визначає його цінність.

Важливим для нашого дослідження є розуміння механїзму ціннісного сприйняття світу й формування цілісного ставлення до праці як феномена свідомості людини.

Ставлення особистості як предмет дослідження дістало обґрунтування в роботах фахівців загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології: Г. Андрєєвої, Л. Божович, О. Леонтєва, В. Мясїщева, В. Чудновського, Н. Щуркової. Автори використовують різні

терміни для визначення ставлення як якості особистості: особистісний смисл, ціннісна орієнтація, ціннісна постанова.

У психології існує велика кількість формулювань поняття «ставлення».

Найбільш глибоким та цілісним, на нашу думку, є визначення В. Мясіщева, який розуміє ставлення як цілісну систему індивідуальних, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, як потенціал психічної реакції особистості на будь-який предмет, процес або факт дійсності [3].

У педагогічній науці проблема цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення представлена в роботах М. Козакіної, І. Лернера, Т. Мальковської, Н. Ткачової, Н. Щуркової.

Розкриттю сутності поняття «цінність», як підкреслює Н. Ткачова, сприяє зіставлення його також з іншими поняттями: смисл, потреби, ідеал, соціальні норми, ціннісні орієнтації, установка [4, с. 35 – 36].

Ціннісне ставлення до світу людей, речей та ідей, як підкреслює А. Кір'якова, є сукупністю сформованих уявлень, як результат відображення та осмислювання явищ зовнішнього світу, взаємовідношень людей, емоційне прийняття або неприйняття їх цінності, значимості для особистості [5].

Особливої уваги заслуговує позиція Г. Болдирева стосовно поняття «ціннісне ставлення». У дисертаційному дослідженні автор визначає ціннісне ставлення як єдність спрямованості особистості школяра та його готовності до навчальної діяльності, яка виявляється у свідомому прагненні до оволодіння знаннями у відповідності з тим суб'єктивним смислом, який для нього мають знання [6, с. 25].

У світі теорії діяльності ціннісне ставлення виступає як момент об'єктивації потреб людини, пов'язаний з добуванням інформації про користь, цінність властивостей явищ та предметів навколишньої дійсності, без якої, на думку багатьох учених, неможливо само програмування поведінки суб'єкта діяльності.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляє позиція щодо визначення ціннісного ставлення Н. Щуркової. Ціннісне ставлення – це «стійкий зв'язок суб'єкта з об'єктом навколишнього світу, коли об'єкт, виступаючи у своєму соціальному значенні, здобуває для суб'єкта особистісний смисл, розцінюється як дещо значиме для життя суспільства і окремої людини» [7, с. 31].

Такий підхід визначає дитину молодшого шкільного віку як суб'єкт ціннісного ставлення, а період молодшого шкільного дитинства сенситивним для формування ціннісних орієнтацій (А. Асмолов, Л.Г. Божович, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, В.С. Мухіна).

Як свідчить аналіз соціально-педагогічних та психологічних досліджень минулого століття, у переважній більшості трудове виховання розглядається в контексті ознайомлення з працею дорослих та формування певних трудових навичок. Випадає важлива складова трудового виховання – усвідомлення поняття «труд» як подолання перешкод у

навчанні, будь-якій розумовій, моральній чи фізичній діяльності, докладання вольових зусиль і самовдосконалення, що є важливою умовою формування внутрішньої мотивації, наполегливості, відповідальності та цілеспрямованості особистості.

Як це не парадоксально, причиною тому виступає науково-технічний прогрес. Самої праці (передусім фізичної) в житті кожної людини деякий час тому було значно більше й у селі, й у місті. Володіння певними трудовими навичками було умовою вдалого життя (Праця кормить та одягає. Труд людину годує, а лінь – псує. Ледарювати та гуляти – добра не знати. Лінь до добра не доведе. Маленьке діло краще, ніж велике неробство.). Технологізація виробництва змінила значення праці в житті людини, зменшила кількість фізичної праці, полегшила її, а образ людини-трудівника витіснив новий образ – людини-свята.

Отже, зміст трудового виховання дітей не лише спустошився, а й певною мірою звівся майже нанівець – до оволодіння навичками художньої праці та самообслуговування.

Виховання ціннісного ставлення в молодших школярів до праці в широкому значенні цього поняття, потребує чіткої визначення його структури. Деякі науковці (О. Бодальов, Я. Коломинський, С. Рубінштейн) у структурі ставлення виділяють три складові: поведінкову (практичну або регулятивну); афективну; когнітивну (гностичну або інформаційну).

Визначаючи структуру ціннісного ставлення, О. Хмельова виділяє такі компоненти:

- потребностно-мотиваційний-спрямований на розвиток потреб та мотивів молодших школярів до праці;
- емоційний – сприяє розвитку емоційного ставлення до праці і формуванню системи ціннісно-емоційної оцінки у дітей;
- оціночно-рефлексійний – процес винесення оцінки, кінцевим результатом якого є цінність [8].

На основі аналізу різних класифікацій, визначимо власне розуміння структури ціннісного ставлення молодших школярів до праці. Вона складається з когнітивного, мотиваційного, емоційного та поведінкового компонентів.

Когнітивний компонент ціннісного ставлення до праці містить у собі всі психічні процеси, які пов'язані з отриманням знань: знання про труд, як цінність, з чого складається трудова діяльність, значення праці в житті людства, з чого складається процес труда, від чого залежить результат трудової діяльності, якими є власні можливості щодо здійснення праці тощо.

Мотиваційний компонент визначає інтерес, бажання працювати, досягати результату трудової діяльності, активізацію вольових зусиль.

Емоційний компонент проявляється в різних емоційних станах і може бути зафіксований на рівні фізіологічної реєстрації та суб'єктивного звіту. Наприклад, за наявністю та інтенсивністю позитивних та негативних емоцій, задоволеністю собою, партнерами, роботою, результатами власної або колективної діяльності.

Поведінковий компонент містить результати діяльності та вчинки, міміку, жести, спілкування. В освітньо-виховному процесі здійснюється взаємодією вчителя та учнів, а також учнів між собою, у яких проявляється поведінкова реакція.

Таким чином, ступінь вихованості ціннісного ставлення до праці визначається за наявністю знань, сформованості інтересу, глибини емоційних переживань та мірою включеності в реальну щоденну практику добродіяння.

Аналіз стандартів навчально-виховного процесу сучасної початкової школи дозволяє констатувати, що всі компоненти ціннісного ставлення до праці представлені на досить різних рівнях. Когнітивний компонент, необхідний для отримання знань, частково представлений у освітньо-виховному процесі та має спрямованість на те, щоб діти отримали певні уявлення та знання, придбали відповідні трудові навички, між тим слід підкреслити обмеженість умінь та навичок.

Водночас, формування спрямованості мотивів молодших школярів, розвитку інтересу до праці, пробудження внутрішніх мотивів в освітньо-виховному процесі не передбачаємо.

Розвиток емоційної складової у формуванні ставлення молодших школярів до праці також проігноровано, тому формування емоційної сфери, емоційного проживання, емоційного настрою здійснено спонтанно та епізодично.

Набагато більше уваги в процесі виховання молодших школярів потребує поведінковий компонент, хоча в переважній більшості це стосується навчальній діяльності, як однієї з складових праці й відбувається за відсутності емоційно-мотиваційного компоненту, що сприяє зниженню ефективності виховного процесу.

Дослідження когнітивного компоненту ціннісного ставлення молодших школярів до праці довело, що розуміння поняття «труд» у дітей молодшого шкільного віку досить розбіжне.

Чверть дітей мають суттєво глибокі уявлення про працю та працьовитість. Вони із задоволенням беруть участь у бесіді, висловлюють свої думки, доводять власну точку зору. Наведемо найбільш цікаві, на наш погляд, висловлювання дітей: «труд – це будь-яке діло, яке приносить користь»; «все, що мене оточує – це труд когось»; «труд – це діло. Його здійснює все живе на планеті: і рослини, і тварини, і люди»; «труд – це щось дуже важливе. Без труда не було б життя на Землі. Без труда людство не розвивалося»; «труд – це все, що зробили руки людини, або її мозок». «труд – це користь від людини»; «труд – це засіб для життя. Кажуть, що труд перетворив мавпу в людину. У це важко повірити. Я думаю, що я не вірю в це. Але те, що труд може зробити з людини дійсно людину, я впевнений».

Міркування дітей про труд доводять, що діти розуміють значення праці в житті людини, її роль у розвитку особистості й людства взагалі, розуміють труд як процес і результат діяльності. Особливо цікавим для нашого дослідження те, що більшість дітей співвідносять труд з фізичною

діяльності, деякі – з розумовою, жодна дитина не пов'язує труд з моральним зусиллям людини, з подоланням перешкод, докладанням вольових зусиль.

На жаль, більшість дітей, відповідаючи на запитання «Що таке труд?», дають збіднені відповіді, серед яких переважають: «труд – це робота», «труд – коли хтось працює».

У процесі діагностики когнітивної складової ціннісного ставлення до праці в сучасних дітей молодшого шкільного віку, виявилось, що майже 90% учнів однозначно та впевнено відносять навчання до праці, називають її «обов'язковою», «важливою», «розвивальною», «важкою», «цікавою»; діти розуміють важливе значення навчання в житті розвитку особистості; «допоможе в житті», «можна багато чому навчитись», «те, що повинні робити діти»; «якщо я буду добре вчитися, зможу бути розумною людиною», «я не зможу поступити в інститут», «якщо не вчитися, не зможеш ніким стати», «це корисно та необхідно для розвитку людини».

Водночас, не зважаючи на те, що діти розуміють навчання в школі як необхідну і важливу працю дитини, значна кількість учнів, відповідаючи на запитання «Що б ти хотів, щоб завжди робили замість тебе?», відмовляються від «уроків», «навчання в школі», «домашнього завдання», «уроків математики» тощо. Зрозуміло те, що однією з причин є важкість того, від чого дитина намагається відмовитися. Навчальна діяльність, як одна з найважливіших складових трудової діяльності школярів, потребує відповідних зусиль дитини, які необхідні для подолання труднощів у навчанні, наполегливості, відповідальності, високого рівня мотивації, пізнавальної активності. Висловлювання дітей доводять низький рівень мотиваційної складової ставлення учнів до навчання як до праці, їхні знання про важливість та необхідність навчання – невпевнені, вони свідчать про нерозуміння навчання як цінності.

Слід підкреслити, що поняття «труд» і «важкість» («труд» і «трудність») більшість дітей не вважають близькими за значенням. На жаль, переважна більшість школярів запевняли, що «діти (люди) не повинні робити те, що важко», «діти (люди) можуть робити те, що важко, тільки, якщо хочуть». Це ще один доказ відсутності в значній кількості дітей відповідних мотивацій у структурі ціннісного ставлення до праці. Лише деякі з опитуваних висловлювали іншу позицію: «дитина повинна бороти труднощі, щоб досягти чого-небудь», «дитина повинна робити те, що важко, інакше вона нічому не навчиться», «якщо зробити те, що дуже важко, можна собою пишатися».

Отже, первинна діагностика деяких компонентів ціннісного ставлення молодших школярів до праці доводить необхідність більш детального аналізу всіх його компонентів, пошуку нових форм і методів діагностики.

Література

1. **Современный** философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. – М.: Панпринт, 1998. 2. **Каган М.С.** Философская теория ценности. – СПб.:

Петрополис, 1997. – 205 с. **3. Мясищев В.Н.** Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 356 с. **4. Ткачова Н.О.** Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – Луганськ: ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х.: Каравела, 2006. – 300 с. **5. Кирьякова А.В.** Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург.: Оренбургский гос. пед. ун-т, 1996. – 188 с. **6. Болдырев А.С.** Логические средства моделирования диалога: автореф. дис. ... канд. фил. наук / СПб., 1999. – 20 с. **7. Щуркова Н.Е.** Воспитание детей в школе. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с. **8. Хмелева О.Г.** Опыт развития ценностного отношения к учебной деятельности школьников // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 32 – 35.

The maintenance of labour education of the primary school children; essence of the notions «value», «valuable orientations», «valuable attitude»; are revealed in the article. Also the results of research of components of the valuable attitude to work of the primary school children are analyzed in this article .

УДК 373.2./3:371.4:37.012:159.942

О.П. Демченко

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ЕМОЦІЙНИМИ РЕАКЦІЯМИ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ

У контексті гуманізації сучасної системи освіти в цілому й процесу виховання зокрема важливою умовою є врахування особистісних чинників формування дитини. Одним із основних серед них є забезпечення емоційно-ціннісного ставлення вихованців до будь-якого виду діяльності, що організовується в педагогічному процесі. Тому емоційно комфортне включення дітей у діяльність є необхідною передумовою їхнього успішного особистісного зростання, забезпечення радості спілкування, переживання успіху.

Особливо схильні до емоційних переживань діти дошкільного й молодшого шкільного віку. У період 6–7 років, на думку Л. Виготського, узагальнення дитиною власних переживань досягає високого рівня розвитку [2]. Імпульсивність поведінки, невміння приховувати почуття, емоційна відкритість, підвищена чутливість, безпосередність, наївність, легковажність, бурхлива емоційна реакція на події, здатність глибоко й болісно переживати є спільними характеристиками для малюків на межі дошкільного й шкільного віку.

Однак у процесі організації виховної роботи в цілому й під час створення виховних ситуацій зокрема педагоги часто не звертають увагу на емоційний стан малюків, не добирають необхідних засобів і прийомів формування емоційно-ціннісного ставлення до значущої діяльності дітей,

не забезпечують її емоційну регуляцію на різних етапах, що знижує виховні результати.

Метою статті є обґрунтування умов використання методу спостереження в системі педагогічної діагностики емоційних реакцій дітей у контексті створення виховних ситуацій.

Про значення емоцій у процесі організації різноманітної діяльності дітей свідчать дослідження сучасних учених. Зокрема, О. Леонт'єв стверджує, що емоції передують діяльності, здатні випереджати ситуації і події, які реально ще не настали; відіграють роль «внутрішніх сигналів», сприяють формуванню мотивів, забезпечують активність суб'єктів на всіх її етапах [5].

Також, на думку У. Макдауголла, «власне емоції», з одного боку, є первинними в процесі формування дії, а з іншого – постійно супроводжують особистісно значущу діяльність суб'єкта і можуть виступати як її індикатор і для оточуючих, і для самого об'єкта [7]. За твердженням Н. Єлфімової [4], емоції відіграють важливе значення в утворенні мотиваційного компонента діяльності, у його динаміці [4].

Слід відзначити позицію вчених, які стверджують, що емоції мають важливе значення на всіх етапах організації діяльності. Зокрема, О. Чебикін на прикладі навчальної діяльності доводить, що емоційні компоненти великою мірою зумовлюють увесь перебіг діяльності. Завдяки правильній емоційній регуляції підвищується результативність діяльності, особистість зможе відчуття задоволення своєю участю в діяльності, пережити радість успіху. Такі висновки, на наш погляд, повною мірою стосуються будь-якого виду діяльності дітей, яка організовується в структурі педагогічного процесу [11].

На думку М. Савчина емоції (спільні переживання за успіх цієї діяльності, розвиток колективних традицій, наявність сприятливих умов для праці, товариська атмосфера, доброзичливий трудовий клімат і задоволення від виконаної роботи) суттєво впливають також на формування в школярів відповідального ставлення до діяльності [8].

Оскільки створення виховних ситуацій є одним із методів організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки дітей, то теоретичні розробки й висновки щодо значення емоційно-ціннісного компоненту діяльності поширюються на означений метод виховання. Тому однією із суттєвих ознак методу створення виховних ситуацій та одночасно важливих умов її створення є емоційна насиченість.

Роль емоційності в процесі створення виховних ситуацій особливо підкреслюється сучасними дослідниками. Так, вивчаючи значення ситуативності в поведінці та діяльності людини в цілому, у яких би сферах життя вона не знаходилася, Х. Хекхаузен [8] акцентував увагу на емоціогенності ситуацій [8]. На наш погляд, його положення поширюються повною мірою на процес виховання, у процесі якого забезпечується різноманітна діяльність дітей.

Емоціогенні ситуації на рівні аналізу проблемних навчальних ситуацій обґрунтовано в дослідженнях П. Гальперіна, О. Чебикіна та ін. Зокрема П. Гальперін, характеризуючи емоції як форму орієнтовної діяльності в певних проблемних ситуаціях, указує на те, що з появою в школярів почуття в конкретній навчальній ситуації змінюється їх ставлення до цієї ситуації, а в подальшому і до учбової діяльності в цілому.

Види емоціогенних ситуацій (основні, спонтанні), психолого-педагогічні основи їх створення, методи і прийоми впливу на емоції та почуття учнів виокремлює О. Чебикін [11, с. 35 – 36]. На думку вченого, прослідковується зв'язок між емоціогенними ситуаціями двох видів: чим ефективніше буде продумано і реалізовано емоціогенні ситуації, пов'язані з ходом викладання дидактичного матеріалу, тим менше будуть зустрічатися спонтанні емоціогенні ситуації відволікаючого або негативного характеру.

Не можна обминути увагою відомі психолого-педагогічні дослідження, які розкривають значення емоційно насичених ситуацій у виховному процесі. Значення емоціогенних ситуацій у формуванні дитячого колективу, зокрема, активно вивчав А. Лутошкін. Дослідник обґрунтував важливість різних видів ситуацій, які створюють умови для формування колективу і кожної особистості: вони сприяють задоволенню потреби в емоційних контактах і самореалізації особистості (ситуації спільних переживань); забезпечують задоволення потреби особистості в самореалізації, самоствердженні, формуванні самооцінки (ситуації змагальності); виховують позитивні риси характеру: зібраність, готовність до переборення труднощів, підтримку, схвалення, взаємодопомогу (ситуації успіху-неуспіху) тощо. А. Лутошкін виокремив емоціогенні ситуації, пов'язані з особливою емоційною привабливістю. До таких він відносить психорольові, музично-психологічні, кольоро-психологічні ситуації, а також ситуації-розваги, ситуації новизни, перехідні емоційні ситуації [6, с. 95 – 108].

Розкриваючи психолого-педагогічні засади особистісно зорієнтованого виховання та наукові технології його реалізації, І. Бех велику роль відводить створенню виховних ситуацій [1, с. 30]. Дослідник акцентує особливу увагу на емоційності виховного процесу й виховних ситуацій, необхідності взаємодії вихователя й вихованців у «єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні», забезпечення переживання вихованцем «емоційних вражень». Саме завдяки створенню психологічних умов «емоціогенності» виховної ситуації, забезпеченню «емоційних знань і переживань про моральну норму» вона набуває «особистісної значущості», «спонукає дитину до дії» [1, с. 124].

Таким чином, емоційні переживання є важливими в процесі створення виховних ситуацій. Вони будуть визначати ставлення дітей до змісту виховної ситуації, забезпечувати їхню активність у процесі її створення. Проектуючи й організовуючи виховну ситуацію, педагог повинен ураховувати, що її успішний перебіг і досягнення

прогнозованих завдань можливе за умови забезпечення емоційного фону на усіх етапах її створення. Емоції є тим «ключиком», який допоможе вихователю «відкрити» внутрішній світ дитини, зняти бар'єри в спілкуванні, допомогти їй успішно прийняти створені умови виховної ситуації, природно включитися в її хід.

У контексті розробки системи підготовки майбутніх педагогів до створення виховних ситуацій, нами було розроблено «технологічну карту» виховної ситуації, що має на меті допомогти студентам успішно підготувати її організацію, змодельювати умови, підібрати методичні прийоми, спрогнозувати можливі труднощі; розробляти її не в цілому, а продумувати кожен методичний прийом, кожен деталь. Визнаючи емоційність як важливу умову створення виховних ситуацій, нами спеціально виділено в структурі «технологічної карти» *необхідність добору засобів впливу на емоційно-вольову сферу дітей.*

Проте необхідно не лише забезпечувати емоційний фон у процесі створення виховних ситуацій, а й систематично діагностувати емоційно-вольову сферу вихованців. У процесі використання цього методу виховання педагог повинен уміти орієнтуватися в ході виховної ситуації, мобільно реагувати на непередбачені обставини, використовувати природні виховні ситуації, виявляти їх результативність; спостерігати за спілкуванням учнів під час створення виховних ситуацій, їхніми поведінковими реакціями й емоційним станом; діагностувати рівень вихованості школярів, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні тощо.

У сучасній психології та психодіагностиці розроблено комплекс діагностичних процедур для вивчення й оцінки емоційної сфери особистості. На нашу думку, у процесі створення виховних ситуацій, у першу чергу, доцільно використовувати один із доступних методів психолого-педагогічних досліджень – спостереження. На значенні цього методу в оцінці емоційних станів дитини в контексті особистісно зорієнтованого виховання наголошує І. Бех. Учений зазначає, що спостерігаючи за вихованцем, педагог може отримати багато інформації про нього, зокрема «робити судження й оцінки стосовно його особистості. Пов'язуючи ланцюг вчинків, висловлювань, емоцій, які демонструє чи стримує дитина, у єдине ціле, він розуміє, пояснює для себе її внутрішній світ, її мотиви, моральну позицію, духовно-культурний потенціал, здібності й можливості» [1, с. 33].

Спостереження більшою чи меншою мірою присутнє в педагогічній діяльності кожного вихователя-практика. Створюючи виховні ситуації, педагог мимовільно спостерігає за поведінковими реакціями дітей на її різних етапах. Однак не будь-яке спостереження є методом психолого-педагогічного дослідження. Науковим методом воно стає в тому випадку, якщо передбачає цілеспрямоване і планомірне вивчення педагогом психічних особливостей вихованців, що виявляються в їхній діяльності й поведінці, на основі безпосереднього сприйняття у процесі створення виховних ситуацій, результати якого фіксуються й аналізуються педагогом.

Не дивлячись на те, що спостереження є одним із найбільш використовуваних і універсальних наукових методів саме в масовій виховній практиці, воно є достатньо складним, має свої особливості й умови продуктивності. На основі аналізу наукової літератури про методіку організації спостереження в педагогічному дослідженні [9] розкриємо умови його використання в процесі вивчення емоційних реакцій дітей під час створення виховних ситуацій.

Насамперед, вихователі слід чітко визначити мету й завдання спостереження, яке буде проводитися під час створення виховних ситуацій. Такими завданнями можуть бути: спостереження за емоційним станом конкретного вихованця, який бурхливо виявляє емоції або, навпаки, є емоційно стриманим; виявлення динаміки «емоційного зараження» серед групи вихованців, причин вираження негативних емоцій; установлення ефективності використання підібраних засобів впливу на емоційно-вольову сферу вихованців, дослідження співвідношення між стеничними й астеничними емоціями тощо.

Наприклад, одним із завдань спостереження під час створення ігрової виховної ситуації «Детективи» є виявлення дієвості використання підібраних засобів емоційного стимулювання вихованців: «звинувачувального» змісту листа від квітів, засобів невербальної взаємодії (стурбованого вигляду вчителя, його міміки, інтонацій голосу тощо).

Зміст виховної ситуації «Детективи» полягає в тому, що на прохання вихователя декілька дітей приносять кімнатні квіти, які, як правило, знаходяться в занедбаному стані, непотрібні вдома. Створюючи виховну ситуацію, педагог переносить горщики з квітами в кабінет біології (оранжерею), просить учителя (керівника гуртка юних квітників) деякий час доглядати за ними, якщо потрібно, то пересадити. Після того, як діти виявлять зникнення рослин, пропонує їм провести розслідування й знайти горщики з квітами. Вихователь пише лист від імені квітів, який діти знаходять у процесі розслідування. Зміст листа, його переконливе читання є одним із засобів впливу на емоції дітей.

Читаючи звернення квітів до дітей, вихователь обов'язково спостерігає, як реагують вихованці, які емоції в них виникають, хто залишається байдужим, у кого емоції стають стимулом до діяльності, а в кого ні. Наведемо зміст листа, який використовується в даній виховній ситуації з метою впливу на емоційну сферу дітей.

Хлопчики й дівчатка!

На жаль, не можемо сказати вам «дорогі й любі».

Ми думали, що ви зрозумієте, про що ми шепотіли вам листочками. Ми сподівались, що ви нас все-таки полюбите, пожалієте і будете доглядати за нами! Але ви не відчували, коли нам було холодно чи жарко. Часто ви нам давали багато вологи, або ми по декілька днів потерпали від спраги. Найстрашніше, що наші корінчики руйнує злий черв'як. Нам незатишно жити в старих надщерблених горщиках. Тому ми залишаємо вас і йдемо до тих дітей, які люблять природу, які зможуть

про нас піклуватися, доглядати за нами. І це буде приносити їм радість і задоволення. Замучені вами квіти!

Наступною умовою проведення спостереження в процесі створення виховних ситуацій є *вибір найбільш доцільного його виду*. У більшості випадків оптимальним є *включене (причетне)* спостереження, під час якого педагог включається у виховну ситуацію, аналізує її перебіг «із середини», виступаючи в такий спосіб членом групи, за якою спостерегають залежно від мети й завдань можна використовувати також *епізодичне* (фіксування емоційних реакцій під час створення окремих ситуацій) чи *систематичне* (регулярне спостереження протягом тривалого часу, під час створення «ланцюга» взаємопов'язаних виховних ситуацій) спостереження. Для того, щоб результати дослідження були об'єктивними, слід проводити систематичне спостереження за дітьми в процесі створення системи виховних ситуацій. У процесі створення виховних ситуацій слід також використовувати *казуальне (причинне)* спостереження окремих випадків, що мають педагогічний інтерес (спостереження за емоційним чи неемоційним учнем).

Окрім цього, спостереження, яке проводиться в процесі створення виховних ситуацій, переважно повинно бути *неусвідомленим*. Важливою умовою створення будь-якої виховної ситуації є забезпечення її природності, уникнення штучності. Проведення спостереження в процесі взаємодії під час створення конкретної виховної ситуації за поведінкою вихованців, їхніми емоційними реакціями потрібно також проводити таким чином, щоб діти не здогадувались, що за ними ведеться спостереження.

Наприклад, під час створення ігрової виховної ситуації «День народження Лисички» об'єктом пильної педагогічної уваги стають «ізольовані учні» та діти з референтної групи, які найбільш користуються популярністю в колективі. В основі змісту цієї виховної ситуації є казкова історія з реальним сюжетом із життя колективу. Майже в кожному колективі є «ізольовані» діти, у яких немає друзів серед ровесників, з якими мало спілкуються; таких дітей рідко запрошують на день народження до однолітків.

Педагог складає й розповідає початок казки про те, як Лисичка розмірковувала, кого запросити до себе на день народження. Серед гостей не захотіла вона бачити тільки Зайчика, бо вважала, що «*він з бідної сім'ї, сіренький, нецікавий, мовчазний, ніхто з ним не дружить. Навіщо мені такий гість!?*» Потім вихователь пропонує дітям продовжити розповідь.

Діти не повинні відчувати, що педагог уважно спостерігає саме за їхньою мімікою, поглядами під час розповіді, аналізуючи, чи зрозуміли вони її зміст, чи захопила їх історія, чи залишились вони байдужими до героїв казкової історії, чи побачили вони себе в героях.

Спостереження, яке педагог здійснює в процесі створення виховних ситуацій, *повинно бути детально спланованим і підготовленим*. Правильна організація спостереження передбачає чітке виділення у процесі його

планування параметрів і характеристик емоційних реакцій дітей, які будуть предметом спостереження. У залежності від мети можна виділити як предмет спостереження вияв певних емоцій не залежно від конкретної особистості, чи, навпаки, емоційні реакції окремого вихованця. Педагогові необхідно також визначити, на які емоції найбільше звертати увагу: на найбільш суттєві, чи на будь-які, що виникнуть у процесі створення виховної ситуації. Також вихователю доцільно окреслити, за якими саме зовнішніми проявами, що пов'язані з емоціями дітей, слід спостерігати в першу чергу.

У процесі підготовки спостереження необхідно підібрати найбільш ефективні засоби максимальної фіксації емоційних виявів. Однак слід враховувати, що їх використання в процесі створення виховної ситуації повинно бути природним і виправданим специфікою виховної ситуації.

Наприклад, під час створення виховної ситуації «Детективи» можна запропонувати дітям написати лист-відповідь квітам і сфотографуватися, щоб квіти прочитали й побачили, як діти сумують, як їм соромно за свою недбалість. Моделюючи іншу виховну ситуацію «Казковий подарунок для хворого друга», доцільно підготувати можливість записати відео- чи аудіолист для хворого хлопчика, використовуючи сучасні технічні засоби. Потім вихователь по фото (відео) зможе проаналізувати вирази обличчя дітей, зробити висновки, наскільки діти емоційно сприйняли ситуацію, чи адекватна їхня міміка її змісту.

Обов'язковим способом фіксування, на наш погляд, результатів спостереження за емоційними реакціями дітей є ведення щоденника. Педагог сам обирає форму ведення такого щоденника. Можна рекомендувати протоколювати в ньому результати дослідження одразу по його закінченні, описувати конкретні вияви емоцій дітей, а потім проводити аналіз, давати оцінки, інтерпретації, робити висновки, розробляти рекомендації тощо.

Однією із складностей методу спостереження є те, що висновки про внутрішній світ дитини, його почуття й ставлення необхідно робити на підставі зовнішніх виявів. Тому важливою умовою організації спостереження за емоційними станами дітей під час створення виховних ситуацій є звернення пильної уваги *на експресію, зовнішнє вираження вихованцями своїх емоцій і почуттів*. Розрізняють спонтанну (довільну) й мимовільну пантоміміку, найбільш інформаційною для індикації емоційного стану є мимовільна пантоміміка.

Педагог повинен вивчати «мову» міміки, жестів, знати значущі засоби невербальної комунікації, які можуть дати багато важливої емпіричної інформації про емоційне ставлення дітей до того, що відбувається в процесі створення виховної ситуації, про емоційну стійкість чи збудливість, про реакцію дітей, про байдужість, емпатійність тощо. Не слід зводити зовнішні емоційні вияви лише до міміки й жестів, серед них важливими є також:

- моторні компоненти практичних і гностичних дій;

- постава, нерухомі стани, переміщенням дітей, дистанція між ними;
- дотики, поплескування, потискування руки тощо;
- покашлювання, позіхання, сміх, плач;
- контакт очей (спрямованість руху, частота контакту, тривалість);
- невербальні дії з предметами, почісування, потирання рук;
- зовнішні вияви деяких вегетативних реакцій (почервоніння або блідість, тремтіння рук і губ, зміна ритму дихання тощо);
- характеристика голосу (темп, тембр, висота, гучність, наголоси, акценти тощо).

Наприклад, під час створення ігрової виховної ситуації “*Невиховані батьки*” вихователь розповідає вигадану історію про родину своїх знайомих, у якій дорослі багато часу проводять за комп’ютером і біля телевізора, не виконують свої домашні обов’язки, обманюють, стали мало уваги звертати на свою дочку, не відпочивають разом, не їздять на природу. Педагог пропонує поради дівчинці, як «перевиховати» дорослих, організовуючи сюжетно-рольову гру.

Під час розповіді педагог спостерігає за хлопчиком, який дуже багато часу проводить за комп’ютерними іграми, навіть пропускає уроки, щоб піти в зал ігрових автоматів. Малюк почервонів, його очі почали «бігати», а потім опустив погляд. Така експресивна реакція засвідчує, що дитина «впізнала» себе в героях історії.

Для того, щоб зробити висновки про причини емоційних реакцій чи емоційної стриманості, емпатійності чи байдужості необхідно детально *аналізувати результати спостереження*. Спостереження, як і будь-який інший метод наукового дослідження, потребує обробки отриманих даних, установлення причин очікуваних чи спонтанних емоційних реакцій, формування висновків.

Наприклад, під час створення виховної ігрової ситуації «Казковий подарунок для хворого друга», вихователь помітив, що товариш хворого хлопчика не виявив співчуття й готовності відвідати однокласника, залишився байдужим. Така виховна ситуація створюється в тих випадках, коли хтось із дітей тривалий час хворіє, потрапив у лікарню і його необхідно відвідати. Вихователь пропонує дітям відвідати хворого однокласника, виготовити «чарівні подарунки», які допоможуть йому швидше одужати.

Однак необхідно уникати поспішних і категоричних оцінних суджень. Не варто одразу робити негативні висновки, у цій виховній ситуації, про відсутність співчуття в хлопчика. Необхідно зіставити отримані результати із загальною характеристикою особистості хлопчика, його поведінкою в інших ситуаціях, проаналізувати мотиви. Провести повторні спостереження за хлопчиком в типових ситуаціях.

Складністю інтерпретації результатів спостереження є те, що вони важко підлягають кількісній обробці. Однак можна використовувати для

аналізу критерії умовних оцінок зовнішніх проявів емоцій та шкали рейтингу, які допоможуть фіксувати не лише наявність емоції, а й ступінь її вираженості.

Наприклад, про підвищену емоційну збудливість і нестійкість, тривогу, розгубленість, хвилювання, невпевненість свідчать наступні ознаки:

- яскраві мімічні реакції, неадекватні емоційні реакції радості або засмучення, часті надмірні емоції, різка зміна емоцій;
- неприродна поза, скутість, тремтіння рук, ніг;
- метушливість, нестриманість, активна жестикуляція;
- високий, пронизливий чи тремтливий голос, помітні зміни в артикуляції мовлення, неадекватна інтонація;
- зміна швидкості та ритму мовлення, втрата пауз, розривання слів, забування того, що хотів сказати;
- постійне надмірне погіршення результатів діяльності в умовах емоційних впливів, при сильних емоціях;
- постійне прагнення уникати емоційно насичених ситуацій і діяльності.

У процесі аналізу й інтерпретації результатів спостереження важливим «вимірювальним інструментом» є сам педагог. Тому об'єктивність, надійність і валідність результатів спостереження великою мірою залежить від *сформованості комплексу професійно-педагогічних якостей вихователя*, необхідних для проведення діагностичної діяльності. Процес спостереження за емоційними станами дітей важливою умовою, на наш погляд, є розвиток у дослідника перцептивних здібностей (професійної проникливості, пильності, педагогічної інтуїції, емпатії, здатності сприймати й розуміти іншу людину).

Доводячи важливість спостереження у процесі вивчення емоційних станів дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, зазначимо, що не слід вважати його універсальним. Оскільки спостереження, як і будь-який інший метод, не може дати повної і різнобічної інформації про предмет дослідження, має певні недоліки. Тому важливою умовою забезпечення ефективності спостереження, об'єктивності його результатів є *поєднання його з іншими методами вивчення емоційної сфери*.

Наприклад, для встановлення причин байдужості хлопчика в процесі створення виховної ситуації «Казковий подарунок для хворого друга», доцільно провести дослідницьку бесіду з дитиною чи її батьками.

Окрім цього, у процесі створення виховних ситуацій як одного із методів особистісно зорієнтованого виховання, необхідно, насамперед, робити акцент на позитивних емоціях дітей. Тому наскрізним завданням є систематичне вивчення змін в емоційному стані вихованців, вирівнюванням емоційного фону, покращенням емоційного самопочуття, динамікою формування складних емоцій під час створення системи виховних ситуацій. Для розв'язання такого завдання необхідно використовувати комплекс діагностичних процедур, розроблених

дослідниками. Такі методики вихователь може використовувати сам, або спільно з шкільним психологом. Наведемо деякі тести, які можна використовувати у вивченні емоційних станів дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: «Кольоровий тест» (М. Люшер), Кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів молодших школярів (А. Прохорова та Г. Генінг), методика для вивчення загальної емоційності учнів (А. Лурія), Методика «неіснуючі тварина» (М. Дукаревич), методика «Дім-Дерево-Людина» (в адаптації Р. Беляускайте) тощо.

Таким чином, емоції є важливою детермінантою будь-якої діяльності дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, яка організовується вихователем у процесі створення виховних ситуацій. Правильно сплановане й організоване спостереження в процесі створення виховних ситуацій дає цінну інформацію про емоційний стан дитини, який є вираженням її внутрішнього світу. Перспективним напрямком, на наш погляд, є продовження дослідження умов використання спостереження за емоційними станами вихованців під створення природних виховних ситуацій.

Література

1. **Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. **Выготский Л.С.** Эмоции и их развитие в детском возрасте / Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 792 – 806.
3. **Гальперин П.Я., Маркова А.К.** Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: МГУ, 1977. – 125 с.
4. **Елфимова Н.В.** Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: МГУ, 1991. – С. 25 – 40.
5. **Леонтьев А.Н.** Мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1972. – 39 с.
6. **Лутошкин А.Н.** Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
7. **Магдауолл У.** Различение эмоции и чувства // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: МГУ, 1984. – С. 103 – 107.
8. **Савчин М.В.** Формування у старшокласників відповідального ставлення до праці: Методичні рекомендації для вчителів та організаторів праці школярів. – Дрогобич: ДГПИ, 1988. – 32 с.
9. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность.: Т. 1. / Пер.с нем. / Под. ред. М.Б. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
10. **Холковська І.Л.** Діагностика в системі діяльності соціального педагога. – Вінниця, 2008. – 167 с.
11. **Чебыкин А.Я.** Теория й методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Научно-метод. пособие. – Одесса: Астро Принт, 1999. – 157 с.

In the article justified the conditions of using the method of observation in the system of pedagogical diagnostics the emotional reactions of children in the context creation educational situations.

Key-words: emotions, educational situations, diagnose of educational process, taking after as a method of science pedagogical research.

ДІАГНОСТИКА МОВНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Під час навчання мовленню в дошкільному навчальному закладі значне місце відводиться накопиченню мовних засобів, засвоєнню мовних одиниць, що свідчить про практичне оволодіння дошкільниками рідною мовою, формування в них мовних конструкцій для вираження своїх думок. Розвиток усної мови безпосередньо пов'язаний з розвитком її сприймання й розуміння, що забезпечується насамперед аудіюванням. Відтак, у процесі наявної в практиці роботи ДНЗ мовно-мовленнєвої підготовки дітей, мова засвоюється стихійно, шляхом наслідування або методом спроб і помилок, що спонукає дошкільника до пошукової діяльності. Спонтанність засвоєння мови негативно позначається на подальшому усвідомленні її категорій та оволодінні комунікативними вміннями й навичками. Тому саме здійснення лінгвістичної (метамовної) підготовки дошкільників вимагає розвитку в дітей пізнавальних умінь: аналізувати, спостерігати, зіставляти, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати – виконувати розумові операції, оперуючи мовним матеріалом. Завдяки цьому мова повинна підлягати усвідомленому засвоєнню, наступній автоматизації з уключенням у складнішу інтелектуально-мовну дію – мовлення. Усунення спонтанності засвоєння мовлення забезпечує метамовна підготовка в дитячому садку. Вона передбачає наближення дошкільників до початкового сприймання й осмислення мовних понять, первісної об'єктивації мови й оволодіння мовленнєвими вміннями. Таким чином, вирішення проблеми своєчасної метамовної підготовки дітей забезпечить усвідомлене засвоєння мови, починаючи з раннього віку.

Для реалізації цієї проблеми вважаємо необхідним ретельне вивчення процесу становлення мовних понять у дітей, починаючи з раннього віку, шляхом розробки діагностичної методики дослідження. Експериментальне дослідження джерел, особливостей та специфіки становлення понять «звук», «слово», «речення» в дітей, починаючи з 4-го року життя, на нашу думку, дозволить найбільш точніше, ефективніше вплинути на процеси засвоєння істотних ознак мовних понять дошкільниками.

Сучасні дослідження відомих учених та власні спостереження підтверджують, що старшим дошкільникам доступне розуміння предметного значення й номінативної ролі слова, про це свідчать праці А. Богуш, М. Вашуленка, П. Гальперіна, З. Домарацької, Д. Ельконіна, С. Карпової, І. Колобової, А. Матвєєва, Г. Сніткіна, Т. Тульвісте та ін. Проблеми смислових та інтонаційних ознак речення у своїх дослідженнях порушують учені – Г. Беякова, Л. Калмикова, С. Максименко, Н. Менчинська, Ф. Сохін, О. Ушакова, Г. Фомічова та ін.

Усвідомлення, що таке текст, які його ознаки і структурні частини, як пов'язувати речення одне з одним досліджують Л.Величко, Н.Виноградова, З. Домарацька, М. Зарандія, Р. Нікольська, Т. Ладиженська, та ін.

Мета статті – проілюструвати діагностику виявлення ступенів розуміння дітьми дошкільного віку мовних понять «звук», «слово», «речення», «висловлювання».

Завдання: з'ясування джерел становлення мовних понять «звук», «слово» в дітей четвертого й п'ятого років життя; виявлення рівнів розуміння мовних понять «звук», «слово», «речення», «висловлювання» дітьми старшого дошкільного віку.

Робота з дітьми четвертого й п'ятого років життя проводилася з метою – з'ясування, коли вперше з'являються в мовленні дітей поняття, як вони ними оперують і в чому їхня специфіка; – виявлення, чи наявні в дітей ознаки знань про найпоширеніші в практиці роботи ДНЗ на заняттях з розвитку мовлення й підготовки до навчання грамоти, поняття “звук”, “слово”, оскільки саме ці терміни діти сприймають найчастіше першочергово.

У процесі діагностичного опитування дотримувалися наступних *вимог*:

- невимушеність ситуації опитування;
- індивідуальний підхід до дітей;
- поступовість ускладнення запитань опитування;
- надання дитині можливості в повній мірі відповісти на поставлене запитання.

I етап. Першочергово важливим було встановлення наявності в дітей будь-яких уявлень про “звук”, “слово”; фіксування, коли саме вперше з'являються первинні ознаки наявності в дітей спонтанних понять про “звук”, “слово”, і які з них сприймаються дітьми раніше інших термінів, що найчастіше вживаються в мовленні в практиці роботи дитячого садка. Для цього була використана методика виявлення первісних рис уявлень дітей про “звук” і “слово”. Суть її в тому, що дітям ставилися запитання: “Що таке звук?”, “Чому ти вважаєш, що це звук?”, “Що таке слово?”, “Поясни, чому ти думаєш, що це слово?”. Із відповідей дітей виявлено, яка система зв'язків стоїть за словом-поняттям на цьому етапі розвитку дитини. Для цього використовувався метод визначення понять. Суть його полягає в отриманні інформації про розуміння дітьми дошкільного віку мовних понять. Цей метод дає можливість виявити:

- чи проявляється в дітей рефлексія над мовленням і в чому саме вона проявляється;
- яким чином відбувається оволодіння дітьми мовними поняттями;
- як здійснюється об'єктивація мови дітьми.

У бесідах дітям спочатку пропонувалося відповісти на запитання, які спонукали їх висловлювати свої міркування про мовне поняття “звук”.

“Поясни, що таке звук?”, “Де ми чуємо звуки?”, “Які звуки ми чуємо?”.

2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він вимовляв звуки [а, и, і, у,...] (спочатку голосні, потім приголосні) і звертався із запитанням: “Що я вимовив?”.

3. Далі вихователь пропонував дітям промовити звук: “Промов звук, який знаєш?” – і запитував, – “Що ти промовив?”.

Після опитування вивчався характер відповідей дітей і здійснювався психолого-методичний аналіз отриманих результатів. Було окремо вирізняно відповіді дітей четвертого і п'ятого років життя, пов'язані з використанням мовної термінології.

Продовжуючи експериментальне дослідження, у наступних бесідах дітям пропонувалося відповісти на запитання, які спонукали їх висловити свої міркування про поняття “слово”.

1. “Поясни, що таке слово?”, “Де ми чуємо слова?”, “Які слова ми вимовляємо?”.

2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він промовляв слова *мама, стіл, весело, грається* (спочатку назви істот і предметів, потім слова ознаки предметів і слова назви дій) і звертався: “Що я промовив?”.

3. Далі вихователь пропонував дітям виконати таку дію: “Промов слово, яке знаєш?” – і запитував, “Що ти промовив?”, “Що означає це слово?”.

З отриманих результатів дослідження, на основі зробленого психолого-педагогічного аналізу, виділено категорії, за якими поділяли розуміння мовних понять досліджуваних дітей, а саме:

- діти, які зовсім не відповідали на запитання експериментатора;
- ухилялися від відповіді на поставлене запитання дослідника, соромилися й намагалися відповісти;
- у відповідях, мовні поняття об'єднували з предметами, істотами, діями;
- у відповідях дітей наявні елементи об'єктивації.

II етап. Для отримання об'єктивних даних про стан та особливості оволодіння мовними поняттями дітьми п'яти років, а також з'ясування таких умов, за яких відбувається їхній природній розвиток понять про мову, старшим дошкільникам пропонуються завдання.

Вихователь проводить індивідуальні бесіди з дітьми, під час яких ставить такі серії запитань:

– «Що таке звук, слово, речення?»; «Як ти думаєш?»; «Вимови звук, який ти знаєш»; «Промов слово, яке знаєш»; «Склади речення»; «Чому ти думаєш, що це звук, слово, речення?»

– «Яким чином ти дізнався, що це звук, слово, речення?»; «Що тобі допомогло визначити, що це звук, слово, речення?»; «Назви звук»; «Придумай слово із трьох звуків»; «Придумай речення із двох слів».

– «Я буду називати слова, а тобі потрібно уважно слухати, щоб визначити, чи почув ти в промовленому мною слові звук [ж]»; «Я буду

говорити, а тобі потрібно уважно слухати й відповісти, чи почув ти речення? Повтори його».

– Показуючи дітям іграшку, вихователь запитує: «Що це?» Діти відповідають: «паровоз». Виконуючи дії з іграшкою, педагог протяжно вимовляє: «У-у-у» – запитує дітей: «Що ви чуєте?». Показуючи іграшку або предмет, вихователь запитує: «Що це» Під час відповідей, продовжує запитувати: «Що ви вимовили?». Показуючи дітям дію з іграшкою, вихователь звертається до них: «Що робить м'ячик?». Коли дошкільники відповідали, вихователь спонукає їх будувати речення й далі продовжує: «Що ви вимовили?».

У ході проведення заняття з розвитку мовлення дошкільникам пропонується скласти розповідь про свої улюблені іграшки. Розповіді дітей аналізуються із огляду на здійснення ними контролю над власним мовленням і мовленням однолітків. Аналізуються також і висловлювання дітей про мовні одиниці, що отримані в ході виконання ними попередніх завдань, а також розповіді, записані на заняттях з розвитку мовлення, під час спілкування, ігор тощо.

Застосовується метод спостереження за мовленням дітей. Дошкільникам пропонують описати свою улюблену іграшку; поміркувати, чому подобається ходити до дитячого садка.

На основі визначених даних щодо володіння старшими дошкільниками мовними дефініціями встановлено загальні рівні засвоєння мовних понять дітьми старшого дошкільного віку.

