

**Науковий
пошук
молодих
дослідників**

Збірник наукових праць студентів

№ 3
2012

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
„ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”**

СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО

НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

Педагогічні науки

№3, 2012

Збірник наукових праць студентів

**Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2012**

У збірнику представлено матеріали наукових досліджень студентів з психології, дефектології, педагогіки початкового навчання та дошкільної освіти.

Рекомендовано до друку Вченою радою
Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
(протокол № 6 від 27 січня 2012 року)

Редакційна колегія:

Головний редактор:	проф. Курило В. С.
Члени редколегії:	проф. Божко Г. І. проф. Ваховський Л. Ц. проф. Гавриш Н. В. доц. Мордовцева Н. В.
Відповідальний за випуск:	доц. Починкова М. М.

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

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

1. **Архипова Ю. С.** Сутнісна характеристика соціальної компетентності старших дошкільників..... 8
2. **Барбукова О. Г.** Розвиток креативного мислення у молодших школярів при вивченні геометричного матеріалу на уроках математики..... 13
3. **Барбукова О. Г.** Музична дидактична гра як фактор розвитку творчого мислення у молодших школярів..... 20
4. **Бородіна А. В.** Фактор жахливого в жанрі „страшилка”: до проблеми подолання дитячих страхів..... 26
5. **Вілітенко В. А.** Особливості навчання старших дошкільників основ дизайну..... 31
6. **Гензур Г. М.** Розвиток дослідницької поведінки старших дошкільників у зображувальній діяльності..... 34
7. **Жайворонко Ю. О.** Книга в житті сучасної родини як засіб формування картини світу дошкільника..... 40
8. **Звягінцева Н. В.** Дидактична гра на уроках іноземної мови в початковій школі..... 46
9. **Ізваріна О. Л.** Розвиток виразності мовлення дітей в дошкільному віці..... 51
10. **Карєва О. С, Хоренко М. О.** Формування мистецької компетентності молодших школярів засобом самостійної художньо-творчої діяльності..... 58
11. **Карпінська Н. В.** Формування інформаційної культури в початковій школі..... 64
12. **Копилова О. В.** Освітнє мовленнєве середовище як засіб розвитку мовлення дітей..... 69
13. **Курочка М. О.** Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики..... 75
14. **Кушнарьова М. В.** Засоби формування контрольнo-оцінних умінь молодших школярів у роботі над текстовими арифметичними задачами..... 81
15. **Лук Г. О.** Педагогічні умови організації самостійної художньої діяльності дітей старшого дошкільного віку..... 90
16. **Малько Ю. О.** Загальна характеристика засобів формування пізнавальної активності на уроках математики..... 96
17. **Малько Ю. О.** Розвиток творчих здібностей дітей на уроці музики через різні види діяльності..... 101
18. **Мішина Є. Г.** Ціннісне ставлення старших дошкільників до природного оточення..... 106

19.	Мискова Н. С. Роль казки в процесі формування картини світу.....	112
20.	Молчанова О. Д. Використання елементів казкотерапії на уроках читання в молодших класах.....	117
21.	Нелюбова О. О. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді на основі художньої ілюстрації до народних казок.....	120
22.	Носаль А. О. Організація позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах.....	124
23.	Носаль А. О. Проблема доцільності й ефективності використання інтерактивних технологій навчання на уроках з англійської мови у початкових класах.....	129
24.	Носач А. Г. Формування словника дітей дошкільного віку.....	134
25.	Оніщенко О. І. Ефективні засоби формування мовних знань учня початкової школи у двомовному регіоні.....	139
26.	Панасенко А. О. Використання проектної технології на уроках іноземної мови у початкових класах.....	143
27.	Петрова М. С. Ідея національного виховання у педагогічній спадщині Софії Русової.....	147
28.	Пєвнєва Ю. Л. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як засіб художнього розвитку старших дошкільників.....	151
29.	Плєска Г. М. Особливості формування артикуляційної вправності дітей молодшого дошкільного віку.....	156
30.	Порядіна В. Т. Психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання у початковій школі.....	160
31.	Садигова Н. Н. Психологічні основи виховання моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї.....	165
32.	Селютіна К. Г. Особливості сприйняття картини дітьми дошкільного віку.....	171
33.	Соїна М. В. Особливості впровадження ейдетики як засобу розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі.....	176
34.	Соловійова С. В. Формування особистості обдарованої дитини молодшого шкільного віку: діагностика та педагогічне управління.....	181
35.	Хромихіна Н. О. Особливості роботи психофізіологічних механізмів аудіювання.....	191
36.	Шавкович Л. В. Методи виховання культури поведінки в учнів початкової школи.....	195

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ
АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

37.	Афанасьєва К. В. Вивчення біографії письменника на уроках літератури.....	199
38.	Бариллов А. І. Соціально-педагогічна адаптація студентів-першокурсників.....	203
39.	Богатир К. О. Нотатки початківця: біографія письменника на уроках літератури.....	207
40.	Бондаренко А. О. Сутність і змістовна характеристика гендерного підходу як основа організації занять образотворчого мистецтва.....	210
41.	Боклах Д. Ю. Психолого-педагогічні засади використання інноваційних технологій у вивченні зарубіжної літератури у школі.....	215
42.	Васильченко Д. О. Самостійна робота студентів-філологів як педагогічна проблема.....	225
43.	Дем'яненко Г. Уроки педагогічної практики.....	225
44.	Заніна О. Ю. Самостійна робота учнів як шлях до самовдосконалення.....	227
45.	Крошка К. Е. Використання методу проєктів на уроках іноземної мови.....	232
46.	Куряча А. С. Формування теоретико-літературних знань учнів на уроках української літератури.....	238
47.	Луганська О. М. Психологічні бар'єри в самостійній роботі студентів.....	242
48.	Мамедова Г. А. Моральне виховання у процесі навчання через призму педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського...	246
49.	Навроцька О. Є. Гендерний підхід як предмет вивчення сучасної педагогіки.....	246
50.	Новікова О. О. Основні напрямки розвитку поняття „громадянське виховання”.....	256
51.	Рудакова А. М., Шумицька Н. О. Соціальний супровід неблагополучних сімей.....	263
52.	Савілова Ю. Р. Проблема соціальної ролі особистості в психолого-педагогічній теорії.....	270
53.	Сеник Б. А. Засади формування здорового способу життя школярів у процесі відпочинку у дитячих оздоровчих таборах (на прикладі ДОТ „Перлина”).....	274
54.	Сікора Ю. О. Комп'ютерні технології у процесі вивчення української літератури.....	280
55.	Скляр К. С. Специфіка реалізації виховної мети на уроках української літератури.....	284