Достатній рівень засвоєння мовних понять. Діти усвідомлюють 1 – 2 ознаки, їхні узагальнення завдяки оперуванням смислом є близькими до теоретичних знань про мовні одиниці, мають експліцитний характер. Судження дошкільників про мовні одиниці розгорнуті, спостерігається певна об'єктивація мовних засобів, спонтанне рефлексування висловлювань, проявляються достатня довільність і навмисність в усному мовленні, прояви мовленнєвих умінь. Висловлюючи свої міркування з приводу мовних понять, старші дошкільники осмислено оперують засвоєними в ДНЗ ознаками, правильно використовують знання про них у практиці мовлення. Обґрунтовуючи свою думку про мовні дефініції, вони називають почуті від дорослих мовні параметри, у тому числі й смислові, які вони самостійно виокремлюють завдяки добре розвинутому “чуттю мови” і сформованим психолінгвістичним одиницям (смислу); володіють початковими вміннями здійснювати об'єктивацію мови й рефлексію над мовленням (діти замислюються над вимовленим, додають пропущені факти, деталі, виправляють себе в ході висловлювання, міркують, як сказати точніше й краще). Діти застосовують отримані знання про мову в практичній діяльності.

Задовільний рівень засвоєння мовних понять. Дошкільники називають ознаки окремих мовних понять, з якими ознайомилися в ДНЗ, але, відповідаючи на запитання експериментатора, частіше користуються суттєвими й несуттєвими ознаками, їхні узагальнення

мають емпіричний характер; дошкільники майже безпомилково виділяють одиниці смислу (“красивеплаття”, “всаду”) в потоці мовлення, але при цьому не завжди вміють довести зроблений ними поділ, застосовуючи отримані в ДНЗ знання про їхні ознаки; у своїх судженнях про мовні одиниці користуються експліцитними знаннями; не завжди правильно об’єктивують дво-трислівні речення, слова в них, мають труднощі з виділенням звуків. Діти намагаються переносити елементарні знання про мовні поняття в користування мовою в мовленні, у них спостерігається спонтанна рефлексія над мовленням.

Низький рівень засвоєння мовних понять. До цієї групи належать діти, у яких сформовані емпіричні мовні узагальнення “чуття мови” й наявні імпліцитні спонтанні знання про мову; дошкільники інколи правильно виділяють у потоці мовлення одиниці смислу, але не оперують навіть формальними ознаками. Хоча знають терміни “звук”, “слово”, “речення”, проте повністю нездатні об’єктивувати відповідні їм мовні одиниці; спостерігається відсутність довільності й усвідомленості мови, вони не долають дитячого явища “прозорості мовного знаку”; інколи в них спостерігаються елементи спонтанної рефлексії мовлення. Інтонаційна закінченість дитячих речень не завжди співпадає із смисловою закінченістю речення як мовного стандарту.

Стадія формування мовних понять. До цієї групи належать діти, які не відповідають на запитання дослідника. У них не спостерігається навіть елементарний розвиток понять, хоча розвинуте “мовне чуття” допомагає їм при виконанні завдань експериментатора замість одиниць мови виділяти й підраховувати одиниці смислу, які, як правило, не співпадають з одиницями мови. Діти знають й називають терміни, але не оперують ними; зовсім не об’єктивують мовні одиниці, не рефлексують мовлення. Воно залишається на рівні мовленнєвої навички.

Таким чином, запропонована діагностична методика дозволяє виявити, джерела генезису мовних понять сягають молодшого дошкільного віку, де діти самостійно проявляють інтерес до лінгвістичного світу (буква, слово, звук); – підтвердження то, що саме в дошкільному віці мовні поняття стають предметом початкового елементарного осмислення й усвідомлення; – шляхи для побудови технологій підтримання зростаючого інтересу дітей до лінгвістичної дійсності, їхні ранні прояви метамовного розвитку й природну здатність до відрефлексовування власного мовлення, а також задоволення потреби дошкільників у ігрових діях із звуками, буквами, читанні й друкуванні слів. Подальшого дослідження потребує розробка експериментальних розробок виявлення специфіки становлення у дошкільників мовних понять: склад, буква (літера), тощо, що має особливе значення для підготовки дітей до навчання читання і письма.

Література

1. **Богущ А.М.** Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. шк., 1984. – 176 с. 2. **Богущ А.М.** Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с. 3. **Вашуленко М.С.** Перспективність і наступність у мовленнєвому розвитку дошкільників та учнів першого класу // Дитинство: наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [Зб.] / Укл. Д.С. Мазоха, О.О. Борисова, Н.В. Ігнатенко. – Переяслав-Хмельницький, 2000. – С. 138 – 140. 4. **Калмикові Л.О.** Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.

In this article is shown a diagnostically of the speech concept: «sound», «word», «sentence», «expression», of the pre-school children. Is shown of the procedure exposure to wellheads and basis speech concept in the children of. To the fourth and fifth years old offer diagnostically way – realization of the speech concept the children of the six years old.

УДК 37.012.001.76

В.В. Докучаєва

ДІАГНОСТИКА ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Досліджуючи проблему проектування інноваційних педагогічних систем, як загальну мету ми розглядали розробку теоретико-методологічних засад цієї діяльності, а далі – й створення відповідної концепції.

У контексті вироблення останньої важливими завданнями для нас поставали теоретичне обґрунтування й верифікація *концептуальної моделі* формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала. Як суттєве зазначимо, що концептуальна модель має відбивати ключові положення загальної концепції, є її квінтесенцією й, водночас, завершеним логічним продуктом.

Тому верифікацію концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала ми визнали як єдино прийнятний шлях перевірки істинності теоретичних положень вищезначеної концепції – саме з огляду на об'єктивну складність концептуально-створюючої діяльності [1, с. 253].

Особливість процедури верифікації полягає в тому, що її здійснення потребує встановлення практико-зорієнтованого рівня концепції (крім об'єктивно заданого й теоретичного рівнів). Таку можливість нам надає звернення до емпіричного базису концепції, який у нашому дослідженні утворюється за рахунок розкриття *змістовно-процесуального* аспекту діяльності суб'єкта зі створення інноваційних

педагогічних систем. Цей аспект визначається сукупністю умов, що спочатку виявляються в діагностичний спосіб як суттєві чинники, а далі здобувають експериментальної перевірки як умови, що є продуктивними для процесу проектування інноваційних систем, а отже, і для процесу формування проектувальної компетентності майбутнього педагога.

Під час дослідження ми переконалися в тому, що для стратегії формування проектувальної компетентності майбутнього педагога особливу значущість виявляє діагностичне обстеження – як невід’ємна складова експериментального процесу. За таких обставин результати діагностування розглядаються як формальна підстава для певних подальших кроків (планових чи оперативних) експериментатора.

Згідно з обраною логікою й технологією емпіричного дослідження, як наскрізне дослідницьке завдання ми розглядали поточну діагностику стану сформованості проектувальної компетентності майбутніх педагогів.

Отже, виходячи з означеного вище, метою цієї статті ми ставимо *розкриття сутнісних моментів діагностичного моніторингу в процесі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога*, що, в сукупності з навчальною стратегією та гностичною моделлю педагогічно доцільних впливів, становить якісний науково-практичний супровід цього процесу, що й доведено нашим дослідженням.

Передусім зазначимо, що суттєвим показником забезпеченості процедур верифікації ми вважаємо наявність якісного діагностичного апарату. Серед діагностувальних методів як провідний нами обрано метод розв’язання *завдань* («задачний метод») як такий, що дійсно виявляє *специфіку мисленнєвого процесу*, актуалізованого проектувальною діяльністю (професійно зумовленою чи спеціально організованою) [2, с. 85].

Розробку комплексної діагностичної методики ми здійснювали з дотриманням вимог, що є науково обґрунтованими і висувуються до цього діагностувального засобу (творчого завдання) й полягають у такому:

1) діагностичний комплекс має включати добірки завдань, адекватних реальному педагогічному процесу освітнього закладу;

2) цей комплекс має бути інструментований у логіці цілей та послідовності розв’язання всієї ієрархії педагогічних завдань, зумовленої реальним процесом освітнього закладу (з вичленуванням, за необхідності, певних груп завдань функціонального класу – гностичних, конструктивних тощо);

3) застосування діагностичного комплексу завдань має відбуватися в умовах, якнайбільше наближених до ситуацій природного педагогічного процесу освітнього закладу (як-от: проблемність; рухливість усіх компонентів; варіативність; комплексність; поліморфність; паралельна розгалуженість цілей тощо) й реальної педагогічної праці;

4) комплексна діагностична методика має вирізнятися конструктивністю, придатністю до різних умов (ВНЗ, школа, ДЗО тощо) й припускати можливість заміни одних її елементів іншими;

5) діагностичний комплекс має припускати застосування математичних методів аналізу;

6) цей комплекс має включати систему еталонних зразків для ідентифікації результатів розв'язання [3, с. 17 – 20].

Однак, зважаючи на те, що *зміст мислення* майбутнього педагога лише частково відбиває зміст проєктувальної компетентності – унаслідок *вбудованості в її структурні компоненти*, що формуються також в умовах розв'язання завдань, ми визнали доцільним включення до діагностичного комплексу, крім задачного методу, інших, досить ефективних для цього випадку, методів: *анкетування*, методу *звіту* (пояснення), методу *самоаналізу*, методу *ауторезюме*, методу *мікроесе* тощо. Інакше кажучи, проєктувальна компетентність як складне психічне новоутворення суттєвою мірою спирається на якості та властивості, для яких *завдання*, хоча й високопроблемні, *не є індикаторами*, що їх об'єктивізують (Зокрема, це стосується, за К. Платоновим, четвертого рівня психологічної структури особистості – спрямованості [4, с. 115], а точніше *сфери ставлень*, у якій процес прийняття рішень дуже часто не підлягає ніякій логіці, особливо, судячи з наших спостережень, якщо йдеться про інноваційну поведінку педагога).

З огляду на це, всі *методи, що спираються на рефлексію*, ми розглядали як сприятливі для діагностування можливих ірраціональних конструктів у сфері спрямованості особистості майбутнього педагога.

Згідно логіки емпіричного дослідження, *первинне обстеження* в межах діагностичного моніторингу процесу формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога здійснюється на етапі навчальної стратегії, що був визначений як *адаптивно-установчий* та переслідував *мету*: осмислення філософсько-теоретичних основ інноватики. Діагностичне обстеження підпорядковувалося таким *завданням*: 1) визначити особистісно-мотиваційну спрямованість до інновацій у педагогічній практиці; 2) виявити рівень мобілізаційної готовності до створення інноваційних моделей педагогічної діяльності.

Для реалізації цих завдань ми запроповадили, як цілком доречні, два заходи: 1) експрес-анкетування з виявлення ставлення педагогів до інновацій; 2) розв'язання функціонально-педагогічного (комунікативного) завдання. Дані експрес-діагностування показали, що серед *позитивних мотивів інноваційних змін у професійно-педагогічній діяльності* превалюють (у тенденції зменшення): 1) мотиви особистісної самореалізації (самозростання) (34%); 2) власне професійні мотиви (23%); 3) мотиви, зумовлені потребами творчості (17%); 4) мотиви визнання тих, хто оточує (11%); 5) мотиви матеріального заохочення (8%). Додамо, що 5% респондентів власне ставлення до інновацій сформулювали як «не цілком визначене».

Важливим висновком для нас було те, що найбільший відсоток забезпечили переважно *студенти стаціонару*, що уможливило ймовірніше припущення про наявність більш високого рівня *мотивації особистих досягнень* (чи опосередковано – рівня власних домагань) саме в майбутніх учителів (адже в протилежного – заочного – контингенту ця якість особистості певною мірою нівелюється внаслідок набуття «психологічного бар'єра» до нововведень). Друге рангове місце визначили *студенти-заочники* – як ті, що надають перевагу професійній мотивації нововведень через уже достатньо сформовану професійну самосвідомість.

До зовнішньої оцінки власної інноваційної діяльності й визнання через матеріальні стимули прагнуть переважно майбутні вчителі (студенти стаціонару), що найбільш адекватно можна пояснити існуючими стереотипами «кар'єрного зростання». Окремої уваги потребує третій відсотковий сектор, який майже цілком посідає ексклюзивна частка студентів стаціонару, що понад усе ставить можливість реалізувати через інноваційну діяльність власні *креативні здібності*.

Отримані дані діагностичного обстеження надали нам змогу констатувати наявність *творчо-інноваційного потенціалу* суб'єктів педагогічної праці (реальної та модельованої), який перебуває у *зворотно-пропорційному* зв'язку з *професійним досвідом* (що насправді є закономірним, адже саме «бар'єр досвіду», з огляду на теорію творчості, постає як чинник, що гальмує вивільнення творчих потенцій).

Підкреслимо, що в такий спосіб було здійснено верифікацію обґрунтованих концептуальною моделлю логічних підстав для вибору стратегії формування структурних компонентів проектувальної компетентності майбутнього педагога. Водночас із цим, ми мали змогу переконатися в істинності подальшого експериментального вектору – через створення певного діагностувального середовища, у якому є можливою ідентифікація рівня *проектувальної компетентності* особистості, що *стихійно утворюється* в доекспериментальний період.

Таке середовище, як показує наш досвід, досягається процедурою дослідження проблемної педагогічної ситуації, трансформованої для більшої конкретності у функціонально-педагогічне завдання будь-якої групи (комунікативної, організаторської, гностичної, конструктивної).

Запропонована до розгляду ситуація диференціюється нами: а) *за рівнем проблемності (високотворча)* (Н. Посталюк); б) *за типом навчально-творчих завдань (дослідницька)* (В. Андреев); в) *за ознакою керованості* (як та, що припускає *алгоритмізацію* процедур розв'язання) (Г. Альтшуллер, В. Андреев, Ю. Кулюткін, Д. Пойа).

З метою надання більш надійного супроводу процесу розв'язання, поряд з інструкцією алгоритмізованого типу, ми пропонуємо *інструкцію* типу *евристичних приписів* – з огляду на те, що остання виявляє значно *більший стимулюючий ефект* при виробленні суб'єктом *продуктивних рішень*, які за найвищої точки розвитку постають у вигляді його *власної стратегії розв'язання*.

У технології діагностування значною складовою є методики виявлення структури розв'язання завдання, що застосовуються для визначення рівня сформованості проектувальних мисленневих умінь, який має бути досягнутий у природних дидактичних умовах (аудиторні заняття), а також в умовах, що моделюють реальний педагогічний процес (відтворення проблемної педагогічної ситуації). До таких діагностувальних методик ми віднесли: 1) розгорнутий аналіз проблемної ситуації (письмовий та усний); 2) програму діяльності щодо розв'язання педагогічної проблеми (в описі); 3) рефлексивну модель поведінки педагога в проблемній ситуації (у дескриптивній та графічній формах); 4) проект розв'язання функціонально-педагогічного завдання (у формі опису й наступної презентації).

Оцінку рівнів сформованості проектувальної компетентності (СПК) ми здійснювали за сукупностями *показників*, що характеризують кожний з компонентів цієї інтегративної якості майбутнього педагога.

У визначенні рівнів СПК до уваги бралися: а) *ступінь прояву* кожного окремого показника, б) *домінування* переважної їх сукупності на актуальному етапі розвитку особистості (в експериментальному контексті: на початковому, поточному й заключному етапах навчальної стратегії) відповідно до певного структурного компонента проектувальної компетентності (індивідуально-особистісного, професійно-педагогічного чи соціального).

Номінацію рівнів СПК здійснено з урахуванням специфіки діагностування процесу мислення й відповідних розумових умінь, оскільки *провідним діагностувальним засобом* було обрано завдання, що саме й становить собою *функціональну одиницю розумової діяльності* (мислення).

Таким чином, кожний рівень СПК визначається в номінальній відповідності до рівня продуктивності мисленневого апарату, актуалізованого процесом розв'язання *педагогічних завдань дослідницького типу проектувального класу*. Як різновиди завдань цього класу ми розглядаємо: 1) завдання на індивідуально-творче проектування; 2) завдання на професійно-педагогічне проектування; 3) завдання на освітнє (соціальне) проектування.

Загалом нами було виділено п'ять рівнів СПК майбутнього педагога-професіонала (наводяться в тенденції зростання): аналітико-проектувальний рівень; синтетико-проектувальний рівень; варіативно-проектувальний рівень; моделюючо-проектувальний рівень; конструктивно-проектувальний рівень. Стисло надамо сутнісну характеристику кожного рівня.

І рівень – *аналітико-проектувальний*.

Виявляється в умовах вибору певного проекту рішення з набору запропонованих. Реалізується через логічні вміння (аналізу, порівняння, узагальнення) з перевагою вмінь *порівняння*. Творчо-інноваційний потенціал особистості не виявляється на цьому рівні. Висновок про переваги (ефективність) певного запропонованого проекту здобувається

за рахунок наявного фонду педагогічно зорієнтованих знань. Загалом становить собою репродуктивний рівень СПК, що для суб'єкта є *рівнем ідентифікації проекту рішення як своєрідного продукту творчості*.

II рівень – *синтетико-проектувальний*.

Виявляється в процесі *побудови проекту рішення* шляхом синтезу з наявних зразків (у науці, прогресивному досвіді) й наступного виділення з них якогось одного, суб'єктивно-уподобаного. Набувають прояву вміння індивідуально-творчого проектування, здатність суб'єкта до визнання переваг конструктивного рішення порівняно з формально-логічним; інноваційного проекту – порівняно з нормативно-усталеним тощо. Виявляється в дії такий значущий показник СПК, як *широка поінформованість* суб'єкта з різних галузей знань.

III рівень – *варіативно-проектувальний*.

Провідною умовою виявлення цього рівня є вимога дібрати якнайбільшу кількість *проектів вирішення* актуальних педагогічних проблем. Отримує прояв широкий діапазон *показників* СПК: від індивідуально-творчих (креативних) здібностей та оперування продуктивними технологіями розв'язання професійно-педагогічних завдань – до вмінь продукування інноваційних проектних ідей.

IV рівень – *моделюючо-проектувальний*.

Як виразна ознака рівня розглядається здатність суб'єкта *досліджувати педагогічні моделі* (в тому числі авторські), з наступним виділенням їх провідної ідеї (принципу). Свою результативність виявляє суттєвий фонд знань спеціального змісту, що фіксується в показниках індивідуально-особистісного й професійно-педагогічного компонентів проектувальної компетентності майбутнього педагога [5, с. 337].

V рівень – *конструктивно-проектувальний*.

Цей рівень характеризується тим, що мислення суб'єкта є здатним відтворити *повний цикл проектування* – у вигляді *покрокового, фазного* чи *етапного* алгоритму діяльності, спрямованої на створення *системного педагогічного об'єкта*, що має *інноваційні риси*.

Підсумовуючи результати діагностичного зрізу засобом розв'язання проблемного педагогічного завдання, проведеного нами на етапі, що передувє введенню навчальної стратегії, ми мали змогу констатувати:

1. *Наявність* майже в половини обстежуваного контингенту суттєвого особистісного інноваційно-творчого потенціалу, що набуває прояву через якість розв'язання завдання на III і IV-му рівнях.

2. *Неможливість* якнайповніше реалізувати вищеозначені резерви особистості (адже не вдалося на разі виявити V-й рівень розв'язання) в умовах діючої системи професійної підготовки, що має незворотній ефект для студентів саме контрольної групи

3. *Актуальність* передбачених концептуальною моделлю наступних експериментальних заходів – саме для студентів експериментальної групи, урахувавши ймовірні інноваційно-творчі резерви цього контингенту, що містяться в I і II-му рівнях розв'язання.

У цілому зазначимо, що результати другого діагностичного заходу (розв'язання проблемного завдання) підсилюють значущість здобутків попереднього діагностичного акту (експрес-анкетування) й дозволяють остаточно верифікувати наші гіпотетичні міркування щодо оцінки ймовірнісного інноваційно-творчого стану особистості майбутніх педагогів і, зокрема, стану їх готовності до професійної проектувальної діяльності, що є характерними для передекспериментальної фази дослідження.

Отже, підкреслимо, що отримані висновки можуть свідчити про наявність діагностичного базису, необхідного для розгорнення наступної – *активно-утворюючої* – фази експерименту у вигляді стратегії формування проектувальної компетентності майбутнього педагога. Логічна структура цієї стратегії включає *етапи*, кожний з яких, у свою чергу, містить певні кроки-кадри, власні цілі (завдання), навчально-наукову інформацію [3, с. 140].

Якщо ж виходити з загальної ідеї експерименту, то виявляється, що *перший етап* стратегії фактично продукує індивідуально-особистісний компонент проектувальної компетентності, *другий етап* – професійно-педагогічний компонент, *третій етап* – соціальний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала. Тому є цілком природним, що дослідницьким завданням, здійснюваним в межах загальної верифікації вищезгаданої концептуальної моделі, ми розглядали *діагностику стану сформованості того чи іншого компонента* проектувальної компетентності *за результатами перебігу відповідного етапу стратегії*.

Діагностувальний зріз після завершення *першого етапу* формувальної стратегії реалізувався у вигляді комбінованого тестового завдання відкритого типу, яке складається з трьох частин: *аналітичної* (що передбачала відповідь на проблемне питання), *творчої* (виконання проекту) й *рефлексивно-оцінної* (вироблення критеріїв для самооцінки).

Суттєвим є те, що вищезгадане діагностичне завдання було складене таким чином, аби всі три проблеми, що входять до нього, отримавши належне осмислення й розв'язання, мали призвести б суб'єкта до стану, який у межах дидактичної ситуації доречно визначити саме як «вивільнення сутнісних резервів особистості».

Варто зазначити, що суттєвий особистісний резерв удалося виявити у студентів експериментальної групи за допомогою такого дослідницького прийому, який штучно утворив ситуацію порівняння творчих можливостей авторських педагогічних систем видатних педагогів та *власної (уявної) педагогічної системи самого респондента*. У цій нестандартній ситуації несподівано відкрилося багате асоціативне мислення, знайшлися дотепні аргументи «на користь» власної педагогічної системи в тієї частини студентів, що за даними попереднього діагностичного зрізу не сягнули вище III-го (варіативно-проектувального) й частково II-го (синтетико-проектувального) рівнів. Втім, саме означену частину експериментального контингенту ми визнали як ту, що потребує

окремої уваги в плані подальшого озброєння цих студентів алгоритмами вирішення професійно-творчих завдань (II етап стратегії) та технологією освітнього проектування (III етап стратегії).

Наступним заходом, здійснюваним у межах діагностичного моніторингу процесу формування проектувальної компетентності майбутнього педагога по завершенню другого – теоретико-тренувального – етапу навчальної стратегії, був проведений *тестовий зріз інтегральних педагогічних умінь*, актуалізованих процесом розв'язання професійно-творчих завдань. Відтак, за функціональну одиницю мисленнєвої діяльності майбутнього педагога було обрано творчу педагогічну ситуацію (завдання), що в цілому відповідало меті цього етапу стратегії, яка полягала в *осягненні феномена творчості* (при чому не лише на абстрактному рівні – у вигляді теоретичних моделей, але й саме через практику розв'язання сукупності професійно-педагогічних завдань творчих класів).

Методика оцінки дослідницько-проектувальних умінь у розв'язанні завдання базувалася на використанні оцінних критеріїв за трьома провідними аспектами: 1) якості аналізу проблемної ситуації; 2) якості творчого розв'язання завдання (процесу й продукту); 3) оптимальності гіпотези. У виробленні власного оцінного судження ми враховували ступінь відповідності алгоритмічному припису (логічні прийоми пошуку вирішення), евристичному припису (процедури, що призводять до правильного вирішення), а також – ступінь відповідності еталону дослідження педагогічної ситуації, який відображує міру засвоєння конкретної проблемної ситуації (суперечність; проблема; завдання; вихідні умови тощо).

Оцінку рівня сформованості дослідницько-проектувальних умінь ми здійснювали на підставі розробленої нами системи показників й сукупності якісних параметрів рівнів сформованості проектувальної компетентності (див. вище) майбутнього педагога [5, с. 337 – 342].

Таким чином, проведений діагностичний захід дозволив зробити висновок, що *сукупність функціональних умов*, декларованих концептуальною моделлю формування проектувальної компетентності майбутнього педагога й запроваджуваних на другому етапі навчальної стратегії, дійсно сприяла *досягненню власної мети цього етапу* (щодо опанування феномена творчості) й *виконанню* в межах стратегічної мети завдання щодо *формування професійно-педагогічного компонента проектувальної компетентності* майбутнього педагога.

Заключний діагностичний акт у логіці здійснення заходів щодо апробації, а отже, і *верифікації* концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога, збігався за часом із закінченням третього (завершального) етапу навчальної стратегії й подавався як процес розв'язання комплексу педагогічних завдань. До цього комплексу були включені завдання як суто *педагогічні* – функціональні (організаторські, комунікативні, конструктивні, проектувальні, гностичні), так і *інтегровані* (сюди ми віднесли завдання

освітнього й педагогічного менеджменту, соціально-педагогічного управління, до складу яких неодмінно входять і функціональні педагогічні завдання), загальною кількістю п'ятнадцять одиниць (з розрахунку – п'ять завдань за трьома вищезначеними проблемними аспектами, відібраних відповідно до кожного з п'яти рівнів СПК, що підлягають діагностуванню).

Оскільки *метою* третього (теоретико-навчально-тренувального) етапу передбачається *усвідомлення феномена інноваційної педагогічної системи як об'єкта моделювання й проектування в освітньому просторі*, то цілком природно, що під час аналізу продуктів розв'язання ми особливо зважали на *наявність*, по-перше, *структурних ознак системного педагогічного об'єкта*, по-друге, *якісних ознак інноваційного об'єкта*, і, по-третє, на *завершеність* продукту розв'язання як певного *проектного рішення*.

Вибір саме цих орієнтирів при виробленні оцінного судження за результатами розв'язання завдань мав свою доцільність – з огляду на досягнення стратегічної мети (формування проектувальної компетентності майбутнього педагога), що набувала реалізації на цьому етапі у вигляді такого новоутворення особистості, як *соціальний компонент* проектувальної компетентності.

Ураховуючи той факт, що по факту проходження завершального етапу й, у цілому, всієї навчаючої стратегії ми мали виявити не лише останній за логікою формування *соціальний компонент* проектувальної компетентності, а й загалом проектувальну компетентність як цілісне інтегративне новоутворення особистості, суттєвого значення при оцінці проектів рішення ми надавали *аспектним проектувальним* (відповідно до галузей проектування – педагогічного, освітнього, соціального) *умінням* майбутнього педагога, які й підлягали виявленню за сукупністю якісних показників впродовж всієї процедури розв'язання.

Таким чином, *методика оцінки результатів вирішення комплексу педагогічних завдань* ґрунтувалося на використанні вже відомих за попереднім діагностувальним зрізом *груп критеріїв*, таких як:

- критерії якості аналізу проблемної ситуації;
- критерії оптимальності гіпотези, а також – груп критеріїв, *уперше* застосовуваних з діагностичною метою, а саме:
 - критерії *системного* подання діяльності щодо реалізації педагогічної проблеми (*структурна* модель діяльності; *функціональна* модель діяльності; *процесуальна* модель, або *програма*, діяльності; *системна* *deskрипція* параметрів педагогічної діяльності тощо);
 - критерії якості проекту рішення (наявність і досконалість запропонованого *алгоритму* розв'язання; наявність *інноваційних* рис проектного рішення; *завершеність* і презентабельність *проекту*).

Змістовне наповнення зазначених критеріїв забезпечувалося сукупністю показників сформованості структурних компонентів

проектувальної компетентності та якісних характеристик рівнів СПК [5, с. 337 – 342].

Звертаючись до методики виявлення процесу мислення в ході вирішення завдань, зазначимо, що як провідну форму звіту за процедурами розв'язання студентам було запропоновано документальний опис (проект) усіх етапів рішення, який вони мали скласти, спираючись на актуальні (здобуті на третьому етапі формувальної стратегії) спеціальні знання. Об'єктивними показниками нам при цьому слугували: по-перше, повна алгоритмізація рішення (на відміну від довільного викладання міркувань, що вважалося припустимим на більш ранніх стадіях діагностичного обстеження); по-друге, формулювання етапів рішення відповідно до логіки педагогічного проектування (за вектором «мотивація соціальним замовленням – цілепокладання – вироблення стратегії»); по-третє, технологічний супровід рішення (якнайменше – у вигляді провідної сприятливої умови для кожного етапу). Вищеозначені проміжні продукти мисленнєвої діяльності студентів були нами оцінені за критеріями – логічними (глибина, змістовність, точність, аргументованість та ін.), творчими (інтелектуальна оригінальність, співвідношення елементів – запозичених та власних, семантична та адаптивна гнучкість у застосуванні знань тощо), та перевірені на фактичну відповідність вимогам, що висуваються до педагогічних проектів.

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що в результаті проведених діагностичних заходів та спираючись на дані, вихідної, кінцевої та поточної діагностики, ми мали підстави для такого висновку: *особистісний резерв*, який від початку містився в продуктах розв'язання на III і IV-му рівнях, був цілком реалізований через просування аж до V-го рівня. У цьому відношенні також є примітними особисті досягнення тих студентів, що, первісно здобувши II-го рівня, надалі просунулися до IV-го рівня. Фактично, цей аналітичний висновок є свідченням про *ефективність цілеспрямованого (експериментального) впливу, здійсненого введенням навчальної стратегії, з одного боку, та практичну придатність розробленого діагностичного інструментарію, з іншого.*

Література

1. Яковлєва Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. **2. Докучаєва В.В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с. **3. Осипова Е.К.** Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. на соискание ученой степени д-ра психологических наук. – М., 1988. – 302 с. **4. Платонов К.К.** Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с. **5. Докучаєва В.В.** Теоретико-методологічні засади проектування

інноваційних педагогічних систем: дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук. – Луганськ, 2007. – 481 с.

In the article an author grounds the role of the diagnostic monitoring in the process of forming of a design competence of future teacher and exposes the aspect of this procedure.

УДК 373.31

В.В. Желанова, А.В. Пецанова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У контексті сучасної особистісно орієнтованої парадигми освіти все більшої ваги набувають якості, що визначають «суб'єктність» дитини, зокрема її самосвідомість, складовою якої і є Я-концепція особистості. Відома також сензитивність молодшого шкільного віку щодо формування цього особистісного феномену. На жаль, ще досить часто вчителі початкових класів не приділяють належної уваги індивідуальним особливостям дитини, її «Я», тобто навчально-виховний процес має узагальнену стереотипну спрямованість. Таким чином, актуальність проблеми формування Я-концепції молодшого школяра є очевидною.

Метою нашої статті є визначення вікових психолого-педагогічних особливостей формування Я-концепції молодшого школяра на основі зіставно-порівняльного аналізу різних наукових підходів щодо дослідження Я-концепції, а також експериментально-діагностичної роботи з дітьми цього віку.

Досліджуваний нами феномен широко розглядається в психолого-педагогічній теорії. При цьому концептуальне значення мають дослідження Р. Бернса [3]. Він визначає Я-концепцію як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, що пов'язані з їхньою оцінкою. У структурі цього феномену він виокремлює описову складову й називає її Образом Я, або картиною Я. Складову, пов'язану зі ставленням до себе або до окремих своїх якостей він визначає як самооцінку, або ухвалення себе. Як бачимо, Я-концепція, по суті, визначає не просто те, що є індивід, але й те, що він про себе думає, як дивиться на свій діяльний початок і можливості розвитку в майбутньому.

Існують також інші наукові підходи (А. Реан), де Я-концепція розглядається як сукупність установок, спрямованих на себе й визначається як Образ Я, до якого включені: Я-реальне, як уявлення особистості про себе, Я-перспективне, як модель, у яку може бути перетворено Я-реальне в процесі реалізації певних потреб, а також Я-минуле, як сукупність уявлень про своє минуле і Я-ідеальне, як уявлення особистості про те, якою вона хотіла б бути в ідеалі. Таким чином, у дослідженнях А. Реана Я-концепція особистості уявляється як сукупність

Я-образу, самооцінки й потенційних поведінкових реакцій, що можуть бути викликані образом Я і самооцінкою [7].

Більш розгорнуті наукові позиції ми спостерігаємо в С. Головіна, який виокремлює в складі Я-концепції такі компоненти: фізичне Я – схема власного тіла; реальне Я – уявлення про себе в теперішньому часі; динамічне Я – те, яким суб'єкт має намір стати; соціальне Я співвідносне зі сферами соціальної інтеграції: статевою, етнічною, цивільною, ролевою; екзистенціальне Я – як оцінка себе в аспекті життя й смерті; ідеальне Я – те, яким суб'єкт, на його думку, повинен стати, орієнтуючись на моральні норми; фантастичне Я – те, яким суб'єкт бажав би стати, якщо це можливе [5].

Ці елементи Я-концепції він узагальнює в такі більш вагомі компоненти: когнітивний – образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості й самовідношення; емоційний – самоповага; оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати пошану тощо; поведінковий – конкретні дії, поведінкові реакції, що породжуються Образом Я і самооцінкою, що включають підтримку емоційного тону і відчуття гордості за себе.

Таким чином, Я-концепція є поліфункціональною, тобто вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань.

Аналіз літератури з зазначеної проблеми дозволив нам з'ясувати, що існує певний розбіг наукових підходів до розглядання Я-концепції. Вони не заперечують один одного, а скоріше доповнюють. Але найбільш суперечливим у дослідженні проблеми Я-концепції особистості є питання про співвідношення цього феномену та самооцінки. Так одні дослідники вважають, що це рівнозначні складові самосвідомості (В. Аверін [1], В. Столін [8]); інші розглядають самооцінку як складову Я-концепції (Р. Бернс [3], С. Головін [5]).

На засаді вивчення цих наукових джерел ми виділили такі теоретичні положення, що мають концептуальне значення для нашого дослідження, а саме: Я-концепція та самооцінка є важливими складовими самосвідомості особистості, що взаємопов'язані та взаємообумовлені; це стійка, усвідомлена індивідуальна система уявлень людини про себе, на основі якої вона будує взаємодію з іншими людьми і відноситься до себе; Я-концепція особистості уявляє собою сукупність Я-образів та поведінкових реакцій особистості; у структурі цього феномену виокремлюється когнітивний компонент, як усвідомлення себе; емоційний – як самоповага; оцінно-вольовий – як потреба в реалізації певних моделей поведінки; поведінковий – як конкретні дії, поведінкові реакції, що породжуються Образом Я і самооцінкою.

Я-концепція особистості проходить досить тривалий генезис розвитку. Її формування починається тоді, коли самооцінка дитини утворюється в результаті виявлення рис відмінності від інших людей, коли у дитини виникає здатність до рефлексії і вона починає

усвідомлювати, як сприймають її інші люди. Але саме у молодшому шкільному віці, на думку Л. Виготського, у дитини виникають такі новоутворення як особистісна та інтелектуальна рефлексія, ієрархія становлення мотивів, навички самоконтролю, що є основою для формування Я-концепції молодшого школяра. Цей феномен має певні вікові особливості. Так А. Реан в Я-концепції дитини виокремлює як констатувальний реальний Образ Я (Я-реальне), так і Я-перспективне, тобто те, на що Я-реальне орієнтоване.

У Я-концепцію молодшого школяра входять Я образи (образ тіла, свого імені, образ Я-учень) (В. Каверін), поведінкові реакції, а також самовідношення як вираз відношення самого себе відносно до ідеального Я. При цьому образ імені є одним із способів соціалізації дитини, набуття відмінності від інших, а образ тіла здійснює вагомий вплив на формування її самосприйняття. Образ свого тіла, його позитивна оцінка зі сторони значущих дорослих, можливість реалізації ігрової та рухової активності здійснюють великий вплив на становлення Я-концепції молодшого школяра. У ієрархії Я-образів молодшого школяра особливе місце посідає образ Я-учень (А. Реан).

У процесі експериментально-діагностичної роботи для з'ясування складових Я-концепції молодших школярів нами було використано метод самоопису дітей, анкетування та проєктивну методику «Автопортрет».

У анкеті було запропоновано відповісти на такі питання: «Що тобі подобається в собі?», «За що тебе цінують однокласники?», «Що ти хотів(ла) б у собі змінити?», «Що ти вмієш робити краще за все?», «Чи подобається тобі твоє ім'я?». Мета анкети – визначити самовідношення дитини, її критичність, складові образу-Я, самооцінку та відношення до свого імені.

Нами з'ясовано, що в молодшого школяра є критичність, завищені вимоги як до себе, так і до своїх однолітків, важливою складовою Я-концепції молодшого школяра є поведінковий компонент. Діти завжди його виділяють при описі себе. Школяр обов'язково додає до різних Я-образів найулюбленіше заняття (23%), без якого не бачить свого Я. У власних якісних характеристиках дитина чітко виділяє свої Я-потреби, Я-здібності та Я-воля образи. В описі себе діти приділяють особливу увагу своїй зовнішності (17%), імені (8%), фізичному розвитку (60%). Усі ці різноманітні властивості складають неповторну Я-концепцію дитини, як сукупність її Я-образів, настанов, ціннісної сфери, спрямованості.

Використання методу самоопису дозволило визначити когнітивні складові Я-концепції: якості зовнішності: врода, привабливість; індивідуальні властивості: сміливість, працелюбність, почуття гумору, винахідливість, сила, наполегливість, уважність, дисциплінованість, старанність, мудрість; моральні якості: чуйність, доброзичливість, доброта, ввічливість, щедрість, турботливість, одвертість; улюблене заняття: малювання, спорт, допомога батькам, співи, навчання, танці, читання книг, прогулянка на вулиці; негативні риси, що властиві дитині: лінь, заздрісність,

боягузтво, упертість, вередливість, жадібність, неслухняність, хитрість; улюблені речі: солодоші, іграшки, тварини, одяг тощо.

У проєктивній методиці «Автопортрет» школярам пропонувалося намалювати себе в теперішньому часі, а потім – у майбутньому, що дозволило визначити відношення дитини до себе, та виокремити образи Я-теперішнє та Я-майбутнє, простежити, яким бачить дитина своє майбутнє і ким себе в ньому. Ми можемо зробити висновки, що в цілому самовідношення молодших школярів позитивне (93% учнів). У малюнках діти зображували себе усміхненими, яскравими фарбами, досить чітко прорисовані контури тіла, деталі одягу, аксесуари. Це говорить про прийняття свого внутрішнього та зовнішнього фізичного Я. Поряд з малюнками деякі школярі (8%) ще дописували свої позитивні якості (доброта, щирість, товариськість, краса) та зображували себе зі своїми друзями (13%), оскільки міжособистісне спілкування з однолітками дуже важливе в цей віковий період. Діти оцінюють себе, свої якості, здібності, зовнішність крізь призму ставлення до себе значимих людей. 23% школярів зображують «Себе теперішнього» в дії, тобто дитина щось робить на малюнку, це не просто портрет. Дитина зображує як реально втілюються в діях, у вчинках, поведінці її особистісні якості. 7% дітей мають негативне самовідношення. Малюнки темні, Я-образ не прорисований. Це може говорити про погане ставлення до Я-образу фізичного, тобто неприйняття своєї зовнішності, свого тілесного Я. Ці діти в анкетах писали про незадоволеність своїми окремими частинами тіла (ніс, рот, ріст, вуха тощо).

Другим завданням проєктивної методика було малювання «Себе майбутнього». 69% молодших школярів зображували себе за якоюсь діяльністю (гра в теніс, їзда на машині, відповідь на уроках, гра у футбол за улюблену команду, спів на сцені, гра з дитиною, випікання хліба тощо).

Отже, діти зобразили конкретні дії, поведінкові реакції, що породжуються Образом Я і самовідношенням, які включають підтримку емоційного тону й відчуття гордості за себе. Вони зобразили себе в перспективі на майбутнє. Хтось малював далеке майбутнє, а саме свою жадану майбутню спеціальність, рід занять, а хтось – не дуже далеку перспективу, а саме ігри на вулиці, навчання в школі. Але все ж таки, ця уява є, дитина бачить своє Я-майбутнє та Я-перспективне як симбіоз Я-теперішнього та Я-ідеального, у якому буде реалізовуватися Я-реальне. 6% молодших школярів своє «Я-майбутнє» підписали своїми майбутніми якостями: сила, розум, краса, спритність.

Ми можемо зробити висновки, що в цілому самовідношення дитини позитивне. Я-концепція складається із Образів: Я-реальне; Я-ідеальне; Я-теперішнє; Я-майбутнє; Я-емоційне; Я-когнітивне; Я-поведінкове; Я-гарне; Я-погане; Я-можу; Я-хочу; Я-у школі; Я-дома; Я-на вулиці.

У процесі дослідження ми виокремили найбільш вагомі умови та фактори, що оптимізують процес формування досліджуваного нами феномену.

Ряд відомих педагогів (Ш. Амонашвілі [2], В. Сухомлинський [9] та ін.) у своїх працях обґрунтовують положення про те, що найбільш

важливим фактором розвитку особистості молодшого школяра є особистість учителя початкових класів, авторитет якого навіть превалює над авторитетом батьків.

Для формування Я-концепції молодшого школяра дуже важливим є стиль педагогічного спілкування вчителя. На основі класифікації стилів спілкування, а також ставлення до дітей А. Коломинського та М. Березовіна ми вважаємо найбільш доцільним авторитарно-демократичний стиль спілкування, тобто стиль, заснований на співвіднесенні безумовного авторитета вчителя з активним уключенням дітей в усі види та форми навчально-виховної роботи.

Ми вважаємо, що на внутрішній стан дитини впливають оціночні судження вчителя. Педагогічна оцінка здійснює вплив на становлення та формування всієї психічної організації дитини. Вона виконує функцію підтримки на оптимальному рівні емоційно-ціннісного відношення дитини до себе.

Орієнтуючись на оцінки вчителя, діти самі ранжують себе і своїх товаришів як відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних і тощо, наділяючи представників кожної групи набором відповідних якостей і від цього залежать їх стосунки з однолітками і безпосереднє відношення до себе, своїх можливостей, здібностей. Як бачимо, під впливом оціночних дій учителя в дітей формується самовідношення, яке сприяє формуванню певної Я-концепції дитини, тому вчитель початкових класів повинен бути дуже обережним у використанні негативних оціночних суджень.

Ми вважаємо, що важливою умовою оптимізації процесу формування Я-концепції молодшого школяра є використання системи тренінгових вправ рефлексивно-аналітичної, емпатійної та рухово-експресивної спрямованості. Назвемо деякі з них: «Прошепочи ім'я», «Розкажи про себе», «Мій портрет», «Ти мені подобаєшся», «Я радію, коли...», «Вільний танець», «Море хвилюється», «Який я?», «Радість», «Як ти себе відчуваєш?», «Компліменти».

На наш погляд, ці справи спрямовані на розвиток самоусвідомлення особистості молодшого школяра, тобто навчають бачити й цінувати в собі індивідуальність, приймати й любити себе та інших, приходити до усвідомлення власної цінності. У процесі проведення цих вправ ми впевнились, що діти більш усвідомлено починають ставитися до свого внутрішнього світу, моральних аспектів Я-концепції, адекватно сприймати ставлення інших. Діти, також, навчаються управляти своїм тілом, моторно та емоційно самовиражатися. Робота проводиться у формі групового тренінгу.

У формуванні Я-концепції дитини велика роль належить сім'ї, оскільки вона є первинним осередком соціалізації дитини. Важливим у процесі самоусвідомлення, самовідчуття дитини є емоційно-психологічний комфорт або дискомфорт і нервово-психічне напруження, що відчуває дитина в родині.

Дуже важливим є прийняття дитини, позитивне відношення до її фізичного Я, емоційна підтримка, яка проявляється і в тому як її називають батьки. Усі якісні, порівняльно-пестливі або осудні імена, які даються в дитинстві дорослими, відображаються в самопроявах дитини. Так, якщо в зверненні до дитини ми називаємо її: «Розумниця!», створюється і відповідний Я-образ, і дитина прагне «підтримувати» істинність цього Я-образу. Інше іменування, типу «жадного», незіставне з першим, викличе явний протест, оскільки дитина не може примиритися з такою невідповідністю.

Батьки повинні створити такий мікроклімат у сім'ї, щоб дитина могла себе відчувати й приймати у фізичному й психічному плані, як представника своєї статі і своєї культури, свого етносу.

На основі аналізу різних типів стилів сімейного виховання (А. Шмільов), їх впливу на особистість дитини в цілому та зокрема на її Я-концепцію, ми вважаємо, що формуванню позитивної Я-концепції молодшого школяра буде сприяти розсудливий і гармонійний стиль спілкування в родині [10]. Поряд зі стилем сімейного виховання, на Я-концепцію дитини дуже впливають батьківські установки. Наведемо приклади. Це благосхильність, доброзичливість, явне відчуження, надмірна вимогливість, надмірна опіка.

Найбільш доцільним у формуванні позитивної Я-концепції є перший тип батьківської установки, що відбиває любов батьків до дитини, доброзичливе відношення до неї, яке пронизує словесні характеристики дитини та спілкування з нею.

Другий та третій типи установки, що демонструє відчуження та перебільшену вимогливість батьків до дитини буде сприяти, на наш погляд, деформації самовідношення молодшого школяра.

Четвертий тип установки може мати двоякі наслідки. З одного боку він може сприяти підвищенню самоповаги молодшого школяра, з другого – завищенню своїх можливостей

Таким чином, ми виокремили три групи умов та факторів, оптимізуючих процес формування Я-концепції молодшого школяра, що пов'язані з особистістю та професійними діями вчителя початкових класів, міжособистісними відносинами в дитячому колективі, а також психологічним мікрокліматом у родині дитини.

У рамках цієї статті неможливо було розглянути всі аспекти формування Я-концепції молодшого школяра. Ми вважаємо, що подальшої, більш ретельної розробки потребують питання щодо спадковості дошкільної та початкової ланок освіти в процесі формування Я-концепції особистості, а також про єдність родини та школи у формуванні цього важливого особистісного феномену.

Література

1. **Аверин В.А.** Психология личности. [учебное пособие] / Аверин В.А. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 2. **Амонашвили Ш.А.** Обучение.

Оценка. Отметка. – М., 1980. 3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Бернс Р. – М., 1986. 4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., Педагогика, 1991. 5. Головин С.В. Словарь практического психолога / Головин С.В. – М., 2005. 6. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М., 1977. 7. Психология человека от рождения до смерти. / Под. Ред. Реана А.А. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 8. Столин В.В. Самосознание личности / Столин В.В. – М.: МГУ, 1983. 9. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Сухомлинский В.А. – К., 1988. 10. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга. – М., 1986.

In the presented article on the basis of comparably comparative analysis of different scientific approaches in relation to research of Ya-koncepcii, and also experimentally diagnostic work from junior schoolboys the age-old features of forming of Ya-koncepcii of children of this age, and also terms and factors which optimize the probed phenomenon, are certain

УДК 378.147:811.11 – 112

**Т.В. Забрда,
С.С. Кірсанова,
О.М. Соколова**

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У наш час розвиток системи вищої освіти відбувається в умовах переходу від одного типу суспільного розвитку до іншого, що обумовлює нові вимоги до рівня професійної підготовки фахівців. Одним з основних напрямків розвитку світової системи освіти на рубежі ХХ – ХХІ ст. є гуманітаризація процесу навчання.