56.	Теплинська В. В. Генезис становлення системи проблемного навчання.....	288
57.	Харчук А. В. Етнопедагогічні погляди Бориса Грінченка...	296
58.	Чуянов Д. О. Організація занять образотворчого мистецтва в ізо студії в контексті гендерного підходу.....	301
	Відомості про авторів.....	308

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.015.31 : 316.42

Ю. С. Архипова

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дошкільний вік є сензитивним періодом для початку формування багатьох базових якостей та соціальних навичок.

Перетворення в соціальній сфері, нові соціальні відносини зумовили зміну вимог до особистості з боку суспільства. Загальні вимоги до особистості змістилися від знань, умінь, навичок до особистісної компетентності в різних сферах буття.

Сучасна дошкільна освіта відображує загальні, притаманні освітнім системам, внутрішні цілі – сприяти розвитку людини, його культурному самовизначенню й продуктивному включенню його в життя. Процес дошкільної освіти забезпечує розширення й ускладнення індивідуальних ресурсів розвитку особистості дитини засобами культури. Необхідно, щоб у дошкільному дитинстві кожна дитина придбала достатньо точний особистий соціокультурний досвід, який послужить йому фундаментом для повноцінного розвитку та готовності до шкільного навчання.

Тому актуальним стає пошук технологій, засобів, методів соціального виховання, що забезпечують подолання недостатнього розвитку в сучасних дітей навичок соціальної взаємодії, уміння оцінювати мінливі соціальні ситуації і впевнено діяти з опорою на власні знання й відносини, що в кінцевому підсумку забезпечує розвиток соціальної компетентності, необхідної дитині для успішного входження в соціум.

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, сучасний дошкільний навчальний заклад має стати „інститутом соціалізації”, призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну та соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою й мистецтвом життя.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що головне завдання дошкільної освіти – допомога дитині в оволодінні наукою життя. Оскільки сучасному суспільству необхідні життєдайні, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, то

пріоритетним із перших років життя дитини є ціннісний, соціально-моральний розвиток її особистості.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних аспектів та визначенні критеріїв соціальної компетентності дошкільників.

Категорія „соціальна компетентність” достатньо рідко використовуються в теорії дошкільного виховання. В основному цими поняттями оперують психологія, соціологія, соціальна психологія (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, І. Кон, А. Харчев, Б. Паригін, А. Петровський, та ін.) .

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізації особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон); соціального становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальної ідентичності (Н. Іванова, Ю. Тюменєва, Е. Еріксон); соціальної адаптації (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальної впевненості та самостійності (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальної активності (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко); відповідальності (І. Дементєва, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверєва, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляції (А. Литко, О. Ядов); ціннісних орієнтацій (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська) [3].

Розкриваючи теоретичні аспекти соціальної компетентності, ми проаналізували означене поняття з точки зору різних підходів (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи до визначення соціальної компетентності

Автор	Підхід	Визначення поняття
Noam Chomsky, Wiemann, А. Голфрид, Р. Дзурилла, С. Уотер, Р. Сроуф	соціальний	Соціальна компетентність – досягнення дитиною відповідних соціальних цілей у специфічних соціальних умовах з використанням відповідних коштів, досягаючи при цьому позитивних зрушень у розвитку.
Wiemann, Hymes, Argyris, Bochner, Kelly, У. Пфінгстен, Р. Хинтч	діяльнісний	Соціальна компетентність – здатність живого організму здійснювати взаємодію з навколишнім середовищем, що дозволяє йому підтримувати власний статус і розвиток.

<p>Д. Фрейберг, К. Роджерс, О. Асмолов, Г. Солдатова, Gattinger, М. Аргайла</p>	<p>комунікативний</p>	<p>Соціальну компетентність розглядають як динамічну розвиваючу характеристику особистості, яка включає в себе набір когнітивних, соціальних і емоційних навичок; проявляється в бажанні та вмінні вступати в комунікативний контакт з іншими людьми. Бажання вступити в контакт обумовлюється наявністю потреб, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів з комунікації, а також власною самооцінкою.</p>
<p>О. Солодянкіна, Р. Чумичева, С. Лебедева, О. Шварцман, Т. Єрмолова, Ю. Лебедева, С. Нікітіна В. Трубайчук</p>	<p>інтегрований</p>	<p>Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дозволяє йому, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатним до саморозвитку, самонавчання, а з іншого - усвідомлювати себе частиною колективу, суспільства, вміти вибудовувати відносини й враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти, виходячи з загальних цілей, на основі цінностей як загальнолюдських, так і тієї спільноти, в якій дитина розвивається.</p>

На основі проведення зіставного аналізу, ми вважаємо, що *соціальна компетентність дошкільника* – це якість особистості дитини, яка при наявності впененої поведінки дає все необхідне для входження в суспільство, важливі для його подальшого життя вміння й навички колективної поведінки, вміння приймати загальні цілі та виконувати пізнавальну діяльність.