Гуманітаризація (з лат. *humanitarius* – необхідний людині) – це загальна спрямованість змісту освіти на пріоритетне засвоєння тих знань, умінь, які необхідні всім людям і кожній людині, незалежно від того, хто він є і ким хоче бути. Через це, під гуманітаризацією професійної освіти розуміється «цілеспрямований процес вдосконалення (у організаційному і змістовному плані) викладання і засвоєння в навчальних закладах суспільних наук на користь формування світогляду того, кого ми навчаємо, насичення навчально-виховного процесу ідеями гуманізму»

У зв'язку з цим, на сучасному етапі професійна підготовка, що є «сукупністю спеціальних знань, навичок і вмінь, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи щодо певної професії» повинна, як обов'язковий елемент, включати підготовку з дисциплін гуманітарного циклу («людинознавство»). Практичне втілення принципу гуманітаризації професійної підготовки сучасного фахівця є

можливим за п'ятьма напрямками: 1) формування високої загальної культури; 2) виховання сучасного рівня політичної культури; 3) розвиток високого рівня економічного мислення; 4) формування правової культури і правової свідомості; 5) формування психолого-педагогічної культури. Таким чином, кожному фахівцеві з вищою освітою необхідна загальна гуманітарна орієнтованість особистості, яка включає знання наукових основ педагогіки.

На думку А.М. Столяренко, існує п'ять видів зв'язку професійної та іншої діяльності з педагогікою, а саме:

1) прояв у діяльності та результатах власних педагогічних особливостей професіонала, дорослої людини – його загальної і професійної вихованості, розвиненості, професійної майстерності. Чим більш здійснені якості, здібності, звички і навички, що сформувалися в людини (особливо за перші 17 – 25 років), тим вище результати праці, що досягаються ним, винагорода за них і рівень життя;

2) залежність трудової кар'єри й життєвого шляху людини від безперервного вдосконалення себе як особистості й професіонала. Те, що надбала людина в освітньому закладі – лише початок професійно-особистісного становлення. У процесі роботи в працівника змінюються якості, здібності, уміння, навички. Змінюється й сама праця та її умови. Тому фахівцеві треба свідомо й цілеспрямовано крокувати в ногу зі змінами, збагачувати себе новими знаннями, навичками та вміннями, розвивати трудові і творчі здібності, і саме цьому вчить педагогіка;

3) вплив на діяльність фахівця і її результати особистих якостей і професіоналізму інших співробітників організації, колег у спільній роботі та його підготовленості до взаємодії з ними. Трудові колективи – це групові суб'єкти діяльності, у яких дії кожного повинні бути вміло розподілені з діями інших, а підсумковий продукт – колективний. Тому кожен фахівець повинен володіти вмінням трудитися в колективі, вносити свою контрибуцію до створення сприятливої атмосфери в ньому, коректно будувати взаємини з колегами, володіти навичками ділового спілкування;

4) зв'язок вирішення певних професійних і життєвих проблем з необхідністю використання рекомендацій і методів педагогіки. Будь-яка професія так чи інакше вимагає вміння працювати з людьми, що вимагає розуміння людей, індивідуального підходу, педагогічно розрахованого спілкування, уміння роз'яснювати, збагачувати знаннями, переконувати, привчати до певного порядку. Крім того, будь-яка первинна керівна посада обумовлює необхідність користуватися педагогічними рекомендаціями активніше, щоб займатися задля навчання та виховання підлеглих, об'єднання колективу, створення сприятливих умов праці, вирішувати задачі мотивування людей, підвищувати рівень їхнього професіоналізму, урегулювати взаємини, тобто використовувати різноманітні методи педагогічного характеру;

5) свідоме або несвідоме внесення своїми діями, продуктами праці і відносинами змін в умови життя інших людей, надаючи при цьому на

них педагогічний вплив. Так, працівник, орієнтований на меркантильні інтереси або на досягнення «чисто професійного» результату, приносить людям, природі, країні шкоди більше, ніж користі, оскільки створює соціальні, психологічні та інші негативні проблеми, тоді як кожна цивілізована людина зобов'язана думати, як його дії відіб'ються на інших людях, їх поведінці і житті.

Через це нині педагогіка вивчається студентами всіх факультетів вищих навчальних закладів з метою сприяння формуванню стійких орієнтацій на майбутню професійну діяльність, етично-психологічну і до певної міри практичну готовність до праці, виховання культури міжособового спілкування й взаємодії в трудовому колективі, розвитку творчих здібностей, інтелектуальних і психофізичних якостей особи. Таким чином, вивчення педагогіки студентами непедагогічних спеціальностей повинно носити прикладний характер, через це ми розглядаємо цей процес як організацію й здійснення загальної педагогічної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності з вибраної спеціальності.

Необхідно відзначити, що проблема загальної педагогічної підготовки розглядалася в науковій і методичній літературі, в основному, стосовно системи навчання майбутніх педагогів. Вивченню різних аспектів загальної педагогічної підготовки, як складової частини професійної освіти майбутніх учителів, присвятили свої роботи О.А. Абдулліна, А.К. Маркова, А.А. Орлова, А.И. Пискунів, Р.П. Скульський та інші. Ними були визначені й досліджені суть, зміст, форми, методи й засоби загальної педагогічної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

На нашу думку, процес загальної педагогічної підготовки фахівців непедагогічного профілю, у порівнянні з аналогічним процесом у педвузах, має деяку специфіку, обумовлену, перш за все, більшим ступенем практичної спрямованості її цілей, змісту, форм і методів реалізації. У зв'язку з цим, зміст загальнопедагогічної підготовки фахівців повинен включати як теоретичний, так і практичний аспекти.

У теоретичному аспекті змісту загальної педагогічної підготовки повинні знайти відображення наступні проблеми концептуальної основи педагогіки як науки про людину й основні етапи її розвитку: суть і роль виховання, освіти й навчання; основи дидактики; біологічний і соціальний компоненти особистості, засоби, методи й прийоми педагогічної дії на неї; суть і методика побудови міжособових відносин у колективі; функції, структура і значення спілкування, його педагогічний сенс; суть і функції цивільного й сімейного виховання; основні риси етично-психологічного образу сучасного фахівця.

Практичний аспект загальнопедагогічної підготовки повинен містити навчання алгоритму рішення різноманітних за формою і змістом проблемних навчальних задач; тренування вміння, оперативно застосовувати отримані педагогічні знання в широкому спектрі ситуацій,

які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності; відпрацювання вмінь і навичок організації й здійснення колективної діяльності при виконанні різних завдань, набуття позитивного досвіду міжособистісних взаємодій; різноманітні за формою і змістом тренінги.

Таким чином, загальнопедагогічна підготовка студентів є важливою складовою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців. На нашу думку, її основними завданнями є як засвоєння певної суми педагогічних знань, умінь, навичок, так і розвиток певних якостей особи.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку якостей особистості студентів призвів нас до висновку, що сучасна педагогіка вищої школи, в основному, концентрує увагу на вивченні процесу формування професійно важливих якостей особи. На нашу думку, спектр тих якостей, що формуються в студентів у ході навчання у вищих навчальних закладах залежить від специфіки майбутньої професійної діяльності і є індивідуальним для кожної окремо взятої спеціальності. На нашу думку, в успішному здійсненні трудової діяльності значну роль відіграють не лише професійно важливі, але й деякі інші якості особистості, які ми визначили як професійно важливі для спеціаліста. Під особистісно-значущими якостями ми розуміємо сукупність таких довготривалих вад и властивостей, які забезпечують сталу поведінку індивіду в широкому спектрі ситуацій, які належать до його професійної діяльності, міжособистісних стосунків і спілкування в трудовому колективі.

Ми вважаємо, що структура особистісно-значущих якостей фахівця, які розвиваються в процесі загальнопедагогічної підготовки, складається з таких компонентів:

1) загальної педагогічної якості, яка включає: а) теоретичні знання з педагогіки; б) основні педагогічні здібності, що включають: дидактичні, комунікативні; конструктивні, організаторські, перцептивні, прогностичні, сугестивні, експресивні; в) педагогічне мислення;

2) комунікативні якості, що включають: а) потребу в спілкуванні; б) здібність до самоврядування в спілкуванні; в) комунікативні схильності; г) організаторські схильності;

3) інтелектуально-творчі якості, що включають: а) коефіцієнт інтелекту (IQ); б) творчі здібності.

У наш час широкий спектр проблем, пов'язаних з підвищенням рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, вирішується шляхом використання в навчально-виховному процесі різноманітних педагогічних технологій. Як показали експериментальні дослідження й досвід роботи авторів у вищих навчальних закладах, підвищенню рівня сформованості значущих якостей студентів сприяє організація й здійснення загальної педагогічної підготовки за допомогою технології лабораторно-групового навчання, що є вузівською особово орієнтованою технологією, яка володіє характерними рисами для цього виду педагогічних технологій, а саме:

1) реалізація технології групового навчання передбачає наявність цільової установки, яка має конкретну форму, тобто реалізація лабораторно-бригадного навчання включає постановку цілей як для кожного заняття (розробити проект, скласти творчу доповідь, вирішити проблемну ситуацію, провести ролеву або ділову гру та ін.), так і для вивчення певної теми, розділу й навчального курсу в цілому (опанувати певними знаннями, уміннями і навичками; розвивати певні здібності; підвищувати рівень сформованості певних якостей особистості);

2) організація й здійснення групового навчання включає такі послідовні кроки: комплектування в рамках навчальної групи (5 – 6 чоловік), які, в залежності від конкретного завдання можуть бути гетерогенними або гомогенними; розподіл однакових або різних завдань за групами й інструктаж до їхнього виконання, з указівкою джерел і засобів необхідної інформації; виконання кожною групою отриманого завдання, що передбачає: колективне обговорення проблеми, що підлягає рішенню; вислів членами груп варіантів відповідей, їх аналіз і вибір правильної відповіді кожним студентом;

3) для реалізації групового навчання нами були розроблені такі педагогічні умови: особистісно-зорієнтований підхід до організації і здійснення навчального процесу, співпраця студентів у великих і малих навчальних групах і застосування активних методів навчання;

4) процес реалізації групового навчання передбачає включення в структуру кожного практичного заняття етапу, що містить різноманітні форми групового тренінгу, спрямованого на підвищення рівня сформованості особистісно-значущих якостей студентів;

5) організація й здійснення групового навчання включає: діагностику початкового і досягнутого рівня знань, умінь, навичок і особистісних якостей студентів, а також проміжну діагностику міжособової взаємодії, яка проводиться на кожному семінарському занятті після виконання групами всього обсягу передбачених планом теоретичних і практичних завдань;

6) проведення передбаченої процесом реалізації групового навчання початкової, проміжної і підсумкової діагностики, яка дозволяє не лише регулярно отримувати інформацію про рівень навчання студентів, але й своєчасно планувати й здійснювати індивідуальну роботу за його корекцією;

7) групове навчання може бути використане будь-яким викладачем, а перш за все викладачем іноземної мови, бо передбачає розробку процедури підготовки і проведення кожного заняття;

8) колективні форми й методи навчання, властиві груповому навчанню, сприяють розвитку відносин співпраці й партнерства, що враховує інтереси всіх учасників освітнього процесу – студентів, що працюють в одній групі; груп між собою, академічної групи в цілому;

9) постійна взаємодія викладача зі студентами, будучи невід'ємною ознакою групового навчання, перетворює їхні відносини в особистісно-рівноправні, що забезпечує діалогічність процесу навчання;

10) організація й здійснення групового навчання передбачає застосування таких форм, методів і засобів навчальної роботи (рольові й ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінги особово-значущих якостей та ін.), які стимулюють індивідуальний розвиток кожного студента в плані оволодіння іними способами саморегуляції, позитивного самовираження, етичного й життєвого самовизначення;

11) однією з умов реалізації групового навчання є використання численних і різноманітних активних методів колективної навчальної діяльності, що дає студентам можливість самостійно розширити зміст навчання, обирає раціональні способи навчальної праці – ухвалювати рішення в різних ситуаціях;

12) завдання, які виконують студенти в процесі групового навчання (підготовка рефератів, рішення дидактичних задач, створення і захист проєктів, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей та ін.) є теоретичними або практичними навчальними завданнями, рішення яких вимагає не лише відтворення отриманих знань, але й засвоєння різних видів діяльності (дослідження проблеми, пошук її рішення, формування аргументованої відповіді і її оформлення у вигляді тексту, моделі, графіку та ін.). Таким чином, завдання для групового навчання мають проблемний характер, а робота над ними забезпечує розвиток інтелектуально-творчих здібностей кожного студента й створює умови для створення ним власного навчального продукту;

13) групове навчання, завдяки різноманітності використовуваних колективних та індивідуальних форм, методів і засобів реалізації передбачає теоретичне вивчення й практичне ознайомлення кожного студента з матеріальними, духовними, етичними і культурними цінностями особи, колективу й суспільства в цілому, а так само збагачує світогляд майбутнього фахівця знаннями з різних областей наук про природу й людину засобами іноземної мови;

14) організація й здійснення групового навчання передбачає подія кожного заняття на теоретичний (групове обговорення основних питань заняття, обговорення рефератів, рішення теоретичних проблемних задач, створення інтелектуальних проєктів тощо) і практичний (аналіз конкретних виробничих ситуацій, тренінги щодо значущих якостей майбутніх фахівців та ін.) етапи, що забезпечує вивчення навчального матеріалу, оскільки сприяє отриманню професійно-значущих знань і засвоєнню способів діяльності, необхідних у майбутній професійній діяльності;

15) органічний взаємозв'язок теоретичного і практичного етапу групового навчання, який реалізується на кожному занятті за допомогою практичного застосування отриманих теоретичних знань у конкретних виробничих ситуаціях, формує в студентів професійну цільову установку і професійний інтерес до дисципліни, що вивчається, оскільки доводить її практичну цінність для майбутньої трудової діяльності.

Таким чином, у процесі групового навчання відбувається рівнева й профільна диференціація освіти, що є однією з вимог, що постає перед

дидактикою вищої школи щодо організації й здійснення навчального процесу.

Проведений нами зріз знань початкового рівня сформованості особистісно-значущих якостей студентів університету вказав, що: високого рівня досягли лише 9,3% респондентів; достатній рівень спостерігався лише у 33,7% респондентів; середній рівень був характерний для 34% респондентів; 23% респондентів знаходилися на низькому рівні. Таким чином, більшість респондентів досягали тільки середнього і низького рівня сформованості (57%) особистісно-значущих якостей, що недостатньо для майбутніх фахівців з вищою освітою.

Після організації й здійснення загальнопедагогічної підготовки за допомогою технології лабораторно-групового навчання нами була проведена діагностика досягнутого рівня сформованості особистісно-значущих якостей студентів університету. Аналіз отриманих результатів показав, що високого рівня досягли 46% респондентів; достатній рівень спостерігався у 32% респондентів; середній рівень був у 15% респондентів; і лише 7% респондентів залишилися на низькому рівні. Таким чином, більшість респондентів (78%) досягли високого й достатнього рівня сформованості особистісно-значущих якостей, що доводить ефективність технології лабораторно-групового навчання як засоби розвитку особовозначущих якостей студентів у процесі їхньої загальнопедагогічної підготовки.

Слід відзначити, що загальнопедагогічна підготовка студентів, спрямована на розвиток особистісно-значущих якостей майбутніх фахівців, яка здійснювалася в процесі реалізації технології лабораторно-групового навчання, є одним із чинників гуманітаризації вищої професійної освіти.

Література

- 1. Александров Д.Н.** Формирование учебно-познавательной активности при обучении взрослых иностранным языкам. // Методы интенсивного обучения ИЯ: Сб. М., 1985, Вып. 185. – С. 57.
- 2. Кушнир А.М.** Педагогика иностранного языка // Школьные технологии, Россия, 1997. – 192 с.
- 3. Маркова А.К.** и др. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 211 с.
- 4. Подласый И.П.** Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. Пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
- 5. Поляков В.А.** Профессиональная подготовка // Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., 1999. – Т. 2. – М-П – 390 с.
- 6. Психология и педагогика.** Учебное пособие / Под редакцией В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольский, В.А. Слостёнина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2004. – 585 с.
- 7. Скалкин В.Л.** Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Просвещение, 1981. – 137 с.
- 8. Столяренко А.М.** Общая педагогика: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.

The article deals with the problem of humanization of foreign language students teaching process in Higher education establishments. All types of teaching process and future foreign teachers' activities should correspond to the ideas of humanization. Teaching in small groups on the basis of students' interaction and problem solving method develops both individual and social skills of future teachers. Small group teaching in the process of realization of "laboratory-group" technique is one of the main factors of professional teaching humanization.

УДК 372.3

В.С. Заманкова, Т.С. Маркотенко

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

Дитячий садок знайомить дошкільників з кращими творами для дітей і на цій основі вирішує цілий комплекс взаємозв'язаних завдань етичного, розумового, естетичного виховання й мовленнєвого розвитку.

Оволодіння мистецтвом художнього читання й розповідання є професійним обов'язком кожного вихователя. Питання методики художнього читання й розповідання вирішуються залежно від змісту матеріалу й віку дітей, про що говорилося в працях А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Н.С. Карпинської, Є.О. Фльоріної та інших лінгводидактів.

Мета нашої розвідки – з'ясувати особливості сприймання дітьми старшого дошкільного віку літературних творів.

Умінню слухати художній твір дитина вчиться з малих років. Відтоді, як дитина стає спроможною розуміти значення слів і сама оволодіває мовленням, відбуваються значні зрушення в її інтелектуальному розвитку. Вона починає пізнавати дійсність не тільки шляхом наочно-дійового мислення, зовнішніх операцій з предметами, а й за допомогою внутрішніх інтелектуальних операцій, цілісно пов'язаних із зовнішніми [1, с. 49].

Мистецтво слова відображає дійсність через художні образи, показує найбільш типове, осмислюючи й узагальнюючи реальні життєві факти. Це допомагає дитині пізнавати життя, формує її ставлення до навколишнього. Художні твори, розкриваючи внутрішній світ героїв, змушують дітей хвилюватися, переживати, як свої, радощі й жаль героїв.

Зрозуміти, що художній твір відображає типові явища, дитина може вже в 4 – 5 років. Дослідники відзначають таку особливість художнього сприйняття дитини, як активність, глибоке співпереживання героям творів. У старших дошкільників з'являється здатність подумки діяти в уявних обставинах, як би ставати на місце героя. Наприклад, разом з героями літературних творів «діти переживають почуття страху в напружені драматичні моменти, відчуття полегшення, задоволення при перемозі справедливості» [2, с. 156].

У художніх образах літературних творів спостерігається все розмаїття реального життя людей, їхнє сприймання багато в чому опосередковане минулим досвідом людини. Діти, які слухають вірші, оповідання, казки, сприймають не просто текст та окремі його слова й речення. У ході слухання в них виникають асоціації з явищами дійсності, які вони сприймали в житті. Після того, як у дітей утворюються зв'язки між конкретними явищами реального життя й словами, що їх позначають, вони постають у їхній свідомості як єдине ціле, у них складаються наочні уявлення про життєві факти, які передаються словами. Ці уявлення набувають конкретних форм лише тоді, коли спираються на безпосередній особистий досвід слухачів. Як стверджує М.С. Карпинська, “що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання” [1, с. 48].

Коли діти стають старшими, художні образи літератури викликають у них зв'язки з дійсністю в більш широкому плані: у дітей виникають уявлення про факти, які вони тільки спостерігали в навколишньому середовищі й не брали в них безпосередньої участі. Образи оповідей, віршів поживляють у пам'яті наявні знання; у дітей виникає інтерес до цих образів, які привертають їхню увагу.

Літературний твір містить у собі елементи наочності. У ньому не просто повідомляється про ті, чи ті події життя, а немовби змальовуються словами образи людей, тварин, картини природи. Сила враження, яке дістають діти в ході слухання літературного твору, залежить від рівня їхнього естетичного сприймання, тобто здатності сприймати художню літературу в нерозривній єдності її змісту й художньої форми.

У поетичному творі розрізняють, з одного боку, ритм, риму, особливості організації слів (віршовані рядки), з іншого – інтонації, паузи, зміни темпів. У зв'язку з тим, що дошкільники спроможні сприймати художню літературу лише на слух, дуже важко вже з малих років розвивати в них здатність сприймати поетичне слово, яке звучить виразно. Здатність естетично сприймати літературні твори розвивається повною мірою пізніше, проте вже в період раннього й дошкільного дитинства відбувається інтенсивний процес розвитку сприймання. Необхідна умова розвитку цього процесу – дозрівання аналізаторів, насамперед, слухового, оскільки діти дошкільного віку, які ще не вміють читати, можуть сприймати літературний твір лише на слух у виконанні дорослого.

Підвищення рівня сприймання, удосконалення його здійснюється не само собою, а за умов цілеспрямованого виховного впливу, у ході якого діти набувають певних знань і вмінь [1, с. 48]. Принципова теза про зв'язок художньої літератури з життям є вихідною в організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток сприймання в дітей. Важливо, щоб художній текст викликав у дітей образи знайомого їм реального світу й водночас розширював їхні знання про нього.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що поступовість у розумінні дітьми змісту художніх текстів, спостерігається в дійових і

мовленнєвих реакціях. У ході слухання віршів вони досить швидко охоплюють слово, яке позначає дію. Систему значень слів, якими в тексті виражається послідовність дій, діти засвоюють пізніше, з розвитком уміння слухати. Поступово вони починають виокремлювати в тексті деталі образу. З початком формування зв'язку між словами, предметами, діями, які ці слова позначають, діти починають відтворювати зміст тексту у своїх іграх. Діти старші 1,5 року вже здатні зрозуміти зміст простих художніх текстів, вони починають сприймати художні тексти в єдності їхнього звучання й змісту.

Під час слухання художніх творів діти схоплюють інтонації того, хто читає, будуючи свої розповіді на основі літературних творів, вони точно відтворюють інтонації дорослого. Діти відчують різницю, коли слова тексту промовляються весело, радісно, ласкаво чи сумно, сердито. Це виявляється в підвищеній увазі дітей, міміці, нерухомоті пози. Отже, для дітей звуковий бік мовлення (ритм, рима, інтонаційне забарвлення) виконує семантичну функцію, тобто сприяє розумінню ними змісту художнього тексту. Ритмічне та інтонаційно забарвлене звучання мовлення сприяє виникненню в дітей у відповідь емоцій, які полегшують їм розуміння змісту поетичних творів.

Емоції, які виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють безпосередньо. Посмішки, сміх, радісні вигуки, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів. Зміна дитячих емоцій збігається за часом із зміною інтонацій у читанні текстів: плавне, протяжне звучання голосу під час читання колискової пісні викликає спокійну зацікавленість, м'які посмішки дітей; помітне підвищення голосу супроводжується пожвавленням їхніх емоційних реакцій з'являються веселий сміх, жести, які виражають задоволення, радісне пожвавлення. Емоційні реакції дітей співвідносяться таким чином з вираженим у художній формі змістом літературного твору, а також з інтонаційним забарвленням проголошеного тексту. Здатність сприймати поетичне й виразне мовлення, яке з'являється вже в ранньому віці, є міцним фундаментом для розвитку здатності естетичного сприймання художньої літератури в старшому дошкільному віці.

Уміння зосереджено слухати особливо важливе для розвитку сприймання дітей на всіх етапах дошкільного дитинства, особливо, коли ускладнюється зміст, збільшується обсяг літературних творів, що входять у коло дитячого читання. Важливо, щоб у процесі слухання почуття дітей збагачувались, удосконалювалася їхня мислительна діяльність, щоб у них виникали запитання: від чого? чому? навіщо? Тоді можна впевнено сказати, що художня література виконує свою позитивну роль у вихованні й всебічному розвитку дітей.

Практикою доведено, що естетичне задоволення, яке діти дошкільного віку дістають від слухання художніх творів, ще не усвідомлюється ними. Відомо, що у творі їх цікавить передусім фабула – ланцюг пов'язаних між собою подій, герої яких є учасниками цих подій. Однак за умов

цілеспрямованої виховної роботи діти, як це доведено дослідженнями, здатні відчувати велике задоволення й від слухання таких творів, у яких немає розвинутого сюжету, конкретних героїв, їхню увагу привертає співучість, мелодійність вірша; виражений у ньому настрій знаходить у них співчуття, захоплює їх. Це засвідчує здатність до естетичного сприймання творів, яка зароджується в дітей і яку потрібно в них розвивати.

Удосконалення сприймання в старших дошкільників відбувається в осмисленні прослуханих оповідей, казок, віршів, збагаченні почуттів. Дуже важливо розвивати в дітей емоційну чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов у них під впливом виховання формується здатність до елементарного аналізу літературного твору, вміння в тій чи іншій формі виявити своє ставлення до героїв, їхньої поведінки, дати їм свою оцінку.

Інтерес до літературного твору сприяє розумінню його змісту дітьми. Герої твору стають ближчими, зрозумілішими. Співчуття персонажам, переживання за їхню долю набуває усвідомленого характеру. Такі ж переживання діти починають відчувати й за аналогічних життєвих ситуацій. Це явище закономірне. Те, що читають дітям, вони осмислюють, переживають і водночас осмислюють і оцінюють дійсність, у якій вони живуть. Вони вчаться зіставляти прості, доступні їхньому розумінню життєві явища, які відображені в художніх літературних образах.

На рівні старшого дошкільного віку відчутно збагачується сприймання дітьми художньої форми творів, формується увага до виразних засобів мови. Вслуховуючись у віршований текст, діти легко сприймають те, як у ньому рівномірно перемежуються слова з однаковими чи близькими за звучанням закінченнями. Вони з цікавістю слухають вірші, звертають особливу увагу на слова, які римуються, з великим бажанням промовляють вірші напам'ять; у незнайомому тексті намагаються впізнати слово, яке можна римувати з попереднім; самі вигадують слова, що римуються. Складання чи відгадування рими в готовому тексті має характер захоплюючої гри, у ході якої діти можуть виявляти свою творчу активність.

Розвиток і вдосконалення чуття художньої форми загострює емоційну чутливість дошкільників, сприяє розумінню ними змісту літературних творів.

Почуття й переживання, що їх відчують старші дошкільники під час слухання літературного твору, уже досить глибокі й стійкі. Різноманітні й способи їхнього вираження: в одних випадках діти починають посміхатися чи голосно сміятися, повертатися одне до одного, в інших – зовнішня активність гальмується. Перехід від одного стану до іншого відбувається швидко й зумовлений зміною фабули розповіді, зміною настрою в ході опису переживань героя чи картин природи тощо. Більш поглиблене розуміння старшими дошкільниками змісту художнього твору, емоційна чутливість, яку вони виявляють упродовж слухання, засвідчує формування у них початків естетичного сприймання. Повноцінність і глибина їхнього

сприймання, яка весь час зростає, є ґрунтом, на якому відбувається виховання дітей засобами художньої літератури.

Отже, упродовж дошкільного дитинства послідовно здійснюється розвиток активного сприймання в дітей – від вироблення вміння зосереджуватися, уважно слухати, усвідомлювати прослухане до розвитку здатності оцінювати персонажів, визначати своє до них ставлення.

Естетичне сприймання, передумови розвитку якого є в дошкільному віці, нерозривно пов'язане з діяльністю уяви. Образи, що створюються уявою, ґрунтуються на елементах дійсності, які сприймалися, зберігалися в пам'яті й творчо перероблялися.

У старших дошкільників потрібно формувати вибіркове ставлення до літературних творів, вони мають уміти назвати серед знайомих творів такі, які їм найбільше подобаються, які хочеться прослухати повторно. Це має велике значення для формування художнього смаку. Гарний смак допоможе в майбутньому правильно оцінювати й добирати книги для самостійного читання.

Література

1. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. **2. Запорожец А.В.** Избр. психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С. 68 – 76.

The article deals with the children's of preschool age peculiarities of works of art perception. The influence of these works on the process of formation of children's attitudes to life and surrounding world is analyzed.

УДК 37.013.42

І.О. Зоря

РЕГІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС ЯК СОЦІАЛІЗУЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Докорінне реформування системи освіти в умовах перебудови державності, культурного і духовного відродження нації потребує не просто вдосконалення чинних, а впровадження принципово нових моделей соціального виховання дітей та молоді. Причини того в тому числі пов'язані з переорієнтацією пріоритетів освіти на засвоєння культурно-історичного досвіду побудови людських стосунків і на цій основі збагачення соціальної практики учнівської молоді. Формування чіткої визначеної соціальної позиції, створення умов для опанування різних соціальних ролей, важливих для успішної адаптації в дорослий соціум, виховання в дітей і молоді духовності шляхом розвинення в них духовної свідомості та включення в активну практику добродіяння – ось ключові завдання соціального виховання в освітньому середовищі.

Негативні риси сучасного суспільства, що виявляються в його політичній, соціально-економічній, фінансовій нестабільності, знеціненні загальнолюдських цінностей, зниженні рівня життя населення найбільш гостро проявляються у віддалених регіонах, у невеликих промислових містечках, тобто там, де підростаючому поколінню найважче відчуті позитивні перспективи життя як основу цілепокладання, власної індивідуальної життєвої стратегії. Усе це, у свою чергу, є досить вагомим чинником зниження загального соціокультурного, духовно-морального рівня життя населення (учнівська молодь – потенційно завтрашні батьки), а відтак посилення негативного впливу дорослого соціуму на виховання наступного покоління дітей та молоді. Коло замикається. Отже, постає нагальна потреба у створенні чіткої педагогічної системи соціального виховання в умовах регіонального навчально-виховного комплексу передусім як моделі забезпечення оптимальних умов для успішної соціалізації учнівської молоді та енергетичного соціально-духовного джерела оздоровлення дорослого соціуму, у який вона інтегрується.

Метою статті є характеристика регіонального навчально-виховного комплексу як соціалізуючого середовища учнівської молоді.

Проблема соціального становлення особистості розглядалася в наукових дослідженнях та працях філософів, педагогів, соціологів, психологів (В. Абраменкова, Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Бех, О. Бодальов, Н. Голованова, М. Горлач, І. Зверева, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик, Л. Міщик, В. Радул, А. Рижанова, С. Савченко, С. Харченко та ін.). Аналіз досліджень останніх років, свідчить про посилення інтересу до пошуку шляхів розв'язання означеної проблеми. Питання, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості учнів, відбито в наукових працях Н. Бондаренка, М. Іщенка, А. Капської, Л. Коваль, В. Шкуркіної. Проблема формування духовності, морального досвіду дітей стала предметом досліджень І. Беґа, О. Газмана, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та ін. Саме з аналізу їхніх досліджень ми будемо виходити, визначаючи соціалізуючий потенціал регіонального навчально-виховного комплексу.

Ми виходимо з того, що формування в учнів системи наукових знань, уявлень, переконань, що лежать в основі соціального становлення особистості неможливо здійснювати без широкого залучення краєзнавчих джерел, знань учнів про свій край. Розвиток мови, засвоєння історичних понять, розуміння вітчизняної культури, прийняття й засвоєння цінностей культури й історії рідного краю й багато чого іншого забезпечують реалізацію державного й світового компонентів соціального виховання в їхній діалектичній єдності. Регіоналізація соціального виховання – результат безупинної і відкритої взаємодії трьох виховних просторів: світового, державного й місцевого. Регіональний компонент охоплює загальні для жителів регіону уявлення, фактичні відомості, явища й події, специфічні для конкретного регіону, на основі яких повинно бути вибудоване наукове знання, поведінка й діяльність

особистості, сама система формування її загальнолюдських якостей. Необхідно враховувати психосоціальні особливості організації життя учнівської молоді в регіоні, зокрема вивчення соціального статусу школяра в регіоні, способів його життєдіяльності, стосунків з дорослими, інституцій і методів соціального виховання. Важливо також ураховувати культуру внутрішнього світу школяра, спрямованості ним дорослого суспільства в регіональному контексті.

Тобто, щоб вийти на нове бачення проблем соціального виховання на регіональному рівні, необхідно розглядати учня як автономну соціокультурну, етнопсихологічну реальність, своєрідну субкультуру, що наділена власною мовою, традиціями, фольклором, функціями, структурою та об'єднати зусилля різних сфер, що мають пряме або непряме відношення до дітей, підлітків, молоді при визначальній ролі загальної й соціальної освіти й виховання.

Однією з теоретичних підстав, на основі яких можна характеризувати особливості певного регіону, функціонування в ньому навчально-виховних закладів, їх вплив на соціалізацію особистості, є середовищний підхід, який у соціальній педагогіці стає визначальним у розгляді питань, пов'язаних з впливом соціуму на характер педагогічних процесів. Звернення до середовищного підходу визначається традицією гуманітарного науково-дослідницького напрямку, у центрі якого стоїть унікальний соціокультурний і освітній простір певного регіону (як основа – Донецька область). У контексті нашого дослідження розглянемо особливості впливу на особистість дитини в процесі шкільної життєдіяльності малого міста, зокрема м. Красноармійська Донецької області.

Основними ознаками малого міста можна вважати кількість жителів (до 50 тис.), наявність історичного минулого, зайнятість населення в несільськогосподарських сферах, специфічний соціально-психологічний клімат.

Стиль життя, культурні стереотипи, ціннісні орієнтації в малому місті несуть відбиток сільського способу життя, тоді як у цілому стиль життя орієнтований на міський. Це виявляється і в прагненні дати дітям певний рівень освіти або престижну професію. Так, учні шкіл малих міст, за даними досліджень, більше часу відводять відвідуванню факультативів й читанню, довше виконують домашні завдання, що пояснюється наступною низкою причин: (вплив вищої навчальної мотивації школярів з малих міст, пов'язаної частково з їх прагненням поступити в інститут в іншому місті (найближчому великому місті); більшими вимогами й контролем з боку вчителів, збереженням в малих містах традиційної системи цінностей (освіти, культури, праці); тим, що у малих і великих містах істотно розрізняється характер дозвілля (менше можливостей відвідувати музеї, театри тощо; менш поширені аудіо- й відеотехніка, комп'ютери через нижчий рівень прибутків населення). Тобто, школа, не зважаючи на загальні характеристики, має свою чітко виражену регіональну своєрідність і пропонує характерні для регіональної спільності

цінності, традиції, картини світу. Одним із вагомих суб'єктів здійснення соціального виховання в регіоні є регіональний навчально-виховний комплекс, ефективність якого багато в чому залежить від уміння використовувати з педагогічною метою специфічні для кожної місцевості, кожного регіону культурно-освітні традиції (О. Новіков).

Охарактеризуємо специфіку поняття «регіональний навчально-виховний комплекс» як основної ланки системи освіти, ядром якої є – школа. У науковому дослідженні В. Кузя комплекс представлено як заклад національно-культурного відродження малих населених пунктів. Навчально-виховний комплекс – відносно автономний навчальний заклад зі своїм темпом, ритмом життя, позитивною «атмосферою дружньої інтимності» та відмінною від масової школи духовною аурою, що заснована на морально-психологічній атмосфері соціальної захищеності кожного вихованця. Цей тип закладу становить цілісну, динамічну й відкритую педагогічну систему, яка об'єднує педагогічний процес усіх ланок освіти та надає можливості для чіткішого вираження й самоствердження кожної особистості (це в умовах масової школи, як правило, залишається без уваги). Відтак, досвід організації таких освітніх закладів є надзвичайно актуальним та прогресивним для нашого сьогодення.

Особливість навчально-виховного комплексу (НВК) полягає саме в тому, що, з одного боку, у них створюються умови для розвитку кожної дитини незалежно від її здібностей до академічного навчання, а з іншого, оскільки ядром НВК є школа, забезпечується безперервна, педагогічно доцільна організація виховного процесу з урахуванням специфіки соціальної ситуації розвитку особистості та її психологічної позиції на всіх вікових етапах, у різних сферах мікросередовища з урахуванням усіх суб'єктів виховання. Можливість виходу в нові сфери діяльності, успіх в них допомагають дитині утвердитися як особистості й позитивно позначаються на результатах її загального соціального виховання.

Для НВК характерні: загальнокультурна спрямованість навчально-виховного процесу; посилення міжособистісних зв'язків; підвищення виховного рівня уроку; зближення процесів соціального навчання, виховання й розвитку. У комплексах виражена тенденція до становлення цілісної системи освіти, що охоплює як урок, так і позакласну і позаурочну діяльність, дозвілля. Усе це, з одного боку, створює умови для формування в школярів потреби в оволодінні досягненнями загальноосвітньої, державної, регіональної культури, розвитку пізнавальної й творчої активності, а з іншого, – виступає умовою утворення певного позитивного, виховуючого, соціалізуючого середовища (Щетинін М.П., Дімова І., Євладова та інші).

Виділяють п'ять основних різновидів установ НВК:

1. Школи-комплекси, у яких робота загальноосвітньої школи доповнюється розгалуженою й добре організованою системою гурткових занять з різних видів мистецтва та спорту.

2. Школи-комплекси, що є об'єднанням загальноосвітньої школи і позашкільних установ. У цих установах як основна форма навчання дітей різним видам мистецтва і спорту використовується урочна (індивідуальна або групова) форма занять.

3. Школи-комплекси, що поєднують у собі елементи перших двох різновидів, тобто дитячі установи (або їх філії), що мають у своєму складі позашкільні, шкільні гуртки, клуби та ін. Причому поєднання цих двох основних форм позашкільної роботи часто носить різний характер.

4. Гуртки (клуби, творчі і спортивні колективи) створюються за тими видами мистецтва й спорту, за якими в школі-комплексі немає спеціалізованого підрозділу (школи-студії) або їх філій.

5. Гуртки, творчі колективи й інші форми створюються за тими ж видами мистецтва й спорту, які представлені спеціалізованими підрозділами.

Створення й швидке розповсюдження комплексів з урахуванням соціально-педагогічної спрямованості розвитку регіону пов'язане з ускладненням функцій сучасної школи. Це – і центри активної виховної роботи, соціально-педагогічні і культурно-спортивні комплекси, і виховні центри й інші об'єднання конкретного регіону, міста, мікрорайону. Регіональні НВК перспективні саме для регіонів, районів, де ослаблені зв'язки з традиційними загальнодоступними культурними центрами і школа зацікавлена, в інтересах виховання учнів, привертати додаткові педагогічні сили. Специфічні соціальні умови життєдіяльності освітніх установ, необхідність своєчасно реагувати на постійно виникаючі соціальні проблеми дітей робить регіональний НВК багатофункціональним. Він вимушений займатися організацією соціально-педагогічної і соціокультурної роботи у відкритому середовищі, маючи на меті оздоровлення місця існування дитини, подолання відчуженості дітей і батьків, старшого й молодшого поколінь, відновлення вікових, регіональних, історико-культурних традицій.

Комплекси органічно включаються в соціокультурне життя регіону, району, сприяють педагогізації навколишнього й внутрішнього соціального середовища, підняттю його загальнокультурного рівня й виступають самі осередком соціального становлення й розвитку особистості дитини. Отже, регіональний НВК є відкритою соціально-педагогічною системою, яка передбачає різноманітність зв'язків як зовнішніх (оточуюче й природне середовище), так і внутрішніх (притаманних складній структурі комплексу), форма організації навчальної та позанавчальної діяльності з урахуванням соціально-педагогічної спрямованості регіону, етнопсихологічних особливостей процесу соціального виховання особистості в регіоні. Образно кажучи, регіональний НВК – суб'єкт простору й часу, у якому проходить життя дитини, своєрідний, певною мірою унормований (формалізований) елемент Простору Дитинства.

Таким чином, регіональний НВК є самостійним мікрочинником соціалізації, який впливає на молоде покоління (вік «школярів» коливається залежно від традицій і концепції державної системи освіти), певним чином уніфікуючи їхній розвиток, багато в чому визначаючи не тільки майбутні професійні можливості молодих людей, але й їх особистісні характеристики. Адаже в інтегрованих, цілісних моделях соціального виховання регіонального НВК використовується багатий арсенал засобів і можливостей народної педагогіки, національної, духовної і матеріальної культури - своєрідний союз академічної та професійної педагогіки з народною (регіональною).

Література

1. Науково-практичні засади організації освітнього простору в НВК «Школа – дошкільний навчальний заклад» / Гол. ред. В.Г. Кузь. – К.: Міленіум, 2005. – с. 28. **2. Тесленко В.В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: Монографія. – Вигляд. 20е, доп. Та перероб. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 338 с.

General descriptions of a regional educational-educate complex are presented in the article, he is exposed socializing potential as opened and at the same time autonomous social.

УДК 37.013.42 – 058.5

Н.І. Іваньо

ЗМІСТОВІ ТА ФОРМАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛЬНО НЕЗАХИЩЕНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

Центрованість сучасної педагогіки на людину та її розвиток, відродження гуманістичних традицій є найважливішими завданнями особистісно-орієнтованої освіти, що виступає методологічним джерелом побудови теорії педагогічної підтримки й захисту особистості. Сама гуманістична модель виховання вбачає головні резерви змін у самій людині, в закладених у ній силах добра, психічного здоров'я і бажання самовдосконалюватися; відводить особистості роль активного творця власного життя, стиль якого може бути обмежений тільки фізичними або соціальними впливами.

Особливо гостро в гуманістичній парадигмі сучасної освіти постає проблема підтримки соціальнонезахисених категорій населення, що в багатьох випадках можна назвати «цілісним» полем вітчизняної соціальної педагогіки. Розкриттю наукового обґрунтування цього феномену,

психокультурних основ її технологій, методів і прийомів присвячена це стаття.

Під педагогічною підтримкою ми розуміємо діяльність професіоналів представників освітньо-виховних установ, спрямовану на надання превентивної і оперативної допомоги особистості у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним і психічним здоров'ям, успішним просуванням у житті, ефективною діловою і міжособистісною комунікацією, життєвим самовизначенням – екзистенціальним, етичним, цивільним, професійним, сімейним, індивідуально-творчим вибором. Тобто, педагогічна підтримка повинна розглядатися в контексті такої організації виховання, яка базується на зверненні до внутрішніх сил і здібностей дитини та процесуально сталося собою ніщо інше, як співробітництво, сприяння та співдружність дорослого та дитини у вирішенні її проблеми. Виділення такої освітньої структури, яка дозволила б надавати систематичну індивідуальну допомогу не тільки соціально-незахищеним дітям, але й кожній дитині у вирішенні її особливих проблем, що виникають як у самому процесі навчання, так і в тих що йдуть від соціального середовища, є реальним кроком до змістовної і організаційно-управлінської перебудови освіти в напрямі сутнісної гуманізації.

Ідеї педагогіки підтримки не нові. Інтенсивно вони почали розроблятися в нашій країні з другої половини 80-х рр. ХХ ст. і оформилися в цілісну концепцію «педагогічної підтримки», створеної О.С. Газманом і групою його співробітників (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфін, Т.В. Анохіна та ін.). Концепція педагогічної підтримки, яка будувалася з урахуванням досягнень теорії і практики західної гуманістичної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерса та ін.), мала своїм завданням розвиток і обґрунтування підходів, що дозволяють подолати соціоорієнтаційні традиції радянської школи й педагогіки, загострити увагу діячів вітчизняної освіти на проблемі створення умов, які необхідні для самореалізації індивідуальності кожної дитини. О.С. Газман зауважував, що разом із завданнями соціалізації (підготовки до життя в суспільстві) педагогіка повинна приділяти особливу увагу проблемам, пов'язаним з процесами індивідуалізації особистості (підготовки до життя з собою) [1].

Аналіз наукових джерел дозволив виділити кілька підходів до розуміння сенсу педагогічної підтримки. Перший напрямок пов'язаний з подальшою розробкою означених ідей послідовниками О. Газмана (О. Олександрова, Т. Анохіна, Н. Михайлова, Т. Фролова), а також науковцями України (І. Зверева, Л. Міщик, С. Савченко та ін.), які розробляють педагогічну підтримку в руслі надання допомоги дитині в розв'язанні її соціальних проблем. Учені намагаються визначити місце педагогічної підтримки в освітньому процесі. Так, А. Мудрик розуміє її, як допомогу дитині в процесі соціалізації; Н. Михайлова, С. Юсфін, Т. Анохіна визначають місце педагогічної підтримки поза процесами

соціалізації й індивідуалізації, а саме – між ними; О. Александрова, В. Зарецький, Л. Ненашева, А. Холмогорова підкреслюють роль психолого-педагогічної підтримки в процесі самовизначення особистості. Зроблено спроби визначити умови психологічної підтримки розвитку особистості дитини, зокрема, через створення доброзичливого психологічного клімату в ситуації виховання та навчання дитини (А. Асмолов, Р. Бернс і О. Бодальов).

Другий напрямок в інтерпретації феномена педагогічної підтримки передбачає розгляд її як принципу всієї гуманістичної системи освіти, як педагогічне кредо, професійну позицію людей, які працюють з дітьми (В. Бедерханова, Н. Крилова, Н. Михайлова, С. Юсфін та ін.). Вона (позиція) поєднує в собі не тільки особистісноорієнтовані педагогічні дії, а й позитивні емоційні відносини з учнями. З українських учених така позиція притаманна І. Беху, І. Зязюну, М. Ярмаченко.

Третій напрямок вивчення смислу й змісту педагогічної підтримки пов'язується з організацією роботи з обдарованими дітьми (О. Александрова, М. Альошина, Д. Григор'єв, В. Кулешов, І. Шустова; а в Україні – О. Бондаренко, В. Корженко, С. Щудло). Розробки в цій галузі торкаються питань підтримки індивідуального стилю учіння й самовизначення, самореалізації школярів у навчанні, підтримка здібностей учнів до самоаналізу, до самопізнання, підтримка самоактуалізації особистості школярів, їхньої обдарованості, їхньої здатності до пошуку ціннісних сенсів життя тощо (В. Тесленко).

Не зважаючи на різні підходи до вивчення сутності педагогічної підтримки, науковці сходяться в тому, що значення її в наданні допомоги дитині в кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов. І тому педагогічна підтримка неможлива без товариських відносин дорослого й дитини, що створюють для неї ситуацію свободи зростання й дії, а не залежності від допомоги дорослого. Вона виявляється у внутрішній націленості педагога й дитини на значущу для обох спільну роботу, спрямовану як на розв'язання проблеми (утруднення, перешкоди) дитини, так і на продуктивну, творчу діяльність у процесі якої дитина хоче й може приймати цілком самостійні рішення. Підтримка завжди індивідуальна, її не можна планувати, вона запускається іншими механізмами, ніж управління, керівництво, контроль.

Отже, педагогічна підтримка соціальнонезахищених категорій дітей, з одного боку, це – *особлива сфера діяльності*, спрямована саме на самовизначення дитини як індивідуальності і є процесом сумісного визначення особою її власних інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у різних сферах. У такому розумінні зафіксовані й цінність дитини як суб'єкта, що розвивається, і характеристика педагогічного процесу як взаємодії педагога й особистості. Побічно тут визначається й управлінська стратегія в побудові системи, що забезпечує цей процес. Якщо педагогічна підтримка - надання професійної допомоги

соціальнонезахищеній дитині в рішенні її проблем, що перешкоджають її нормальному фізичному, психічному, соціальному розвитку, – є метою соціально-педагогічної діяльності, то будь-який зміст, технології, організаційні форми, на яких ґрунтується освітньо-виховний процес, повинні розглядатися й оцінюватися відповідно до цієї мети. Головне правило дати можливість соціальнонезахищеній дитині подолати чергову перешкоду, розвинувши при цьому інтелектуальний, етичний, емоційний, вольовий потенціал, відчутти себе людиною, здатною на вчинок. Як специфічна діяльність, педагогічна підтримка передбачає наступні кроки: спільне виявлення проблеми виявлення тих можливостей, які реально (або потенційно) присутні в дитини і проектування діяльності щодо подолання проблеми доступними способами (тобто опори на реальне) або розвиток тих можливостей, які можуть бути реально розвинені (опори на потенційне). Те, що залишається за гранню можливостей однієї людини (у цьому випадку дитини), повинне бути заповнене іншим (у цьому випадку – педагогом), який також аналізує власні можливості, проектує свою діяльність і бере за неї відповідальність на себе. Професійна компетенція педагога в процесі педагогічної підтримки соціальнонезахищених дітей у тому й полягає, що він, спираючись на можливості дитини, на розуміння механізмів, які впливають на його самооцінку, знаходить адекватні способи підтримки її прагнення успішно вийти з проблеми. Найбільш успішно ця мета досягається педагогом за умови, коли дитина потрапляє в проблемну ситуацію, яку вона сама оцінює як перешкоду, яка привертає її увагу, відбивається на її відчуттях, викликає потребу щонебудь зробити. Таким чином, педагогові немає необхідності мотивувати дитину на діяльність, навпаки, у дитини є цей мотив як природне бажання (спонука) до діяльності вона найчастіше її здійснює.

Педагогічна підтримка соціальнонезахищених категорій дітей може виступати також, як *спосіб організації взаємодії педагога й вихованця* щодо виявлення, аналізу реальних або потенційних проблем дитини, сумісному проектуванню можливого виходу з них. При цьому педагог, з одного боку, є транслятором культурної норми відкритих, довірливих партнерських взаємин між дорослим і дитиною. З іншого, – він є тією людиною, яка професійно допомагає дитині розвивати здатність до рефлексії як механізму пізнання себе й ставлення до себе, формувати відповідальність за власні вчинки і власне життя. Тип взаємодії між педагогом і соціальнонезахищеною дитиною в логіці педагогічної підтримки носить характер договірних відносин. Проходження культури договірних відносин дає можливість удатися до механізму, що дозволяє діяти адекватно реальної ситуації, але розвивати її в потрібному напрямі, виявляючи й ураховуючи справжні інтереси дитини, співвіднести їх з вимогами, що виникають у процесі її навчання і виховання. Найважливіше полягає в тому, щоб пробудити у свідомості дитини уявлення про те, що для отримання незалежності, необхідно навчитися вирішувати власні проблеми й розуміти, чому вони виникають. Іншими словами, щоб

вона вчилася не просто спонтанно діяти в ситуації проблеми, а роздумувала над тим, як і чому виникла ця проблема? Що дитина хоче, щоб з'явилося в результаті її дій? Наскільки це реально? Що вона може зробити в здійсненні бажаного? Що їй заважає? Як справитися з цією перешкодою? Як відіб'ється те, що вона задумала на інших людях, які так чи інакше залучені в цю ситуацію? У результаті цього довгого ланцюжка роздумів дитині належить вибрати (тобто сумістити свої «хочу зі своїми «можу» і «не можу») те, що їй тепер належить робити. Підтримка виникає з реальних потреб, які дитина випробує, але через низку обставин не може самотійно задовольнити. Тому їй необхідна допомога й підтримка іншої людини або інших людей (Н. Головіна).

Однією з ефективних технологій педагогічної підтримки соціально незахищених категорій населення є тьюторська технологія, що полягає в тому, що дорослий повинен не тільки зуміти побачити, виявити існування самого факту наявності утруднення в конкретній дитині, але й *зрозуміти, як вона сама його бачить, розуміє, відчуває*. Застосування цієї технології дозволяє зберегти індивідуальність педагогічної підтримки й супроводу дитини в освітньо-виховному процесі, на відміну від індивідуального навчального плану, припускає осмислення школярем свого майбутнього і реалізації своїх освітніх переваг (свого образу) у певних видах діяльності – творчих, дослідницьких роботах, у різних проектах.

Отже, резюмуємо зазначене. Педагогічна підтримка – багатоаспектний педагогічний феномен, суть якого полягає в гуманістичній культурі виховання як якісно іншому вимірі людських взаємин, що ґрунтуються на рівноцінності, повазі та довірі. Науково-теоретичною основою педагогічної підтримки є педагогіка свободи як теорія й практика діяльності професіоналів, які орієнтуються на розвиток у дітей свободоспроможності, підтримку в духовному самовизначенні та конструюванні внутрішнього світу. Педагогічна підтримка соціально незахищених категорій дітей як особлива сфера діяльності соціального педагога, спрямована на самовизначення особистості як індивідуальності. У такому розумінні зафіксовані й цінність дитини як суб'єкта, що розвивається, і характеристика педагогічного процесу як взаємодії педагога й особистості. Підтримка виникає з реальних потреб, які дитина випробує, але через низку обставин не може самотійно задовольнити. Під педагогічною підтримкою соціально незахищених категорій дітей з позиції життєвої, автономізаційної компетентності ми розуміємо – діяльність з «вирощування» суб'єктної позиції дитини; діяльність педагога в умовах проблемної ситуації дитини; діяльність, що спирається на активність дитини й служить опорою цієї активності; діяльність, яка принципово створює умови для самовизначення й самореалізації дитини в природній, конкретній життєвій ситуації. Головна мета педагога, який працює в умовах педагогічної підтримки особистості, – допомогти дитині в її розвитку, і вся гуманістична педагогічна практика повинна забезпечити розвиток сутнісних сфер дитини.

З позицій сучасної соціальної роботи, педагогічна діяльність

стосовно підтримки соціальнонезахищених осіб має на меті визначення й вивчення ставлення індивіда до соціальних цінностей суспільства, з'ясування сутності соціально-педагогічних проблем, що утворюють складну життєву ситуацію індивіда, родини, групи; відновлення порушених чи втрачених суспільних зв'язків, соціальних функцій, забезпечення відповідності індивідуальної та колективної поведінки загально визначеним суспільним нормам і правилам; допомогу на емоційному, когнітивному й поведінковому рівні у визнанні й розв'язанні клієнтом власних труднощів.

Література

1. Газман О. Потери и обретения после десяти лет перестройки // Инновационное движение в российском школьном образовании. Сборник научных трудов. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – С. 34 – 42.
2. Тесленко В.В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: Монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – С. 131.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – с. 371.

The article is devoted determination of semantic and formal characteristics of pedagogical support of socially unscreened categories of population as bases of creation of technology of socially pedagogical support of student's young people.

УДК 159.922.72.072

З.І. Ікуніна

ДО ПИТАННЯ ПРО МОЖЛИВОСТІ СИСТЕМИ ДІАГНОСТУВАННЯ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 6 – 7 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Протягом кількох останніх десятиліть особливості розвитку дітей 6 – 7 років досліджувалися багатьма вченими. І це зрозуміло з приходом шестирічок до школи в учителів виникла потреба в знаннях, як правильно використовувати переваги цього віку, уникати помилок при навчанні таких дітей.

Проблема навчання шестирічних дітей у системі шкільної освіти, а не в умовах дошкільного закладу, не нова. Прикладом цього може бути практика масового навчання шестирічок у 80-ті роки в СРСР. Для цього були визначені досить ґрунтовні підстави: зростання культурного рівня родини, вплив засобів масової інформації (ТВ, радіо, газети, дитячі журнали, книги) тощо. Діти раніше почали оволодівати читанням, простим рахунком, письмом в умовах дошкільного закладу. Дитина 6 – 7 років вступає в сензитивний (сприятливий) період розумового розвитку й

період перебудови внутрішніх переживань. Та разом з тим, цей досвід показав, що основне завдання такого навчання – психологічно підготувати шестирічну дитину до подальшого шкільного життя – не завжди виконувалось. Навчання дітей шести років методами та засобами наступного за дошкільним періодом розвитку виявилось неефективним. Але був і позитивний досвід навчання шестирічок в умовах школи, яке проводилося за спеціальними програмами й тими методами, що відповідали психологічним особливостям дітей цього віку (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський).

Стан з підготовкою дітей до школи в нашій країні за останні роки не покращився: багато дітей не відвідують дитячих садків, підготовка їх до навчання обмежується збільшенням обсягу знань, формуванням навичок швидкого читання, простого рахунку тощо. Щоб уникнути можливих помилок у навчанні дітей-шестирічок у школі в сучасних умовах, ми вважаємо необхідно вивчати можливості системи діагностування розумового розвитку дітей у процесі навчання.

Психологи дискутують про те, до якого віку, яка частка розумового розвитку пройдена людиною. Найбільш поширена точка зору, що до 6 років розвиток здійснюється вже більше ніж на третину, до 8 років – наполовину, а до 12 – на три четверті. Деякі автори називають ще більш ранні терміни й відповідно – ще більшу роль дитинства в розумовому розвитку. Але й наведені нами рядки вказують на вирішальну роль дитячих років у становленні інтелекту.

У психології накопичуються відомості про особливі, специфічні можливості дитинства, про внутрішні умови розумового розвитку. Усім нормальним дітям властива розумова активність, потреба в розумових зусиллях та уявленнях. Дітям властиві інтерес до нового, бажання спробувати, поекспериментувати.

Усебічний розвиток особистості людини, розвиток усіх її здібностей, раннє їх виявлення й формування неповторної індивідуальності – найважливіше соціально-педагогічне завдання розвитку сучасного суспільства. Основною умовою вирішення цього завдання є реалізація принципу індивідуального підходу у вихованні й навчанні, глибоке знання особливостей кожної дитини. Вітчизняна педагогіка й психологія розглядає індивідуальний підхід як процес проектування й цілеспрямованого формування позитивних якостей особистості дитини. Індивідуальний підхід передбачає діагностику психічних особливостей особистості дітей та врахування їх в освітньо-виховній роботі.

В останні роки проведені різні психолого-педагогічні дослідження, спрямовані на визначення особливостей і можливостей старших дошкільників і молодших школярів (М. Безруких, Н. Гуткіна, З. Ікуніна, О. Кравцова та ін. [1 – 4]).

На сучасному етапі існує багато теорій і визначень інтелекту. Рівень інтелектуального, як і розумового розвитку дитини залежить від багатьох факторів, у тому числі й здібностей, які вважаються

індивідуально-психологічними особливостями особистості, що передбачають та пояснюють легкість та швидкість набуття знань та навичок і не надані від народження в готовому вигляді, а розвиваються в процесі взаємодії дитини з оточуючим середовищем. У результаті визначено, що в більшості дітей 6 – 7 років наявні великі пізнавальні здібності та бажання до навчання. Разом з тим деякі діти виявляють невеликий рівень розвитку здатності до навчання, у них слабо розвинені пізнавальні процеси та їх компоненти, якості розуму.

Мета етапу дослідження, якому присвячено тему публікацію, розробити систему діагностування рівнів розумового розвитку дітей 6 – 7 років і урахування їх у практичному здійсненні індивідуального підходу до дітей у процесі навчання.

Практика показує, що при діагностиці інтелектуальної готовності необхідно насамперед урахувати:

- чи є в дитини фонд дієвих знань, тобто той обсяг, який буде використаний у пізнавальному процесі;

- чи сформувалось у дошкільника одне з основних утворень в інтелектуальній сфері – децентроване мислення, що характеризується здатністю утримувати «подвійну дію» – як свою, так і партнера, судити з погляду іншого, дає змогу виконувати непрямі задачі, знаходити загальні способи вирішення задач. На основі децентрованого мислення розвиваються теоретичне ставлення до знань, вміння співпереживати (емпатія).

З метою діагностики інтелектуальної готовності в практиці найчастіше використовуються наступні методики: «Малюнок людини» (Керна-Йірсека) та «Три замки» О. Кравцової [4; 5].

Для здійснення корекційної роботи з інтелектуально невідповідними дітьми використовуються ігри, які розширюють світогляд, словниковий запас, розвивають пам'ять, мислення, уяву, фонематичний слух, моторику та ін. Наприклад, комплекс ігор та вправ М. Безруких, Н. Гуткіної, С. Єфимова [1; 2] та ін.

Ми навели лише кілька методів і конкретних методик психологічного вивчення учнів. Вихователі та вчителі мають у своєму розпорядженні достатню їх кількість, і комплексне їх використання дає досить повні знання індивідуальних особливостей учнів.

Однак повноцінне вивчення учнів неможливе без знання їхньої психології, тому, що психічне життя складається з психічних процесів, станів і властивостей, які мають свою якісну специфіку, свої показники й прояви, що кожна особистість є своєрідним поєднанням її психічних властивостей. Учитель повинен знати, що таке погана пам'ять, неухважність, навіюваність, не плутати наполегливість з упертістю, уповільнену рухливість нервових процесів з невідповідністю до уроку тощо.

Для визначення рівня інтелектуального розвитку та співвідношення рівнів розвитку вербальних (словесних) та невербальних (уявних) компонентів інтелекту дітей 6 – 7 років нами було використано дитячий варіант методики Д. Векслера [5].

Аналіз результатів тестування дозволив виявити великі індивідуальні розрізнення в рівнях розвитку вербального, невербального та загального інтелекту. В одних дітей показник інтелекту був достатньо високим, в інших – відносно низьким, у більшості ж дітей виявився середній рівень розвитку інтелекту. Це стало основою розподілу дітей на три групи. Разом з тим слід відзначити, що в кожену групу увійшли діти з різним співвідношенням вербального та невербального інтелекту. У більшості дітей 6 років при високому рівні інтелекту виявлено деяку перевагу вербального інтелекту, а в дітей з низьким коефіцієнтом інтелекту – переважає невербальний. Базуючись на цьому можна припустити, що в 6 – 7-річному віці на розвиток інтелекту значно впливає його вербальний компонент.

Нами було встановлено, що діти з різним рівнем інтелекту по-різному вирішують експериментальні завдання, тому що в розвинені пізнавальні (когнітивні) структури, тобто системи збереження, витягу й аналізу сприйнятої інформації. Також у них різний рівень розвитку процесів аналізу та синтезу, узагальнення й абстрагування, класифікації й систематизації, які визначають здібності їхніх когнітивних систем до диференціації та інтеграції, тобто до розвитку.

Діти з відносно високим рівнем інтелекту (1 група) намагались уважно вивчити кожне завдання, точно називати речі, їхні властивості, дії та відношення, всебічно та цілеспрямовано аналізувати його, визначити істотні ознаки та комплекси даних. Діти першої групи легко встановлювали зв'язки між даними проблеми. Для цього рівня розвитку аналізу та синтезу наявний тісний зв'язок між ними, передбачення ходу рішення, тобто планування в розумі. Такі особливості аналізу та синтезу дозволили нам віднести ці процеси до високого рівня, тобто до такого, “що передбачає”. У дітей цієї групи добре розвинене аналізуюче спостереження, що дозволило їм успішно впоратися із завданням щодо визначення подібності й розходжень між об'єктами, та складання цілого із частин (кубики Коса, складання фігур). Діти першої групи легко та детально диференціювали ознаки об'єктів на істотні та неістотні. Вони вміли ідентифікувати і розрізнити властивості об'єктів та їхні зміни; формувати поняття на основі інтегрування істотних ознак, висловлювати судження та умовиводи, робити узагальнення. Позитивні й негативні сторони абстракції в них пов'язані та високо розвинені. Вони довгий час зберігали та легко відтворювали раніше отриману інформацію в узагальнено-абстрактній формі, вільно оперували поняттями. Діти цієї групи володіли великим запасом знань та вмінь, концентрацією довільної уваги, уміли орієнтуватися на ліміт часу.

Діти з середніми показниками інтелекту (2 група) здійснювали багатоаспектний, але недостатньо повний аналіз та синтез, установлювали лише деякі зв'язки. Розумове планування було утрудненим, тому що не було єдиної системи зв'язків між даними завдання. Дітям було важко диференціювати істотні та неістотні ознаки об'єктів, ідентифікувати їх. Під час порівняння, установлення аналогії й розбіжності, класифікації,

абстрагування та узагальнення вони не завжди спиралися на істотні ознаки. Рівень узагальнення та абстрагування характеризувався диференційованістю, але здійснювався не одразу, а в результаті вправ. Ці діти легше виділяли істотні ознаки, але з трудом відмежовували неістотні, негативна абстракція була розвинена слабше за позитивну. Спостерігалася недостатньо виражена здатність когнітивних систем до диференціації та інтеграції. Своїми знаннями діти користувалися невпевнено, важко визначали послідовність подій, майже не звертали увагу на обмеженість часу та якість виконання завдання, що свідчить про слабку рефлексію та саморегуляцію.

Діти з відносно низьким рівнем інтелекту (3 група) виявили низький рівень когнітивної диференціації і низький рівень розвитку процесів аналізу та синтезу, що характеризувався поелементним та одностороннім аналізом, установленням одиничних або локальних зв'язків між даними. У них була відсутня здатність синтезу цілого із частин та до об'єднання частин в логічне ціле. На цьому рівні розвитку аналіз та синтез у значній мірі були відірвані, що робило неможливим планування процесів виконання завдання. У цих дітей на низькому рівні процеси узагальнення та абстрагування, вони мали глобально недиференційований характер, або спиралися на окрему, неістотну ознаку. Вони не вміли ідентифікувати та розрізняти властивості об'єктів, за якими можна їх порівнювати, робити узагальнення та умовисновки. Також у дітей були не сформовані когнітивні (пізнавальні) структури, які пов'язані з обробкою, зберіганням та витягом інформації в процесі навчання та індивідуального досвіду. Ці діти демонстрували недостатній обсяг знань, умінь і навичок, слаборозвинені: спостережливість, логічне мислення, оперативна пам'ять, сконцентрованість уваги; не виявляли вольових зусиль, щоб виконати завдання швидко та правильно, проте краще виконували конкретні практичні завдання невербальної шкали.

Слід відзначити, що в усіх трьох групах виявилися три підгрупи дітей за співвідношенням вербальних та невербальних компонентів інтелекту. Одні діти виявили домінування вербального, інші – невербального, а треті – рівновагу компонентів інтелекту, що значно впливає на своєрідність виконання завдання.

Діти з перевагою невербального інтелекту краще виконували завдання невербальних субтестів, добре аналізували, диференціювали об'єкти, складали ціле із частин, класифікували картинки, намагалися розташувати їх в певній послідовності. Під час виконання завдань вербальних субтестів ці діти мали потребу в конкретизації, в наочній опорі. На звичайне питання: "Скільки в тебе вух?", – деякі діти перш ніж відповісти, торкалися до вух та лічили їх. У них краще проявлялася здатність до синтезу, ніж до аналізу. Вони найчастіше сприймали об'єкти глобально, недиференційовано. На питання: "Що таке шляпа?", – вони відповідали: "Її носять на голові" або "Це чорна шляпа". На питання: "Хто такий осел?", – відповідали: "У нього довгі вуха", "Я бачив його в парку, він маленький" тощо.

Діти з перевагою вербального інтелекту виявилися більш здатні до аналізу, ніж до синтезу. Вербальні субтести вони виконували з більшим успіхом, не маючи необхідності в наочній опорі. Наприклад, на питання: “Що таке шляпа?” – діти відповідали: “Її носять на голові і на вулиці” або “У неї є круглі поля і верх, її одягають на голову”. На питання: “Хто такий осел?” – ці діти відповідали: “Це тварина невеликого росту з довгими вухами”, “На ньому їздять верхи, це як кінь, тільки менше, у нього є хвіст і чотири ноги”. При виконанні невербальних субтестів вони відволікалися від конкретного змісту та намагалися виділити загальний принцип завдання. На питання: “Хто такий герой?” – діти відповідали: “Це людина, яка приносить велику користь своїй державі”, “Герой – це хтось великий, він перемагає”.

Для окремих дітей було характерне гармонійне співвідношення вербальних та невербальних компонентів. Ці діти з відносно однаковим успіхом виконували завдання як вербальних, так і невербальних субтестів. Здатність до аналізу та синтезу, узагальненню та абстрагуванню, диференціації та інтеграції в них розвинена майже однаково.

Також було встановлено, що значення одних і тих же типів співвідношення компонентів інтелекту в пізнавальній діяльності дітей, які мають різні рівні загального інтелекту, неоднакове. Отже, маємо всі підстави вважати, що ефективність навчання не пов’язана однозначно з типом співвідношення компонентів інтелекту, необхідно ще й ураховувати рівень розвитку загального, вербального та невербального інтелекту. Типи співвідношення компонентів інтелекту можуть визначати характер засвоєння та застосування знань під час навчання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та результатів нашої експериментальної роботи дозволяє зробити висновки.

Одним із основних принципів навчання є принцип індивідуального підходу. Завдання педагогічної науки складається з того, щоб розглянути типові прояви, систематизувати та згрупувати їх, визначити закономірності та загальні тенденції в їхньому розвитку. Ось чому поряд з поняттям “індивідуальний підхід” правомірно вживати поняття “диференційований підхід” до дітей. На відміну від індивідуального підходу, що стосується кожної окремої дитини, диференційований підхід здійснюється з урахуванням наявності деяких загальних їхніх особливостей, властивих окремим групам дітей.

Експериментальне дослідження підтвердило, що:

- у дітей 6 – 7 років великі індивідуальні розходження в рівні розвитку інтелекту й його компонентів (вербальних і невербальних);
- властивості інтелекту більшості дітей 6 – 7 років дають їм можливість виконати основні завдання констатуючого експерименту, спрямованого на визначення рівня інтелекту;
- навчання на всіх етапах сприяє підвищенню продуктивності аналітико-синтетичної діяльності всіх дітей і в цілому поліпшення якості рішення проблемних задач;

– на всіх етапах навчання найбільший ступінь навченості проявився в дітей третьої групи (з відносно низькими показниками інтелекту): діти з низькими показниками інтелекту недостатньо використовують та розвивають свої потенційні можливості в самостійній роботі, а найменший ступінь сприйнятливості до навчання був виявлений у дітей другої групи (із середнім рівнем інтелекту) – у більшості дітей цієї групи була відсутня ініціатива й прагнення точно йти за прикладом чи вказівками;

– методи навчання (у конкретній чи відверненій формі) мають різне значення у виконанні завдань дітьми з різними показниками інтелекту (рівень розвитку інтелекту і співвідношення його компонентів).

Для дітей першої групи (з відносно високим рівнем інтелекту) і з перевагою невербального інтелекту, найбільш ефективним виявилось навчання (як на навчальному, так і на нестандартному матеріалі) за допомогою інструкції у відверненій формі. При навчанні за допомогою інструкції в конкретній формі більшого успіху домоглися діти першої групи з перевагою вербального інтелекту.

Для дітей третьої групи (з низьким рівнем інтелекту) при перевазі вербального найбільш ефективним було навчання за допомогою інструкції у відверненій формі. Для дітей третьої групи з перевагою невербального інтелекту, продуктивніше було навчання за допомогою інструкції у конкретній формі. У дітей третьої групи була виявлена зворотна залежність між характером та ефективністю навчання.

Таким чином, отримані дані дозволяють уважати, що при виборі більш ефективних шляхів навчання треба враховувати не тільки рівень розвитку, але й тип співвідношення компонентів інтелекту. При здійсненні диференційованого підходу в процесі навчання до дітей з низьким рівнем інтелекту, варто спиратися на сильні сторони й поступово формувати слабкі сторони інтелектуальної діяльності. А при навчанні дітей з відносно високим рівнем інтелекту для посилення слабких сторін пізнавальної діяльності використовувати сильні; треба відразу формувати в цих дітей ті якості, яких ще не вистачає в їхній інтелектуальній діяльності.

Література

1. Безруких М.М., Ефимов С.П. Ребёнок идет в школу. – М., 2000.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000.
3. Икунина З.И. Формирование мыслительных операций у старших дошкольников в условиях управления их познавательной деятельностью. – Славянск, 1995.
4. Кравцова Е.Е. Психологическая проблема готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
5. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини / Упоряд. Максименко С, Кондратенко Л., Главник О. – К., 2003. – 112 с. – (Психол. інструментарій).

The system of diagnostics of levels of mental development of children of senior preschool age and system of educational work, developed taking into account the features of intellectual sphere of children of sixth year of life is presented in the article.

УДК 81'23

Л.О. Калмикова

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ДІАГНОСТИКА – ОСНОВА ОБГРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ й МЕТОДІВ МОВНО- МОВЛЕННЕВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Донедавна в психології, лінгвістиці та лінгвометодиці дитяче мовлення вивчалось на основі раніше зафіксованих статистичних показників як результат говоріння, тобто аналізувалися аудіо- і -стенографічні записи висловлювань дітей. Дослідники, як правило, працювали лише зі статичним дитячим текстом, виокремлюючи в ньому семантико-стилістичні особливості вжитої лексики, використані в аналізованому творі словоформи, словосполучення, речення, способи зв'язку речень у тексті, оказіональні випадки слововживання, характерні тому чи іншому віковому періоду розвитку дитини. Не применшуючи значення такого лінгвістичного аналізу для психологічної науки й педагогічної практики, особливо при використанні принципу спірання на мовлення дітей, що передбачає врахування реального мовленнєвого досвіду дитини, набутого нею в співробітництві з дорослими й відштовхування від нього (досвіду) при визначенні подальшої перспективи мовленнєвого розвитку, все ж таки важливо звернутися до думок Л.С. Виготського. Загальним принципом будь-якої наукової діагностики, зауважував Л.С. Виготський, є клінічна діагностика, що ґрунтується на визначенні *внутрішнього протікання самого процесу розвитку*. Якщо експериментатор обмежується лише визначенням і виміром *симптомів розвитку*, то неможливо з'ясувати й пояснити явища в становленні дитини, що спостерігаються, передбачити подальший хід її формування [1]. Він зазначав, що правильний діагноз розвитку має охоплювати не тільки завершені цикли розвитку, не тільки “плоди”, а й “процеси, що перебувають у періоді дозрівання”. За Л.С. Виготським, психолог, який залишає без уваги дозрівання й обмежується визначенням дозрілого, не може отримати правильного й повного знання про внутрішній стан усього розвитку. Визначення *недозрілих на сьогоднішній день процесів*, але таких, що *знаходяться в періоді дозрівання*, на думку видатного психолога, – *завдання діагностики розвитку*, яке вирішується віднаходженням “зони найближчого розвитку” [1].

З'ясовуючи можливості дитини в співробітництві, ми тим самим визначаємо сферу мовленнєво-інтелектуальних функцій, які дозрівають і в найближчій стадії розвитку мають “принести плоди”, і відповідно,

переміститися на вищій, ніж попередній, рівень реального вербально-комунікативного й когнітивного розвитку дитини. Коли ми досліджуємо те, що дитина здатна виконати самостійно, то досліджуємо, фактично, розвиток її стосовно минулого, її наявні знання, навички й уміння, тобто виокремлюємо ту вихідну основу в мовно-мовленнєвому досвіді дитини, від якої відштовхуємося, визначаючи заходи практичного характеру, що мають бути застосовані до неї. Сфера незрілих, але дозріваючих мовленнєвих процесів становить собою зону найближчого розвитку. Період дозрівання певних функцій – найсприятливіший, найоптимальніший період для комунікативного й метамовного навчання.

Торкаючись проблеми діагностики мовно-мовленнєвого розвитку дошкільників і її результатів, які отримані нами в процесі проведення багаторічного дослідження, ставимо як завдання в цій статті обґрунтувати зміст мовно-мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку з урахуванням зони найближчого їхнього розвитку. При цьому зазначаємо, що нас більшою мірою цікавить власне саме процес говоріння дітей, а не тільки його кінцевий результат, незалежно від того, як він отриманий: чи самостійно, чи в співробітництві з дорослими; значення специфічних особливостей оформлення мовленнєвих висловлювань.

Основними критеріями психологічного обґрунтування відбору мовленнєво-мовного й метамовного матеріалу для навчання дошкільників були психолінгводидактичні та лінгвопсихопедагогічні принципи, відповідно до яких дидактичний матеріал мав би забезпечувати наступне:

- морфофункціональний (фізичний) розвиток внутрішніх і зовнішніх органів мовлення;
- розвиток сенсорики, усіх модальностей відчуттів;
- наповнення сприймання багатим різноманітним змістом, на тлі якого діти конструюють свій власний образ світу; розвиток полімодального сприймання, складних сприймань (естетичних, простору і часу);
- позначення вибудованих образів вербальними кодами;
- формування образів слів, граматичних форм, висловлювань;
- розвиток внутрішніх операцій програмування й вибору смислів та семантичного структурування, аналізу мовних значень, продуктом яких є внутрішньомовленнєві утворення: 1) схеми або програми – ієрархічні структури внутрішніх слів, що будуються за правилами ситуативно-семантичного розгортання (синтаксису); 2) семантичні структури, що будуються за правилами семантичного синтаксису;
- становлення зовнішніх операцій граматичного структурування й вибору слів за формою та гарантування результату: лексико-граматичної структури речень, що будуються за правилами поверхової граматики;
- формування операцій моторного програмування й вибору артикулем та гарантування результату: звукового мовлення, яке будується за правилами орфоєпії;

– вироблення в дітей умінь говоріння одночасно й у єдності з уміннями вислуховувати себе відповідно до існуючого задуму та мисленнєвого образу ситуації, що виникають у них, а також згідно зі збудованою внутрішньою програмою;

– можливість створення в дітей конкретних образів ситуацій, подій і слів, становлення образної пам'яті та інших її видів;

– осмислення й розуміння лексичних і граматичних значень мовних одиниць, розвиток образного й логічного мислення та творчої уяви;

– усвідомлення метамовного значення комунікативних одиниць мови шляхом логіко-раціонального аналізу мовних дефініцій та висловлювань (власних і однолітків);

– оволодіння виразною функцією мовних одиниць різних рівнів, що сприяє яскравому виявленню внутрішніх якостей і станів, почуттів, переживань, емоцій тощо;

– розвиток чуття мови, що дає змогу оволодівати граматичною нормою та культурою мовлення загалом;

– розвиток емоційно-вольової сфери психіки дошкільнят;

– розвиток особистості [3].

Згідно з обґрунтуванням вибору змісту мовно-мовленнєвої освіти природно виникало завдання *вибору мовного дидактичного матеріалу*, оволодіння яким є однією з найважливіших умов розвитку мовленнєво-творчої діяльній функції в дітей [4].

Психолінгводидактичний (комунікативний) матеріал з української мови, згідно з Л.П. Федоренко, – це вербальні ілюстрації на поєднання звуків (фонетика) з увагою до вимови (орфоепія); приклади слів (лексика та морфологія, словоформи); найтипівіші словосполучення, речення та їхнє поєднання в різних функціонально-смыслових типах мовлення [5]. Вони розглядаються як *одиниці мови* (традиції використання для комунікації), які в процесі опанування стають психолінгвістичними одиницями, кодами утворення й сприйняття мовлення [3].

Мовний психолінгводидактичний матеріал добирається так, щоб подати дітям зразкові приклади правильного, точного, логічного, доречного, милозвучного, красномовного українського мовлення, а головне презентувати в такій послідовності, такому дозуванні та поєднанні, що сприяє розкриттю можливостей дітей опанувати ази мовленнєвої діяльності.

Сприймаючи граматику з мовлення оточуючих, кожна дитина розвивається інтелектуально. Вона підсвідомо засвоює відношення, що існують між предметами, явищами дійсності, тобто засвоює вербальну логіку. І цей аспект мови та мовлення має бути сповна представлений у мовному дидактичному матеріалі. При цьому враховано, що граматику рідної мови – правила, моделі й норми використання її в мовленні – діти опановують на прагматичному рівні. Тобто вони не вивчають науку про мову – граматику, але засвоюють її практично, неусвідомлено, емпіричним шляхом: або наслідуючи мовленнєві зразки дорослих –

батьків, друзів, вихователів, педагогів, ідучи методом спроб і помилок; або самостійно створюючи власну (системну) граматику, добуваючи на імпліцитному рівні з нормативної граматики, яку сприймають з мовлення дорослих, її правила; або самостійно комбінуючи вже опановані мовні елементи й вибираючи з утворених ними поєднань оптимальні, що відповідають ситуації спілкування: повністю задовольняють особистісні, власні потреби мовця в самовираженні запланованої інформації і потреби розуміння сприйнятого повідомлення комунікантами-реципієнтами. Перераховані способи засвоєння мовлення за своєю природою є творчими, евристичними, але водночас неусвідомленими, мимовільними, ненавмисними. Саме так формується мовленнєва операція – базова психолінгвістична одиниця при оволодінні мовленнєвими діями і мовленнєвою діяльністю в цілому.

Лінгвопсиходидактичний (метамовний) матеріал з української мови – це метамова, кодифіковані одиниці мови, які мають яскраво виражену комунікативну забарвленість і є стандартними знаками, кодами, що слугують для унормованого (з огляду на культуру мови) мовлення.

Метамовний матеріал вибирається таким чином, щоб полегшити дошкільнятам усвідомлення комунікативних одиниць мови, максимально наблизити психолінгвістичні одиниці до мовних одиниць як при аудіюванні, так і при говорінні, створити умови для використання усвідомлених мовних одиниць у мовленнєвій практиці. Отже, навчальний матеріал – це засоби, що допомагають дітям, по-перше, зрозуміти ту суть, що приховується за мовними значеннями, а також розвинути мовленнєві операції, необхідні для опанування мовленнєвою діяльністю; по-друге, усвідомити суттєві ознаки лінгвістичних явищ, які репрезентувалися для засвоєння дошкільниками, що сприяло досягненню елементарної осмисленості у використанні мовних (комунікативних) одиниць, внесенню певної структуризації й упорядкованості в мовну компетенцію дітей. З огляду на це вирізняємо три види дидактичного матеріалу, за основу класифікації якого взята мова як “конструкт” і мова як “концепт” (О.О. Залєвська): 1) взірцеві тексти “живого” мовлення; 2) адаптована мова (адресно спрямований на механізми мовлення практичний мовний матеріал для вправ, тренінгів, дидактичних ігор тощо); 3) метамова (поняття науки про мовні комунікативні одиниці – лінгвістичний теоретично-пропедевтичний матеріал).

Психодидактичне обґрунтування вибору шляхів, способів навчання мови у формуванні мовленнєвої діяльності й сполучених з нею психічних, психодидактичних і емоційних процесів у дітей старшого дошкільного віку пов’язуємо з наявністю при оволодінні рідною мовою двох компонентів: чуттєвого та логічного. Для засвоєння логічного компонента науки про мову передбачаємо використання способів практико-теоретичного опанування мови, а розвиток чуттєвого

компонента – сполучуємо з практичним удосконаленням мовлення на інтуїтивній основі.

Уявляючи *емпіричне засвоєння дітьми мови як ірраціональний* (що перебуває за межами розуму, підсвідомий, неусвідомлюваний) *процес* збагачення мовлення фонологічними, лексичними і граматично-синтаксичними факторами, зміст мовно-мовленнєвої освіти базуємо на положенні, згідно з яким актуальними для розвивального навчання є ітеративне (повторюване, багаторазове) вправляння дітей у виконанні орфоепічних операцій, лексико-семантичних операцій (точного, доречного й виразного слововживання), дієво-ігрове озброєння дітей вербальною логікою під час практичного оволодіння граматику (інтелектуальними і граматичними операціями), постійна підтримка в них спонтанної рефлексивності мовлення. Усе це, безперечно, потребує застосування комплексу ігрових, релаксопедичних, психокорекційних, сугестопедичних, психотерапевтичних методів, їх оптимального поєднання й адресного спрямування на відповідні механізми мовлення, регулярних тренувань. Спосіб тренування – це метод для закріплення операції (навички) й дії (уміння). Під способом формування мовно-мовленнєвих операцій і дій розуміємо взаємопов'язану і взаємообумовлену алгоритмом творення мовлення й специфікою його усвідомлення дошкільниками діяльність педагога (формування, психодидактичні впливи) і дітей (учіння, оволодіння), тобто співдію, що являє собою синтез зовнішнього (впливів вихователя) і внутрішнього (психічного, учіння як надбання мовленнєвого досвіду в навчально-мовленнєвій діяльності, спрямованої пізнавальними мотивами й цілями). *Взаємодія* дітей і педагога передбачає *остаточний підсумок – вільне володіння сприйняттям, розумінням мовлення й говоріння* (мовленнєва компетенція), *перші лінгвістичні узагальнення кожної дитини, її метамовні й рефлексивні прояви*. Отже, спосіб – це шлях психодидактичної погодженої дії, співпраці дорослого й дитини, що передбачає досягнення актуалізації мовленнєвої активності й елементарного оволодіння мовленнєвою діяльністю. Такі психолінгводидактичні способи, безперечно, потребують здійснення зв'язку занять з рідного мовлення з іншими видами занять, предметний зміст яких сприяє розвитку мовленнєвої діяльності.

Рідна мова в психології вважається освітньою галуззю, що розвиває своїми засобами чуття, сприймання, уявлення, мислення, уяву, емоції, почуття, волю, спрямовує особистість, а відтак формує й мовлення дітей. Але предметні галузі, що інформують, разом із повідомленнями про явища дійсності розвивають дітей узагалі: дають їм знання про навколишній світ, удосконалюють здатність сприймати й утворювати образи, відчувати, мислити та, зокрема, розвивають мовленнєву й комунікативну компетенцію висловлювати рідною мовою думки й почуття, увесь свій внутрішній і духовний світ.

Використовуючи ідеї системності, установлюємо раціональні внутрішні зв'язки між рівнями української мови (звуками, лексикою, граматичними формами, синтаксисом та ін.), між мовними і метамовними знаннями, багатоманітні зовнішні зв'язки між українською мовою та іншими суміжними галузями знань, що передбачені державним дошкільним освітнім стандартом. Зокрема зв'язки з дитячою літературою, математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом, а також з іншими галузями знань, що засвоюються дітьми за принципом осмислення, розуміння, де мова використовується як операційний засіб пізнання й оволодіння мовленнєвою діяльністю, а не як засіб її усвідомлення.

Розуміючи *практико-теоретичне засвоєння* старшими дошкільниками *рідної мови як інтелігібельний (пізнавальний, що досягається лише розумом, мисленням) процес актуалізації початкових експліцитних знань про мову і мовлення, антитетичний (протилежний) інтуїтивному засвоєнню мови, імпліцитному опануванню мовних правил* (ґрунтується на здатності безпосереднього розпізнавання мовних явищ без обґрунтування за допомогою доказів, на природній проникливості в елементи мови, яка впливає з попереднього мовленнєвого досвіду, а також на інстинктивному розумінні), *зміст мовно-мовленнєвої освіти дошкільників будуємо на постулатах*, відповідно до яких реальне значення мають психодідактичні впливи, що забезпечують у дітей: а) креативно-теоретичні операції: аналіз, синтез, порівняння, співставлення, класифікацію, систематизацію, абстрагування мовних явищ; б) первісно проявлені, осмислені знання про мову й мовлення (переважно комунікативної спрямованості); в) застосування цих знань в елементарних публічних дискурсах; г) прояви усвідомленості, структурованості, цілеспрямованості, рефлексивності мовлення (мовленнєві дії).

Отже, особливе значення в реалізації змісту дошкільної мовно-мовленнєвої освіти надається *способам свідомого опанування мовленням*, що досягається завдяки осмисленню й усвідомленню дітьми його як явища, у якому функціонують мовні одиниці, здійсненню об'єктивації мови, забезпеченню початкової довільності, навмисності, усвідомленості та елементарної цілеспрямованості, плановості, контрольованості мовлення. Тут доцільні загальнопізнавальні методи: мовний аналіз, синтез висловлювань (фраз) у композицію висловлювання, порівняння, співставлення, спостереження над мовою, узагальнення суттєвих ознак мовних одиниць, моделювання речень, висловлювань, абстрагування від несуттєвих ознак тощо. Успішне застосування всіх цих способів сприяє втіленню принципу рефлексивності мовлення в практику роботи ДНЗ. Використання лінгвопсиходідактичних методів ґрунтується на думці про те, що лише оволодівши лексико-граматично-мовленнєвими операціями, діти продуктивно оволодіватимуть мовленнєвими діями. Розуміння дітьми завдань мовленнєвого спілкування, особливостей і відмінностей

спланованого акту мовлення від нерегульованого довільною увагою спонтанного мовлення, у свою чергу, ставало засобом підвищення мотивації до оволодіння різними граматичними конструкціями, до елементарного усвідомлення комунікативних одиниць мови, до їхнього доцільного, правильного вибору й доречного використання в мовленні.

Таким чином, запропоновані підходи до методів мовно-мовленнєвої освіти, передбачаючи комплементарний, бінарний підхід, орієнтують на вибір змісту й способів, що забезпечують опанування дітьми мовленням і мовою відповідно до психолінгвістичних і лінгвопедагогічних принципів формування мовленнєвої діяльності з урахуванням зони найближчого комунікативного й метамовного розвитку дітей та їхніх вікових можливостей, на досягнення оптимального співвідношення способів, які у своїй єдності надають розвивальний ефект: а) доцільну взаємну залежність мовних і метамовних методів, що забезпечують яскраво виражений високопродуктивний мовленнєво-комунікативний результат; б) раціональне дозування лінгвопсиходидактичних методів, які гарантують такий старт вияву усвідомленості мовних одиниць (слова, речення, висловлювання) та їх використання у мовленнєвому спілкуванні, що стане актуалізуючим і вирішальним у розвитку структурованого, свідомого, цілеспрямованого, планованого мовленнєвого процесу – мовленнєвої діяльності. Поступове збільшення кількості методів репрезентації метамовного матеріалу й поступальне ускладнення їх на різних етапах формування мовлення надасть можливість дошкільникам формувати й формулювати думку будь-якої складності, точно й повно, ґрунтовно й детально, переконливо і довершено, викінчено й на достатньому рівні висловлюватися, послуговуючись різними функціонально-смысловими типами мовлення.

Література

1. **Выготский Л.С.** Проблема возраста и динамика развития // Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2003. – 512 с.
2. **Залевская А.А.** Введение в психолингвистику. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007. – 560 с.
3. **Психологія мовлення і психолінгвістика: Навчальний посібник для студентів ВНЗ** / Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М., Харченко Н.В.; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К.: В-во «Фенікс», 2008. – 235 с.
4. **Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: Монографія** / Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Дем'яненко, Л.А. Порядченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової. – К.: Вид-во «ПП Медведєв», 2007. – 304 с.
5. **Федоренко Л.П.** Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: Учебное пособие. – Курск, 1994. – 205 с.

The article considers the role of psycholinguistic diagnostic approaches to the selection and systematization of the content and methods of pre-

schoolchildren's language and speech education, their communicative and metalinguistic development.

УДК 373.24.018.26

М.К. Козир

СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ

Досвід А.С. Макаренка сьогодні набуває якісно нового сенсу, бо розглядається як інструмент вивчення, розуміння витоків багатьох проблем виховання молоді в сучасних умовах, як джерело створення сучасної системи виховання, яка б відповідала актуальним потребам сучасності.

Метою цієї роботи є відображення творчого використання спадщини А.С. Макаренка в сьогоденному сімейному вихованні.

Проблеми сімейного виховання нині дуже болючі. Сучасна сім'я має велике значення для стабільності й розвитку всього суспільства, тому знову актуальною стає думка про людину як найвищу цінність і слова А.С. Макаренка про те, треба якомога уважніше та вимогливіше ставитися до дитини, а найголовніше – любити її. Виходячи з цього, важливою стає ідея видатного педагога про досягнення щасливого дитинства, про створення школи «щасливого життя», де б дитина проживала свої найщасливіші роки.

Педагогіка А.С. Макаренка – це педагогіка завтрашнього дня, тому вона дає відповіді на багато питань. Отже, педагогічна спадщина А.С. Макаренка – це інструмент, який в умілих руках соціального педагога може допомогти в роботі з важкими соціально занедбаними дітьми, а також підтримати сім'ї, які виховують таких дітей.

Соціалізація дитини, тобто її входження у світ людей, починається від самого народження. Першою людиною в цьому процесі стає мати. Саме вона віддає дитині більшу частину свого життя, дає перші приклади любові, ніжності, турботи, учить малюка спілкуватися з іншими людьми. Вихователі здебільшого скеровують виховні впливи на дитину. Вони посередники між дитиною та світом. Безумовно, наука життя, яку викладають близькі та люблячі люди, легше сприймається дитиною, міцніше запам'ятовується.

Зупинимось на вікових проявах соціальної компетентності.

Таким чином, у молодшому дошкільному віці дитина знає себе в сім'ї близьких, дорослих та дітей, їхні родинні стосунки; у дошкільному закладі – ім'я та по батькові педагогів. Дитина розуміє вимоги дорослих до її поведінки, виявляє інтерес до спільної з ними та з іншими дітьми діяльності; розуміє відмінність між дорослими та дітьми; розуміє захищеність дітей батьками; розрізняє рідних, знайомих і близьких людей; уміє вітатися, дякувати, просити допомоги й пропонувати її; виражає своє ставлення до людей словами та іншими способами.

Дитина середнього дошкільного віку знає, що людина народжується й живе в сім'ї, розуміє значення родинних взаємин, злагоди й порядку в домі; уміє виявляти турботу про рідних і любов до них; знає правила спілкування зі знайомими, «сусідами, друзями батьків» та незнайомими людьми; виявляє турботу про людей відповідно до їхнього віку; розуміє стан і настрої дорослих та дітей; розуміє значення добрих стосунків з дітьми й педагогами в дитячому садку; уміє спільно діяти у грі, під час занять; знає й виконує правила ввічливого спілкування; розуміє, що в товаристві слід дотримуватися певних норм; виявляє інтерес до дій і слів вихователя, прагне співпрацювати з ним, отримати схвалення за добрі вчинки; уміє розповідати про своїх друзів, про їхні риси характеру; розуміє вимоги до своєї поведінки в спільній діяльності; турбується про молодших дітей і вчиться в старших.

Старший дошкільний вік відрізняється тим, що 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.

Старший дошкільник уміє запобігати конфліктів і розв'язувати їх; розуміє ставлення людей до себе; відчувається природно в товаристві знайомих і незнайомих людей; знає, як реагувати на прояви справедливого ставлення до себе, розуміє причини цього й намагається усунути їх; прагне, щоб взаємини були коректними, толерантними; розуміє поняття «дружба» та «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.

Сучасний розвиток педагогічної думки в Україні характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу. Законом України «Про освіту», державними національними програмами «Освіта» та «Діти України» визначено, що особливої ваги набуває єдність виховних вимог до дитини протягом тривалого періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Це потребує

формування в дитини сталих тенденцій у поведінці, здатності до самостійного критичного мислення, до засвоєння нового знання, соціальної та моральної зрілості.