В. Куніцина виділяє у складі соціальної компетентності шість компонентів: комунікативну компетентність, вербальну, соціально-психологічну компетентність, міжособистісну орієнтацію, его-компетентність і власне соціальну компетентність. Проблеми виявлення структури, рівнів соціальної компетентності в рамках даної теми

відзначають таких основоположників як В. Каган, Н. Кузьміна, Е. Кутейникова, В. Мамаєва та ін.

Виходячи з цього, соціальна компетентність дошкільника передбачає знання, вміння, навички дитини, достатні для виконання обов'язків, властивих даному життєвому періоду. Однак наведені визначення дослідження, на думку Л. Коломійченка, свідчать про те, що структуру соціальної компетентності становить, насамперед, сукупність соціальних знань, умінь і навичок, що застосовуються в головних сферах діяльності людини. Однак, на думку цілого ряду вчених, перераховані компоненти структури компетентності можуть бути доповнені іншими, не менш важливими складовими.

Кожна із соціальних компетенцій представлена низкою психологічних критеріїв, таких, наприклад, як толерантність, адаптивність, упевненість у собі в умовах невизначеності, націленість на успіх, конфліктність, від рівня сформованості яких залежить те, наскільки комфортно людина почувається в суспільстві.

Слід зазначити, що, оскільки соціальні компетенції є складовими соціальної компетентності, то, відповідно, перераховані вище критерії є характеристиками, як окремої компетенції, так і соціальної компетентності в цілому.

Структура соціальної компетентності включає: комунікативну й вербальну компетентність; соціально-психологічну компетентність та міжособистісну орієнтацію; еґо-компетентність і власне соціальну компетентність.

Таким чином, можна сказати, що соціальна компетентність складається з кількох компонентів:

– *мотиваційного*, що включає ставлення до іншої людини як вищої цінності; прояву доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;

– *когнітивного*, який пов'язаний з пізнанням іншу людину (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби; побачити труднощі, що виникли перед нею; помітити зміни настрою, емоційного стану тощо;

– *поведінкового*, який пов'язаний з вибором адекватних ситуації способів спілкування, етично цінних зразків поведінки;

Соціальна компетентність реалізує низку функцій: соціальна орієнтація; адаптація; інтеграція загальносоціального та особистого досвіду.

Накопичення дитиною самостійно й під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання в школі, а пізніше – до дорослого життя. З цього випливає, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетентності) дитини, визначаючи траєкторії розвитку та успішної адаптації в мінливому соціумі.

Охарактеризуємо критерії та показники соціальної компетентності.

Когнітивний критерій:

- уявлення дітей про працю дорослих, про суспільну значимість праці, про необхідність берегти результати праці;
- уявлення про норми, правила життя в суспільстві, виражених у поняттях: „можна”, „не можна”, „погано”, „добре”, „потрібно”;
- розуміння дитиною настрою партнера по його вербальним і невербальним ознакам;
- розуміння дитиною наслідки своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей;

Поведінковий критерій:

- вміння дитини отримувати необхідну інформацію, вести простий діалог з дорослими й однолітками, взаємодіючи в системах „дитина-дитина” „дитина-дорослий”;
- вміння брати участь в колективних справах, включатися в спільні трудові доручення з дорослими й надавати допомогу;
- уміння не сваритися, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях;

Комунікативний критерій:

- вміння висловлювати свої почуття й наміри за допомогою мовних і немовних (жестових, мімічних, пантомічна) коштів;
- орієнтація на позицію інших людей, відмінну від власної, повагу до іншої точки зору;
- вміння домовлятися, знаходити спільне рішення;
- вміння аргументувати свою пропозицію, переконувати, поступатися.

Емоційний критерій :

- позитивне ставлення до однолітків і дорослих;
- виявлення благородства, чуйності, співчуття, співучасті у відносинах;
- вміння зберігати емоційну рівновагу в конфліктних і проблемних ситуаціях;

Отже, на основі теоретичного аналізу ключових джерел, ми визначили поняття „соціальна компетентність”, яка полягає в наявності впевненої поведінки дитини, дає необхідні вміння й навички для входження в суспільство та подальше життя. Для експериментального дослідження визначили критерії: когнітивний, поведінковий, комунікативний, емоційний.

У подальших дослідженнях ми плануємо визначити, як рівень соціальної компетентності залежить від оточуючого інформаційного простору.

Література

- 1. Базовий компонент** дошкільної освіти в Україні // АПН України. – К. : Ред. журналу „Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
- 2. Базова програма** розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” /

[наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – 2-ге., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с. **3. Піхтіна Н. П.** Соціальна компетентність дошкільників як умова попередження відхилень у їх поведінці / Н. П. Піхтіна // Збірник наукових праць. – Вип. 14. книга 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – С. 198 – 206.

Архипова Ю. С. Сутнісна характеристика соціальної компетентності старших дошкільників

У статті розкривається поняття „соціальна компетентність”, її структура та функції. Особлива увага приділяється критеріям та показникам, за допомогою яких визначається рівень сформованості соціальної компетентності старших дошкільників.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціальні компетенції, критерії соціальної компетентності.

Архипова Ю. С. Существенная характеристика социальной компетентности старших дошкольников

В статье раскрывается понятие „социальная компетентность”, ее структура и функции. Особое внимание уделяется критериям и показателям, с помощью которых определяется уровень сформированности социальной компетентности старших дошкольников.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальные компетенции, критерии социальной компетентности.

Arhipova J. S. Essential characteristics of social competence of senior preschoolers

A concept „Social competence”, her structure and functions, opens up in the article. The special attention is spared to the criteria and indexes by means of that the level of formed of social competence of senior preschool children is determined.

Key words: social competence, social competence, social competence criteria.

УДК 373.3.016:51

О. Г. Барбукова

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ГЕОМЕТРИЧНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Розвиток у школярів креативного мислення є одним з найважливіших завдань у сучасній школі. У наш час ця тема є актуальною тому що прагнення реалізувати себе, проявити свої

можливості – це те, що спрямовує початок, яке проявляється в усіх формах людського життя – прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, тенденція до вираження й прояву всіх здібностей свого „я”, ми повинні давати можливість всім учням проявити свої здібності та творчий потенціал, мати можливість реалізувати свої плани.

Великого значення в організації роботи з розвитку творчих здібностей учнів в школі набувають праці В. Сухомлинського, Дж. Гілфорда, Є. Торренс, Л. Термена, Р. Стернберга, М. Воллаха, в яких розглядаються питання теорії і практики навчання, виховання й розвитку дітей; видатних педагогів: О. Савченко, І. Лернера, Т. Ільїної, М. Данилова, Ю. Бабанського, П. Гальперіна, З. Калмикова, Д. Богоявленський, В. Пушкіна, В. Шадрикова, В. Тютюнника, С. Мідника та інших, які вивчали структуру творчої активності учнів; видатних психологів: Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, В. Грановської, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, К. Тейлор, М. Боден, Е. де Бонно та інших, в роботах яких найбільш ґрунтовно описані психологічні аспекти творчості. Різні аспекти творчості розглядали В. Дружинін, Я. Пономарьов, Є. Алієва, Н. Гнатько, Н. Хозратова.

Психологи й педагоги, що працюють з дослідженням спеціального, цілеспрямованого розвитку креативності, виділяють наступні основні умови, що впливають на розвиток творчого мислення: *індивідуалізація освіти; дослідницьке навчання; проблематизація* [1, с. 11].

Математика починається зовсім не з рахунку, що здається очевидним, а з загадки, проблеми. Щоб у молодшого школяра розвивалося творче мислення, необхідно, щоб він відчув здивування і цікавість.

Мета статті полягає у розкритті проблеми розвитку креативного мислення молодших школярів при вивченні геометричного матеріалу на уроках математики. Великого значення в організації роботи з розвитку творчих здібностей учнів у школі набувають праці В. Сухомлинського, у яких розглядаються питання теорії й практики навчання, виховання й розвитку дітей; видатних педагогів: О. Савченко, І. Лернера, Т. Ільїної, М. Данилова, Ю. Бабанського та інших, які вивчали методи, умови формування творчості та принципи творчої активності учнів; видатних психологів: Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, та інших, в роботах яких найбільш ґрунтовно описані психологічні аспекти творчості. Різні аспекти творчості розглядали В. Дружинін, Я. Пономарьов. Особливого інтересу для нашої праці набувають фундаментальні дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів, в яких розкриті питання психології творчості, це роботи С. Рубінштейн, Я. Пономарьов, В. Кедров, В. Моляко, загальних та спеціальних здібностей Н. Лейтес, Б. Теплов, Г. Костюк, К. Тарасова, з

психології та психофізіології індивідуальних розбіжностей та здібностей В. Небілицин, В. Мерін, В. Русалов.

У нашій роботі суттєве місце займає вислів С. Маланова, що мислення – процес моделювання систематичних відносин навколишнього світу на основі безумовних положень. П. Торренс під креативністю мав на увазі „швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість”. „Креативність, – пише дослідник, – це означає копати глибше, дивитись краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати у глибини, проходити крізь стіни, вітати майбутнє” [3, с. 215 – 219]. Бути креативним означає створювати, викликати що-небудь до існування, робити що-небудь по-новому або оригінально.

У психологічному словнику під редакцією М. Копоруліної дано таке трактування цього поняття „Креативність – це рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості” [7]. Існує ще багато трактувань креативного мислення, наприклад визначення О. Духнович „*креативне мислення* – процес створення чогось нового, що представляє інтерес для індивідуумів, групи, організації або товариства” [2, с. 185]. Слід відзначити визначення О. Пономарьова, він трактував „*креативне мислення* – здатність поглянути на проблему зі сторони. Творча думка – це проникливість, прозріння, мить натхнення, що відкриває вірне рішення” [5, с. 111]. У нашій праці ми не можемо не звернути увагу на визначення В. Сухомлинського, великого новатора, який відзначав, що „*креативне мислення* – результат взаємодії розуму і стимулів навколишнього світу“ [8]. Є. Торренс визначив креативне мислення як виникнення чутливості до проблем, пов'язаних з недоліком знань, ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формуванням гіпотез [9]. Виходячи з цих міркувань, він виділяє структурні компоненти креативного мислення: *інтерес до парадоксів; схильність до сумнівів; почуття новизни; гостра думка; творча уява; інтуїція; естетичне почуття краси; дотепність; здатність відкривати аналогії; сміливість та незалежність суджень; самокритичність; логічна строгість; здатність користуватися різними формами доказів* [9, с. 671].

Так, В. Юркевич пише про подвійну природу креативності. Вона віділяє „наївну” креативність дошкільника (від 3 до 6 років) і „культурну” креативність, що формується у початковій школі. „Наївна” креативність виникає внаслідок бідності досвіду дитини, від наївної безстрашності її думки. У міру накопиченням знань, зразків поведінки дитяча креативність зникає й з'являється принципово інша креативність – складне утворення, у якому „особливості людини певним чином сплавляються з деякими характеристиками її пізнавальної потреби у когнітивній діяльності” [10, с. 25].