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було й залишається надзвичайно важливим для дошкільної педагогіки. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї. Тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних стосунках; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто й природно залучатися до реального життя. У сім'ї складаються емоційно насичені взаємини між батьками й дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками й новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого суспільного досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Відтак першим соціальним інститутом, що відповідає за соціальну зрілість дітей дошкільного віку, має бути дошкільний заклад з його виховною, консультативною та просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка, як зазначає, О.Л. Кононко, сприяє полегшенню процесу входження зростаючої особистості в широкий світ реальних соціальних відносин, прищепленню навичок практичного життя, її індивідуалізації та соціалізації. Неабияку роль у цій роботі відіграють дорослі, а саме: батьки, вихователі. Найближчі дорослі створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що давало б дитині відчуття впевненості в собі та людях, які оточують. Дорослий презентує для дитини суспільство, посідає центральне місце в духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку, – безпосереднім організатором виховного процесу.

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності. Значення соціального розвитку для особистісного

становлення полягає, передусім у формуванні соціальної компетентності, гарантує усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно.

Сім'я і дитячий садок мають свою специфіку, особливості впливу на дитину, свої виховні засоби. Ці осередки не взаємовиключають один одного й не конкурують між собою, а взаємодоповнюють і коригують впливи один одного.

Формування соціальної компетентності дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Особливого значення С. Русова надає сімейному оточенню, оскільки «родинне виховання найкраще, бо в його основі лежить ласка матері». Мати, яка є «найкращим керманічем» розвитку психології дитини, – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом уміє читати в дитячій душі й розуміти її. У сім'ї виховується повага до старших, взаємодопомога, співчуття. А педагоги повинні стати добрими порадиниками для батьків і продовжувача формування гуманних рис, які заклали батьки.

Успіхи в навчанні та вихованні дітей визначаються низкою чинників, кожен з яких є досить вагомим. Важливим чинником дитячого розвитку виступає особистість педагога, який бере на себе роль учителя та вихователя.

К. Ушинський справедливо вважав, що справа вихователя – скромна ззовні – є однією з найвеличніших справ в історії людства. Саме виховання, за його висловом «...має просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежав ясний шлях добра».

Сім'я – це геніальне творіння природи й суспільства. Зв'язок двох осіб різної статі, що називається шлюбом, – це не просто природний союз і не просто цивільний догорів, а передусім моральний союз, який виникає на основі взаємної любові, на довірі й перетворює подружжя в єдине ціле. Двоє людей, які поєднали свої долі, мають надмету – продовжити рід людський, народити й виховати дитину.

Дитина – це сила, що зцементує родину, основа безсмертя людства. Це маленька людина, яка народилася, щоб залишити на землі вічний слід. Тому кожен юнак і дівчина мають прагнути до того, щоб обіймати найвищі, найпочесніші посади в житті – бути Матір'ю й Батьком.

«Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу», – говорив А.С. Макаренко. Але це також і продовження свого роду. Тому час потребує суттєвих зусиль на всіх рівнях суспільного життя, що сприяли формуванню відносин взаємоповаги між представниками різних поколінь незалежно від вибору ними стилю власного життя.

Коли людина ставиться до сім'ї як до найважливішої життєвої цінності й у створенні її міцною і щасливою бачить одне з головних

завдань свого життя, то можна бути впевненим, що фундамент у такої сім'ї є, а внутрішні сили дозволять їй вистояти в будь-яких життєвих бурях. І навпаки, якщо на сімейне життя вона дивиться як на явище буденне, а на свої сімейні обов'язки, як на щось малозначне, то тоді важко чекати, що внутрішні сили самозбереження цього осередку, його фундамент будуть міцні. Майбутнє такого сімейного союзу практично приречене. Це або безрадісне, наповнене постійними негараздами співіснування, або його розпад.

Таким чином, для кожної людини сім'я виконує емоційну і рекреативну функції, що захищає людину від стресових і екстремальних ситуацій. Затишок і тепло домівки, реалізація потреби людини в довірливому й емоційному спілкуванні, співчуття, співпереживання, підтримка – все це дозволяє людині бути стійкішою до умов сучасного неспокійного життя. Використання спадщини А.С.Макаренка в сімейному вихованні, безумовно, сприятиме покращенню теорії та практики сімейного виховання.

Література

1. Аза Л.О., Лавриненко Н.В. Батьківський авторитет. – К.: Держполітвидав, 1986. **2. Азаров Ю.М.** Семейная педагогика. – М.: Политиздат, 1985. **3. Бєленька Г.В.** Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. – К.: «Світлич», 2006. **4. Богущ А.М.,** Варяниця Л.О. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. – Луганськ: «Альма-матер», 2006. **5. Кононко О.Л.** Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). – К., 1998. **6. Макаренко А.С.** Книга для родителей. В 7 томах. – Том 4. – 340 с. 1969 р. **7. Макаренко А.С.** Лекции о воспитания детей. **8. По німанська Т.І.** Формування соціальної компетентності дитини // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 2. – С. 91 – 95. **9. Помощь** родителям в воспитании детей. – М., 1994. **10. Сухомлинський В.О.** Як виховати справжню дитину. Вибрані твори. В 5-ти томах. Том 5 – 278 с.

Family is great creation of nature and society. The connection of two humans of different sex wish is called marriage is not only a natural union and civil agreement, bat first of all it is a moral union which appears on the base of the mutual love, confidence and transforms husband and wife into unit. Two humans who united their fates have super aim – to continue family, give birth and bring up a child

ДІАГНОСТУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Становлення української державності передбачає орієнтацію освіти на людину, націю, пріоритети духовної культури. Однією з актуальних проблем розбудови вітчизняної освіти є формування громадянина, здатного сприймати, розуміти та примножувати цінності культури. У розв'язанні цієї проблеми суттєве місце посідає становлення правової культури учнівської молоді. Не можна не зважати на негативні тенденції як в економіці держави, так і в духовній сфері життя суспільства, що супроводжуються поширенням нігілістичних поглядів, призводять до втрати духовних орієнтирів, до знецінення найважливіших людських цінностей. З огляду на це формування правової культури повинно розпочинатись уже із дошкільного та молодшого шкільного віку. Утім діагностування динамічних змін у розвитку цього особистісного утворення є достатньо утрудненим і потребує грамотного психолого-педагогічного супроводу.

Проблема формування правової культури здавна привертала до себе увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Її філософсько-культурологічні аспекти знайшли відображення в ідеях Аристотеля, Платона, І. Канта, Г.Ф. Гегеля, Г. Сковороди. У наш час ці проблеми порушують у філософських дослідженнях І. Зязюн, В. Кремень, Л. Малишко, І. Миронюк, Ю. Римаренко та ін. Активізували соціологічний (Г. Андрєєв, М. Леонтєв) та психологічний (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Е. Фромм) аспекти вивчення означеної проблеми. Педагогічні дослідження (Г. Бутківська, І. Козубовська, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська), зокрема превентивна педагогіка (В. Оржеховська, М. Фіцула та ін.) активно вивчають особливості правого виховання дітей різних вікових груп. В останніх дисертаційних дослідженнях (Д. Бойко, В. Владимірова, О. Ганзенко, В. Загрева, І. Запорожан, Л. Твердохліб, А. Стаканков) ця проблема набула статусу однієї з найневідкладніших. Дослідники акцентують увагу на проблемах формування в дітей та підлітків правосвідомості, високоморальної поведінки на основі гармонійної єдності права і моралі. Але поки що маловивченим є аксіологічний підхід до формування дитячої правосвідомості. Актуалізувалися розробки відповідних виховних технологій на основі духовно-правових цінностей. Однак, методична творчість не є можливою поза попередньою педагогічною діагностикою дитячих морально-правових уявлень, які підлягають вчасній корекції з боку школи і сім'ї.

Метою статті є презентація способів діагностики уявлень молодших школярів про толерантність у контексті формування в них основ правової культури.

Ми виходимо з того, що діагностика правових уявлень дітей повинна щільно враховувати принцип природо відповідності формування моральних понять у вихованців певних вікових груп. Потрібно зважено оцінювати можливості формування правової культури в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Діти 6 – 10 років добре піддаються вихованню, оскільки саме в цей час закладаються основи особистості, її характеру, визначається спрямованість її розумового, морально-правового та естетичного розвитку. Знання та вміння, накопичені дитиною в цьому віці, пізніше стають основою формування стійких морально-правових звичок і переконань, високих життєвих ідеалів. Для морально-правового розвитку дитини цей вік є особливо важливим тому, що саме в цей час засвоюється досвід, форми поведінки старших поколінь, формуються оціночні судження, зміцнюється певне ставлення до оточення і до себе. У дітей складаються певні уявлення про дружбу, товаришування, взаємодопомогу, любов до батьків, до школи, до природи, до рідного міста, до Батьківщини. На основі цього досвіду дитина починає виявляти самостійність, свідомість у ставленні до навколишнього світу та людей, до морально-правових норм суспільства.

У нашому дослідженні правову культуру молодшого школяра тлумачимо як поліфункціональне особистісне утворення, яке народжується внаслідок формування основ правосвідомості та навичок саморегуляції правової поведінки на основі ціннісно-мотиваційного ставлення до суспільних норм життя. Компонентами правової культури вважаємо когнітивно-знаннєвий, мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний (рис. 1).

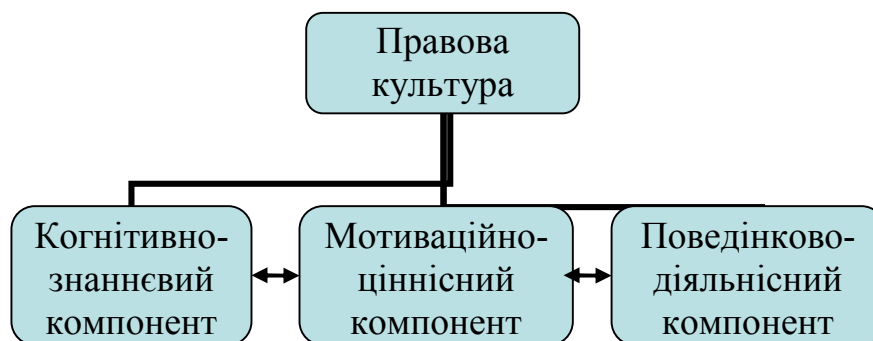


Рис. 1. Структурно-компонентний склад правової культури молодшого школяра

Зокрема мотиваційно-ціннісний компонент правової культури, згідно з гіпотезою нашого дослідження, передбачає формування в молодших школярів уявлень про толерантність, про форми толерантної поведінки в соціальних стосунках, що зумовлює збереження всіма суб'єктами взаємодії історичного права на відмінність, несхожість, інаковість.

Ми спираємося на англійську інтерпретацію терміну «толерантність» [tolerance], у якій, поряд з терпимістю, він означає «дозволяти бути іншим». Таке тлумачення концентровано виражає ту межу, до якої можна терпляче і доброзичливо приймати іншу людину або явище, навіть якщо вони є незрозумілими, викликають здивування, роздратування або опір [1, с. 18].

Концептуально важливим для педагогічної діагностики є те, що феномен толерантності розкривається в сімох аспектах: філософському, етичному, політичному, соціологічному, психологічному, педагогічному, медико-біологічному. Зокрема *філософський аспект* передбачає впевненість у собі й усвідомлення надійності особистих позицій, відкритість для всіх ідейного плану, що не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції. *Етичний аспект* включає розуміння норм цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і готовність до прийняття інших логік і поглядів; виражається методами пояснення й переконання. *Політичний аспект* визначає успішну соціалізацію, що полягає в здатності жити в гармонії із самим собою, з мікро- й макросередовищем. *Соціологічний аспект* означає вміння передбачати реакції інших людей і вміння пристосовуватися до них (вибачення, милостивість, делікатність, співчуття, прихильність до іншого). *Психологічний аспект* народжує установку ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого. *Педагогічний аспект* опікується характеристикою індивідуальної свідомості, формуванням особливої особистісної риси, що може бути сформована відповідною педагогічною взаємодією. *Медико-біологічний аспект* регулює витривалість, здатність без значного збитку для організму переносити певні несприятливі фактори [3, с. 38 – 39].

Толерантність молодшого школяра ми розуміємо як готовність прийняти інших такими, якими вони є, як прагнення взаємодіяти з ними на засадах згоди і терпимості, як поважливе ставлення до інших думок і культур, як здатність запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими способами.

Ми виходимо з того, що толерантність як особистісна риса не притаманна дитині від народження й може ніколи не проявитися, якщо вона не буде спеціально вихована. Молодший школяр болісно переживає успіх іншого, особливо тоді, коли не може його перевершити. По-справжньому визнати чийсь переваги здатна лише людина високої особистісної організації. Дитині ж 6 – 10 років це поки не під силу. Тому толерантність як цінна якість розвиненої особистості формується в дитей повільно, в адекватно організованому виховному середовищі, де потяг до самовдосконалення не межує з потребою приниження іншого.

Потрібно визнати, що багатозначність поняття «толерантність» робить його досить абстрактним і загальним, що ускладнює діагностику цього особистісного утворення й подальше створення ефективних методик формування. У той же час поза діагностикою не можливе ефективне управління виховним процесом, адже вона розглядається як

його складова частина і включає контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого розвитку явищ. Особливістю діагностики якісних показників формування основ правової культури є те, що тут не завжди будуть ефективними ті форми контролю, оцінювання, що зазвичай застосовуються в загальноосвітній школі. Необхідність альтернативного оцінювання полягає в тому, що традиційні підходи в цьому разі не відповідають критеріям вимірювання результатів у сфері правової культури.

Альтернативне оцінювання, з нашого погляду, повинно підготовлювати учнів до активного громадського життя. У контексті такого підходу серед альтернативних способів оцінювання дослідники називають наступні:

- участь у випуску газети;
- участь у тематичних сценках;
- написання творів;
- змагання між учнями у формі КВК, брейн-рингу;
- участь у рольових іграх;
- підготовка виставки чи збирання матеріалу з якоїсь теми (портфоліо) [2, с. 146].

Зокрема, О. Пометун пропонує використовувати альтернативні методи оцінювання:

- тестування;
- експрес-опитування;
- розширене опитування;
- контрольна вправа або творче завдання;
- спостереження;
- самооцінка [4, с. 56].

У нашому дослідженні ми використали деякі з указаних методик з метою діагностики сформованості уявлень молодших школярів про толерантність. З цією метою нами було розроблено опитувальник «Країна толерантності». Детальний аналіз відповідей молодших школярів засвідчує, що не всі учні правильно відповіли на перше запитання опитувальника, яке вимагає загальноправових знань. Так, з 246 учнів 3 – 4 класів СЗОШ №№ 4, 5, 15 м. Вінниці 29% опитаних (перша група) не мають ніякого уявлення про толерантність, 45% (друга група) – відповідають формально-поверхнево, 26% (третья група) – частково усвідомлюють це поняття. На запитання «Що таке толерантність?» учні дають типові відповіді:

перша група дітей – «не знаю», «коли людина добра»;

друга група дітей – «це гарна риса характеру людини», «коли людину зовні не виявляє своїх поганих думок»;

третья група дітей – «це терпиме ставлення до вчинків та висловлювань інших людей», «це вміння не воювати, а домовлятися».

Друге питання опитувальника було спрямовано на діагностику розуміння дітьми ціннісного значення толерантності. На запитання «Що може загинути без толерантності?» учні давали неоднорідні відповіді. Зокрема, представники першої та другої груп частіше згадували про біологічну смерть («умруть люди, загинуть тварини, щезне весь світ»). Представники третьої групи включили до відповідей морально-духовні категорії (на думку дітей, без толерантності помруть «повага», «любов», «совість», «дружба», «почуття», «самоповага», «сім'я» тощо). Таким чином, діти здатні пов'язати поняття «толерантність» з іншими загальнолюдськими цінностями. Аналіз відповідей на перше і друге запитання дає змогу стверджувати, що в учнів початкових класів уявлення про толерантність сформоване на рівні відчуттів, емоцій, цінностей, але поки в них не сформоване чітке розуміння значення самого поняття «толерантність».

Про ціннісне сприймання молодшими школярами поняття «толерантність» свідчить також виконане ними спеціальне завдання – діти розфарбували назву опитувальника кольором, з яким асоціюється поняття «толерантність». Аналіз дитячих робіт показує що в них переважають теплі кольори (жовтий, червоний, зелений, рожевий, оранжевий), що свідчить про яскраво виражене емоційно-ціннісне сприймання цього поняття дітьми й намаганням пов'язати його з «теплотою» високоморальних почуттів. Деякі діти (23%) кожен букву назви опитувальника розфарбували іншим кольором, щоб дає підстави прогнозувати високий рівень емоційно-творчого зацікавлення вихованців виконуваною роботою, але опосередковано й діагностованим поняттям.

Третє завдання, яке ми запропонували учням, мало пошуковий характер, оскільки учням потрібно було самостійно дібрати прислів'я, які, на їхню думку, характеризують поняття «толерантність». Лише 36% учнів правильно виконали це завдання, дібравши прислів'я типу: «Терпіння і труд все перетруть», «Поводься з людьми так, як хочеш, що поводитися з тобою», «Умій сказати, умій змовчати», «Бог терпів і нам велів», «Мудрий не той хто родився, а навчився», «Добре там живеться, де гуртом сіється й орється» та ін. Кожен учень мав пояснити свій вибір, аналізуючи зміст прислів'я. Такий вид роботи давав дітям можливість творчо підійти до вирішення поставленого завдання. Крім того, при виголошуванні відповідей між дітьми, як правило, виникала дискусія з приводу вдалості дібраних прислів'їв, що також давало додаткову змогу відстоювати свою точку зору, добираючи влучні аргументи.

Проведена робота дозволила виокремити наступні критерії сформованості уявлень молодших школярів про толерантність:

- знання правил суспільного співіснування (культури поведінки в різних громадських місцях, під час спілкування), знаходження варіантів компромісів у конфліктних ситуаціях;

– налаштованість на самооцінку, самоаналіз, самонаказ, самоконтроль, самообмеження на основі гуманізму, милосердя, вимогливості до себе та поваги до інших,

– проєктивна готовність до толерантного вчинку.

На основі зазначених критеріїв були виявлені три рівні сформованості уявлень молодших школярів про толерантність: індиферентний – 29%; формально-поверхневий – 45%; ціннісно-рефлексивний – 26%. Так, учні з індиферентним рівнем, як правило, зовсім не розуміють поняття «толерантність», не мають жодних уявлень про нього. Учні із формально-поверхневим рівнем характеризуються досить неглибоким розумінням цього поняття, яке ще достатньо ними не усвідомлене. Школярам з ціннісно-рефлексивним рівнем уявлень умовно притаманне адекватне, усвідомлене розуміння толерантності, яке увійшло в систему особистісних цінностей (рис. 2).

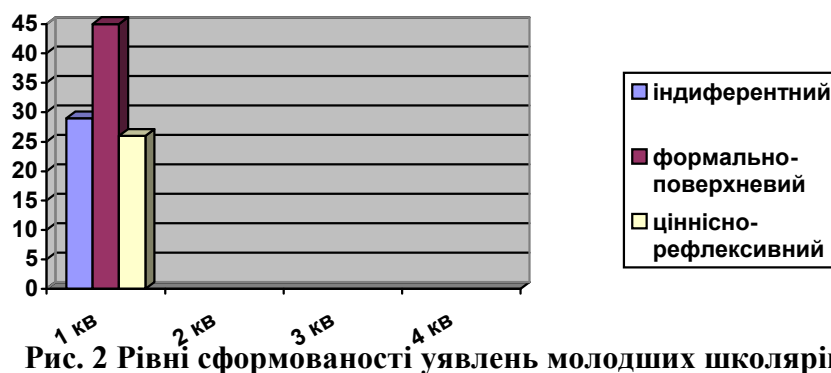


Рис. 2 Рівні сформованості уявлень молодших школярів про толерантність

Аналіз результатів діагностики засвідчує, що правові уявлення в дітей молодшого шкільного віку не виникають спонтанно. Вони є результатом цілеспрямованого впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, суспільного розвитку, комплексної виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів. Лише педагогічно доцільне формування таких уявлень допоможе дитині опанувати азбуку толерантного співіснування з навколишнім світом, що сформує надійну мотиваційну основу майбутнього розвитку правової культури.

Таким чином, формування толерантної особистості – процес складний, який сукупно здійснюється соціумом, у якому вона живе; гартується під впливом взаємин у родині, а також поглядів і ставлень найближчих родичів до інших людей і суспільства в цілому; збагачується в процесі спілкування з однолітками й довіллям. Діагностичні зрізи свідчать про те, що процес формування в молодших школярів уявлень про толерантність у сучасній початковій школі здебільшого відбувається стихійно, формалізовано, але вимагає системності, цілеспрямованості, аксіологічно організованого виховного середовища. Педагогічна діагностика повинна повсякчас опікуватися динамікою розвитку дитячих уявлень про світ людських стосунків, які повинні розгортатися в чітко

окресленому правовому полі на основі високоморальних цінностей міжособистісної взаємодії.

Література

1. **Асмолов А.Г.** Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – 234 с.
2. **Громадянська** освіта: теорія і методика навчання // Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавництво ЕТНА-1, 2008. – 174 с.
3. **Підбуцька Н.В.** Поняття та змістовні характеристики толерантності // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – 484 с.
4. **Пометун О.,** Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / За ред. О. Пометун. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
5. **Тодорцева Ю.В.** Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.

The aim of this article is the presentation of the ways of diagnostics of primary pupils' comprehension of toleration in the context of the formation of the principles of their legal culture.

УДК 378.147 + 373.2

Р.В. Кондратенко

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Потреба в реформуванні змісту сучасної дошкільної освітньої системи, перш за все, обумовлюється необхідністю забезпечення її фахівцями з дошкільного виховання, які мають високий рівень готовності до педагогічної діяльності. Готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дошкільників є актуальною проблемою психолого-педагогічної теорії і практики. Вона постає через те, що серед стратегічних завдань, визначеними Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, Коментарем до нього, Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», є формування базових якостей особистості, зокрема відповідальності [3].

Вітчизняні вчені приділяють велику увагу формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, А. Бойко, Н. Гавриш, А. Ліненко, Д. Мазоха, Л. Кондрашова, М. Коць, А. Кузьмінський та ін.). На сучасному етапі дослідники, використовуючи оптимальні діагностичні методики, здійснюють якісне дослідження щодо виявлення сформованості готовності майбутніх

вихователів до навчання дітей англійської мови (С. Будак), до економічного виховання (Н. Грама), до валеологічного (Т. Книш), до інноваційної (Л. Машкіна), до музично-педагогічної (Т. Танько).

Як показав аналіз доступних наукових джерел, проблема формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку раніше не досліджувалася. Також нами не знайдено комплексу педагогічних діагностик, який би допоміг з'ясувати рівневу ступінь сформованості цього складного особистісного утворення.

Метою нашого дослідження стало представлення розробленої й апробованої системи комплексної діагностики студентів, яка дозволяє якісно й оперативно оцінити динаміку сформованості готовності до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку.

Готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дітей ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних (духовних і практичних) ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань виховання відповідальності й емпатійно-особистісною взаємодією педагога з вихованцями.

Щоб досягти такого утворення, необхідно в інтегративній єдності сформувані компоненти готовності студентів до виховання відповідальності в старших дошкільників: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та особистісний.

Кожна складова компонентної структури виявляється у відповідних критеріях і показниках, які виражені на високому, достатньому та низькому рівнях [4].

Від ступеня виявлення такого складного особистісного утворення як готовність майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дітей багато в чому залежить результативність та успішність навчальної діяльності в педуніверситеті. Тому нами був розроблений комплекс діагностичних методик, які забезпечили можливість прослідкувати динаміку зміни рівнів готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності в старших дошкільників під час педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі дослідження для з'ясування рівня готовності студентів – майбутніх вихователів – до здійснення виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку ми скористувалися наступними діагностичними методиками.

Для кількісної обробки матеріалів використали трибальну систему оцінювання:

- Бал “0” – низький рівень, критерії готовності не проявлялися.
- Бал “1” – достатній рівень, критерії готовності виявлялися не в повному обсязі або в деяких випадках були наявні, а в інших – ні.
- Бал “2” – високий рівень, критерії яскраво виражені, виявлялися в повному обсязі, наявні в усіх методиках обстеження.

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента готовності студентів до виховання відповідальності в старших дошкільників ми перевірили за допомогою анкетування для студентів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільне виховання».

Інструкція. Прочитайте уважно запитання анкети й позначте одну із запропонованих відповідей.

1. Якби Ви знову стали обирати вищі навчальні заклади і професію, чи повторили б свій вибір?

- а) ні;
- б) не знаю;
- в) так.

2. Що Вас спонукає навчатися за спеціальністю «Дошкільне виховання»?:

- а) бажання отримати вищу освіту;
- б) бажання вивчати дисципліни психолого-педагогічного циклу;
- в) бажання працювати з дітьми дошкільного віку.

3. У роботі вихователя мене приваблює більш за все:

- щоденне спілкування з маленькими підопічними;
- те, що підготовка до робочого дня з дітьми-дошкільниками не вимагає великого напруження;
- соціальна захищеність та комфортні умови праці.

4. Мені буде цікаво працювати з дітьми в дитячому садку, тому що:

- я зможу керувати дітьми, щоб вони вирости слухняними та дисциплінованими;
- я люблю вигадувати та організовувати різні ігри з дітьми;
- я зможу застосовувати свої знання на практиці.

5. Я залишу професію вихователя, якщо:

- діти не будуть слухати мене й постійно порушуватимуть дисципліну;
- не знайду «спільної мови» та поглядів зі своїм напарником чи керівником;
- за станом здоров'я.

6. Чи вважаєте Ви себе готовою до виховання відповідальності дітей?

- ні;
- частково;
- так.

7. Для того щоб стати готовою до виховання відповідальності в дітей у дошкільному навчальному закладі:

- я не хотіла б приділяти цьому питанню особливу увагу;
- мені достатньо вивчати програмні навчальні дисципліни у вищих навчальних закладах;
- я хотіла б отримати відповідні знання та вміння під час організації додаткових спеціальних занять у навчальному закладі.

Тест «Ціннісні орієнтації» (методика М.Рокича в модифікації автора дослідження) [5, с. 253 – 257]. До переліку цінностей нами були додані: повага до дитини, соціальна орієнтація на точку зору іншої людини; розуміння взаємовідносин між вихователем та дитиною, між дітьми; відповідальність за виховання дітей; духовність; людяність; повага до дитини; моральність; здійснення позитивного впливу на вихованця; передача своїх знань, досвіду, почуттів; милосердя.

Опитувальник з вирізнення загального типу орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну чи особистісноорієнтовану моделі взаємодії з дітьми (методика І.Беха адаптована для вихователів дошкільних закладів згідно проблеми дослідження) [1, с. 292 – 293].

Сформованість когнітивного та операційного компонентів готовності студентів до виховання відповідальності в старших дошкільників перевірялися за допомогою проведення контрольного зрізу знань і умінь студентів. Запропоновані студентам завдання поєднані в два блоки. Перший блок – теоретичний – містить запитання з метою виявлення теоретичної обізнаності з проблеми сформованості когнітивної готовності до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку. Другий блок контрольного зрізу – практичний – містить педагогічні завдання:

I. Теоретичний блок:

1. Що таке «відповідальність»?
2. Які ознаки характеризують дитину-дошкільника як відповідальну особистість?
3. Чи можна назвати відповідальність інтегративною якістю особистості дошкільника? Якщо так, то чому?
4. Які якості дитини свідчать про її відповідальне ставлення до когось або до чогось?
5. Чому важливо виховувати в дітей дошкільного віку таку якість як відповідальність?
6. Перерахуйте основні характеристики особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей.

I. Практичний блок:

1. Розв'яжіть завдання:

У деяких дослідженнях і в методичній літературі з питань виховання дітей дошкільного віку зазначається, що ефективність виховання відповідальності в дітей визначається тим, щоб дитина була дисциплінована, слухняна й виконувала всі обов'язки, які покладає на неї вихователь.

- Чи згодні Ви з цим твердженням?
- Обґрунтуйте свій погляд, використовуючи інноваційні погляди з питань виховання дошкільників.

2. Складіть бесіду з дітьми, яка сприяла б вихованню в дітей відповідальності.

3. Придумайте проблемну ситуацію під час організації будь-якої діяльності, яка стимулювала б дитину до відповідального ставлення до чогось або до когось.

Сформованість особистісного компоненту готовності студентів до виховання відповідальності в старших дошкільників діагностували за допомогою різних методик. Про рівень сформованості таких показників як гуманність, відповідальність, побудова педагогічного спілкування й рефлексивність ми дізналися, застосувавши метод експертних оцінок. До числа компетентних суддів залучили викладачів, кураторів академічних груп та вихователів дошкільних закладів, де студенти проходили педагогічну практику. Вияв кожної якості оцінювався за наведеною нижче системою:

– Бал “0” – низький рівень вияву відповідних якостей (тобто в студента експертами не помічалися ці якості ні в навчальній і виховній діяльності, ні на практиці при безпосередньому контакті з дітьми).

– Бал “1” – достатній рівень: якості мали місце, але виявлялися не в повному обсязі або в деяких випадках були навні, в інших – ні.

– Бал “2” – високий рівень: якості яскраво виражені, виявлялися в повному обсязі.

Про сформованість педагогічного такту дізналися, застосувавши тест “Чи сформований у Вас педагогічний такт” у модифікації Р. Калініної [2, с. 17 – 19].

Аналіз вивчення стану означеної проблеми дозволяє виділити окремі недоліки: застарілі традиційні методики й технології призвели до низької мотивації навчання студентів, вияву педагогічних цінностей, відсутності взаємодії та співпраці в системі “викладач-студент” на аудиторних заняттях. Викладачі, проводячи заняття, надають перевагу репродуктивним формам роботи, коли студент є лише виконавцем й об’єктом навчання. Таким чином, ми переконалися в необхідності розробки методики навчальної роботи з метою усунення виявлених недоліків щодо формування готовності майбутніх вихователів до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку.

З метою визначення результативності експериментального дослідження наприкінці дослідницької діяльності також були проведені діагностичні зрізи. Про сформованість когнітивного компоненту готовності до виховання відповідальності в дітей свідчив контрольний зріз знань студентів:

I рівень (по 1 балу за кожну відповідь).

1. Хто з педагогів-класиків ототожнював поняття «відповідальність» - «громадянськість»?

- a) К.Д. Ушинський;
- b) А.С. Макаренко;
- c) В.О. Сухомлинський.

2. У якій із програм виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку є розділ «Базові якості особистості»?

- a) «Дитина»;
- b) «Дитина в дошкільні роки»;
- c) «Я у Світі»;
- d) «Малятко».

3. Відповідальна особистість – це особистість, яка:

- a) виконує те, що вимагає дорослий;
- b) усвідомлює свої права й обов'язки;
- c) має гарну поведінку.

3) «Уміння співпереживати» – це особливість компонента відповідальності:

- a) світоглядно-пізнавального;
- b) мотиваційно-емоційного;
- c) діяльнісно – поведінкового;
- d) особистісного.

3) Яка із категорій спонукає людину покладати на себе відповідальність:

- a) обов'язок;
- b) провина;
- c) свобода.

3) Для виховання відповідальної особистості, ефективним у навчально-виховному процесі є:

- a) проведення занять з навчання відповідальної поведінки;
- b) вивчення з дітьми терміну «відповідальність»;
- c) указівка дитині на порушення дисципліни;
- d) показ особистим прикладом відповідального ставлення до оточуючого;

e) здійснення особистісно-орієнтованого підходу до виховання дошкільників.

II рівень (по 2 бали за кожную відповідь).

1. Хто з українських учених досліджував відповідальність як якість особистості дошкільника?

2. Як Ви розумієте поняття «самопокладання відповідальності»?

3. Які ознаки емпатійно-особистісної взаємодії педагога з дітьми?

III рівень (по 3 бали за кожную відповідь).

1. Кому з учених належить це судження:

Відповідальність дитини-дошкільника визначається «мірою самостійності дитини, правом вибору та самостійного прийняття рішень і завжди пов'язана зі здатністю до вольових зусиль». Чи згодні з цим твердженням? Аргументуйте свою відповідь.

2. Одні вихователі стверджують: якщо дитині надати свободу вибору, то вона не стане відповідальною, а стане проявляти неслухняність, недисциплінованість. Інші вихователі стверджують: чим у дитини більша свобода дій та виборів, тим вона буде більше відчувати відповідальність за свої дії та вчинки.

Запитання: Яка Ваша точка зору з цього приводу. До яких міркувань Ви схиляєтесь?

Обробка результатів:

1) більше 14 балів – високий рівень теоретичної готовності до виховання відповідальності в дітей;

2) від 13 до 8 балів – середній рівень;

3) менше 8 балів – низький рівень.

Динаміку сформованості когнітивного компоненту ми також відстежували під час проведення ділової гри «Відповідальність особистості дошкільника та її характеристики».

Підсумки захисту проектів організації педагогічного процесу в дошкільному закладі та результати безпосередньої педагогічної практики студентів були покладені в основу виявлення операційного компонента готовності до виховання відповідальності в дітей. Спостереження за практичною діяльністю студентів здійснювалося за визначеними критеріями: надання максимальної самостійності дітям у прийнятті рішень; створення ситуацій свободи вибору; стиль спілкування: довірливий, партнерський, «на рівних»; прояв емпатії, толерантності, співпереживання по відношенню до дітей; отримання дітьми задоволення від участі в їхній життєдіяльності студента-практиканта.

Динаміку рівнів прояву особистісного компонента ми здійснили за методиками, що використовувалися під час констатувального експерименту.

На підставі апробування системи комплексного діагностування ми виявили реальні результати дослідно-експериментальної роботи. Слід зазначити: у студентів експериментальних груп відбулися позитивні зміни щодо стану готовності до виховання відповідальності в дошкільників. Якщо під час констатувального експерименту виявлено із високим рівнем готовності 8,4% студентів, то після впровадження експериментальної програми цей показник збільшився на 30,2% і становить – 38,6% обстежених. Натомість, у контрольних групах показники до і після визначеного терміну навчання майже залишилися незмінними і становили: до – 10,6% і після – 14,7% обстежених. Достатній рівень нами було виявлено до формуального експерименту в експериментальних групах 35,3% і після нього – 49,8% студентів. Крім того, можемо зазначити, що кількість студентів із достатнім рівнем готовності як до експерименту, так і після в контрольних групах не змінилася: до – 36,2% і після – 36,8%. У ході аналізу результатів експерименту ми спостерігаємо значні розбіжності щодо прояву низького рівня готовності до виховання відповідальності в старших дошкільників у студентів експериментальних груп до і після експериментальної роботи. Так, до формуального експерименту на низькому рівні перебувало 56,3% студентів, а після контрольних зрізів результативності експерименту ці показники зменшилися на 44,7% і

становили – 11,6%. У контрольних групах дані практично не змінилися до експерименту – 53,2%, після – 48,5% обстежених студентів.

Таким чином, комплексне педагогічне діагностування щодо виявлення рівнів готовності студентів до виховання відповідальності в старших дошкільників на різних етапах експериментування допомогло правильно визначити педагогічні умови організації навчально-виховного процесу, скоординувати дослідницьку діяльність, що в подальшому сприяло отриманню достовірних результатів наукового дослідження.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. **2. Калинина Р.Р.** Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Румия Рашидовна Калинина. – СПб: Речь, 2003. – 144 с. **3. Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посіб. / під ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с. **4. Кондратенко Р.В.** Формування готовності студентів до виховання почуття відповідальності у дошкільників / Р.В. Кондратенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. праць. – Спецвипуск: Педагогічні науки. – У 2-х т. – Т. 2: **5. Проблеми** передшкільної освіти в сучасних умовах / за заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2008. – С. 145 – 150. **6. Реан А.А.** Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб: «Питер», 2000. – 416 с.

The author reveals into the article the complex of diagnostic methods for research of levels of readiness of the future tutors of the upbringing of responsibility in the preschool children on the different stages of the experimental work.

УДК 372.3:504

Л.В. Крайнова

ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ УРБАНІЗОВАНОЇ ТЕРИТОРІЇ

Сьогодні вплив людської діяльності на природу перетворився на актуальну і тривожну проблему. Тому важливим завданням суспільства є формування екологічної культури молодого покоління. У філософських та педагогічних дослідженнях екологічна культура розглядається як одна з фундаментальних загальнолюдських цінностей. Завдяки екологічній культурі суспільства можна науковими, моральними, художніми засобами змінити екологічні відношення з природою, перетворити негативні кризові прояви в позитивну життєстверджуючу діяльність людей (В.І. Вернадський, Є.В. Гірусов, О.В. Лосев [1; 2; 3; 4]). Пошуки

нової парадигми цивілізованого розвитку доводять, що найбільш короткий шлях вирішення екологічних проблем – через систему освіти, але для цього вона повинна корінним чином змінити ідеологію, парадигматику екологічної освіти. Як свідчать дослідження, ідея любові до природи не сприймається в такому вигляді молодим поколінням. Тому вчені пропонують ідею екологічної освіти будувати на сучасній науковій картині світу. Вони пропонують таке формулювання ідеї екологічної освіти: існує природний порядок Буття. Людина не протистоїть природі, вона не спостерігач, не завойовник та не підкорювач природи. Вона “вписана” у світ, у природний порядок Буття [6].

На сучасному етапі розвитку суспільства зростає значущість екологічно культурної особистості, що передбачає формування екологічної культури, починаючи вже з дошкільного віку.

У психолого-педагогічній літературі достатньо висвітлені питання ознайомлення дітей з природою, а також дослідження в галузі екологічної освіти, у яких розглядалися окремі аспекти формування екологічної культури (З.П. Плохій, В.Г. Фокіна, С.М. Ніколаєва, Н.В. Лисенко та ін.). Однак у цілому ця проблема вивчена недостатньо. Аналіз роботи дошкільних установ свідчить про те, що більшість вихователів не враховують особливості природного довкілля в містах, особливо у великих промислових. Вони працюють традиційно, знайомлять дітей з природними системами: засвоєння дітьми в доступній формі елементів аутоекології (взаємодія окремого організму з середовищем існування, пристосування до умов), демекології (окремі прості відомості про взаємини всередині популяції – сімейне життя тварин, тварини можуть жити зграями, у них може бути вождяк тощо), синекології (розглядання рослин і тварин у природних угрупованнях – екосистемах). У методиці ознайомлення дітей з природою має значення і виділення спеціального поняття – взаємодія людини з природою (праця людини на землі, тваринництво – змішані екологічні системи – город, поле, сад, тваринницька ферма) та вплив людини на природу, у тому числі, і негативний (створення людиною штучних систем – міста, селища, підприємства – проблеми забруднення та можливості подолання негативних наслідків людської діяльності). Нам здається, що в умовах міської місцевості особливого значення набуває ознайомлення з елементами соціоекології. Предметом уваги дошкільників можна зробити створення сприятливих умов для життя всіх мешканців міста чи селища (рослин, тварин, людей), підтримку сприятливих умов життя в дитячому закладі й сім’ї, збереження здоров’я та дотримання здорового способу життя. Отже, питання, за яких педагогічних умов виховання основ екологічної культури буде успішним у дошкільних закладах урбанізованої території є актуальним, що обумовило вибір теми дослідження: “Виховання основ екологічної культури в дітей старшого дошкільного віку в умовах урбанізованої території”.

Предметом дослідження є процес виховання основ екологічної культури в старших дошкільників в умовах промислового міста.

Екологічна культура дітей старшого дошкільного віку передбачає свідоме ставлення до природи міста, екологічно мотивовану безпечну поведінку спрямовану на охорону об'єктів природи й місць їх мешкання. Збереження власного здоров'я в екологічно несприятливих умовах міста, практичну участь у діяльності з поліпшення природного довкілля [5].

Виховання екологічної культури в містах і в сільській місцевості відбувається в різних умовах. Діти сільської місцевості мають можливість перебувати в природних системах (ліс, луки, водойми), у змішаних системах (поле, сад, город). Це дає можливість успішного педагогічного впливу з метою формування екологічної культури й залишає незабутні враження на все життя. Разом з тим дошкільники в сільській місцевості мають можливість спілкування зі свійськими тваринами, дітей залучають до участі в догляді за тваринами в сімейному господарстві. Усе це надає змогу набуття дітьми різноманітних уявлень про природу, які стануть у подальшому основою екологічного світогляду. Аналогічні або дуже схожі умови мають діти, які проживають у невеличких містечках, у яких збереглися гарні природні умови.

Щодо дітей, які ознайомлюються з природою великого промислового міста, то для них ознайомлення з природними системами обмежується наочними посібниками й найближчим оточенням (парк, сквер, озеленена ділянка дошкільного закладу), яке нагадує одну з природних систем.

Промислове місто являє собою природно-територіальний комплекс, у якому великі площі займають підприємства, комунікації, житлові та громадські будівлі, дороги тощо. Природа представлена відповідно рельєфом, кліматичними особливостями, водними ресурсами міста (природними і штучного походження), рослинами, які ростуть і розповсюджуються без участі людини та штучними насадженнями (парки, сквери, квітники, озелення вулиць газонами й алеями, ботанічні сади, оранжереї тощо), тваринами, які живуть самостійно в місті та тими, які утримуються людьми (тварини в зоопарках та декоративні тварини вдома або в живих куточках у школах та дошкільних установах).

Дуже важливо, щоб у таких умовах діти відчували себе не просто в місті, а в екополісі, щоб природа міста не виступала для них декорацією, а рослини і тварини сприймалася, як інші живі істоти, що мешкають поруч з людьми.

Донецький регіон має свої особливості. У великих містах, де природа перебуває в пригніченому стані, діти не можуть познайомитися з природними системами безпосередньо, вони обмежені в можливостях спілкування з тваринним світом, хоча природа дитини потребує цього безпосереднього пізнання. Через різні причини екскурсійне забезпечення дошкільників також є дуже обмеженим. Тому спілкування з природою міста повинно бути більш продуктивним, адже можливості найближчого

природного оточення використовуються недостатньо, ознайомлення з культурою спілкування з природою в місті запроваджується також ситуативно, несистемно.

Ураховуючи вищезгадане, було запроваджене дослідження у великому промисловому місті Донецької області – Горлівці. Був започаткований експериментальний майданчик на базі дошкільного освітнього закладу № 12 міського управління освіти, який розташований у центрі міста (завідувачка ДНЗ Л.А. Солодухіна, методист методичного кабінету МУО м. Горлівка В.О. Босненко).

Мета дослідження виявлення педагогічних засад, за яких можливо в умовах промислового міста виховати в дітей свідоме ставлення до природи міста, екологічно мотивовану безпечну поведінку, спрямовану на охорону об'єктів природи й місць їхнього мешкання, збереження власного здоров'я, участь у діяльності з поліпшення природного довкілля.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан екологічних уявлень дітей експериментальної групи.

2. Розробити методичку еколого-педагогічного моніторингу дошкільної екологічної освіти.

3. Уточнити завдання і зміст роботи з виховання основ екологічної культури в умовах промислового міста.

4. Теоретично та експериментально обґрунтувати педагогічну систему виховання основ екологічної культури в дітей старшого дошкільного віку в умовах екополісу.

Сподіваємося, що отримані практичні результати стануть у пригоді педагогам дошкільних закладів у здійсненні екологічної освіти в умовах урбанізованих територій. Мета статті – викласти аргументи щодо постановки проблеми дослідження й аналіз перших результатів пошукового обстеження дітей експериментальної групи.

Для вивчення стану екологічних уявлень дітей експериментальної старшої групи необхідно розробити адекватну меті дослідження педагогічну діагностику. Тому було здійснено пошукове обстеження, яке дозволило отримати перші уявлення про особливості уявлень дітей та апробувати розроблену методичку. Для цього використовувалися опитування дітей “Я в місті”, “Природа і здоров'я”, діагностика “Я і мій світ” та практичне завдання “Доглядаю і піклуюся”.

Зупинимось на окремих результатах обстеження.

Опитування “Я в місті” мало на меті виявлення рівня уявлень про природу міста. Відповідь на питання: “Де ти бував разом з батьками, які куточки твого міста тобі більше сподобалися? Чому?” виявило, що діти мало знайомі з містом, перебування їх разом з батьками в різних місцях дуже обмежене. У відповідях дітей фігурували: центральна площа Перемоги (“там великий телевізор, фонтан”); дитячий садок; студія бальних танців; супермаркет, де є ігрова для дітей (“можна стрибати,

лазити”); у бабусі (у приватному секторі “там можна гуляти”); ставки (“каталися на катамаранах, купалися”). Окремі діти пригадали поїздки на море та до Святогірської лаври (“були у печерах”). Одна дитина була у лісі (“там ялинки ростуть, мені подобається на них дивитися і нюхати”).

Можна зробити висновок про обмежені можливості дітей знайомитися з природою рідного міста. Дорослі повинні ставити спеціальне завдання : розширити простір, у якому виховуються діти. Це стосується в першу чергу батьків. А дошкільний заклад повинен організаційно і методично допомогти в цьому батькам.

На питання про рослини і тварин, які живуть у місті, діти перераховували найбільш поширених мешканців. Рослини часто не називали за видами (“дерева, квітки, травка”). Серед тварин діти масово називали кішок та собак. Деякі пригадували пташок, декоративних тваринок, яких утримують вдома (“у мене є морська свинка”) та в зоопарку (“в зоопарку бачив лева, ведмедя”). Як виявилось, у частини дітей вдома є тварини. Це – кішка, собака, папуга, морська свинка. Але такі діти становлять п’яту частину всіх опитаних (сюди ми віднесли і дітей, які сказали, що мають можливість спілкуватися з тваринами у бабусі чи у інших родичів). Більшість дітей хотіли б мати друзів. У спілкуванні з тваринами дітей приваблює можливість гратися з ними, гладити, годувати, спостерігати, розмовляти, виводити гуляти, “говорити їхніми голосами, щоб вони мене розуміли”. Діти підкреслювали, що у них немає поки що тваринки, тому що “мама не дозволяє”.

На питання “Чи могли б ми обійтися у місті без рослин ?” діти відповідали по-різному. Деякі діти затруднювалися відповісти, але більшість пробувала пояснити, чому не можна без рослин і тварин. Серед пояснень поширеними були такі: “тому, що це – краса”, “тому що я люблю яблука”, “тому що на деревах росте їжа для птахів, а вони стрибають по деревах”. Тільки одна дитина відповіла: “Тому що рослини дають кисень, коли їх не буде, ми не зможемо дихати”. Отже, уявлення дітей про значення рослин у місті досить обмежені.