Особливість використання творчих проектів у навчальній діяльності полягає в тому, що учням надається можливість творити не тільки в художній, але й у навчальній діяльності.

Творчі проекти класифікуються за певними типологічними ознаками. *За характером домінуючої діяльності* вони можуть бути дослідницькими, пошуковими, рольовими, прикладними; *за предметно-змістовними галузями* вони поділяються на монопроекти (в межах однієї предметної галузі) та міжпредметні. *За кількістю учасників та характером контактів у проекті*: індивідуальні, групові, колективні, шкільні, міські, всеукраїнські, міжнародні [4, с. 38]. *За тривалістю виконання* творчі проекти поділяються на короткочасні та тривалі. *Характер координації проектів* також може бути варіативним: безпосереднім (жорстким або гнучким) або прихованим (таким, коли координатор імітує учасника проекту). О. Савенков виділяє такі структурні одиниці дослідницької діяльності: актуалізація проблеми, визначення сфери дослідження, вибір теми, висунення гіпотез, планування проведення дослідження, збирання та обробка інформації, аналіз та узагальнення результатів, підготовка звіту, доповідь, підведення підсумків роботи [6, с. 168].

Отже, виходячи із вищесказаного можемо вивести такі *структурні* одиниці творчого проекту:

1. Підготовчий етап, який складається з таких частин: вибір теми та розкриття її змісту, надання необхідного мінімуму інформації; постановка мети, визначення етапів роботи; розподіл завдань, постановка мети для кожної групи або індивідуального учасника.

2. Дослідно-творчий етап, який складається з наступних частин: пошукова або творча робота, вона включає добір інформації та її перетворення, досліди, надання допомоги, оформлення результатів.

3. Заключний етап поділяється на такі складові: презентація результатів; самооцінка.

Нас хвилюють математичні творчі проекти, отже, розпочинати роботу над проектами доцільно зі створення мікропроектів із пропонуванням учням алгоритмів організації діяльності, що дає змогу здобути необхідні для подальшої самостійної пошукової діяльності навички. Застосування мікропроектів доречно на уроках математики. Педагог з учнями обговорює тему, мету проекту, форму роботи, допоміжні матеріали, пропонує алгоритми дій, проте діти можуть його перетворювати або створювати власний. Таким чином, успішне виконання творчого проекту певного рівня або його етапу свідчить про сформованість необхідних умінь та дає можливість учню для переходу на наступний етап.

Реалізація процесу організації математичного творчого проекту в початкових класах відбувалась у комунальному закладі „Середня загальноосвітня школа м. Луганська № 51” у 3-Б класі. Тривалість розробки проекту продовжувалась з середини семестру й до його кінця.

Варіативність тематики проектів не завадила дітям відразу визначитись з вибором. Серед математичних творчих проектів дітям була запропонована така тематика: „Моя геометрична математика”, „Геометрична модель машини часу”, „Сторінка з історії геометрії”, „Геометричний зоопарк”, „Стежками по сторінкам підручника математики”. Отже, після обговорювання з дітьми теми математичного творчого проекту ми обрали „Геометричний зоопарк” з умов більшої зацікавленості до розробки „геометричних тварин”.

Проект на тему: „Геометричний зоопарк”.

Мета: формувати навички виготовлення геометричних фігур; розвивати креативне мислення молодших школярів засобами геометричного матеріалу.

Основні етапи:

I. Підготовчий етап.

1. Робота з учнями

а) бесіда з учнями:

- хто з вас був у зоопарку;
- яких тварин ви там бачили;
- яка ваша улюблена тварина;

б) мотивація діяльності:

- як ви уявляєте собі „геометрична тварина”? Чи можна десь зустріти „геометричну тварину”;
- Давайте створимо власний “Геометричний зоопарк” якого ще ніхто не бачив.

в) сумісне планування діяльності:

- з чого ми почнемо? (Разом з дітьми визначено найближчу мету та план дій з її досягнення. Алгоритм діяльності: плануємо, які будуть вироблятися тварини та з яких геометричних фігур (*трикутник, коло, квадрат, прямокутник, лінія і т.д.*).

II. Дослідно-творчий етап:

1. „Креслярі”:

а) обирання тварин та геометричних фігур:

Алгоритм: обговорення; запис основних геометричних фігур котрі будуть використовуватись та тварин; розподіл дітей на групи (4–5 груп по 5–6 учнів); креслення кожною командою обраного геометричного матеріалу; презентація командам своїх тварин та геометричного матеріалу з якого тварина буде зроблена; створення загального плану з урахуванням усіх побажань (малювання вчителем або дітьми на ватмані, або зклеювання картону один до одного та прикріплення до стіни).

б) розробка зоопарку:

кожна команда намалювала свого улюбленого питомця на окремому аркуші. Усі діти вирішували з яких геометричних фігур буде їхня тварина;

в) моделюємо зоопарк:

кожна група змодельовала зоопарк за загальним планом під

керівництвом учителя. Використовувались усі матеріали, котрі були розроблені дітьми раніше;

2. Зведення до цілого:

а) розподіл кольору:

діти зі своїми „геометричними тваринами” розподілили послідовність кольору на полотні;

б) бесіда з перешкодами:

вчитель провів виховну бесіду, у час завершення проекту, з приводу дій, котрі дітям не сподобались, або були не зрозумілими. Результат бесіди показав, що робота пройшла у цілком дружній атмосфері.

III. Заключний етап:

1. Презентація „геометричного зоопарку” іншим класам початкової школи в супроводі віршів про кожен виготовлену тварину.

Отже, в процесі виконання проекту у дітей виникало багато питань із приводу використання кожної геометричної фігури. Для школярів було дуже важливо не припуститися помилок та зробити все гарно. Найбільш цікавою працею для дітей було оформлення „зоопарку”. У період виконання роботи молодші школяри вигадували вірші та загадки про кожний геометричний елемент та свою тварину. Важливо відмітити те, що даний проект був презентований учителям інших класів, та на всі питання, що виникли діти відповіли без затруднень. У подальшій праці молодші школярі спрямовані на вироблення ще декількох проектів, але вже з інших напрямків.

Отже, роблячи висновок з виконаної роботи, можемо зазначити наступне: креативність визначається як загальна „нестандартність”, „оригінальність” людини – її уміння народжувати нові, оригінальні ідеї; бачити безліч рішень там, де інші побачать одне або два; здатність швидко знаходити вихід із нестандартних ситуацій; розвиненість уяви й фантазії; деякий „відхід” від банального, типового, від загальноприйнятих правил. Не можемо не погодитись із тим, що іноді такі творчі здібності можуть не співпадати з рівнем інтелекту, дисциплінованістю або успішністю дитини. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей, його результатом є відкриття нового або вдосконалення вирішення того чи іншого завдання. Розвиток креативного мислення спонукав виготовлення математичного творчого проекту, робота якого показала, що креативність молодших школярів можна розвивати не тільки при традиційній, але й при нестандартній формі навчання.

Література

1. **Болотина Л. Р.** Развитие мышления учащихся / Л. Р. Болотина. – Нач. шк. – 1994. – № 11.
2. **Гриценка М. С.** Педагогічні ідеї О. В. Духновича / М. С. Гриценка. – К. : Рад. школа, 1973. – 220 с.
3. **Литвиненко С.** Креативність як загальна здібність до творчості :

сучасні підходи / С. Литвиненко. // Зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Серія „Пед. науки”. – Вип. 3 (50). – Полтава, 2006. – 410 с. **4. Онопрієнко О. В.** Інноваційна діяльність учителя початкових класів (з досвіду застосування методу проєктів) / О. В. Онопрієнко. // Поч. школа. – 2004. – №1. – С. 35–38. **5. Пономарев Я. А.** Психологія творчества / Я. А. Пономарев. – М., 1976. – 294 с. **6. Савенков А. И.** Маленький исследователь. Как научить младшего школьника приобретать знания. / А. И. Савенков. – М. : Ярославль : Академия развития : Академия Холдинг, 2002. – 208 с. **7. Словник** під ред. Копоруліної В. М. – Ростов-на-Дону: „Фенікс”, 2003 – 639 с. **8. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976 – 1977. – 510 с. **9. Торренс Є.** Наукові види творчості та фактори, що впливають на їх зростання. / Є. Торренс. – Дедал : Творчість та Навчання, 1965. – С. 663 – 679. **10. Юркевич В.** Про наївну і культурної креативності / В. Юркевич. – Основні концепції творчості та обдарованості. – М., 1997. – 365 с.

Барбукова О. Г. Розвиток креативного мислення у молодших школярів при вивченні геометричного матеріалу на уроках математики

У статті розкриті сутність понять „креативність”, „творчість”, „креативне мислення”, проаналізовано особливості розвитку креативного мислення під час вивчення геометричного матеріалу на уроках математики молодших школярів, також на практичній діяльності був розроблен математичний творчий проєкт, за допомогою якого у дітей здійснювався процес розвитку креативного мислення – охарактеризовано засоби розвитку креативного мислення серед яких провідну роль займають математичні творчі проєкти.

Ключові слова: креативність, молодші школярі, творчість, креативне мислення, геометричний матеріал, творче мислення.

Барбукова А. Г. Развитие креативного мышления у младших школьников при изучении геометрического материала на уроках математики

В статье раскрыты сущность «креативность», «творчество», «креативное мышление», проанализированы особенности развития креативного мышления во время изучения геометрического материала на уроках математики младших школьников, также на практической деятельности был разработан математический творческий проєкт, с помощью которого у детей происходил процесс развития креативного мышления – охарактеризованы способы развития креативного мышления среди которых значительную роль занимают математические творческие проєкты.

Ключевые слова: креативность, младшие школьники, творчество, креативное мышление, геометрический материал, творческое мышление.

Barbukova A. G. Development of creative thinking in younger schoolchildren in the study of geometric material in mathematics lessons

In the article the essence of “creativity”, “creative thinking», analyzed the features of the development of creative thinking at the time of study geometric material in mathematics lessons of junior schoolchildren, as the practice was developed mathematical creative project, with which the children underwent a process of development of creative thinking – ways of characteristic creative thinking among which occupy a significant role math creative project.

Key words: creativity, junior schoolchildren, creative thinking, geometrical material.

УДК 373.3.016:78

О. Г. Барбукова

**МУЗИЧНА ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У початковій школі закладаються основи духовної культури, музичної освіченості, формуються музично – естетичні ідеали, смаки й потреби молодших школярів. Саме тому великого значення для гармонічного розвитку дітей набувають предмети естетичного циклу, серед яких музика займає особливе місце. На уроках музики кожна дитина долучається до скарбів класичної та народної музики, у неї формується емоційно-особистісне ставлення до творів мистецтва. Важливим фактором як у загально-естетичному розвитку школярів, так і в розвитку їх творчого мислення вважається музично-дидактична гра. Граючись, дитина отримує нові знання, вміння, навички, у неї розвиваються здібності до опанування, як змісту предметів художньо-естетичного циклу, так і предметів загально-гуманітарної спрямованості.