Опитування включало питання про бездомних тварин. Виявилось, що діти у більшості знають про їх існування. Деякі діти вважають, що коли тварини живуть самі, то вони все одно влаштовують собі “будиночок”. Діти усвідомлюють, що такі тварини потребують допомоги (“вони відчувають себе бідними”, “їм холодно”, “їм хочеться їсти, спати”, “їм доводиться просити у людей їжу, гавкати”). Деякі діти вважають, що тварин можна годувати, напувати і тим самим піклуватися про них. Багато дітей думають, що краще розібрати таких тварин по домівках (“Треба сказати всім людям, щоб вони взяли кішечку або собачку”). Слід сказати, що деякі діти навпаки вважають, що тваринам можна показати, де можна жити, побудувати їм будиночок (“їм буде добре, там свіже повітря”).

Опитування “Природа і здоров’я” мало допомогти з’ясувати, як діти усвідомлюють екологічні небезпеки в місті, чи знають вони, як їм можна запобігти. Ми запитували в дітей про такі проблеми: чистота

повітря, чистота питної води, чистота території міста, рослини і здоров'я, безпека в поводженні з тваринами.

У судженнях про чистоту повітря діти часто повторювали те, що чули від дорослих (“У Києві повітря брудне, там багато машин, а у Горлівці чистіше”, “У місті – брудне повітря, а у лісі – чисте”). Пояснень діти дати не могли.

Практично всім дітям знайомі застереження щодо якості питної води (не можна пити з-під крану, некип'ячену, з калюжі), діти знають, що це шкідливо для здоров'я. Знають також про економію води, про те, що вона зараз дорого коштує.

Щодо необхідності підтримувати чистоту, то відповіді були, що це важливо для здоров'я (“щоб не хворіли діти”). Деякі діти помічають, що в окремих місцях у місті не дуже чисто: біля сміттєзбірників, у подвір'ї, де вони граються, там, де кидають різні папірці, обгортки. У домі, у дитсадку стежать за чистотою, тому що це – приємно (“Щоб було гарно, щоб не казали, що брудний дім”, “Гості можуть образитися або зовсім не прийдуть”).

Результати обстеження засвідчили, що діти не мають точних відомостей щодо фітоценоза і зооценоза міста. Незважаючи на те, що діти називали рослини, але їхні лікувальні властивості часто не знали. Найпоширенішими були відповіді про цілющі властивості калини, малини, шипшини, подорожника. Більшість дітей знає, що не можна збирати незнайомі рослини.

Щодо поводження з незнайомими тваринами, то діти знають, що не можна злити тварину, що вона може вкусити, що поводитись треба “ввічливо”.

Коментарі дітей до своїх малюнків свідчать про те, що у дітей є враження від спілкування з природою: “Люблю море і пісок, я стрибаю на стрибалці, летять пташки – чайки”, “Це – я, мама, тато, кішечка Мурка. Це не моя кішечка, але я люблю тварин”). На всіх дитячих малюнках, крім людей, було зображено природу, але переважали поодинокі зображення: сонечко, квітка, кішка, хмарка, ялинка, сніжинка.

Отже, дослідження показало, що рослини і тварини не сприймаються дошкільниками як елементи міської екосистеми. У дітей переважає прагматичне ставлення до живих істот: рослини і тварини задовольняють потреби людей. Діти не усвідомлюють впливу людини на міське довкілля, не здатні знайти причину реального стану природного середовища. Обмеженість уявлень про те, що людина потребує екологічно чистого середовища існування, пояснює відсутність навичок екологічно грамотної поведінки.

Наше дослідження тільки розпочалося, але вже перші отримані результати надають змогу зробити деякі висновки. Перш за все, це висновок про необхідність перегляду акцентів щодо формування в дошкільників основ екологічної культури в умовах міста.

Нам здається, що треба спрямувати зусилля вихователів і батьків на розширення життєвого простору дітей. Для цього слід розробити

рекомендовані маршрути “вихідного дня” для батьків з доступною цікавою для дітей інформацією, а дошкільним закладам системно вивчати найближче природне оточення.

Вивчати з дітьми екологічну систему міста, яка має свою специфіку, яка відрізняється від природних екологічних систем. Вивчати видовий склад живих організмів у міському середовищі, своєрідність пристосування до міського середовища існування (які рослини і тварини живуть і пристосовуються самостійно без допомоги людини, які живі істоти потребують допомоги з боку людей).

Центральними повинні стати знання про вплив на середовище діяльності людини, як системоутворюючого фактора міського середовища, на природу і здоров'я людей.

Знання повинні мати емоціогенний характер, вони повинні забезпечувати становлення моральної позиції дитини, формування свідомого гуманно-діяльнісного ставлення до природи і навичок екологічно безпечної поведінки в урбаноекосистемі.

На нашу думку, дуже важливим є природне входження дітей у культуру взаємодії з природою в місті, у природний порядок Буття в ньому. Тому подальші розвідки вирішення цієї проблеми будуть пов'язані з реалізацією вказаних вище педагогічних умов екологізації життєвого простору дитини в дошкільлі.

Література

1. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М., 1989.
2. Гирусов Э.В. Основные исторические этапы взаимодействия общества и природы // общество и природа. – М., 1981.
3. Лосев А.В., Провадкин Г.Г. Социальная экология. – М., 1998.
4. Львовичкіна А.М. Основи екологічної психології. – К., 2004.
5. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей. – М., 2002.
6. Философия экологического образования / Под общ.ред. Лисеева И.К. – М., 2001.

In the article is analyzed the opportunities of education of the bases of ecological culture of the children of the senior preschool age in the view of specificity of ecological system of city, in which an educational establishment there is.

УДК 373.31.036:028.8

І.О. Кругленко

ВПЛИВ ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ НА РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Любов до книги як до найпершого джерела знань та художніх емоцій завжди була надійним індикатором духовного розвитку дитини.

Тому педагогічна діагностика системно звертається до вивчення інтересів та уподобань дітей різних вікових груп щодо сприймання літературних образів.

У той же час як учителі-практики, так і науковці одноставно відзначають зниження інтересу дітей до одного з провідних предметів гуманітарного циклу – літератури (у школі 1-го ступеня – читання). Серед багатьох причин цього негативного явища можна назвати візуалізацію культурно-інформативного простору сучасного суспільства. Сучасна інформаційна ситуація, динамізм життя певним чином витісняють донедавна традиційний вид інформації – книги, газети, журнали. Відео та аудіоматеріали зруйнували монополію друкованої продукції і продовжують далі активно впроваджуватися в усі галузі знань. Ця ситуація ускладнює використання книги як традиційного і абсолютного незамінного засобу естетичного виховання дітей, які часто нехтують читанням книжок і віддають перевагу її візуалізованим замінникам. Тяжіння до ілюстративності (часом, надмірної), наражає сприймання літератури на серйозні перешкоди, обумовлені атрофією людської уяви. Дослідники констатують, що, починаючи з першого класу, понад 60% дітей витрачають від 4 до 6 годин на добу для перегляду телепрограм, що обумовлює зменшення часу на читання. Як наслідок, близько 62%, охоплених спеціальним психолого-педагогічним експериментом учнів початкових класів продемонстрували відсутність сформованих читацьких інтересів [6, с. 61].

Сучасні школярі стрімко втрачають інтерес до книги, адже читання залишається найскладнішим засобом отримання інформації. Тут йдеться не про номінативну інформацію. Читання повинно допомогти створити власний “образ світу” й зрозуміти свою роль у ньому. Якщо екранні засоби пропонують уже готову версію, то прочитана книга активізує уяву й запрошує “добудувати” літературно-художній образ, чим значно посилює рефлексію, активізує самозаглиблення і – найцінніше – посилює особистісне самотворення.

Аби не втратити остаточно маленького читача, учителю потрібно поглиблено опрацьовувати літературні образи як у навчальній, так і в позакласній роботі зі школярами. Тому не можна ігнорувати той факт, що сучасна дитина є скоріше глядачем, ніж читачем. Важливо знайти шляхи зближення читацької діяльності молодшого школяра з його глядацьким досвідом. З огляду на рейтинг синтетичних мистецтв (театру, кіно, естради тощо), педагоги не повинні ортодоксально протиставляти їхній творчий продукт процесу літературного сприймання. Виховання грамотного читача може відбуватись і на новій – поліхудожній – основі.

Проблема використання морально-естетичного потенціалу дитячої книги не є новою. На всіх етапах історичного розвитку нашому суспільству було притаманне прагнення до знань, до високої духовності, і це прагнення реалізовувалося, насамперед, завдяки книзі. Тому не випадково роль книги як важливого чинника культурно-пізнавального

поступу високо піднесена у творчій спадщині вітчизняних педагогів (Х. Алчевської, Г. Ващенко, Б. Грінченка, І. Огієнка, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.), які вбачали в книзі могутнього вихователя, важливий засіб пізнання та розвитку духовного світу дитини.

Особливого значення дитячій книзі надавав К. Ушинський, який неодноразово підкреслював важливу освітню й виховну роль дитячої літератури. Він указував, що тільки справжня художня література впливає як на розум, так і на почуття дитини. К. Ушинський залишив нащадкам не лише чудові зразки книги для дітей (“Рідне слово”, “Дитячий світ”), але й цінні методичні вказівки щодо керівництва дитячим читанням. Насамперед він радив учителям дивитися на кожний художній твір як на вікно, через яке можна показати дітям той або інший бік народного життя, і застерігав від сентенцій та моралізаторства, які можуть викликати у вихованців негативні емоції.

Сучасні науковці й практики (А. Богуш, Н. Вітковська, Н. Волошина, Н. Гавриш, С. Жупанин, Г. Кудіна, Ю. Львова, В. Мартиненко, Н. Миропольська, З. Новлянська, О. Савченко, Г. Тарасенко, Г. Ткачук, А. Щербо та ін.) у своїх дослідженнях послідовно обстоюють освітньо-виховну роль керованого літературного сприймання. Дослідники одноставно наголошують, що саме під мудрим керівництвом учителя книга перетворюється на джерело *естетичних почуттів*. Читаючи художню літературу, дитина вчиться оцінювати життєві явища, об’єкти живої природи і на цій основі сприймає й оцінює красу навколишнього світу, експресію людських почуттів, осмислює дійсність з погляду загальнолюдських цінностей. Дитяча література сприяє поступовому виробленню системи естетичних уявлень та смаків на основі ознайомлення учнів із мистецтвом слова, створює необхідні передумови для реалізації творчого потенціалу дитини, оскільки вносить прекрасне в індивідуальне життя, сприяє особистісному самовиявленню та самотворенню.

Особливу роль у цих процесах дослідники (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Скрипченко, Л. Хомич та ін.) відводять учителю початкових класів як найпершому провіднику дітей у світ духовності. Саме від учителя початкових класів значною мірою залежить, чи стануть діти активними читачами й назавжди полюблять книжку, чи залишаться байдужими до літератури як духовного феномена взагалі.

Метою статті є презентація результатів діагностики впливу естетичних почуттів на розвиток читацьких інтересів молодших школярів.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що вміння сприймати художнє слово й отримувати насолоду від процесу читання характеризується позитивним психоемоційним станом і впливає на формування естетичної позиції учнів. Процес читання книги вимагає від дитини концентрації уваги, уяви, пам’яті, використання образного, абстрактного, логічного мислення. Таким чином, літературні образи сприяють розвитку мислення дитини.

Сформована культура літературного сприймання включає належну

організацію роботи з книгою, уміння здійснювати смисловий аналіз тексту, тобто правильно розуміти його, здатність використовувати прочитане в практичній діяльності. У психології сприймання літературного тексту за допомогою читання розглядається як специфічна форма комунікативно-пізнавальної діяльності, яка включає в себе когнітивне оперування текстовою інформацією, знакове спілкування автора й читача за допомогою друкованого твору, спрямована на сприйняття й розуміння тексту. Літературне сприймання забезпечує не лише збагачення знань маленького читача, а й формування його особистісних новоутворень.

Останнім часом провідною тенденцією вивчення психології літературного сприймання стало дослідження останнього не лише як сенсомоторної навички, а й читання як складного виду діяльності, центральною ланкою якої є естетичне сприймання тексту. Емоційно-діяльнісний підхід до сприймання передбачає комплексне його вивчення за кількома параметрами. Перш за все, з позицій читача як суб'єкта діяльності читання. По-друге, з погляду емоційно-психологічного змісту читацької діяльності з урахуванням особливостей розуміння та осмислення змісту тексту, а також зовнішньої операціональної сторони сприймання. По-третє, з огляду на структурно-смислові особливості літературного тексту.

Дослідження О. Запорожця, О. Кононко, Н. Лейтеса, В. Моляки, В. Роменця та інших відзначають особливу емоційну чутливість молодших школярів. Установлено, що вони відзначаються підвищеною сенсильністю щодо певного роду впливів, у зв'язку з чим у дітей цього віку (за наявності відповідних способів художньо-творчого освоєння навколишнього) найбільш інтенсивно розвиваються естетичні емоції та почуття. Емоції, за визначенням О. Кононко, "є особливим шляхом психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами дитини", а почуття – це "стійке емоційне ставлення до явищ дійсності", тому саме в почуттях відображається емоційний бік духовного світу дитини [4, с. 25].

Психологами (І. Бех, Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.) доведено, що емоції суттєво впливають на діяльність, і такий вплив визначається характером та інтенсивністю емоційних переживань. Глибокі й змістовні почуття актуалізують і спрямовують діяльність дитини, роблять її продуктивнішою. Діяльність же інтеріоризується у цілісні сенсорні образи-еталони, які забезпечують ієрархізацію системи емоцій і почуттів.

У той же час діяльність є зовнішнім виявом емоційного стану. Вона активізує "емоційну пам'ять", яка пов'язана з різними сенсорними образами. Дослідники підкреслюють, що очікування позитивного емоційного переживання поставатиме своєрідним (незалежно від зовнішньої підтримки) спонуканням до діяльності. Великого значення для нашого дослідження набувають ідеї І. Беха, який підкреслює, що розвиток емоційно-чуттєвої сфери впливає на рівень "психомоторної

цілісності”. Дослідник вважає, що відповідні до психомоторної цілісності “психічні внутрішні процеси (сприймання, мислення, емоції тощо) мають тенденцію до зовнішнього продовження: думка втілюється в зовнішню дію, емоція закінчується певним жестом або рухом” [1, с. 191].

Це дозволяє гіпотетично вказувати на зв'язок естетичних переживань з читацькою активністю дитини. Саме естетичні почуття, з нашого погляду, є надійним активізатором читацького інтересу дітей і значно розширюють не лише коло читання, але й поглиблюють художню оцінку учнями літературних образів.

З метою перевірки гіпотетичного зв'язку нами була проведена комплексна діагностика читацьких інтересів молодших школярів, якою охоплено 345 учнів 3 – 4 класів загальноосвітніх шкіл м. Вінниці та Вінницької області. Крім того, в експериментальному обстеженні взяли участь 158 батьків молодших школярів. Серед методів діагностики застосовувались опитування, аналіз продуктів дитячої творчості, моніторинг шкільної та бібліотечної документації.

Зокрема, поетапне опитування молодших школярів та їхніх батьків засвідчило, що читання книг є традиційним видом духовно-естетичної організації дозвілля лише в 24% сімей (типові відповіді батьків: “У нашій сім’ї існує культ книги. Це найкращий подарунок і для старих, і малих”; “Є в нашій домашній шафі книжки, зачитані до дірок (ще бабусею і дідусем). Справжніми “книжковими хітами” в нашій сім’ї є “Казки народів світу” та “Кобзар” Т.Г. Шевченка”). У таких сім’ях у дітей зароджується сталий інтерес до читання книг, який сугестивно передається від батьків до дітей. Саме тут діти отримують перший досвід емоційно-зацікавленого ставлення до книги (*типові відповіді учнів: “У мене вдома є дитяча полицка книг. Ми з братом по черзі беремо з неї книги для читання”; “Мій батько збирає книги. У нас багато цікавих історичних книжок. Я люблю їх переглядати разом з батьком” та ін.*).

У той же час 54% респондентів з числа опитаних сімей відверто зізнались, що книга посідає в їхньому житті далеко не головне місце, поступаючись сучасним ІКТ (інформаційно-комунікативним технологіям). Якщо 35% опитаних батьків основним джерелом інформації вважають інтернет, то решта віддають перевагу лише газетам і популярним журналам. Книгу в таких сім’ях читають від випадку до випадка. Перевага віддана пригодницькому та детективному жанрам. Разом з дітьми книжки читають лише 16% опитаних батьків. 11% респондентів з числа батьків виявили агресивне неприйняття такої форми дозвілля й духовної комунікації з власними дітьми, як-от: “Я надто тяжко працюю, щоб у вільний час ще й псувати очі”; “Рано чи пізно будь-яку книжку “покажуть” по телевізору як фільм, то навіщо час витратити?”; “Нехай мої діти читають книжки з учителями. За те їм гроші платять”.

Дослідження читацьких інтересів учнів 3 – 4 класів засвідчило достатньо звужене коло читання більшості респондентів. Ми констатували в 42% опитаних дітей відсутність сталого інтересу до читання як до способу

пізнання світу, самовдосконалення та джерела естетичної насолоди. У процесі опитування майже половина (48%) дітей назвали як улюблені лише ті літературні твори, які вивчали на уроках читання. Незначна частина учнів (11%) цікавляться казками народів світу, які не включені до шкільної програми; 12% опитаних надали перевагу “модним” книгам про Гаррі Поттера. В той же час 23% респондентів не змогли назвати жодної улюбленої книги. Знаменно, що замість книжок діти часто називають дитячі журнали (переважно “Пізнайко”), а також кіноверсії відомих дитячих літературних творів. Судження школярів про прочитану книгу часто виявляються формальними, позбавленими особистісного ставлення до прочитаного (наприклад, типові оцінки відомої книги Б. Чалого: “Я читала книгу про Барвінка і Ромашку. Там багато віршів і цікавих картинок”; “Мені сподобався Барвінок. У нього кінь і шабля. Я люблю книжки про війну”).

Ми з’ясували, що діапазон читацьких інтересів опитаних молодших школярів є досить збідненим. Проте найбільш загрозливою, з нашого погляду, є тенденція його поступового звуження. Так, серед шкільної документації, яку нам вдалось проаналізувати, були читацькі щоденники учнів початкових класів, збережені вчителями-класоводами (за 1998 – 2008 рр.). Аналіз показав, що кількісне і якісне “представництво” шедеврів дитячої літератури світового рівня в них неухильно зменшується від року до року. Якщо на рівні 1998 – 2000 років третьокласники в масовому порядку називали і аналізували казки зарубіжних авторів (Г.-Х. Андерсена, братів Грімм, Л. Керролл, А. Ліндгрена, А. Мілна, Дж. Родарі, Ш. Перро, О. Пушкіна; вірші А. Барто, Б. Заходера, С. Маршака, К. Чуковського та ін.), то на рівні останніх років (2007 – 2008) лише третина аналізованих щоденників містить згадування їхніх творів.

Про збіднення читацького діапазону свідчить і вивчення читацьких формулярів Вінницької обласної дитячої бібліотеки ім. І.Я. Франка. За оцінками бібліотечних працівників, в останні роки діти цікавляться переважно пригодницькою літературою. Падає попит на історичну книгу. Не вражає уяву дітей й науково-популярна література про природу. Мало затребуваною для маленького читача залишається дитяча поезія. Зусиллями бібліотечних працівників, які вивчають попит читачів безпосередньо в процесі роботи з ними, читацькі вподобання дітей дещо розширюються. Однак серйозних зрушень, на жаль, не відбувається.

Ми провели спеціальне опитування учнів початкових класів з метою з’ясування критеріїв вибору дітьми книжок для читання. Нас цікавили наступні питання, з якими ми звернулися до дітей:

– Які книжки ти любиш читати найбільше? Від кого ти дізнаєшся про цікаві книжки?

– Чи допомагають тобі у виборі тематичні виставки книжок у бібліотеці?

– На яку тематику ти б хотів самостійно скласти виставку книжок?

- Уяви собі дуже хорошу книгу. Опиши, якою вона повинна бути?
- Як ти пов’язуєш поняття ”хороша книга” і ”гарна книга”?
- Що, по-твоєму, складає ”красу” книги?
- Кому ти, як правило, розповідаєш про прочитане в книжці?
- Кому ти хотів би розповісти про улюблену книгу?

Додатково діти за нашим проханням виконали ряд завдань, які ставили їх у ситуацію творчого вибору, як-от:

– Уяви, що перед тобою дві книги: одна – більш цікава за змістом, але з мілким шрифтом, а інша – менш цікава, але з великими ілюстраціями і крупним шрифтом. Яку ти візьмеш в першу чергу?

– Якщо перед тобою дві книги з одним і тим же оповіданням: одна – товста, з великими малюнками, але з мілким шрифтом, друга – тоненька з маленькими чорно-білими картинками, але крупним шрифтом, яку ти вибереш?

– Роздивись прочитані раніше книжки (не більше трьох) і вибери із запропонованого ряду ілюстрацій ті, які найбільше підходять для обкладинок цих книжок;

– Вибери з улюблених книжок ту, за якою ти хотів би створити мультфільм. Намалюй малюнки для майбутнього мультфільму.

У результаті обробки відповідей і творчих робіт з’ясувалось, що майже кожний третій опитаний школяр потребує допомоги у виборі книги. Читацькі інтереси дітей часто потребують розвитку і корекції з боку дорослих. Здебільшого першість віддається казкам і пригодам (45%), книжкам про спорт, кораблі, космос (34%). Менше уваги приділено природі (23%). Хлопчиків здебільшого цікавлять книжки військової тематики.

Опитування дало змогу виявити найбільш авторитетні для дитини джерела інформації з приводу нової літератури. Самостійно обирають книжки для читання 14% учнів, з допомогою бібліотекаря – 28%, з допомогою батьків – 27%. Немаловажливою є і роль телебачення: часто саме перегляд кінофільму чи телепередачі зумовлює підвищений інтерес дитини до читання згадуваної десь і кимось невідомої йому книги.

Тематичні виставки книг, як правило, залишаються поза інтересами молодших школярів. З’ясувалось, що вони не привертають їхньої уваги, оскільки здебільшого адресовані більш старшим учням. Утім молодші школярі майже одностайно (89%) виявили готовність узяти участь у підготовці таких виставок для своїх товаришів (наприклад: “Я хотіла б організувати для своїх однокласників виставку книг казкової тематики. У мене вдома багато таких книжок. Я навіть принесу свою найкращу книжку – про чарівну країну Оз”).

Хорошу книгу діти здебільшого уявляють, як: “цікаву”, “з яскравими малюнками”, як книгу, “у якій можна малювати і дописувати”. Подальше опитування показало, що поняття ”хороша книга” і ”гарна книга” для більшості опитаних є ідентичними. Красу книги, на думку більшості дітей, складає цікавий зміст, гарні ілюстрації, яскрава обкладинка. Знаменно, що,

що 88% опитаних учнів швидше обирають цікаву книгу за змістом, з маленьким шрифтом, ніж менш цікаву, але з кольоровими картинками. У той же час діти віддали перевагу об'ємній книжці з яскравими ілюстраціями, але з мілким шрифтом (72%).

У ході опитування ми намагались також з'ясувати коло читацького спілкування дитини, що допомогло б покращити способи керівництва його читанням. З'ясувалося, що діти розповідають про прочитане: найчастіше батькам (66%), товаришам (22%), учителю (12%), бібліотекарю (у рідкісних випадках). У той же час хотіли б розповісти про свої літературні враження меншим за себе дітям, наприклад дошкільникам. Тому, з нашого погляду, реалізація “покровительських” мотивів може активізувати читацькі інтереси молодших школярів.

Цікаві результати були отримані в ході виконання дітьми творчих завдань. Зокрема для обкладинки улюбленої книги учні безпомилково обирали найяскравіші зразки книжкової графіки, створені такими видатними її майстрами, як І. Білібін, В. Єрко, О. Ігнащенко, В. Литвиненко, М. Тирса, Є. Чарушин та ін. Діти, керуючись естетичними почуттями, обирали не лише найбільш ошатні ілюстрації, але й оцінювали образну відповідність сюжетному змісту книги.

Найбільший інтерес до літературних образів діти виявили в процесі виконання графічно-творчих робіт “Створи мультфільм за книгою”. Вони самостійно обирали улюблену книгу і за її мотивами малювали декілька малюнків-кадрів, які концентровано відображали основні сюжетні ходи літературного твору. Як правило, учні обирали казки, зміст яких яскраво трансформувалася у візуальні ряди (“Колобок”, “Коза-Дерева”, “Попелюшка”, “Снігова королева”, “Дюймовочка” тощо). Це був, насамперед, естетичний вибір, який фокусував увагу на найбільш виразних деталях літературного образу, а власна інтерпретація народжувала особистісне ставлення дитини до нього.

Повторне опитування дітей зафіксувало позитивну динаміку читацьких інтересів. Зокрема, значно розширився їхній діапазон; мотиви вибору кола читання стали більш усвідомленими. Діти вибагливіше оцінювали як зміст книги, так і її оформлення. Більш критичними стали оцінки учнів щодо екранізації відомих книг.

Як висновок зазначимо, що розуміння естетичних цінностей у процесі літературного сприйняття вимагає належного емоційно-духовного розвитку особистості школяра. А це, у свою чергу, уможливлене складною формою відображення навколишнього світу й вимагає для свого функціонування цілого ряду здібностей – розвинутої зорової й слухової аналізаторів, наявності певного запасу сенсорних зразків-еталонів задля зіставлення з літературним образом, уміння сконцентрувати увагу не лише на змісті твору, але й на літературній формі та ін.

Естетичні почуття до книги не народжуються спонтанно. Цей процес має бути педагогічно керованим і ґрунтуватися на найкращих засобах виховного впливу. До них із упевненістю варто віднести літературні

образи, які діти “привласнюють” на особистісному рівні. Таку атмосферу з успіхом можуть створити літературні гуртки й літературно-творчі студії, планування змісту й форм роботи яких повинно бути забезпечено на рівні аксіологічної, і технологічної культури.

Найкращою основою для поживлення дитячого інтересу до літературного твору може стати естетично спрямована творчо-інтерпретаційна робота (індивідуальна, у парах, групова), яка спонукатиме школярів “дописати”, “придумати”, “змінити”, “закінчити по-іншому”, проілюструвати книгу, тобто стати “письменником або художником-графіком на час”. Корисно надавати дітям можливість транслювати свої літературні враження для референтної аудиторії (батьки, друзі, вихованці підшефного ДНЗ). Лише активна емоційно-діяльнісна, креативно-творча позиція маленького читача наблизить його до розуміння неповторної краси світу літературних образів і допоможе назавжди полюбити книгу як незамінне джерело естетичних почуттів.

Література

1. **Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. **Гавриш Н.В.** Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 2001. – 218 с.
3. **Гавриш Н.В.** Художнє слово і дитяче мовлення. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 1999. – 170 с.
4. **Кононко О.Л.** Соціальний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
5. **Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.** Литература как предмет эстетического цикла. – М.: Центр альтернативной педагогики искусства, 1990. – 304 с.
6. **Матвієнко О.В.** Основи морального виховання особистості молодшого школяра. – К.: Стилос, 1999. – 152 с.
7. **Миропольська Н.Є.** Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
8. **Тарасенко Г.С.** Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144 с.

The diagnostics' results of the influence aesthetics feelings on the development of readers' interests of junior pupils are presented in the article.

УДК 37.034

С.М. Курінна

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Означена проблема – одна з найактуальніших у сучасній соціально-педагогічній науці, її вагомість підтверджується в державних освітянських документах, передусім у Національній доктрині освіти в Україні в XXI столітті. У цьому та інших документах підкреслюється, що ключовими

концептуальними та ціннісними орієнтирами сучасної дошкільної освіти виявляються соціальний розвиток особистості як суб'єкту культури, її самодетермінація у становленні спільності «дитина» – «сім'я» – «соціум».

Сім'я найменший осередок суспільства, який завжди є моделлю конкретного історичного періоду розвитку життя людей і відбиває його моральні та духовні суперечності. Це проміжна ланка між особистістю і суспільством, і тому вона постійно відчуває на собі ті зміни, що відбуваються у суспільстві, і, відповідно, через своїх членів впливає на його розвиток.

Висловлена багатьма вченими дефініція поняття «сімейна соціалізація особистості» дає нам змогу розглядати його як систему суспільних відносин через засвоєння соціального досвіду в сім'ї, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких і відбувається формування неповторної, унікальної особистості. Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду в сім'ї (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Зязюн, С. Козлова, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський, Л. Піменова, В. Чудновський та ін.). Багатогранність, багатоаспектність поняття дефініції «сімейна соціалізація» та позначеного цим терміном кола явищ пов'язані з вивченням сім'ї як одного з важливих фундаментів людського життя, що визначає необхідність різноманітних підходів до обґрунтування проблем сім'ї та сімейного виховання.

Однак, головне полягає в тому, що кожне з тлумачень виходить не стільки з прагнення виявити сутність та специфіку певного феномена порівняно з іншими явищами соціального життя, скільки конкретних цілей, в яких поняття сім'я використовується як «соціальний інститут».

Сім'я має максимальні можливості в поступовому прилученні дітей до сучасних цінностей суспільства, введення їх у складний соціальний світ і включає всі форми впливу соціуму на особистість, яка формується: спілкування і безпосереднє пізнання, оцінку реальної поведінки, ставлення до навколишнього світу.

В ході нашого дослідження ми розглядали сім'ю як персональне середовище розвитку – один з найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже воно (середовище) зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, вмінь та навичок. На думку науковців, соціально-позитивний чи негативний вплив сім'ї залежить від числа параметрів, з-поміж яких: соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім'ї, соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками, техніко-гігієнічний – особливості способу життя (І. Гребенніков, С. Литвиненко, В. Ямницький та ін.). Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними і правовими нормами стосунків між старшими і молодшими, батьками і дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й, зокрема, соціуму. До психологічних механізмів

сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування персонального середовища розвитку дитини, належать: ідентифікація (дитина наслідує батьків); включення батьків у внутрішній світ дитини, її інтереси, потреби, смаки, прагнення; цілеспрямоване формування поведінки, що відбиває систему норм, схвалених суспільством.

Відзначаючи позитивний вплив родини на становлення особистості дитини, науковці водночас звертають увагу на “недоліки” сімейної соціалізації, яка, на думку О. Кононко, виявляється в центрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес дорослішання; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, узгоджувати дії, розв’язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов’язків, ділових стосунків, домінування процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок [1, с. 67].

З огляду на різноманітність стилів сімейної соціалізації (домінаторний, партнерський та їхні різновиди), узагальнену характеристику «благополучна», «неблагополучна», зрозумілим виявляється той факт, що діти, які мають лише такий досвід, по-різному стартують на початку свого шкільного навчання, тобто початку такого періоду, коли вони вперше вимушені вийти за межі тільки сім’ї. Вузкість соціального досвіду, певною мірою його однобічність (у більшості сучасних сімей дитина не вирішує жодної проблеми, не має досвіду відповідності за власні дії) утруднює ситуацію входження малюка до нового соціуму, у якому, на відміну від сім’ї, не кожен іде йому назустріч. Навіть діти, які виховувалися в партнерській сім’ї, де панують відкриті стосунки, співчутливі відносини, почуття захищеності, тісна сімейна згуртованість, хоча й швидше адаптуються до нових умов, проте боляче переживають дефіцит соціального досвіду. Діти ж, які виховувалися в домінаторних або тоталітарних сім’ях з суворими правилами примусу, відсутністю сімейної єдності, зі станом постійної конкуренції, дуже складно будують власні стосунки з однолітками, відчують жах від необхідності спілкуватися з дорослими.

Аналізуючи наукові дослідження минулого і сьогодення, ми звернули увагу на те, що соціальний потенціал сім’ї реалізується у функціях. Сім’я виховує так, як функціонує. Однак для того щоб сім’я стала справді стабільною, могла успішно виконувати свої соціальні функції, їй необхідна серйозна та всебічна допомога і підтримка. До всього, на сім’ю ще покладається завдання її власного формування з особистістською відповідальністю.

У межах нашого дослідження суттєвого значення набуває виховна функція, яка є важливою складовою сімейного організму, але й інтегративною, тому що власне вона надає всім функціям сім’ї сенсового змісту, цілі, сутність яких полягає у формуванні повноцінної особистості. Неможливо розглядати процес сімейної соціалізації без визначення

феліцитологічної функції сім'ї, прагнення до особистого щастя стало визначальним у всій системі внутрішньосімейних стосунків та сподіваннях.

Варто підкреслити, що функції сім'ї не існують ізольовано одна від одної, вони взаємозалежні й взаємообумовлені: кожна з них є логічною ланкою інших функцій і будь-яка потенційна можливість зміни громадського життя спричиняє зміни або трансформацію всього комплексу сімейних функцій.

Визначення статусного стану сім'ї становить інтерес для нашого дослідження в процесі виявлення рівня благополуччя і неблагополуччя в сім'ї як понять відносних.

Аналіз теоретичних основ проблеми показав, що в сучасній науково-методичній літературі напрацьований дуже змістовний досвід роботи з родиною. Однак, лише зовнішній огляд стану практики вказує на серйозні протиріччя між теорією і дійсністю. Тому, перш ніж провести власне експериментальне дослідження, ми спробували проаналізувати сталі в практиці традиції та тенденції.

Однією з умов удосконалення сімейної соціалізації, на нашу думку, є діагностика його реального стану й визначення факторів, що впливають на результативність процесів, виконання основних тенденцій розвитку сімейних стосунків і знаходження оптимальних шляхів і засобів для їхнього вдосконалення. Діагностика дає можливість обґрунтувати плани, рішення та оцінки ефективності їх реалізації, аналізувати, узагальнювати передовий досвід інтеграції педагогічної діяльності сім'ї й державно-соціальних інститутів виховання та прогнозувати соціальні ситуації.

Дані дослідження на першому етапі були використані нами як попередня інформація для побудови моделі вдосконалення сімейної соціалізації відповідно до специфічних особливостей сім'ї й державних та громадських інститутів виховання. Усього в опитуванні взяли участь близько 60 сімей старших дошкільників з міст. Виходячи з реальних умов, нами було використано масштабний коефіцієнт шаблону – 10% вибірки від загальної кількості. Обсяг і структуру вибірки підтверджують репрезентативність результатів дослідження. Вибірка здійснена методом випадкового відбору. У ній представлені сім'ї з м. Дзержинська і м. Слов'янська Донецької області.

З метою з'ясування рівня стосунків вихователі – батьки дітей дошкільного віку, наявності або відсутності педагогічних систем педагогічної освіти батьків ми провели анкетування батьків і вихователів, проаналізували плани роботи з родинами в дошкільних навчальних закладах.

Аналіз анкетування довів, що приблизно 6% вихователів груп авторитетом у батьків не користуються. Батьки відзначають недостатній рівень професійних знань, умінь, навичок, невміння спілкуватися, відсутність зацікавленості у вихователів груп дошкільного віку. У групах нерідко працюють люди, що не мають фахової освіти, з невисокою загальною культурою. Вихователі, у свою чергу, байдужі до думки батьків і не прагнуть підвищити свій авторитет, тому що їхнє соціальне й

матеріальне становище в суспільстві не відповідає тій ролі, яку вони виконують (низька заробітна плата, погане забезпечення житлом, соціальне обслуговування за залишковим принципом).

Педагогічні колективи розуміють усю відповідальність роботи з батьками, оскільки цей початок багаторічного співробітництва дошкільного закладу й родини – запорука успіху і результат процесу сімейної соціалізації, які знаходяться в прямій залежності від контактів між вихователями та батьками.

Серед батьків, що мають одну дитину, – багато молодих – це визначає їхнє шанобливе ставлення до перебування дитини в дошкільній установі, мрії про особливого вихователя (доброго, чуйного, люблячого їхню дитину). Вони не володіють необхідними знаннями та вміннями, але й не особливо хвилюються з цього приводу. Серйозною перешкодою в процесі виховання дитини в таких родинах стає невміння батьків організувати домашнє господарство, раціонально розподіляти свій час і сили, а найчастіше й налагоджувати гармонійні стосунки в родині. І в той же час опитування молодих батьків виявило, що 58% з них не розраховують на особливу допомогу вихователя. У планах роботи вихователів з батьками були виявлені лише окремі питання, пов'язані з підвищенням педагогічної культури батьків, діти яких відвідують їхню групу.

У цілому, на основі аналізу анкет та планів роботи, нами були зроблені на попередньому етапі такі висновки:

1. Свою систему сімейної соціалізації дітей дошкільного має лише 37,9% обстежуваних родин.

2. Можуть довірити вихователю найпотаємніше 31% батьків.

3. За допомогою звернеться 51% опитаних.

4. В обстежених дошкільних начальних закладах робота з 79% респондентів зводиться до безсистемних бесід під час приходу і відходу дітей додому, не проводяться цілеспрямовані відвідування родини, основні питання вирішуються на зборах. У спілкуванні з батьками у вихователів переважає стиль повчань, наставлянь. Не в усіх вікових групах дошкільного навчального закладу ведеться систематична робота з неблагополучними родинами, а також родинами, де дитину виховує одна мати.

5. Арсенал форм і засобів педагогічної освіти обмежений, тому вихователі і батьки задовольняються нормальним спілкуванням.

6. Не завжди правильно використовується наочна агітація, яка повинна бути дієвою та своєчасною.

7. Характеристики вихователів на родину й конкретну дитину поверхневі.

І в той же час ми виділили і позитивний досвід:

– В обстежуваних вікових групах експериментальних дошкільних установ функціонує «Школа молодих матерів», «Клуб молоді родини».

– У дошкільній установі використовуються цікаві системи роботи з педагогічної просвіти батьків. Використовуються нетрадиційні форми просвіти та спілкування (тижні родини).

– З'явилася психологічна служба в особі психолога в дошкільному закладі з надання допомоги родині.

Однак, у всіх випадках заходи для поліпшення роботи з батьками насамперед повинні бути спрямовані на розширення контактів дошкільної установи й родини, на зміцнення взаєморозуміння та поваги педагогів і батьків.

Той факт, що лише 25% батьків знайомі з основами педагогічних знань і володіють достатньою педагогічною культурою, підтверджує цей висновок.

Таким чином, попередній етап, дослідження в порівнянні з теоретичними висновками дозволив нам сформулювати завдання пілотного етапу експерименту, що констатує:

1. Визначити основні напрямки роботи дошкільних навчальних закладів щодо педагогічної освіти батьків з приводу виховання особистості дошкільника в сучасній сім'ї.

2. Виявити найбільш ефективні умови встановлення міцних контактів вихователів та батьків.

3. Визначити основні напрямки систематичної роботи з підвищення рівня педагогічної культури батьків.

Аналіз отриманих даних (60 анкет) дозволив нам з'ясувати наступне: заходи щодо надання допомоги родині державою як у матеріальному, так і в моральному відношенні не задовольняють 100% опитаних. Більшість вважає, що грошова допомога повинна бути збільшена, а робочий день матері, коли в неї двоє або більше малолітніх дітей, – скорочений наполовину.

69,3% батьків вважають свою родину первинним осередком суспільства, сімейний мікроклімат цих родин, на їхню думку, цілком сприятливий для ефективної сімейної соціалізації дитини. 68% опитаних ставлять на перше місце питання морального виховання дитини в родині.

У 74% батьків немає власної системи виховання. Головним завданням більшість вважає виростити здорову, чесну людину, працьовиту, милосердну, моральну. 41% обов'язковим вважають релігійне виховання.

Правильно виховати свою дитину, на думку батьків, багатьом заважає зайнятість на роботі, пошук додаткових заробітків, багато часу йде на вирішення господарсько-побутових питань. 52% батьків вважають, що для виховання дитини необхідно мати спеціальні знання і самим бути вихованими. Негативний вплив на виховання дітей роблять батьки, що зловживають алкоголем (36,4%), негативно на дитину впливає й безладдя в дорослих стосунках (19,8%). Не допомагає, а заважає вихованню дітей, на думку 31% батьків, вплив бабусь та дідусів.

Аналіз ставлення батьків до дошкільного закладу дозволив констатувати, що:

– перша група – це батьки, для яких дошкільний заклад є зручним виходом з положення, коли мама може й повинна працювати, щоб поліпшити матеріальне становище родини (62%);

– друга група батьків ставиться до відвідування дошкільного навчального закладу як до природного й навіть необхідного етапу в житті дитини (23%);

– третя група вважає, що дошкільні навчальні заклади замінять батьків і візьмуть функції сімейної соціалізації на себе;

– четверта група – байдужі не тільки до системи суспільного дошкільного виховання, а й до виховання своїх власних дітей (4%);

– 33% батьків вважають, що діти дошкільного віку краще соціалізуються в сім'ї, але вони не мають для цього умов;

– 94% опитаних найбільш прийнятними вважають індивідуальні форми роботи, які повинні надавати практичну допомогу. Це рольові ігри, консультації-бесіди, листування, дистанційне спілкування за допомогою технічних засобів, вітання зі святами.

50% з них вважають соціально-педагогічний патронаж з відвідуванням родини вдома результативною формою, яка сприяє більш комфортному спілкуванню і вирішенню проблем сімейної соціалізації.

На підставі аналізу планів роботи, бесід, анкет, ми дійшли до висновку: серед форм педагогічної пропаганди, спрямованої на батьків організованих дітей, переважають колективні; методикою індивідуальної роботи вихователі володіють не в повному обсязі; а така форма, як соціально-педагогічний патронаж, використовується вкрай рідко.

Найбільш сприятливими умовами встановлення міцних контактів є інтерес вихователя до дитини, любов до нього, турбота про дитину, наявність глибоких знань особливостей розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

Сприятлива основа взаєморозуміння й довірливого ставлення педагога з батьками – чисто людські якості й професійна майстерність, повна інформація про дитину.

Ми з'ясували, що бажані напрямки роботи з підвищення рівня педагогічних знань батьків – це навчання практичним навичкам (від культури прийняття їжі до систем спілкування й проведення ігор-занять), знайомство з існуючою літературою, організація бібліотеки батьків, зустрічі з лікарями, психологами, ученими. Вихователі бачили свої недоліки й уважали, що необхідний пошук найбільш ефективних форм і методів впливу, інтегративного поєднання різноманітних напрямків в організації роботи з батьками. Вони визначили ефективність соціально-педагогічного патронажу вдома, семінарів-практикумів з різних питань, спільного дозвілля, індивідуального спілкування, консультацій, групових обговорень, дискусій, «Школи молоді сім'ї», організації різних виставок.

Аналіз отриманих даних дозволив розробити цілісну систему роботи з підвищення рівня готовності батьків до процесу сімейної соціалізації дітей дошкільного віку.

Література

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: Учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.

2. Достоевский Ф.М. Нет ничего выше на свете счастья семейного. – Педагогика толерантности. – 2005. – № 1 – 2. – С. 15 – 19. **3. Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – Наук. ред О. Кононко. – К.: Ред журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с. **4. Національна** доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. **5. Програма** формування педагогічної культури батьків / За ред. В.Г. Постоного – К., 2003. – 108 с.

In article the theoretical analysis family socialization is submitted which renders active influence on development of the child person of preschool age and plays the important role in preparation of the child for life. Are analysed the results questionnaires of the parents are proved, during ascertaining experiment in preschool educational establishments.

УДК 373.29

І. Лапшина, Ю. Дзюбанюк

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Актуальна проблема педагогічного загалу – установити наступність між дошкільним вихованням і початковою освітою з метою ефективної підготовки старших дошкільників до систематичного шкільного навчання, а також визначити адекватні форми навчально-виховної роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади.

Чинний «Закон України про дошкільну освіту і виховання» ставить перед працівниками дошкільних і середніх загальноосвітніх закладів завдання забезпечити гармонійний розвиток дітей і, зокрема, створити оптимальні умови для формування готовності дитини до школи.

Шестилітня дитина як суб'єкт навчання ще недостатньо усвідомлена педагогічними працівниками, тому аспекти готовності до школи, специфіка фізичної й психологічної підготовленості до систематичного шкільного навчання мають бути детально проаналізовані майбутніми вчителями з урахуванням сучасних реалій, вимог освітніх стандартів.

Адекватна підготовка дитячого організму до будь-яких змін, пов'язаних із початком систематичного навчання в школі, до можливих труднощів адаптації, визначатиме легкість або трудність процесу пристосування до нових соціальних вимог. Це підтверджує актуальність детального інформування педагогічних працівників (вихователів дошкільних закладів, учителів початкової школи, соціальних педагогів), батьків майбутніх першокласників про зміст навчально-виховної роботи щодо готовності дитини до школи.

Проблема ознайомлення майбутніх педагогів з аспектами шкільної зрілості не є новою. На необхідність спеціальної підготовки вчителя до

роботи із майбутніми першокласниками зауважували у свій час Я.А. Коменський, Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, Є.І. Тихеева, В.О. Сухомлинський та інші видатні педагоги.

Проте готовність до навчання як складну соціальну проблему науковці сформулювали лише в 70-х роках ХХ століття у зв'язку з експериментальним навчанням дітей молодшого шкільного віку (аналізувалася проблема поєднання оптимального віку початку навчання й посилення теоретичного аспекту). Тоді й почали визначати, коли доцільно розпочинати шкільне навчання, за якої підготовки дитини цей процес не обумовлюватиме вади розвитку, не впливатиме негативно на фізичне й моральне здоров'я майбутніх школярів.

У радянській психології детальна розробка проблеми готовності до шкільного навчання розпочалася працями Л.С. Виготського, продовжилася в роботах Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Є.Є. Кравцової, Н.Г. Саліної та ін.

Активізація наукових пошуків щодо аспектів готовності до систематичного шкільного навчання старших дошкільників та підготовки вихователів і вчителів до специфіки організації навчально-виховного процесу з дітьми шестирічного віку спостерігається і в наш час. Паралельно з упровадженням новачій в освітній процес науковці намагаються прогнозувати можливі труднощі, що виникатимуть через раннє навчання дошкільнят, визначити продуктивні форми й методи навчання таких першокласників. Майбутніх педагогів доречно ознайомити з психологічними дослідженнями А. Анастасі, Й. Іразека, А. Керна, Х. Хетцера, К. Штребеля щодо рівня навченості старших дошкільників, авторськими діагностичними методиками визначення шкільної зрілості; з аналогічними роботами представників вітчизняної психології, зокрема Ю.З. Гільбуха, Т.Д. Ілляшенко, Л.О. Калмикової, С.Д. Максименка, О.В. Проскури.

На нашу думку, належний рівень обізнаності майбутніх учителів із діагностикою готовності дитини до шкільного навчання можливий за умови активної самостійної роботи студентів з предметів психолого-педагогічного циклу, поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, виконання індивідуальних наукових проєктів. Майбутні фахівці початкової освіти мають усвідомити, що початок навчання шестирічних дітей, цілеспрямована підготовка до нього пов'язані з необхідністю враховувати важливі психологічні закономірності розвитку вихованців. До них слід віднести назрілі протиріччя між зростаючими інтелектуальними можливостями дитини й специфічно «дошкільними» способами їхнього задоволення. При цьому інтелектуальний рівень дитини вже не тільки певною мірою готовий до систематичного навчання, але й вимагає його. У шестирічному віці малюк прагне до самоствердження й готовий не тільки прийняти нову соціальну позицію школяра, але й прагне до неї. Отже, явище шкільної зрілості дошкільника – *інтегративне*, зумовлене комплексом факторів:

соціальних, педагогічних, психологічних.

Подамо модель ознайомлення студентів педагогічних факультетів із специфікою навчання й виховання шестирічних першокласників діагностичними методиками визначення готовності дітей до систематичного шкільного навчання.

У ході виконання індивідуальних наукових проєктів з дисциплін психолого-педагогічного циклу доцільно запропонувати студентам опрацювати наявну наукову літературу та узагальнити модель готовності дитини до школи. Важливо зауважити, що при дослідженні цієї проблеми вітчизняні та зарубіжні психологи та педагоги пропонували різні тлумачення поняття «готовність до школи», диференціювали її компоненти. Так, Н.І. Гуткіна зазначає, що традиційно виділяють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний [3, с. 5]. Під *інтелектуальною* зрілістю розуміють диференційоване сприймання (перцептивну зрілість), що включає виділення фігури із фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, яке виявляється в здібності розуміти основні зв'язки між явищами; можливість логічного запам'ятовування; уміння відтворювати зразок; а також розвиток тонких рухів руки й сенсомоторної координації [3, с. 7]. Тому інтелектуальна зрілість певною мірою відображає функціональну зрілість структур головного мозку. *Емоційна* зрілість передусім трактується як зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгий час виконувати не дуже привабливе завдання [3, с. 9]. До *соціальної* зрілості віднесені потреби дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, а також здібність виконувати роль учня в ситуації навчання [3, с. 7].

У працях Л.І. Божович виділено кілька параметрів *психічного* розвитку дитини. Серед них виокремлюється рівень мотиваційного розвитку дитини, який включає пізнавальні й соціальні мотиви учіння, достатній розвиток довільної поведінки й інтелектуальної галузі. Основними критеріями готовності до школи, з погляду Л.І. Божович, виступає вікове новоутворення – «внутрішня позиція школяра» [2, с. 8]. Це психологічне новоутворення виникає на межі дошкільного й молодшого шкільного віку, або в період кризи 7 років, і являє собою поєднання двох потреб – пізнавальної й потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Сукупність цих двох потреб дозволяє дитині включитися в навчальний процес у якості суб'єкта діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях одностайно визнається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки за умови, якщо першокласник оволодіє необхідними елементарними для початкового етапу навчання навчально-пізнавальними якостями, які потім у навчальному процесі розвиватимуться й удосконалюватимуться.

Отже, можна сказати, що за основу готовності до шкільного навчання береться така база розвитку, без якої дитина не може успішно навчатись у загальноосвітній школі.

Готовність до шкільного навчання передбачає багатокомпонентне утворення. Малюк повинен хотіти йти до школи, тобто мати мотивацію до навчання. Важливо своєчасно сформувати *соціальну позицію школяра*: він повинен вміти взаємодіяти з однолітками, виконувати вимоги вчителя, контролювати власну поведінку. Дитина обов'язково повинен бути здоровою, витривалою, оскільки їй складно витримати фізичне навантаження протягом уроку й усього навчального дня, визначити адекватну самооцінку та рівень домагань. У неї повинен бути відповідний розумовий розвиток, який є підґрунтям для успішного оволодіння шкільними знаннями й уміннями для підтримки оптимального темпу інтелектуальної діяльності, аби першокласник встигав працювати разом з усім класом, дотримувався пропонованого вчителем темпу навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, учителі початкової школи мають усвідомити, що необхідно діагностувати шкільну зрілість майбутнього першокласника не на початку навчального року (у вересні), а за рік до вступу до школи. Тоді залишатиметься час для корекційної роботи щодо фізичного здоров'я, позитивної мотивації шкільного навчання, вироблення стереотипів соціальної поведінки, опанування загальнонавчальних умінь, розвитку в дитини мисленнєвих операцій.

Поєднання теоретичної підготовки з предметів психолого-педагогічного циклу та педагогічної практики в старших групах дошкільних закладів або перших класах початкової школи, застосування набутих знань й умінь при співбесідах з майбутніми першокласниками та їхніми батьками сприятиме систематизації фахових уявлень і виробленню навичок психологічної діагностики в студентів педагогічного факультету.

Аспекти готовності дитини до школи	Колективні форми фахової підготовки	Групові форми фахової підготовки	Індивідуальні форми фахової підготовки
Фізичний (морфогенетичний)	– відвідування лекцій із вікової та педагогічної психології; – опрацювання спецкурсу "Реалізація наступності в дошкільному вихованні та початковій освіті дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку"	– діагностичні спостереження за дітьми в ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження; – проведення бесід та консультацій із батьками майбутніх першокласників дітей; – організація дозвілєвої діяльності дошкільників	– самостійне опрацювання психолого-педагогічної літератури; – підготовка наукових повідомлень із зазначеного аспекту діагностичної роботи; – створення каталогу діагностичних методик та рухових вправ для корекції, розвитку й контролю фізичного здоров'я дітей
Психологічний	– ознайомлення із	– діагностичні	– створення каталогу

	змістом та специфікою варіативних програм дошкільного виховання; – проведення психологічних заходів з метою попередження та подолання відхилень у психічному розвитку дітей	спостереження за дітьми в ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження; – створення в ході педагогічної практики емоційно-значущих ситуацій для дошкільнят; – проведення бесід, екскурсій та ігор мотиваційного характеру	діагностичних методик й ігрових завдань для розвитку уваги, пам'яті, спостережливості; – систематизація вправ на розвиток мисленневих операцій; – підготовка вправ на засвоєння навичок слухання-розуміння навчальної інформації, підготовка руки до письма
Соціальний	– проведення різноманітних заходів з метою соціалізації дошкільника в колективі; – активне впровадження діалогічної форми навчання	– діагностичні спостереження за дітьми в ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження; – проведення в ході педагогічної практики ігор соціального характеру та вправ на розвиток вольової готовності	– підготовка наукових повідомлень із зазначеного аспекту; – створення каталогу діагностичних методик і завдань для корекції й аналізу самооцінки дитини; – проведення в ході педагогічної практики вправ на самоствердження дошкільника

Деталізуємо в узагальнюючій таблиці наші пропозиції щодо поєднання різних форм навчально-виховної роботи майбутніх фахівців початкової освіти задля опанування діагностичних методик готовності дитини до школи.

У процесі опанування діагностичних методик готовності дитини до школи, закріплення навичок навчально-виховної роботи із шестирічними першокласниками майбутні вчителі початкової школи переконуються, що задля якісної підготовки старших дошкільників до систематичного шкільного навчання необхідно врахувати такі рекомендації:

– формування фізичної й психологічної готовності дітей до школи передбачає поєднання різних видів діяльності (фізичні рухи, праця, емоційне спілкування, танці тощо);

– для належної ефективності навчання необхідно сформувати в першокласників позитивне емоційне ставлення до занять;

– керівництво пізнавальною діяльністю дітей шестирічного віку здійснювати з інтеграцією методів дошкільного виховання й часткового застосування шкільних методів, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей;

– доцільно використовувати розвивальні можливості спільної діяльності старших дошкільників і молодших школярів.

Література

1. **Богуш А.М.** Мова дітей: Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / За ред. С.Д. Чередниченко. – К.: Кобза, 2003.
2. **Божович Л.И.** Проблема готовности ребенка к школьному обучению // Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
3. **Гуткина Н.И.** Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. (Руководство практического психолога).
4. **Закон** України про дошкільну освіту і виховання // Розкажіть онуку. – 2000. – № 19. – С. 1 – 31.
5. **Максименко С., Максименко К., Главник О.** Готовність дитини до навчання. – К.: Мікрос-СВС, 2003.

In article experience of acquaintances of the future teachers with the maintenance of physical and psychological preparation of the child to regular training at school is described.

УДК 651.4/19:005

Н.М. Лесовець

ДОКУМЕНТАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

Розв'язання важливого завдання сьогодення, що постало на сучасному етапі розвитку суспільства – розроблення ефективних шляхів формування документаційного забезпечення управління (далі ДЗУ). Сучасний апарат управління потребує висококваліфікованих фахівців – організаторів управлінської праці, які можуть забезпечити не лише роботу з документами організації / підприємства, а й вирішення важливих управлінських питань. У цьому ми й убачаємо *актуальність* нашого дослідження.

Мета дослідження – окреслити сучасні проблеми й перспективи документаційного забезпечення управління на сучасному етапі розвитку суспільства.

Завдання статті – з'ясувати основні складові документаційного забезпечення управління, окреслити перспективи спеціальності «Документознавство та інформаційна діяльність».

Робота служби документаційного забезпечення управління – важливий показник будь-якої організації чи підприємства. Вона стає продуктивною тільки тоді, коли працівник будь-якого рівня управління може самостійно приймати важливі рішення, організовувати управлінську працю й вести контроль за виконанням документів. З цією метою одним із пріоритетних напрямків навчання студентів-документознавців ВНЗ є формування професійної компетентності (знання державних стандартів у галузі діловодства й архівної справи, законів, інструкцій, положень про службу діловодства, інших нормативних актів).

З кожним роком ми спостерігаємо збільшення обсягу інформації, що веде й до збільшення нових документаційних потоків – внутрішніх, вхідних, вихідних. Проте на сьогодні типовими є обставини, коли поряд із надлишком інформації відчувається й брак необхідної інформації. Не винятком є і сфера ДЗУ, оскільки в діловодстві інформація є необхідним ресурсом, вона дає можливість вільно орієнтуватися в соціумі, що зазнає постійних змін, уміло адаптуватися до цих змін, скеровувати свої подальші управлінські дії.

До фахівців у сфері ДЗУ висуваються високі професійні вимоги, оскільки з розвитком нових інформаційних технологій відбуваються й зміни в системі ведення ділової документації. Безперечно, такі фахівці працюють не лише з документаційним забезпеченням, а й з інформаційними базами, що вимагає ґрунтовної теоретичної та фахової підготовки. Документ був і залишається об'єктом вивчення, оскільки без правильно оформленої документації ми не можемо вести мову про поступальний розвиток нашого суспільства. Документи відображають діяльність організації, установи, вони відіграють важливу роль в управлінському процесі, є інструментами вирішення питань управління [4, с. 5]. Діяльність служби ДЗУ передбачає приймання, обробку документів, передачу на виконання та контроль виконання документів тощо.

Усю роботу з документаційного забезпечення управління можна розподілити на два основні напрями – це безпосереднє оперативне інформаційно-документаційне обслуговування діяльності підприємства і організаційно-методичне керівництво всією роботою з документами та інформацією, що міститься в них [2, с. 211].

У наукових розвідках дослідників немає чіткого розмежування між поняттями «діловодство» і «документаційне забезпечення управління», іноді вони вживаються як тотожні. Під *діловодством* розуміється сукупність процесів, які забезпечують документування управлінської інформації та організування роботи зі службовими документами [2, с. 15]. Документування містить усі операції з підготовки, складання, погодження, оформлення і виготовлення документа [Там само]. Усі документи повинні бути створені за єдиними правилами, виконання яких забезпечується уніфікованою системою документації. Отже, беручи до уваги процес створення документа діловодними службами, можемо зауважити, що термін «документаційне забезпечення управління» є ширшим, оскільки передбачає не лише роботу з документами, а й контроль за виконанням документів, нормативно-методичне керівництво організації роботи з документами та ін. Студенти, здобувши спеціальність «Документознавство та інформаційна діяльність», можуть обіймати посади інформаційного менеджера, офіс-менеджера, організатора управлінської праці, зокрема й керівника служби ДЗУ тощо.

Згідно зі стандартом ISO 15489 – 2001 «Інформація та документація – Управління документацією», права та обов'язки у сфері ДЗУ розподіляються між їх співробітниками, це повинно відображатися в

посадових інструкціях. Однією з умов раціональної організації праці є створення й збереження системи правил управління документами в організації та поза її межами [1, с. 51].

До завдань служби ДЗУ належить:

- забезпечення єдиного порядку документування й роботи з документами;

- удосконалення форм і методів роботи з документами на основі використання сучасної обчислювальної та організаційної техніки;

- скорочення документообігу та кількості документів [2, с. 211].

Функції служби ДЗУ полягають у:

- розробці інструкцій з діловодства;

- розробці номенклатури справ;

- організації (за дорученням керівника) підготовки проектів документів, забезпечення їх оформлення;

- здійснення експедиційного опрацювання (приймання й відправки), реєстрації, обліку, зберігання, оперативного пошуку та доставлення документів;

- організація своєчасного розгляду документів, що надходять, і контроль правильності оформлення документів, що подаються на підпис керівництву [Там само].

Аналізуючи документ як інформаційний ресурс, розглянемо поняття ресурс – засіб, який використовують у необхідних випадках; засоби, запаси, джерела чого-небудь [3, с. 802]. Отже, документ як носій інформації, що міститься в ньому, є, безперечно, інформаційним ресурсом. До того ж, документ як інформаційний ресурс повинен відповідати певним якісним параметрам. Управлінський документ визначається функціями організації, і на перший план в управлінській діяльності виступає управлінська функція (планування, облік, контроль, фінансування тощо [2, с. 15 – 16]. Основною вимогою до тексту управлінського документа є достовірність, повнота інформації, стислість, але не за рахунок зменшення обсягу інформації, відповідність вимогам чинного законодавства та державним стандартам.

До складових документаційного забезпечення управління можна віднести:

- смислову;

- організаційну;

- кадрову.

Смислова складова визначається наявністю інформаційної ємності управлінського документа. До основних ознак цієї складової належить доречність, повнота, достовірність інформації, поданої в управлінському документі.

Організаційна складова забезпечує виконання вимог щодо структури служби документаційного забезпечення управління, зокрема: експедиції, групи контролю, відділу листів, протокольної групи, архіву, відділу раціоналізації діловодства тощо. Ці структурні відділи повинні

забезпечити ведення документування організацій, надати методичну допомогу в розробці програмного забезпечення, підготовки та підвищення кваліфікації кадрів тощо.

Кадрова складова передбачає формування кадрів, що мають задовольнити потреби управлінських структур висококваліфікованими фахівцями у сфері документаційного забезпечення управління. Саме такими повинні бути майбутні фахівці-документознавці, оскільки під час навчання вони опановують такі дисципліни, як: «Діловодство», «Документознавство», «Комп'ютерні мережі та системи», «Організаційна техніка» тощо.

Для забезпечення умов формування ефективної роботи служби ДЗУ необхідним є створення системи підготовки фахівців у сфері документаційного забезпечення управління, що передбачає:

- організацію документаційного забезпечення управління, що ґрунтується на принципах раціонального ведення документування;
- знання нормативно-правової та нормативно-методичної бази ведення сучасного діловодства;
- здійснення уніфікації і стандартизації систем документації;
- розроблення програмних засобів із використанням нових інформаційних технологій для поліпшення управлінської праці.

Отже, ДЗУ – це важлива складова діяльності будь-якого підприємства чи організації державної чи приватної форми власності. Правильне ведення діловодства й цілеспрямована діяльність у напрямку вдосконалення процесів державного управління залежить не лише від технічного оснащення, а й від людського фактора – висококваліфікованих фахівців. На нашу думку, спеціальність «Документознавство та інформаційна діяльність» є перспективною, оскільки вона дає можливість майбутнім фахівцям працювати у сфері документаційного забезпечення управління, що є структурною складовою управлінської діяльності.

Література

1. Митченко Ю.И. Распределение ответственности по управлению документацией внутри организации (Требования международного стандарта ИСО 14489 – 2001) / Ю.И. Митченко // Делопроизводство. – 2005. – № 1. – С. 50 – 53. **2. Погребна Л.** Діловодство, яким воно повинно бути / Л. Погребна. – Х.: Фактор, 2006. – 402 с. **3. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень** / уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. **4. Сокова А.Н.** Документоведение и его роль в исторической науке и управленческой деятельности / А.Н. Сокова // Делопроизводство. – 2004. – № 4. – С. 4 – 8.

Problems and prospects of work of service of the documentation providing of management are considered in the article. Outlined task of

service of DZU, functions, basic constituents of this link of administrative activity.

УДК 37.064.1

О.О. Ліннік

ОРГАНІЗАЦІЯ СПІВРОБІТНИЦТВА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ

Ефективність колективних форм навчання, що ґрунтуються на спільній діяльності суб'єктів у педагогічному процесі, сьогодні вже не викликає сумнівів. Навчання у взаємодії запроваджують на різних ступенях навчання: від дошкільця до післядипломної освіти. Звісно, організація співробітництва в різних вікових групах суттєво відрізняється, хоча загальні принципи, форми роботи, навіть структура занять можуть бути єдиними.

Ідеї педагогіки співробітництва, закладені Ш. Амонашвілі, Л. Аристовою, Г. Цукерман, у сучасному освітньому просторі набувають подальшого розвитку в роботах Л. Бондар, Л. Іскакової, В. Панюшкіна, В. Петрової тощо. Серед педагогічних технологій, що реалізують ідеї співробітництва, найбільш популярною є технологія інтерактивного навчання. Низка публікацій (Т. Дуткевич, С. Іванішена, О. Пометун, В. Пилипчук, Л. Пироженко та інш.) присвячена способам організації інтеракції у різних вікових групах. Проте методичні особливості роботи з різним контингентом описані, на наш погляд, недостатньо. Разом з тим результати нашої роботи доводять, що успіх чи неуспіх співробітництва залежить саме від урахування вікових особливостей учасників та рівня їхньої психологічної готовності до інтерактиву.

Метою статті є виявлення загальних тенденцій у поведінці представників різних вікових груп під час співробітництва на основі результатів порівняльного аналізу.

Порівняльний аналіз було здійснено у процесі роботи з різними категоріями тих, хто навчається в умовах інтеракції: молодших школярів (на базі ОШ №7 м. Краматорська), студентів спеціальності «Початкове навчання» (на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка), учителів початкових класів (на базі Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти).

Спостереження велося за такими ознаками: ступінь задоволеності від групової роботи; вибір способів об'єднання у групи; ступінь ініціативності при розподілі ролей, дотримання ролі в групі, продуктивність роботи групи, швидкість входження в проблему.

Заняття з різними категоріями учнів, студентів мали однакову структуру: комунікативні ігри, постановка проблеми, організація групової взаємодії, презентація результатів групової роботи. Роль педагога на таких заняттях полягала у створенні умов для продуктивної

взаємодії учнів, тобто педагог займав позицію фасилітатора (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти; той, хто полегшує життя).

Перед тим, як починати групову роботу, обов'язково проводилися комунікативні ігри з метою зняття внутрішнього напруження, створення ситуації успіху, формування почуття належності до команди. Наприклад, «Перешикуння», «Клубок дружності», «Імпульс по колу», «Проведи сліпого», а також ігри, розроблені К. Фопелем [3], О. Хухлаєвою [4] тощо.

Головне правило при підборі ігор: не використовувати ігор із складними правилами чи завданнями. Наші дослідження показали, що доросла аудиторія (студенти та вчителі) відчуває внутрішнє напруження, коли чує, що зараз вона буде не пасивним слухачем, а активним учасником процесу навчання. Багато вчителів під час відвертої бесіди зізнавалися, що вони підсвідомо ставлять собі питання: «Чи зможу я?», «Чи не постраждає мій авторитет?», «Чи не буду я виглядати безглуздо?». Деякі вчителі зазначають, що після інтерактивних вправ вони ніби стають на місце своїх учнів та краще розуміють їх невпевненість. Це, безсумнівно, є дуже корисним. І тим краще розуміють учителі значущість цих ігор, які знімають внутрішнє напруження та бар'єри спілкування.

Якщо проаналізувати та порівняти кількість учасників інтерактиву, які спочатку відмовляються від участі в грі, то впевнено можна сказати, що, чим більше вік учасників, тим більше небажаючих грати. Молодші школярі, як правило, із задоволенням сприймають запрошення до гри і є дуже активними в цьому виді діяльності. Студенти й працюючі вчителі здивовано й та не завжди позитивно сприймають пропозицію пограти.

Звісно, це небажання, викликане зазвичай страхом та невпевненістю в собі, вуалюється за маскою зарозумілості та, навіть, агресії. Тому, педагогу-фасилітатору необхідно, по-перше, бути готовим до такої реакції, а, по-друге, намагатися створити атмосферу доброзичливості та гумору. Дуже багато залежить від початку гри. Про способи та секрети залучення будь-якої аудиторії до гри дуже влучно говорить великий український ігромайстер М. Шуть [5]. Порівняйте: «Я Вас запрошую до гри!», «Пограймо!». У цих словах – заклик, що не припускає відмови. Натомість варіанти на кшталт «Чи хочете ви пограти?», «Якщо не заперечуєте, давайте розпочнемо зі гри», – одразу демонструють невпевненість самого організатора гри: він нібито передбачає два варіанти розвитку подій. Особливо небезпечно пропонувати такі обережні «запрошення» дорослій «серйозній» аудиторії, яка власне не збиралася з вами грати й може відповісти негативно. Розпочати краще з такої гри, яка вимагає активності всієї аудиторії. Ні в якому разі не відповідати роздратовано тому, хто можливо, демонструє свій негатив, а продовжувати співпрацювати з основною аудиторією та показати свою відкритість: «Не бажаєте з нами грати? Може погодитися бути в журі? Я Вам дуже дякую».

Другим етапом в інтерактивному занятті є постановка проблеми та її обговорення шляхом колективного спілкування. Окрім цього, його

результатом може бути інформація, необхідна для подальшої групової роботи. У такій роботі доречно використовувати такі методи як полілог, мозкова атака, мікрофон, створення асоціативного куща. Особливо важливою вбачається ця робота на заняттях у початковій школі. На цьому етапі в початковій школі може бути роздано допоміжні матеріали, спільно створено алгоритм діяльності. Якщо учнів початкової школи не вдалося зацікавити проблемою, або не були накреслені шляхи її розв'язання, групова робота, скоріше за все, буде неефективною та не дасть значущого результату. У роботі з дорослою аудиторією також діє ця закономірність, проте вони мають більше шансів на успіх, оскільки велику роль відіграє досвід та базові знання.

На третьому етапі впроваджуємо групову роботу, організація якої потребує великої уваги та майстерності педагога. Основні аспекти, на які необхідно звернути увагу, є такі: спосіб формування групи та розподіл ролей.

Перш ніж розглядати та аналізувати способи формування груп, узагальнимо свої спостереження за поведінкою представників різних категорій під час об'єднання в групи. Молодші школярі керуються зазвичай своїми симпатіями та статусом своїх однолітків. Так, у кожному класі напевно є кілька дітей (формальні та неформальні лідери), із якими всі хочуть бути в групі, і кілька дітей (неуспішні), із якими ніхто не хоче працювати. У цьому віці діти дуже гостро переживають ставлення соціуму до себе та власну неуспішність. Тому в початковій школі небажані такі способи об'єднання в групи: «Хто з ким хоче», або, коли обираються кілька лідерів, які самі набирають собі групи по 5 осіб. У таких випадках діти, яких не хочуть обирати однолітки, одразу опиняються в емоційно напруженому стані, що не тільки буде заважати роботі в групі, а й формувати почуття власної неповноцінності та невдоволеності собою. Найефективнішим способом об'єднання в групи для молодших школярів є використання різнокольорових фішок. Тут педагог може сам регулювати склад груп, якщо це необхідно, а може роздавати фішки у вільному порядку, якщо склад групи не має значення.

Під час роботи зі студентами можна також використовувати фішки, а можна об'єднувати за інтересами чи власним бажанням. Оскільки студентська групова робота часто не обмежується аудиторією, а передбачає самостійну роботу, то тут необхідно врахувати багато факторів, зокрема місце проживання, захоплення, навіть спосіб життя. Тому саме студентські групи найчастіше об'єднуються за власним бажанням, хоча, безумовно, ризик, що хтось опиниться за межами групи, залишиться.

Перед початком роботи задля ефективності її організації необхідно домовитись про певні правила. По-перше, про сигнал, який засвідчуватиме завершення роботи в групах. Якщо в групах будуть виконавці ролі охоронця часу, то вони можуть самі його надавати. Наприклад, можна домовитися, що група працює тільки десять хвилин. Коли час буде вичерпано, охоронці часу мають почати аплодувати або дзвонити у дзвоники, що й буде сигналом до закінчення. Для молодших школярів

можна використовувати знак «Ми готові»: по завершенні роботи всі діти беруться за руки, піднімають їх угору та вигукують: «Ми готові!». Якщо цей аспект пропустити, можуть виникнути певні проблеми із завершенням роботи. Молодшим школярам також слід нагадати про правила ведення обговорення: говорити за чергою, а не всім одночасно; не перебивати того, хто говорить; критикувати ідеї, а не особу, що їх висловила; поважати всі висловлені думки; не сміятися, коли хтось говорить, за винятком, якщо хтось жартує; не змінювати тему обговорення; намагатися заохочувати до участі в обговоренні інших [2, с. 143].

У роботі з учителями на курсах підвищення кваліфікації найчастіше використовується спосіб об'єднання в групи за принципом «хто де сидить». Учителі є найбільш толерантними один до одного під час об'єднання в групи. Проте вони найменш турбуються про якість кінцевого спільного результату.

Наступний крок – розподіл ролей – є дуже вагомим показником ініціативності учасників. Ми використовуємо такі ролі у мікрогрупі (за О. Пометун, Л. Пироженко): доповідач (бере завдання, повідомляє його групі, доповідає про результати); секретар (письмово фіксує інформацію), художник (малює, оформлює), експерт (критично оцінює ідеї, відбирає найбільш правильні), охоронець часу (стежить за тим, щоб група завершила роботу вчасно). Окрім виконання своєї безпосередньої ролі, учасник групи бере участь і в інших видах спільної роботи. Нами було проведено дослідження з усіма трьома категоріями, спрямоване на з'ясування адекватності самостійного розподілу ролей у групі. Зазначимо, що першокласники невзможі розподілити ролі: вони з'ясовують, хто тут головний, та сперечаються потім між собою за можливість виконувати цю роль. Якщо групову роботу використовувати систематично в початковій школі, то наприкінці другого класу учні ведуть себе адекватно ролі, а у четвертому класі – розподіляють ролі між собою самостійно. Таким чином, на початку впровадження групової роботи ролі краще розподіляти вчителів, стежати за тим, щоб кожна дитина попрацювала в кожній ролі.

Студентська аудиторія серед трьох досліджуваних категорій найбільш адекватно розподіляє ролі, враховуючи особисті здібності кожного учасника. Проте постає інша проблема: якщо педагог не втручається, ролі закріплюються, формується певний стереотип при розподілі. Тому педагогу необхідно іноді впливати на вибір ролей студентами; найкраще робити це шляхом жеребкування. Зазначимо, що студентська аудиторія за ініціативністю в груповій роботі постає на другому місці після молодших школярів, а за адекватністю програвання ролі – на першому.

Учителі початкових класів відзначаються пасивністю під час розподілу ролей та такою поведінкою в груповій роботі, що повністю ігнорує вимоги до ролі. Тобто розподіл ролей відбувається формально, при чому найбільш відповідальні ролі вони намагаються перекласти на іншого. Спостереження за процесом роботи вчителів показують, що деякі з них узагалі не розподіляють ролі, а потім, коли постає завдання

експертам з усіх груп зібратися в спільну групу, починають сперечатися з приводу того, хто має йти. Таким чином, при роботі з учителями також є сенс розподілити ролі шляхом жеребкування, а потім надати можливість протягом 30 секунд помінятися ролями, якщо є в цьому необхідність (наприклад, художник запевняє, що зовсім не вміє малювати тощо).

Під час виконання основного завдання в групах, педагог-фасилітатор ні в якому разі не сидить на місці: він ходить аудиторією, надаючи необхідну допомогу в разі необхідності та спостерігаючи за активністю учасників. Треба зазначити, що визначити залежність ступеня активності від належності до певної категорії нам не вдалося. При дотриманні всіх вимог до організації групової роботи більшість учасників бере активну участь у роботі групи, хоча, майже завжди є такі, хто залишається байдужими до розв'язання проблеми. Причин може бути кілька: недостатня кількість знань для розв'язання проблеми, емоційне неприйняття членів групи або педагога, відчуття своєї другорядності в групі (коли в групі є визнаний лідер чи кілька лідерів, які не слухають інших учасників), небажання виконувати дану роль тощо. Завдання педагога полягає в діагностуванні та усуненні виявлених причин. У кожному випадку це відбувається індивідуально.

На останньому етапі інтерактивних занять відбувається презентація результатів групової роботи, за якою можна оцінити її продуктивність. Результати, отримані різними категоріями тих, хто навчається, при виконанні різних завдань важко порівнювати, оскільки продукти їх діяльності мають переважно суб'єктивну значущість, що вимірюється в різних площинах. Можна сказати лише, що при дотриманні вищезазначених вимог організації групової роботи та при достатньому рівні базових знань та умінь учасників, результат має значущість для самих учасників. Під час проведенні дослідницької роботи в дорослих творчих групах, можуть бути отримані теоретично чи практично значущі результати.

Проведений нами аналіз дозволив виявити певні тенденції в поведінці різних категорій суб'єктів навчання:

- чим доросліша аудиторія, тим вище ступінь занепокоєності через можливий неуспіх у грі, а отже, більша вірогідність відмови від участі в грі;
- найбільш мотивованими до співробітництва є студенти;
- продуктивність колективної роботи буде вищою, якщо навчальна проблема набуває особистісної значущості для групи. Особливо яскраво ця закономірність простежується в роботі молодших школярів;
- під час спостереження за процесом розподілу ролей у групах виявлена така закономірність: чим доросліша аудиторія, тим менше бажання виконувати ключові ролі. Найбільш адекватно розподіляють ролі студенти.

Крім того, вивчаючи залежність поведінки учнів, слухачів, учителів від способів організації співробітництва, ми сформулювали певні

методичні рекомендації:

– комунікативні ігри необхідні в організації співробітництва тих, хто навчається;

– домінуючі способи формування груп у різних вікових групах різні: у роботі з молодшими школярами групи зазвичай визначаються педагогом за допомогою фішок, у роботі зі студентами та вчителями – за власним вибором;

– чим молодший контингент, тим більше уваги необхідно приділяти правилам організації групової роботи. Це дозволить зробити інтерактивний процес керованим;

– молодші школярі під час колективної роботи потребують значної допомоги вчителя в наданні необхідної інформації, здійсненні пошуку, систематизації матеріалу.

Результати колективної роботи мають бути зафіксованими зручним способом малюнок, модель, слово тощо.

У подальших дослідженнях плануємо розробити детальні рекомендації з організації співробітництва в різних вікових групах.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
3. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – М.: Генезис, 2006. – 336 с.
4. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1 – 4) / О.В. Хухлаева. – М.: Генезис, 2006. – 303 с.
5. Шуть М. Майстерність проведення гри / М. Шуть. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

The results of research of tendencies in behavior of representatives of various categories of subjects of pedagogical process during educational cooperation are presented in the article.

УДК 37.013.42

М.О. Малькова

ТОЛЕРАНТНІСТЬ – НЕОБХІДНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОЇ ЛЮДИНИ

Наша країна активно включається в програму культури миру та толерантності. Проводяться конференції, семінари, «круглі столи», на яких висвітлюються різні аспекти цієї проблеми. Водночас зазначимо, що ця проблема потребує подальшого пошуку нових форм, поглиблення й удосконалення методів виховання толерантності, як якості особистості.

Відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Безкокровайна І. Бех, Я. Береговий, Р. Ващенко, Т. Гончарук, О. Киричук, А. Сиротенко, О. Сухомлінська, В. Тішков та ін.) у своїх працях приділяють значну увагу питанню інтеграції в культуру світу та толерантних відносин між людьми. Проте, незважаючи на ґрунтовний аналіз учених, поки що недостатньо розроблені, на наш погляд, теоретичні аспекти формування толерантної якості особистості, проблема педагогічної толерантності та її вплив на свідомість, духовно-етично-культурні та фахові здобутки дитини.

Поняття толерантності було закладено в Декларації принципів терпимості на Генеральній конференції ЮНЕСКО, яка відбулася 16 листопада 1995 року. Воно пов'язано із соціальними питаннями й підносить його значення в індивідуальному етичному плані.

З цієї позиції толерантність є повагою, прийняттям та високою оцінкою багатого різноманіття світових культур, форм вираження та самовиявлення людської особистості. Толерантність не лише моральний борг, але й політична й правова потреба. Толерантність – це єдність і різноманітність, це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від традицій ворожнечі й війни до культури миру [2]. Таким чином, за своїм змістом толерантність не є синонімом терпимості, це поняття набагато ширше, воно не тільки стає цільовим прагненням спрямованим проти будь-якої ксенофобії та сприяє запобіганню конфліктів у світі, але є активною життєвою позицією людини.

Толерантність може розглядатися в контексті таких аспектів, як сприйняття, розуміння, визнання. Сприйняття – це вміння бачити іншого «з середини», здатність подивитися на його світ одночасно з двох точок зору: власної й чужої. Розуміння, як аспект толерантності, розуміння людиною іншої людини, її потреб, думок, поглядів та визнання за людиною права на власну думку. Визнання – це здатність бачити в іншому носія інших цінностей, іншої логіки мислення, інших форм поведінки, а також усвідомлення права бути іншим, відрізнятись від решти людей.

Поняття толерантність багатоаспектне, але в загальному плані його можна тлумачити, як активну моральну позицію та психологічну готовність до терпіння в ім'я взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, релігійного та соціального середовища.

Таким чином, основними компонентами поняття толерантності є активна моральна позиція людини та психологічна готовність до терпимості.

Держави — члени Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки й культури, присутні в Парижі на двадцять восьмій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО 25 жовтня – 16 листопада 1995 року, оголосили преамбулу: «пам'ятаючи про те, що Статут Організації Об'єднаних Націй свідчить: «Ми, народи Об'єднаних Націй, сповнені рішучості позбавити наступні покоління від лиха війни ... знов утвердити

віру в основні права людини, у гідність і цінність людської особистості... і з цією метою проявляти терпимість, жити разом у світі один з одним, як добрі сусіди».

У документах, прийнятих Генеральною конференцією ЮНЕСКО стосовно виховання підростаючого покоління, зазначило, що зміни в душі миру та толерантності мають торкнутися всіх ланок освітянської системи – від дитячого садка до інститутів підвищення кваліфікації вчителів [1]. Для досягнення цієї важливої мети рекомендується використовувати два основні шляхи: 1) здійснення міждисциплінарних зв'язків; 2) організація спеціальних курсів щодо формування толерантної якості особистості.

Виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості. Виховання в душі толерантності починається з своїх загальних прав та обов'язків, з метою забезпечення здійснення цих прав. Виховання в душі терпимості слід розглядати як невідкладний імператив, у зв'язку з цим необхідно заохочувати методи систематичного й раціонального навчання толерантності, які розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні й релігійні джерела інтолерантності, які лежать в основі насильства й відчуження. Політика та програми в системі освіти повинні сприяти поліпшенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності й терпимості у відносинах як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними групами, а також націями. Виховання в душі терпимості повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає відчуття страху й відчуження по відношенню до інших. Воно повинно сприяти формуванню в молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення й вироблення думок, заснованих на моральних цінностях [1].

У декларації принципів терпимості зазначено: «Ми заявляємо про свою готовність підтримувати й запроваджувати в життя програми наукових досліджень в області соціальних наук і виховання в душі терпимості, прав людини і не насильства. Це означає необхідність приділення особливої уваги питанням підвищення рівня педагогічної підготовки... удосконалення навчальних матеріалів, включаючи нові освітні технології з метою виховання чуйних і відповідальних громадян, відкритих сприйняттю інших культур, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність й індивідуальність, попереджати конфлікти або вирішувати їх ненасильницькими засобами» [1].

Тобто інтеграція культури світу в навчальні заклади потребує створення нових навчальних програм, підручників та посібників, пройнятих ідеями культури світу та толерантності, співробітництва та партнерства. Але не менш серйозні зміни мають відбутися у сфері відносин «педагог-дитина», та й у всій атмосфері шкільного життя.

У сучасних умовах дуже часто формуються психологічні проблеми в дитини, виникають девіантні відхилення в поведінці, а джерелом цих проблем частіше є інтолерантне ставлення батьків, педагогів, відсутність індивідуального підходу до дитини, неадекватність оцінки особистості,

нерозуміння внутрішнього світу дитини, образливе ставлення до неї – це типові негативні характеристики взаємовідносин з дитиною.

Тому толерантність як якість особистості є професійно необхідною для педагога, це логічно впливає зі змісту, завдань та характеристики діяльності педагога. Тому що тільки педагог з сформованою толерантною якістю особистості може сформувати толерантність у підростаючого покоління. Підкреслимо, що толерантна якість педагога пов'язана з безперервним самовдосконаленням, досягненням ним професійної та комунікативної майстерності, розвитком власних внутрішніх та людських якостей. Саме комунікативна невідповідність та некомпетентність у більшості випадків є причиною того, що педагог не може виховувати, навчати, працювати з учнями та колективом.

Формування толерантності як якості особистості передбачає проведення психолого-педагогічних занять, тренінгів, які допомагають розв'язати такі завдання:

- ознайомлення з поняттями толерантності, інтолерантності, толерантної поведінки, свідомості;
- стимулювання власних пошуків і активності в освоєнні цих понять;
- набуття навичок толерантної поведінки, толерантної взаємодії в сім'ї, школі, на вулиці, в інших сферах життєдіяльності.

Основними аспектами формування толерантності як якості особистості є:

- формування толерантної самосвідомості, ціннісних установок на толерантне спілкування, інших позитивних соціальних установок через освіту й виховання та використання конкретних методів;
- створення емоційної готовності до толерантності (виховання почуттів – співпереживання, співчуття);
- формування поведінкових моделей (навичок толерантної поведінки, звички поводитися толерантно).

Щоб сформувати в дітей толерантну особистість педагог повинен у навчальній та виховній роботі розвивати в школярів критичне мислення, стимулювати в них інтерес до пошуку істини. Отже, потрібно формувати знання про природу стереотипів, особливостях процесу виникнення та їх ролі у формуванні упереджень, знання що причини та наслідки конфліктів, агресії.

Педагогу потрібно навчити дітей:

- аналізувати власні стереотипи та протистояти їм, а також визначати такі, які призводять до некоректних узагальнень інтолерантного спілкування;
- виявляти стереотипні думки та ставлення;
- ретельно продумувати та аргументувати свої думки і висловлювання, відділяти головне від неістотного;
- уміти визначати проблеми міжособистісного спілкування та альтернативні шляхи їхнього творчого розв'язання та ін.

Необхідно також розвивати в учнів усвідомлення того, що сутність багатьох конфліктів має суб'єктивний характер, останні найчастіше виникають не через несумісні цілі чи інтереси, а з почуття ворожості до іншого через нерозуміння свого партнера. Бажано продемонструвати дітям способи розв'язання конфліктних ситуацій за наявності протилежних інтересів, показати можливості співробітництва в розв'язанні проблем на основі довіри й взаєморозуміння. Для цього слід добирати ситуації, які відповідають життєвому досвіду учнів та викликають зацікавленість.

Методів формування толерантної якості особистості багато, необхідно вміти їх використовувати, та й узагалі бачити необхідність формування цієї якості особистості.

Сучасний світ повинен зрозуміти: як людина і її життя, так і суспільство багатогранні у своїх культурних, національних і соціальних проявах. Це нормально, з цим потрібно рахуватися, цьому необхідно навчати підрастаюче покоління. Хіба можливо досягти стабільності у світі, гармонії між державами, людьми, якщо у свідомості значної кількості громадян світу закладені ідеї зверхності, своєї непогрішності та переваги, своєї винятковості?

Література

1. Декларация принципів терпимості Генеральної конференції ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года (Электронный материал). Режим доступа: www.un.org/russian/documen/declarat/toleranc.htm.

2. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. Проблема толерантности в современном мире (Электронный документ) / А.А. Погодина. Режим доступа: <http://www.azps.ru>. **3. Зиновьев Д.В.** Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога [Монография] / Зиновьев Д.В., Нургалеев В.С. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – 72 с.

УДК 372.3

Л.В. Мельник, С.О. Чмир

ВИКОРИСТАННЯ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ НАВЧАННІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РОЗПОВІДІ ЗА ЗМІСТОМ КАЗОК

Одним із засобів, що дозволяють організувати цілеспрямовану й систематичну роботу над мовленнєвим розвитком дітей середнього дошкільного віку є навчання розповіді за змістом казок. Проблема впливу казки на розвиток особистості дитини досліджувалася психологами, педагогами й методистами (Д. Барановська, О. Заїка, О. Запорожець, В. Сухомлинський, А. Богуш, Н. Гавриш та ін.).

Мета нашої розвідки – показати роль ілюстрацій у процесі сприймання й розуміння змісту казки дітьми середнього дошкільного віку й при навчанні їх розповіді за змістом казок.

Використання наочності в навчальному процесі дозволяє збагатити й розширити безпосередній чуттєвий досвід дитини, уточнити її чуттєві уявлення, а також розвивати спостережливість, значення якої в навчальній діяльності досить велика. Зробити навчання наочним означає не лише створити зорові образи, забезпечити сприймання довкілля, а й уключити дитину безпосередньо в практичну діяльність, а разом з тим – пов'язувати навчання з життям.

Одним із досить поширених видів наочності є ілюстрації. Розгляньмо, як трактується це поняття в науковій літературі.

Ілюстрація (від латинського «*illustratio*») – це пояснення з допомогою наочних прикладів [1, с. 483] зображення в книзі чи журналі, що пояснює, відтворює зміст тексту [2, с. 195], галузь мистецтва (головним чином графіки), пов'язана з образотворчою інтерпретацією літературних і наукових творів [3, с. 172]. Ілюстрація поєднує в собі статику зображення й динаміку розповідання, “оповідання в картинках”, паралельно словесному, але і виокремлено від нього. Ілюстрація – типовий опис, наочне зображення, галузь образотворчого мистецтва (головним чином, графіки), пов'язана з образною інтерпретацією змісту літературних і наукових творів. Отже, ілюстрація – наочне відображення змісту літературного твору.

Учені завжди надавали великого значення книжковій графіці у виховному процесі дітей: досліджувався вплив ілюстрації дитячих книг на формування особистості дітей (Єзикеєва В.О., Жуковська Р.Й., Івіна М.І., Кондратович-Репіна Т.О., Ситніков Ю.А., Яковлічева А.Ф.); виявлялися особливостей ілюстрування дитячих книг (Бродський І.А., Заварова А.В., Камкін О.А., Матафонов В.С.). Усі дослідники сходяться в думці, що ілюстрація несе в собі не тільки пізнавальну функцію, а й світоглядну та відіграє велику роль у формуванні й вихованні особистості дитини, допомагає дитині адаптуватися до змісту твору, яскраво відтворює змальовані в тексті події, візуалізує літературні образи, демонструє ставлення художника до твору. Після сприймання ілюстрацій збільшується кількість відтворюваних дітьми уривків; покращується розуміння основних змістових моментів; зростає зв'язність переказу змісту твору; діти відтворюють прослуханий текст більш виразно та образно.

Як показали наші спостереження під час педагогічної практики в дитячому садку, описуючи ілюстрації, діти будують речення, добирають потрібні слова та вислови й відповідно збагачують своє мовлення, учаться висловлювати свої думки. При цьому ілюстрація дає тему, зміст, матеріал, на якому розвивається мовлення дітей. За допомогою художнього слова та ілюстрації вихователь підводить дітей до сприймання поетичного образу, а також монологічної форми мовлення.

Вихователі дитячих садків стверджують, що після сприймання ілюстрації збільшується загальна кількість відтворюваних дітьми моментів тексту, зростає зв'язність переказу, виклад тексту стає більш образний, виразний, іноді з елементами творчості. Найголовніше, що повинно бути присутнім в ілюстрації для дітей, – виразність. Якщо людина на картині зраділа, вона повинна радіти так, щоб у глядача не лише не залишалось ніяких сумнівів, але щоб цей стан передався глядачу.

Отже, ілюстрації відіграють важливу роль у процесах сприймання, аналізу, синтезу, умовисновків, розуміння, що становлять основу формування мовної особистості дитини під час навчання української мови.

У дослідженнях педагогів (Карпинська Н.С., Коніна М.І., Таллер Л.А., Ушакова О.С.) звертається увага на різні аспекти процесу сприймання: розуміння теми, ідеї, змісту ілюстрації, образу головного героя, створення виразних засобів. Як показують педагогічні дослідження, картинку дитина не сприймає всю відразу, а лише частину й не завжди головну; пізнаючи предмети на картинці, діти не відразу усвідомлюють їхнє призначення, взаємозв'язок. Це відбувається через те, що процес сприймання не відразу встановлює зв'язки з минулим досвідом дітей, тому осмислювання, розуміння картинки приходить дещо пізніше [4, с. 40].

Г.О. Люблінська вказує, що сприймання ілюстрацій дошкільниками здебільшого залежить від педагогічного керівництва. Якщо дитину попросити розповісти про бачене на ілюстрації через 7 – 10 днів, вона переважно пригадає лише окремі деталі, до того ж далеко не завжди суттєві та основні. Проте, якщо після розглядання ілюстрації дати їй назву або запропонувати дітям самим її придумати, то й через 10 днів діти правильно й усвідомлено передають основний зміст ілюстрації [5, с. 233].

Трудність у сприйманні ілюстрації дошкільниками полягає в їхньому невмінні керувати процесом сприймання, тобто організовувати свою увагу, вибірково спрямовувати її на істотні та основні елементи об'єкта сприймання, уміти не лише дивитись, але й бачити. Сприймання ілюстрації для дитини порівняно з реальними предметами ускладнюється тим, що в сприйманні ілюстрацій бере участь тільки зоровий аналізатор. Тому дитина не може комплексно відчутти поданий в ілюстрації об'єкт через інші аналізатори, а саме це має вирішальне значення для чіткості дитячого сприймання й уявлення. Для розуміння ілюстрації необхідно встановити зв'язок зображеного предмета з наявними в дитини образом і знаннями, тобто дитина повинна впізнати в зображуваному предметі знайому річ.

За свідченнями Т.О. Репіної-Кондратович, художній образ ілюстрацій дитина сприймає активно, емоційно, ставлення дітей до героя книги суттєво змінюється після показу ілюстрацій. Своїми жестами діти часто наслідують персонажів, вони з цікавістю розглядають вираз обличчя людини. Форма, манера малюнка впливає на характер сприймання, глибину спостережень. Яскравий динамічний малюнок без загромаджуючих деталей, без різкого відхилення від дійсності більш доступний сприйманню дітей 5 – 7 років [6, с. 77]. Підвести дітей до

більш високого естетичного сприймання й водночас розвинути й збагатити їхнє мовлення можна за умови розвитку здатності дітей емоційно сприймати й оцінювати в художній ілюстрації елементарні естетичні якості, гармонію кольору, композицію. У дослідженні Т.О. Репіної-Кондратович підкреслюється, що в процесі читання твору з допомогою ілюстрацій повнота його розуміння зростає. Вплив ілюстрацій на розуміння дітьми тексту полягає в тому, що після сприймання ілюстрацій збільшується загальна кількість відтворених дітьми моментів тексту; зростає зв'язність переказу; діти дають більш виразний, більш образний виклад прослуханого тексту [7, с. 84].