Аналізуючи особливості особистісного розвитку молодших школярів, видатні психологи називають таких педагогів-музикантів: С. Шацький, Н. Гродзенська, В. Брюсова. Спираючись на їх досвід, збагачений півстолітнім розвитком науки про навчання й виховання дітей, кращі педагоги на чолі зі „старшими” – В. Шацькою, Н. Гродзенською, М. Румер, теоретично і практично обґрунтували принцип творчого розвитку дітей та юнацтва [1, с. 45–49]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що загально-дидактична проблематика впровадження дидактичної гри у творчу діяльність молодших школярів ще не знайшла конкретного аналізу для безпосереднього впровадження у практику роботи вчителя початкових класів. Отже, **метою** нашої статті є вивчення особливостей розвитку

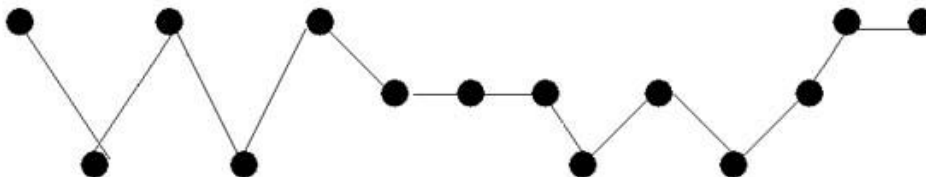
творчого мислення у молодших школярів за допомогою музичних дидактичних ігор. Для реалізації зазначеної мети, ми сформували такі завдання нашого дослідження: 1) окреслити загальний педагогічний зміст музичної дидактичної гри як фактору розвитку творчого мислення молодших школярів; 2) розробити методичні вимоги до педагогічного змісту музичних дидактичних ігор; 3) навести приклади змісту музичних дидактичних ігор, які впливають на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

У зв'язку з тим, що великий вплив на розвиток творчих здібностей дитини надає музика, Д. Кабалевський до програми з музики писав: „Всесвітньо розвиваючи різні форми залучення школярів до музики, завжди треба мати на увазі, що в основі будь-якої з цих форм лежить емоційне, активне сприйняття музики. Сприйняття музики не можна зводити до одного з „видів діяльності” учнів, активне сприйняття музики це основа музичного виховання як в цілому так і усіх її ланок ” [5, с.76–77]. Таким чином, у музичному вихованні молодших школярів виникає подвійний зв'язок: сприйняття музики – це всі види музичної діяльності; зв'язок, який і обумовлює нерозривність і єдність усієї музичної діяльності учнів. Отже, урок є комплексним уроком, який обов'язково включає в себе такі види діяльності: *слухання; розумування; виконання; осмислення; оскарження.*

Наше завдання, як педагогів, навчити дітей не тільки грати, але й організувати ці ігри, самостійно виробляти правила, зміст та ін. Видатні педагоги пропонують різні форми, якими можуть бути як знайомства з уже існуючими іграми та тренінгами – так і колективні ігри під керівництвом учителя [2, с.110–112]. Відомо, що всі творчі здібності закладаються в ранньому віці, отже, завданням педагога є виховання з дитинства музично-творчих здібностей. За твердженням А. Макаренка гру необхідно включати в педагогічний процес, адже гра є одним із шляхів розвитку особистості дитини [6]. У педагогіці й методиках викладання дисциплін естетичного циклу гра аналізується як метод навчання, а також як вид діяльності (М. Виноградов), а також як форма навчання (Г. Аквілева). У грі виявляється дитяча активність й емоційність, а саме: досягається інтелектуальна розкутість і загальний позитивний фон занять. Саме тому дана тема у наш час розкривається й у методіці музичного виховання, і в загальній педагогіці. У зв'язку з цим А. Макаренко, стверджував що є ще один важливий метод у вихованні особистості – це гра, у дитячому віці гра – це норма, і дитина повинна завжди грати, навіть коли робить серйозну справу. Доцільно не тільки дати дитині час пограти, але треба просочити цією грою все її життя. Все її життя – це гра [8].

Л. Дмитрієва приділила увагу на розкриття в грі творчих здібностей особистості: „Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку” [5].

Розглянувши основні положення педагогів теоретиків щодо аналізу музичних дидактичних ігор, які формують творчі здібності молодших школярів, нами розроблені методичні вимоги до організації основних видів музичної діяльності молодших школярів засоби дидактичних ігор. Програма з музичного виховання молодших школярів передбачає знайомство учнів з нотним станом, отже, знайомство з нотами проходить в ігровій формі. У цьому разі гра несе пізнавальний характер. Вивчення звуковисотності мелодії доцільно організувати через гру „Музична графіка”. Діти складають графік руху мелодії. Наприклад, виконуючи мелодію пісні Ігора Шаїнського „Про коника”, діти показують рукою висоту звуків, а потім складають графік: (Див. мал. № 1). Якщо якесь місце викликає затруднення при розучуванні, то можна звернутися до дослідження цього епізоду через складання графіка. Це допомагає відпочити голосовому апарату, і на якийсь момент змінити вид діяльності.



В тра - ве си - дел Куз- не- чик, в тра- ве си – дел Куз- не - чик ...

Рисунок № 1.

Організувати ритмічну діяльність дітей доцільно у грі „Ритмосклади”, у якій учні 2-го класу складають ритмічну основу складів. Ця робота виконується на певній ноті, досліджуваної на уроці. Наприклад, „Я йду з квітами” – на ноті „Сіль”, „Скок, підскоки” – на ноті „Ля” і т. ін. Таким чином, діти запам'ятовують положення нот, граючи, а не спеціально заучуючи. Різноманітні творчі завдання на уроках музики в початкових класах привчають школярів до розумової діяльності.