Дослідження педагогів засвідчили, що дошкільники розуміють текст тоді, коли він встановлює зв'язок кожного слова з відповідним образом предмета, його якістю чи його дією. Те ж саме відбувається і при сприйманні дітьми ілюстрації. Для розуміння ілюстрації необхідно встановити зв'язки між частинами сприймаючого цілого та між новим предметом і наявними в дитини знаннями.

Г.М. Леушина, Т.Г. Овсепян, С.Л. Рубінштейн показали, що на зв'язність розповіді за ілюстраціями крім доступності змісту й художньої форми зображення, впливає і попередня цільова настанова у вигляді запитань, які ставить дитині вихователь перед початком розглядання ілюстрації. На запитання “Що зображено на ілюстрації?” – діти перераховують предмети. На запитання “Що роблять діти на ілюстрації?” – дошкільники дають зв'язний виклад сюжету [8, с. 84].

У сприйманні ілюстрації та розповіді за її змістом важливе значення має слово вихователя, що цілеспрямовано веде дітей від головного до другорядного й допомагає усвідомити залежність між частинами, сприяє зв'язності розповіді.

Дітей необхідно вчити будувати зв'язну контекстну розповідь за змістом ілюстрації. М.І. Жинкін указує на необхідність при підготовці усної розповіді “мобілізувати словниковий запас” дитини, привести його у стан готовності для передачі думок; акцентує увагу на необхідності розвивати оперативну пам'ять, а також підключати до звукового мовлення й внутрішнє мовлення дитини [9, с. 7].

Таким чином, сприймання дитиною ілюстрації є більш складним для неї процесом, ніж безпосереднє сприймання реального предмета, бо ілюстрацію дитина сприймає лише зором. Аналіз психолого-педагогічних досліджень щодо сприймання ілюстрації дошкільниками дозволив дійти висновку, що поле сприймання схематичне, неоднорідне; без навчання сприймається якась частина ілюстрації, деталь, на якій спинала увагу дитина; повнота сприймання ілюстрації залежить від доступності змісту зображеного, художньої форми передачі змісту; характер сприймання – емоційно-насичений.

Дітям дошкільного віку доступне сприймання ілюстрацій, якщо створити для цього відповідні педагогічні умови, які сприятимуть не тільки поглибленому розумінню дітьми тексту художніх творів, а й

стимулюватимуть складання дітьми розповідей за змістом ілюстрацій. Необхідною умовою навчання дітей розповідання за ілюстрацією є систематична цілеспрямована робота над формуванням уміння сприймати її сюжет, розуміти зображувану ситуацію, формування граматично правильного мовлення. Правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи роблять процес навчання дітей доступним, цікавим, ефективним.

Як засвідчив наш педагогічний досвід, дошкільники сприймають усі види ілюстрацій (світлотіньові, умовні, лінійні), із задоволенням розглядають й охоче розповідають за полосними, кольоровими ілюстраціями до творів, де весь текст ілюстрований.

Нами враховувалися принципи добору ілюстрацій: висока художня цінність; доступність змісту ілюстрацій віку старших дошкільників; простота та ясність композиції за доступними для дитячого сприймання зображувальними засобами; цікавий сюжет; урахування розміру ілюстрацій.

Відповідно до вищезазначених положень нами була розроблена методика навчання розповідання за змістом казки за допомогою ілюстрацій.

На заняттях спочатку пропонувалося читання казок і показ ілюстрацій різних видів; бесіди про художників-ілюстраторів; збагачення словника дітей. Згодом здійснювалося навчання дітей різних за структурою розповідей відповідно до кожного типу ілюстрацій (лінійні – описова розповідь; світлотіньові – сюжетна розповідь; умовні – міркування; книжка-картинка – творча розповідь). Провідною формою роботи виступили заняття з розвитку мовлення. На завершальному етапі навчання ми стимулювали дітей до самостійного складання розповідей за власними малюнками, створення самодіяльних «книжок-картинок» до українських народних казок, влаштування виставок-дитячих робіт за їх змістом.

При роботі з ілюстраціями нами використовувалися й тлумачилися дошкільникам такі слова, як ілюстрація, обкладинка, сторінка, художник-ілюстратор, книжка-картинка, книжка-іграшка, книжка-забава, листівки, зображення, кольорові, чорно-білі, великі, маленькі, дрібні та інші.

У ході вивчення української мови нами проводилися заняття з розвитку мовлення. Наведімо приклад.

Тема: Складання розповіді за ілюстраціями до української народної казки «Кривенька качечка»

Мета: Продовжувати вчити дітей складати розповіді за ілюстраціями, творчо змінювати кінцівку казки. Розвивати зв'язне мовлення.

Словник: починок, кужілочка, веретенце, коромисло, прясти, табунок. Виховувати бережливе ставлення до книги.

Матеріал: ілюстрації до книжки української народної казки «Кривенька качечка» (художник-ілюстратор В. Мельниченко).

Хід заняття

Приходить листоноша й приносить бандероль з книжками від дітей сусіднього дошкільного закладу. Вихователь пропонує розглянути ілюстрації до казки (ілюстровані книги є в кожній дитини або одна на

двох дітей). Діти під керівництвом вихователя переглядають ілюстрації, розповідають, що на них зображено. Після розгляду ілюстрацій і короткої бесіди вихователь пропонує скласти розповідь за ілюстраціями, змінити кінцівку казки.

– Діти, подумайте й складіть розповідь про те, що було б, якби баба і дід не спалили гніздечка?

Розповідання дітьми казки із зміною кінцівки. У разі потреби, вихователь допомагає навідними запитаннями, стежить за правильністю побудови речень, за чіткістю, зв'язністю мовлення.

– Діти, як ви думаєте, чому казка називається «Кривенька качечка»?

– На альбомних аркушах ви намалюєте все те, що вам найбільше сподобалось і запам'яталося в казці. А на наступному занятті ви будете складати розповідь за своїми малюнками (Виконання роботи дітьми).

Підсумок заняття

Методика навчання дітей дошкільного віку розповіді за змістом казок може включати ознайомлення дітей із різними видами ілюстрацій (обкладинка, книжка-картинка, книжка-іграшка, ілюстрації-заставки, кінцівки), з художниками-ілюстраторами, що збагачує мовлення дітей.

З ілюстраціями можна проводити різні дидактичні ігри з метою закріплення знань дітей про зміст художніх творів. Це ігри: «Куди не підеш – у казку потрапиш», «Казковий будиночок», «Добери ілюстрації до цієї казки», «Від кого прийшов лист?». Матеріалами для цих ігор можуть бути ілюстрації старих книжок, книжки-ширмочки, книжки-іграшки.

Отже, як показало наше дослідження, змістовність розповіді дітей залежить від повноцінного сприймання й розуміння тексту казки дітьми та його зображення в ілюстраціях; підтримання інтересу дітей щодо наочно-образного зображення змісту тексту казки обумовлюється доцільною частотністю планування різних його видів; міцність засвоєння дітьми вмінь і навичок розповідати за ілюстраціями залежить від раціонального поєднання занять з різних розділів програми.

Література

1. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М.: Сов. энцикл., 1984. – 1599 с. **2. Короткий** тлумачний словник української мови / [під ред. Л.Л. Гумецької]. – К.: Рад. шк., 1978. – 296 с. **3. Розенталь Д.Э.** Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с. **4. Сакулина Н.П.** Роль наблюдения в развитии детского рисунка / Труды конференции по дошкольному воспитанию. – М., 1949. – С. 20 – 40, 165. **5. Люблинская А.А.** Беседы с воспитателем о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1962. – 277 с. **6. Репина Т.А.** Роль иллюстраций в понимании литературного произведения детьми дошкольного возраста / Т.А. Репина // Вопросы эстетического воспитания в детском саду. – М., 1960. – С. 77

– 85. 7. **Репина Т.А.** Знач. праця. 8. **Леушина Л.И.** Зрительное пространственное восприятие / [под ред. В.Д. Глезер]. – Л.: Наука, 1978. – 175 с. 9. **Жинкин Н.И.** Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова. – М.: Просвещение, 1966.

The article is devoted to the notion “illustration”. Such processes as perception, analysis, synthesis, conclusion, understanding form linguistic personality of children of preschool age in the process of retelling fairytales teaching, and the role of illustration in these processes is shown.

УДК 378.013

Г.М. Мінєнко

ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У РАННІХ ТВОРАХ Б.І. КОРОТЯЄВА (50-60-ТІ РОКИ ХХ СТОРІЧЧЯ)

Індивідуальне мислення й теоретико-педагогічні погляди Б.І. Коротяєва в початковий період його професійно-педагогічної діяльності в 50 – 60-х рр. формувалися під впливом двох чинників. Перший з них – це коло практичних і виробничих інтересів, що витікають з особливостей діяльності керівника школи. Виконуючи обов'язки директора школи, він прагнув до того, щоб у школі був суворий порядок, чистота й гігієна в громадських місцях, високий рівень загальношкільної дисципліни, добре організоване життя класних колективів і шкільного колективу в цілому.

Другий чинник – це вимоги, що ставляться до шкіл з боку органів управління освітою, а також коло актуальних проблем у світлі цих вимог, які активно обговорювалися й досліджувалися вченими в той період. Серед практичних працівників освіти, зокрема вчителів і директорів шкіл, у той час користувалися пошаною й попитом роботи А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського, Л.С. Равкіна, В.І. Гмурмана, С.Ф. Збандуто, Е.І. Моносзона, Ф.Ф. Корольова, І.М. Сарка, О.І. Рута, І.Т. Огородникова. У них обговорюються проблеми виховання в школярів свідомої дисципліни (написано й захищено не один десяток кандидатських дисертацій), створення й формування сильних учнівських колективів (класних і загальношкільних), залучення учнів до суспільної праці, виховання етичних відчуттів, етичної свідомості, етичних переконань, вчинків і етичної поведінки. Ці два чинники й зумовили коло наукових інтересів і переваг молодого директора школи.

Перша його спроба пера була успішною, а доповідь, з якою він виступив на I з'їзді вчителів Комі АРСР (1956 рік), опублікована в однойменній збірці у вигляді статті під назвою «Про організацію колективу». Понад 50 років її читають з великим інтересом і, на наш погляд, вона, не втратила актуальності. Спираючись на досвід А.С. Макаренка, його ідеї знаходять оригінальне вирішення проблеми

створення загальношкільного колективу, який учить, використовуючи з цією метою інститут чергування кожного класу, починаючи з 5-го, протягом тижня, наділяючи «чергових» відповідними правами й чіткими обов'язками.

За статтею виходять ще чотири, одна з яких «Про педагогічні цілі суспільно-корисної праці школярів» у центральному друці (журнал «Народна освіта» № 3, 1959 р.), а три інші – у республіканському «Про виховання характеру» (Збірка «На допомогу вчителю», Комі АРСР, Сиктивкар, січень 1961 р.), «Про дитяче самоврядування» (Збірка «На допомогу вчителю», Комі АРСР, Сиктивкар, вересень 1961 р.), «Про співвідношення переконання і вправи в етичному вихованні учнів» (Збірка «Педагогічну науку і передову практику в школі», Сиктивкар, 1963 р.).

Читаючи й осмислюючи не тільки названі роботи, а й інші, ми прийшли до висновку, що у своїй практичній діяльності молодий директор школи інтересами своїх учнів, творчими задумами й експериментально-дослідницькими пошуками. Йому властиво бути завжди в гущавині життя своїх учнів (а в майбутньому й студентів), разом з ними працювати й грати в спортивні ігри (волейбол і футбол), ставити й розігрувати на сцені п'єси, ходити в походи, долати себе й обставини тощо.

У професійній діяльності він іде своїм шляхом, підкоряючись лише логіці розуму, здоровому глузду й принципу в ім'я здоров'я своїх учнів і студентів, завжди спираючись на ініціативу й свободу вибору своїх вихованців – як учнів, так і вчителів, поважаючи їхні інтереси. Йому властива глибока віра в їхні можливості, здібності й творчі сили. Будучи за вдачею оптимістом і носієм нових ідей і намірів, непримиренним супротивником догм, стереотипів, муштри, казенщини, формалізму, у перших публікаціях і у всіх подальших він ніколи не наслідує когось, не звертається до постійного цитування авторитетів, не використовує неохайних прийомів запозичення їхніх думок.

Витоки його розкріпаченого, вільного самостійного педагогічного мислення беруть початок з дитинства та юності, з тих умов, у яких він формувався як особистість. Рання фізична праця, у полі, у домашньому господарстві, постійне спілкування з первісною природою, єднання з її законами, нормами й традиціями сільського життя – все це не могло не позначитися на характері його мислення й світовідчутті, що тяжіє до свободи, самостійності та незалежності думок і поглядів. Тому в професійній і науково-пошуковій діяльності він іде своїм шляхом. У результаті пошуків за п'ять років роботи здобуває й накопичує багатий фактичний матеріал, який і ліг в основу змісту названих публікацій, а потім і в кандидатську дисертацію. Цікаво, що її назва, структура й характер викладу не вписувалися в ті норми й традиції, які склалися й були розповсюджені в ті роки.

Незвичність і нестандартність дисертації на тему: «Переконання і вправа в етичному вихованні учнів» полягали в тому, що в її першому розділі, всупереч правилам, автор викладає дослідно-експериментальний

матеріал, накопичений ним за шість років роботи директором, – три роки в Єлецькій середній школі № 16 і три – у середній школі № 4 міста Воркута.

Зміст дослідно-експериментальної роботи в школі № 4 полягав у тому, що вся виховна робота проводилася під безпосереднім керівництвом директора школи за єдиною програмою етичного виховання, яка включала ключові й опорні етичні поняття: патріотизм і відповідальне ставлення до праці; збереження й примноження суспільного надбання; чесність, правдивість і непримиренність до несправедливості й нечесності; воля й характер; суспільна ініціатива, старанність і порядність. Кожне поняття в усіх класах (з 1-го по 10-ий включно) роз'яснювалося з урахуванням віку учнів, були проведені бесіди, під час яких переконували дітей у необхідності виробляти етичні якості. Після бесід, упродовж 2 – 3-х тижнів, проводили етичні вправи, як у класі, так і поза його межами. А після вправ підводилися підсумки: на класних зборах класними керівниками, на загальношкільній лінійці – директором.

Робота в такому плані давала прекрасні результати. Комісія Міносвіти Комі АРСР, перевіряючи роботу середньої школи № 4 р. Воркути в лютому 1961 року, у якій проводився дослідно-експериментальний пошук, у висловках визнала школу однією з найкращих у республіці, їй було присвоєно звання «Школа республіканського передового досвіду».

У другому розділі дисертації на основі аналізу й оцінок здобутого фактичного матеріалу дисертант створив свою авторську теоретичну концепцію про використання методів переконання, вправи, контролю й оцінювання в етичному вихованні учнів, у їхній єдності й логічній послідовності.

Відомо, як стверджує автор, що людина підлягає широкому впливу, який з навколишнього світу і внутрішнього середовища самого організму.

Школа організовує різнобічну практичну діяльність учня, і ця діяльність виступає як своєрідна форма виховної дії.

Усі наші виховні заходи, а їх незліченна кількість (і прямі, і непрямі), повинні бути приведені в сувору систему й не безладно, а послідовно й цілеспрямовано.

Чи можна впорядкувати цю безліч виховних дій так, щоб вихователь не втратив себе в різного роду заходах і в поточній роботі, а суворо йшов визначеним шляхом виховання людських характерів? Досвід свідчить – так, можна! Для цього треба знайти головну, таку, яка безпосередньо визначається завданнями формування тих або інших моральних якостей і включає роз'яснення норм і правил моралі, привчає до виконання.

Головною дією в педагогічному плані автор вважає – не тільки передати суму знань про мораль, але й організувати практику вироблення норм поведінки, побуту й діяльності відповідно до плану етичного виховання визначених якостей особи.

Таку дію він назвав безпосередньо цілеспрямованою виховною дією, тому що саме вона дозволяє ефективніше керувати процесом формування етичних якостей особи (виділено автором). Це підтверджує шестирічний експеримент, проведений у двох школах.

Процес безпосередньо цілеспрямованої виховної дії поділяється на етапи відповідно до закономірності взаємодії психофізіологічних властивостей людини з навколишнім середовищем.

На першому етапі дія, на думку дисертанта, виступає за своїм характером як зовнішній вплив, що викликає думки, відчуття, бажання.

На другому етапі, коли думки, відчуття, бажання викликають вчинки, ця дія перетворюється й виступає як воля об'єкта.

На першому етапі повинен використовуватися метод переконання, на другому – метод практичного привчання, метод організації практичної діяльності.

Таким чином, аналіз процесу виховної діяльності дає можливість з нових позицій вичленувати форми дії, визначити серед них у педагогічному плані головну й досліджувати зміст провідної форми.

У третьому розділі дисертації автор аналізує й оцінює створену ним концепцію змісту безпосередньо цілеспрямованої дії. Спираючись на отримані результати, він стверджує, що найбільш ефективне співвідношення методів переконання і вправи забезпечується за умови:

- органічної єдності та взаємопроникнення;

- дотримання послідовності та систематичності. У цьому випадку, метод переконання, як першооснова дії, повинен спричинити метод вправи як подальший етап дії, а вправа повинна забезпечити систему контролю, підведення підсумків й оцінювання результатів як заключний етап дії;

- взаємозалежності й взаємообумовленості, тобто ефективність методу переконання залежить від ефективності методу вправи і навпаки.

Вимоги, що висувуються до створення умов для підвищення ефективності методу переконання:

- роз'яснювальна робота повинна проходити цікаво, образно, живо, переконливо й впливати не тільки на свідомість, але й на відчуття, емоції вихованця. При роз'ясненні слід висувати яскраві перспективи в якісному зростанні особи й колективу;

- роз'яснювальна робота, що проводиться за обраною темою в плані безпосередньо цілеспрямованої дії (саме в цьому плані, при інших формах дії дотримання цієї умови зовсім необов'язково), повинна проходити приблизно в один час і термін у вікових групах, але з різним змістом та обсягом, ураховуючи особливості віку й ступінь вихованості колективу. Дотримання цієї умови дає можливість уникати малоефективних зусиль класних керівників і підвищити значущість цієї роботи в очах учнів, привернути до неї увагу значної спільності (учителів, учнів, батьків, громадськості), а також колективно

обмірковувати план роботи над черговою темою, це полегшує контроль за результатами виховних зусиль.

Батьки повинні знати основні положення бесід, доповідей і перспективу за кожною конкретною темою.

Умови ефективності вправ полягають у тому, щоб;

а) вправи проводилися безпосередньо за бесідою чи доповіддю;

б) тривалість вправ визначалася необхідністю формування стійких навичок, звичок дотримання висунутих моральних норм поведінки, діяльності, урахуваючи, що зайві тривалі терміни притупляють сприймання, інтерес учнів, затримують розвиток перспективних ліній;

в) ретельно продумувати види вправ для колективу й особи, використовуючи при цьому вправи різноманітної практичної діяльності учнів;

г) ефективність вправ залежить від того, наскільки правильно формуються мотиви поведінки й діяльності, і, головним чином, мотиви відповідальності, інтересу й переконаності.

Успішне формування мотивів відповідальності та інтересу залежить від підсумків, що дає можливість, з одного боку, забезпечити стійкішу дію мотиву інтересу, з іншого, – порушити до життя мотив відповідальності, що забезпечує їхню дію в діалектичній єдності.

Комплексне використання основних методів виховання веде до необхідності розробки методики проведення роботи з кожною темою в різні роки навчання, тобто розробки заходів щодо допомоги при проведенні бесід і лекцій, системи й методики вправ, проведення форм контролю, організація змагання і підведення підсумків.

Практична робота з позицій безпосередньо цілеспрямованої дії підвищує ефективність педагогічного керівництва в справі етичного виховання учнів.

У цій статті ми представили теоретико-педагогічні погляди Б.І. Коротяєва, які сформувався в 50 – 60-і роки в процесі професійно-педагогічної діяльності в системі шкільної освіти. Осмислюючи їх, не можна не визнати, що більшість з них не втратили своєї актуальності й значення й у наш час, за виключенням хіба що деяких (про цілеспрямовання, про використання п'ятибальної оцінки за поведінку тощо).

Необхідно відзначити, що вірячи в силу безпосередньо цілеспрямованої дії педагога на учня, автор і не підозрював, що він сповідає авторитарну педагогіку прямої й силової дії. На наш погляд, це витрати його молодості, юнацького романтизму й зайвого оптимізму. У пізніших зрілих роботах подібні погляди ним будуть переглянуті.

Література

1. **Коротяєв Б.І.** Про організацію загальношкільного колективу // У зб.: Матеріали з'їзду вчителів Комі АРСР. – Сиктивкар, 1956. – С. 87 – 98.
2. **Коротяєв Б.І.** Про педагогічні цілі суспільно-корисної праці школярів // Народна освіта. – № 3. – 1959 р. – С. 51 – 52.
3. **Коротяєв Б.І.** Про виховання характеру // У зб. на допомогу вчителю Комі АРСР. –

Сиктивкар, 1961 р. – С. 27 – 34. **4. Коротяєв Б.І.** Про дитяче самоврядування // У зб. на допомогу вчителів Комі АССР. – Сиктивкар, 1961 р. – С. 34 – 41. **5. Коротяєв Б.І.** До питання співвідношення переконання і вправи в моральному вихованні //, що вчать, В сб. Педагогічну науку і передову практику – школі. – Сиктивкар, 1963 р. – С. 104 – 114. **6. Коротяєв Б.І.** Переконання і вправа в етичному вихованні учнів: – автореф. дис. канд. пед. наук. / Б.І. Коротяєв– М., 1964. – 20 с.

In the article extracted and come into a question those works of B.I. Korotyayeva, which are not only interesting but also actual for modern practice of education, and which can find demand for teachers, feel like an innovation and creation.

УДК 378.147

Т.І. Мовчан

ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

В епоху державного й духовного відродження України постає проблема розбудови національної системи освіти і виховання, успіх якої значною мірою залежить від рівня підготовки педагогічних кадрів.

Спеціальність “Дошкільне виховання” посідає вагомe місце в професійній підготовці педагогічних працівників. Необхідність і важливість виховання підростаючого покоління кваліфікованими вихователями – безсумнівна, а підготувати такого педагога здатна збалансована система підготовки кадрів.

Проблема формування особистості майбутнього вихователя зумовлюється необхідністю зростання його педагогічної майстерності, професіоналізму, професійно-педагогічної компетентності. Під професійною компетентністю педагога прийнято розуміти інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань і вмінь), готовність майбутнього вихователя до діяльності, його здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання та виконувати роботу в цілому. Крім того, сучасний етап освітянської діяльності педагога вимагає наявності в професійній компетентності низки нових вимог, які раніше належали до особистісних якостей і соціальної компетентності: лідерські якості, управлінські вміння та навички, професійна культура й розуміння своєї відповідальності за результати й наслідки своєї діяльності, комунікативна культура й психолого-педагогічна підготовка, здатність до самоосвіти, самовиховання й прагнення до них протягом усього трудового життя.

Критеріями підготовки до професійно педагогічної діяльності вважають: глибокі наукові, спеціальні й педагогічні знання, відповідний рівень вихованості, загальнолюдська культура та інтелігентність, діловитість, гуманістична спрямованість, духовність, широка ерудиція і соціальна активність.

Видатні вчені, педагоги-класики Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, Н. Лубенець, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський займалися розробкою цієї актуальної проблеми. У сучасних дослідженнях над нею працюють педагоги-новатори І. Бех, І. Зязюн, В. Котирло, Т. Маркова, Б. Нікітін, І. Підласий та ін.

Розвиток тісного зв'язку і взаємодії таких соціальних інститутів, як сім'я і дитячий садок, є дуже важливим. Вони першими мають забезпечити сприятливі умови життя й виховання дитини, формування її як цілісної особистості.

Від здатності батьків і вихователів творчо підходити до розв'язання сучасних проблем залежить реалізація одного з пріоритетних завдань реформування освіти – забезпечення органічної єдності навчання, виховання й розвитку цілісної, всебічно розвиненої особистості в співпраці головних і не компенсуючих одна одну ланок – сім'ї, як університету людських стосунків, та дошкільних установ єдиних продовжувачів для дітей дошкільного віку університету в рамках суспільного виховання.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема підготовки педагогічних кадрів та її моніторинг у вищих навчальних закладах є актуальною.

Значна увага в дослідженнях науковців приділяється питанням пошуку шляхів підвищення професійної майстерності педагога. Проблема ж професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей, зокрема визначення змісту професійної освіти, шляхів та засобів взаємодії з родинами дітей ще не здобула ґрунтового вивчення.

Тому метою цієї статті стало визначення особливостей моніторингу професійної підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах.

Основні завдання: розкрити на основі аналізу наукових джерел сутність поняття “професійна компетентність”, “педагогічна майстерність”; виявити особливості моніторингу структури й змісту професійної підготовки, шляхів і засобів взаємодії майбутніх вихователів з родинами дітей у сучасних умовах; проаналізувати організацію підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до взаємодії з родинами дітей під час педагогічної практики.

На наш погляд, особливого значення в галузі дошкільної освіти набуває вдосконалення підготовки кадрів, покликаних забезпечити формування основ особистості, починаючи з перших етапів її становлення. Реалізація принципів демократизації й гуманізації

педагогічного впливу на дітей згідно з Законом України “Про дошкільну освіту” та базового компонента дошкільної освіти вимагає якісно нової підготовки педагога – дошкільника.

Проблема забезпечення ефективності професійної підготовки студентів у педагогічному вузі, безумовно, пов’язана з утвердженням інноваційної освітньої моделі розвитку всієї системи освіти.

Державна національна програма “Освіта: Україна XXI століття”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті утвердили таку освітню модель, яка б забезпечила розвиток кожної особистості, її інтелектуальні, творчі здібності, створила б умови для активного формування свого позитивного “Я”.

Зрозуміло, що вища педагогічна школа має стояти в авангарді цього процесу, забезпечуючи високоякісну професійну підготовку майбутніх спеціалістів. Основною умовою такого завдання є здійснення моніторингу ефективності навчальної діяльності студентів, розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, оскільки педагог – професія творча.

На думку І. Підласого, основною функцією педагога є управління процесами навчання, виховання, розвитку й формування особистості вихованця. За його словами, “не вчити, а направляти учіння, не виховувати, а керувати процесами виховання покликаний учитель. І чим ясніше розуміє він цю свою головну функцію, тим більше самостійності, ініціативи, свободи надає своїм учням. Справжній майстер своєї справи залишається в навчально-виховному процесі ніби “за кадром”, за межами вільних дій учнів, а насправді – керованого педагогом вибору” [4, с. 232].

З переходом до концепції особистісно орієнтованого виховання й навчання, безумовно, зростають вимоги до особистості вихователя, його фахової підготовки, загальної та професійної культури. У цьому контексті вважаємо актуальним звернення до творчої спадщини подвижниці національного відродження Н. Лубенець, яка вважала вихователя центральною фігурою в навчально-виховному процесі дошкільного закладу.

На її думку, головними принципами, якими мають керуватися вихователі у своїй роботі, є принцип гуманізації виховання, принцип народності, принцип індивідуалізації, також чільне місце посідають принципи природовідповідності виховання, активності та творчості, організації самостійної діяльності дітей, емоційності виховного процесу, взаємозв’язку виховання з життям.

З упевненістю можемо сказати, що більшість моральних та професійних якостей, на яких акцентувала увагу Н. Лубенець, притаманні сучасному вихователю.

На необхідність володіння педагогом-вихователем педагогічною майстерністю звертали увагу А. Макаренко і В. Сухомлинський, визначаючи її зміст та шляхи розвитку. З їхнього погляду, педагог повинен відповідати певним вимогам: бути патріотом своєї Батьківщини,

мати загальноосвітню, професійну й педагогічну підготовку, бути ініціативним, активним, енергійним і життєрадісним, гуманним і чуйним товаришем і другом, вимогливим до себе й вихованців; працювати творчо, уміти аналізувати свою роботу й вивчати досвід роботи товаришів, мати педагогічний такт. Для того щоб стати хорошим педагогом, треба багато працювати над собою.

Важливим структурним компонентом професійної майстерності вихователя є педагогічна техніка – комплекс професійних умінь і навичок, який допомагає самовиразитись, гнучко й адекватно взаємодіяти з вихованцями та їх родинами [2].

У сучасних дослідженнях педагогічна техніка розглядається і як важлива складова професійної майстерності педагога. Так І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич зазначають, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих компонентів належать гуманістична спрямованість діяльності педагога, його професійна компетентність, педагогічні здібності й педагогічна техніка. Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [3, с. 30].

Для досягнення високих результатів у вихованні педагог повинен володіти певними особистісними якостями:

- здатність до рефлексії (усвідомлення суб'єктом того, як його сприймає суб'єкт за спілкування) і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництва з дитиною на засадах гуманізму, розвитку її особистості;

- здатність виявляти й урахувувати інтереси дітей, їхнє право на повагу, емоційно й морально підтримувати їх, прагнення до емоційної близькості в спілкуванні з ними, уміння спрямовувати його на забезпечення психологічного комфорту й своєчасного розвитку особистості;

- постійна налаштованість на розширення знань, самонавчання й самовиховання для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Стосовно аспектів, які були перераховані, І. Бех зазначає: “Суттєву роль у процесі формування професіоналізму відіграє ціннісно–сміслова сфера професіонала. Це пояснюється тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати й втілювати через себе особистість” [1, с. 264].

Отже, освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини, якій притаманні гуманність, духовність, творчість, яка володіє необхідними

для роботи в дошкільному закладі професійними знаннями, уміннями й навичками.

Важливим елементом моніторингу професійної освіти є аналіз поєднання фундаментальної підготовки з практичним навчанням, яке спрямоване на вироблення в майбутніх фахівців умінь і навичок практичної діяльності.

Зміст педагогічної освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, методичну, фахову й практичну підготовку.

Значущим компонентом професійного становлення фахівця є педагогічна практика, яка є важливим випробуванням на шляху становлення студента як справжнього педагога.

Під час практики студенти виступають носіями нових ідей, теорій, технологій, до яких вони залучилися в процесі навчання в інституті. Досвід практичних працівників базових закладів збагачує їх творчими інноваціями. Особливу роль у становленні особистості майбутніх педагогів відіграє “занурення” студентів-практикантів у професійне середовище на перших етапах їхнього навчання. Вони ознайомлюються зі специфікою роботи з дітьми, змістом діяльності вихователя. Це допомагає розвивати інтерес до професії, виховує любов до дітей, прагнення формувати свою професійну компетентність. Умовою організації педагогічної діяльності є розвиток у майбутнього вихователя педагогічної самосвідомості, власної професійної позитивної Я-концепції.

Особливе місце в розвитку професіоналізму студентів відводиться активним видам практики: пробній, літній, переддипломній, які є самостійною роботою з повною відповідальністю за життя, фізичне, психічне та моральне здоров'я дітей, їхній повноцінний розвиток; формують професійні вміння і здібності, особистісні якості.

Моніторинг якості підготовки спеціалістів на педагогічній практиці проводиться за такими параметрами: анкетування за результатами практики, наради з керівниками практики, звіти студентів та керівників практики з аналізом їхньої діяльності тощо.

Тісна співпраця педагогічних колективів інституту та базових закладів забезпечує належний рівень підготовки випускників до професійної діяльності.

Щодо аналізу організації підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей нами було проведено емпіричне дослідження, мета якого перевірити вплив упровадження комплексних завдань, спрямованих на підготовку студентів до взаємодії з родинами дітей у процесі педагогічної практики в ДНЗ, на ефективність формування готовності майбутніх педагогів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах.

Сутність готовності студентів до взаємодії з родинами дітей ми розглядали як сукупність трьох провідних компонентів, які стали критеріями вимірювання: рівень теоретичних знань з цього питання,

рівень розвитку професійних здібностей педагога та сформованість практичних навичок організації взаємодії дошкільного закладу з сім'єю. Складовими моніторингу стали наступні методи дослідження:

- тест досягнень на визначення рівня теоретичних знань студентів з розділу дошкільної педагогіки «Дошкільний заклад, сім'я, школа»;
- тест на визначення загального рівня комунікативності (за В.Ф. Ряховським) [3. с. 292];
- розв'язання педагогічної ситуації.

Для формування готовності студентів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах у процесі педагогічної практики в ДНЗ ми розробили й упровадили програму.

Зміст програми розроблявся з огляду на освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника та освітньо-професійну програму підготовки фахівця зі спеціальності «Дошкільне виховання», які є складовими Державного стандарту вищої освіти.

Наведемо комплекс завдань, які пропонують студентам під час педагогічної практик:

1. Вивчити плани роботи дитячого дошкільного закладу, робочі плани вихователів, провести спостереження за роботою педагогічного колективу з батьками.
2. Визначити сфери актуальної взаємодії батьків та вихователів, можливі труднощі та причини розбіжностей у виявленні доступності цієї взаємодії.
3. Провести якісний аналіз змістовних особливостей взаємодії батьків та вихователів.
4. Провести опитування батьків і вихователів з метою оцінювання діяльності дошкільного закладу щодо організації взаємодії з батьками.
5. Визначити рівень взаємодії сім'ї та дошкільного навчального закладу у формуванні життєвої компетентності дитини старшого дошкільного віку.
6. Розробити форми роботи, які сприяють взаємодії дитячого навчального закладу та сім'ї.
7. Розробити рекомендації та запропонувати програму з організації і здійснення взаємодії дитячого дошкільного закладу та сім'ї.

З метою визначення ефективності роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами дітей під час педагогічної практики з використанням розробленого комплексу завдань, було проведено контрольну діагностику. Вимірювання здійснювалося на підставі оцінювання результатів виконання студентами завдань педагогічної практики та аналізу представленої студентами звітної документації.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх вихователів показав, що їхня професійна компетентність у можливостях здійснення взаємодії з родинами дітей значно зростає (низький рівень підготовки студентів становить 12%, середній – 52%, високий – 36%).

Результати моніторингу свідчать, що використання комплексу завдань з метою цілеспрямованого формування готовності студентів до організації та здійснення взаємодії з родинами дітей за час педагогічної практики ефективно впливає на розвиток у студентів умінь діагностувати умови виховання дитини в сім'ї, ставлення до дитини всіх членів сім'ї; уміти планувати роботу з батьками вихованців, спираючись на аналіз вивчення мікроклімату сім'ї й програму виховання; уміння планувати, організовувати співпрацю з батьками, знаходити різноманітні шляхи її реалізації в дошкільному навчальному закладі і суспільстві; активізувати виховні функції сім'ї, формувати педагогічні вміння та здібності батьків в індивідуальних бесідах з батьками.

Отже, моніторинг професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення взаємодії з родинами дітей у сучасних умовах може змінювати свою структуру і постійно вдосконалюватись.

Лтература

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково–практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с. **2. Гуманізація** навчально–виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XIV. / За заг. ред. В.І. Сипченка – Слов'янск: Видавничий центр СДПУ, 2001. – 138 с. **3. Педагогічна майстерність:** Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. –К.: Вища шк., 2004 – 422 с. **4. Подласый И.П.** Педагогика.. Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений: в 2 кн. – М.: Владос, 2002. – 576 с. **5. Турбота** про вчителя – надія на майбутнє: Інформаційно-аналітичні матеріали до всеукраїнського форуму. – Полтава, 2005. – 159 с.

This article deals with the teacher's monitoring. The author of this article gives us the detailed analysis of scientific courses which are connected with the problems of the teacher's professional monitoring and the teacher's professional competence. The author of this article shows us the peculiarities of monitoring, monitoring structure and the idea of professional monitoring in general. The author of this article also analyses the process of organization of future teachers and their professional qualities which can be realized with the children's families in the process of pedagogical practice.

УДК 371.4 Макаренко

Чиж А.Н., Плетнев М.В.

А.С. МАКАРЕНКО. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Становление и развитие педагогики в Украине неразрывно связано с выяснением сущности и задач воспитания в педагогическом наследии

А.С. Макаренко. Исследование произведений А.С. Макаренко, различных документов, связанных с его педагогической практикой, свидетельствует о том, что выдающийся украинский педагог принимал активное участие в решении методологических и общетеоретических проблем всестороннего воспитания личности на базе диалектического и исторического материализма.

Его новаторство в теории и практике находится в диалектическом единстве с общими творческими поисками в педагогике, определившими магистральные пути ее становления и развития в реальной действительности.

Основное направление творческого применения наследия А.С. Макаренко в разработке методологии педагогической науки о воспитании определялось задачей достичь наиболее полного соответствия содержания воспитания объективным закономерностям, потребностям и тенденциям развития общества, характеру общественных отношений. Педагог – новатор настойчиво работал над тем, чтобы с целью всестороннего и гармонического развития личности обеспечивалась многогранность, целостность и неуклонное развитие воспитательного процесса на основе упрочения связи с жизнью общества страны, углубления единства воспитания с формированием личности нового типа в условиях новой общественной формации.

Вся его деятельность была тесно связана с утверждением и развитием активно-творческой сущности педагогики, отражающей закономерное возрастание роли воспитания в новых социально-экономических условиях.

А.С. Макаренко с большой остротой ставил вопрос о необходимости глубокого и разностороннего утверждения в теории и практике воспитания исторических задач общественно-политического развития, идеологических и нравственных принципов общественного развития. Раскрывая новые аспекты педагогической проблематики задача воспитания и способов их решения, А.С. Макаренко выразил в теории и практике всестороннего воспитания творческий дух, динамизм, гуманизм, демократизм. Он целеустремленно и настойчиво работал над тем, чтобы утвердить в педагогике исторический оптимизм и человеческий гуманизм, свойственные прогрессивной идеологии воспитания: «новая уверенность в ценности человечества», «большие броски в будущее», «длительность перестройки» – идеи, занявшие важное место в его творчестве педагога.

Основной принцип воспитания А.С. Макаренко рассматривал как «еще невиданные формы честности... доверия, чистоты человеческой нравственной личности» [1, с. 39]. Понять этот принцип может только «человек, воспитанный в коллективистической этике» [2, с. 435]. Идеал воспитания по А.С. Макаренко предполагает высокий уровень развития общественности, организованности, высокой нравственности.

Неразрывная связь теории и практики в деятельности А.С. Макаренко позволила ему в подходе к решению основополагающих проблем воспитания с большой полнотой и последовательностью применить диалектический материализм, идею единства процессов познания и преобразования действительности в соответствии с ее объективными законами.

Педагог утверждал, что в теории воспитания существуют коренные отличия диалектического материализма как всеобщей методологии научного познания от идеалистических, реформистских и ревизионистских теорий. Он творчески обогащал теорию новыми положениями и выводами на основе практики и научных достижений, признавал практику основой и целью познания, критерием истины, реализовывал тезис о единстве теории и метода. Превращение научно-педагогического знания в руководство к действию, освобождение педагогики от метафизических, механистических представлений и эклектики, критика аполитизма, умозрительности и догматизма, стихийности и созерцательности в теории и практике воспитания – таковы характерные черты творчества педагога-новатора.

Продолжая работу С.Т. Щацкого, П.П. Блонского и других педагогов о воспитании, А.С. Макаренко прокладывал новые пути педагогического исследования на основе социально-исторической обусловленности познания общественных явлений. Его деятельность дает яркий пример классового научно-педагогического познания, неразрывности принципов объективности, историзма и системности в науке о воспитании. В борьбе с идеалистической педагогикой он подчеркивал, что она «выработала необычайно сложные и тонкие приемы борьбы», это утонченная система мошенничества и обмана трудящихся, «разлагающаяся политика примирения и компромисса» [3, с. 43].

В исследовании педагогической проблематики А.С. Макаренко использует положения об общественной сущности человека, классово-историческом характере воспитания, социальной природе формирования личности в процессе активного воздействия на природу и общество. Он конкретизирует и развивает в педагогике идею о личности как величайшей ценности.

В основу разработки проблем воспитания им положен вывод об определяющем значении социально-экономических условий в формировании личности, о роли труда как основного условия жизни человека, его ведущей деятельности. Особое внимание он уделял таким факторам, как действие больших социальных общностей, целенаправленная предметная материальная деятельность и общение, влияние коллектива, достижение высокого уровня образования и культуры. Решающее значение придавал идее единства сознания, эмоциональной сферы и поведения людей при определяющей роли социальной практики.

Содержание и пути всестороннего и гармоничного воспитания личности, направление своего педагогического опыта А.С. Макаренко определял, основываясь на реалиях действительности. В теории и практике воспитания он широко и детально отразил утверждение общественных отношений коллективизма, сотрудничества и взаимопомощи, возрастание воспитательных функций труда в обществе без эксплуатации и угнетения, всемерное привлечение народа к управлению государственными и общественными делами, рост значимости трудовых коллективов, усиление роли сознательности и организованности людей, развитие свободы и творческих сил личности, повышение ее социальной ответственности. «...Только через коллектив каждый его член входит в общество», – писал он [2, с. 355]. А.С. Макаренко возражал против того, чтобы в колонии горьковцев и коммуне дзержинцев видели какой-то «эксперимент», отмеченный печатью некоторой искусственности. Он рассматривал свой опыт как естественное и закономерное явление в жизни общества.

А.С. Макаренко внес важный в методологическом отношении вклад в разработку цели воспитания, считая такой целью всестороннее и гармоничное развитие личности. Задачу воспитания человека «труда» он конкретизирует, подчеркивая необходимость формирования человека-созидателя, труженика, образованной и творческой личности с высокоразвитым чувством социальной ответственности, коллективизма и дисциплины, с личным достоинством, человека занимающего «хозяйственную позицию по отношению к окружающему миру» [4, с. 698].

Укрепляя основополагающий принцип целенаправленности в воспитании, А.С. Макаренко активно выступал против недооценки проблемы цели в педагогике, настойчиво развивал мысль о необходимости отказаться от подмены «рабочих» целей воспитания расплывчатым идеалом человека. Нужна, утверждал он, «развернутая программа человеческой личности», отражающая типичные черты человека и тенденции его развития на определенном этапе социального созидания.

В процессе реализации эта единая программа индивидуализируется, предполагает «индивидуальный корректив к ней», дифференцирование [2, с. 119]. Программа, содержащая общие требования к «массовому» воспитанию и четко определенная в «проектировке личности», должна предусматривать различные формы ее осуществления «в зависимости от различия материала и разнообразия его использования в обществе». Всякое иное положение есть обезличка, которая... нигде не свила себе такого крепкого гнезда, как в педагогике» [3, с. 466]. Задача всестороннего и гармоничного развития личности во всем богатстве ее индивидуальности отразилась в характеристике, которую дал А.С. Макаренко методу коллективного воспитания: это метод, который, «будучи общим и единым, в то же

время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [4, с. 353]. Утверждая приоритет интересов общества и коллектива в воспитании, макаренковская педагогическая система исходит из того, что полноценное творческое развитие личности и индивидуальности составляет высшее назначение коллектива, всей общественной практики строительства нового общества. Успеху педагогического опыта А.С. Макаренко в немалой степени способствовало то, что он руководствовался в своей деятельности своеобразной «программой минимум», в которой отразил систему реальных, практически достижимых, конкретных задач на том или ином этапе работы. «Нужно принять геройские меры, чтобы удовлетвориться этим минимумом... Без достижения указанного минимума всякие разговоры о чем-либо ином смешны, и, напротив, достижение этого минимума открывает широкие просторы по всем направлениям» [2, с. 235]. А.С. Макаренко говорил, что четкая целеустремленность воспитательного процесса, позволяющая учитывать и оценивать его результаты, является педагогическим фактором первостепенной важности.

Литература

1. Макаренко А.С. Сочинения.: В 7-ми т., А.С. Макаренко – М.: Из-во Академии пед. наук РСФСР, 1957. – Т. IV. – 496 с. **2. Макаренко А.С.** Сочинения: В 7-ми т. а.С. Макаренко, М.: Из-во Академии пед.н. РСФСР, 1958. – Т. V. – 558 с. **3. Макаренко А.С.** Сочинения: – В 7-ми т. А.С. Макаренко – М.: Из-во Академии пед. наук РСФСР, 1957. – Т. VII. – 584 с. **4. Макаренко А.С.** Сочинения: В 7 ми т. А.С. Макаренко, М.: Из-во Академии пед. наук РСФСР, 1957. – Т. I. – 784 с.

In the article the questions of theory and practice of education of rising generations are considered in the legacy of A.S. Makarenko.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Агаркова Алла Олександрівна – викладач кафедри гуманітарних дисциплін Луганського державного медичного університету

Аніщенко Ганна Валеріївна – викладач Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Бадер Світлана Олександрівна – здобувач кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри загальнохімічних дисциплін Інституту хімічних технологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

Божко Віра Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Варяниця Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Гаврютіна Наталія Дмитрівна – магістр педагогічної освіти, викладач ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»

Глазова Віра Вікторівна – аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Глузман Неля Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики початкової та дошкільної освіти Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет

Головань Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

Головко Маргарита Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Головко Сергій Георгійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та соціально-політичних наук Донбаської державної машинобудівної академії

Гончарова Ольга – асистент кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету

Грошовенко Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Гуріна Зоя Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Даніелян Анаїд Яшевна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Дем'яненко Світлана Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Дзюбанюк Юлія Степанівна – магістрант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Докучаєва Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Желанова Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Заманкова Вікторія Сергіївна – магістрант спеціальності «Дошкільне виховання» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Зоря Ірина Олександрівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Іваньо Наталія Вікторівна – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Ікуніна Зінаїда Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, член-кореспондент МАНПО, завідувач кафедри практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету

Калмикова Лариса Олександрівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки і психології, завідувач лабораторією психолінгвістики розвитку дитини ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Козир Майя Кирилівна – професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

Колосова Олена Вікторівна – асистент Інституту педагогіки і психології

Кондратенко Руслана Василівна – старший викладач Криворізького державного педагогічного університету

Крайнова Любов Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Кривошея Неля Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Кругленко Ірина Олексіївна – аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Курінна Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Лесовець Неля Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Інституту інформаційних технологій Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Ліннік Олена Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Малькова Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Маркотенко Тамара Савеліївна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Мельник Лариса Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Мінєнко Галина Миколаївна – директор Лисичанського педагогічного коледжу

Мовчан Тетяна Іванівна – викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

Пецанова Ганна Вікторівна – магістрант кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Плетньов Михайло Васильович – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри гірничої електромеханіки Української інженерно-педагогічної академії

Чмир Світлана Олегівна – магістрант спеціальності «Дошкільне виховання» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Чиж Олександр Никифорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

ЧАСТИНА I

Коректор: Бадер С. О.

Відповідальний за випуск:
к. ф. н., доц. Сердюкова Т. І.

Підп. до друку 27.02.2009 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 29,5 Наклад 200 прим. Зам. № 18.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20