Молодшим школярам ще важко висловлювати свої враження про музику в грамотно побудованих реченнях [6, с. 10–11]. Отже, гра „Скарбничка образів”, до почутого музичного образу надає можливість підбирати засоби його вираження:

- характер: *світлий, задержуватий, дзвінкий, грайливий, лукавий;*
- темп: *рухливий, живий;*
- ритм: *пунктирний, активний;*
- виразні штрихи: *стаккато;*
- регістр: *мінливий, від середнього до верхнього;*

Така гра допомагає вибудовувати повний музичний розбір музичного твору. А перевірочним результатом цієї майстерності стає виконання завдання з твору-казки про музику, у якій головна дійова особа – Музика, яка замінює Добру силу, яка перемагає Зло. У розділі

опису головного героя чарівної музики, учням надається можливість показати свою майстерність. А при розгляді теми „Чи можемо ми побачити музику” учні малюють музику. Відомий радянський психолог Л. Виготський зазначав, що, складаючи свої малюнки за музичним фрагментом, що сприймали діти, учні розкривають емоційну чуйність, розвиваючи власний художній смак [4, с. 80].

У музичній творчості провідну роль відіграє синтез емоційної чуйності й мислення, абстрактного й конкретного, логіки та інтуїції, творчої уяви, і здатності приймати швидко рішення й мислити аналітично. Як приклад, ми вважаємо доцільно у практиці роботи з дітьми 3 класу школи використовувати такі дидактичні ігри, які впливають на формування творчого мислення у молодших школярів.

Творча робота „Характер нот”. Діти повинні розуміти, що кожна нота – це певний звук. Кожен звук має своє забарвлення, свій характер. Учні з цікавістю фантазують, вигадують „прізвиська” нотам. Робота барвисто оформляється. Ось приблизний зразок.

***ДО – весела РЕ – злюка МІ – пустунка ФА – добра
СІЛЬ – примхлива ЛЯ – брехуха СІ – шкідлива***

„Заборонена нота”. Перед початком гри вибирається заборонена нота, наприклад: „мі”. На дошці, на нотному стані написана гамма / від До до До /. Учитель показує на будь-яку ноту. Учні називають цю ноту й плескають. Якщо вчитель вкаже на заборонену ноту, учні мовчать. Якщо хтось випадково грюкне або викричне, то цьому ряду, де сидить роззява, приписується штрафне очко. Виграє ряд, який отримає менше штрафних очок. Гру можна проводити під музику. У даному варіанті діти весь час плескають. Але як тільки вчитель вкаже на заборонену ноту, діти перестають плескати. Гра розвиває увагу, вміння стежити за грою.

„Чарівна ялинка”. На дошці або ватмані намальована ялинка. На гілочках ялинки недописані, тобто зашифровані слова. Треба підібрати до кожного слова іграшку за змістом, щоб можна було прочитати слова.

Ускладнений варіант: на іграшках ноти не писати, а розташовувати на нотному стані. Наприклад: іграшка з нотою мі, а зашифроване слово на ялинці будиночок або іграшка сі, а зашифроване слово *таксі*. Така гра дозволить школярам без праці і з великим задоволенням запам'ятати назву нот і розташування нот на нотному стані.

„Гірка”. На дошці або ватмані намальована гірка. Нота мі катається на санках. Вибрала вона гірку, підіймається вгору, стоїть перед кожним словом, читає. А коли їде з гірки, тут уже не затримаєшся – санки летять. Не встигає „мі” прочитати, що за нове слово вийшло. Допоможіть їй!

Відповідь: ведмедик, мімоза, камін, світ, миска.

„Музичні ребуси”. Ребуси можна писати на дошці, а також заготовляти ребуси на листочках. Наприклад; на картці, на нотному стані намальована нота „ля”, за нотним станом недописаним є слово (*ляка*). Виходить, що зашифроване слово (*лялька*) або на картці намальована нота „до”, за нотним станом недописаним є слово (*роги*). Виходить, що зашифроване слово (*дорога*).

„Живе слово”. Беруть участь 2 команди. Учитель роздає кожному гравцеві заздалегідь заготовлені літери. Букви мають 2 кольори. Учасники спочатку повинні зібратися в команди / кожна команда має свій колір, а потім скласти з літер назву музичного інструменту, для цього стати так, щоб можна було прочитати слово. Виграє команда, яка зробила завдання швидше.

„Склади інструмент”. Учням треба скласти назву музичного інструмента з перших букв слів, які назве вчитель. Наприклад: учитель називає слова:

1) *лищя, олень, жук, курка, індик.*

2) *сом, кіт, рот, родзинки, поні, кріт, лелека.*

Учні складають з перших букв слово: 1) ложки, 2) скрипка.

„Хто швидше?”. З кожного ряду обирають одного представника. Вони стають в одну лінію. Завдання: кожен учасник один за одним робить крок уперед і говорять назви музичних інструментів.

„Знавці пісні”. Хлопці співають добре відому їм пісню. Коли пісня закінчується, вчитель швидко підходить до одного з учнів й каже якесь слово чи рядок із пісні. Той, до кого вчитель звертається, повинен зараз же сказати наступне слово або рядок пісні. Якщо хтось з дітей помиляється, він виходить з гри. Переможці залишаються після закінчення гри сидіти на місцях.

Таким чином, аналіз музичних дидактичних ігор як фактору розвитку творчого мислення у молодших школярів став можливим завдяки визначенню загально педагогічного змісту музичних дидактичних ігор. Нами було розроблено педагогічний зміст музичних дидактичних ігор, а також означені основні методичні вимоги до ознайомлення дітей з даною темою, та нарешті наведені приклади музичних дидактичних ігор з метою їх апробації на музичних заняттях у навчальному процесі з дітьми 3 класу середньої загальноосвітньої школи № 51. Зміст та етапи організації й проведення зі школярами дидактичних ігор здійснено автором цієї публікації.

Література

1. **Божович Л. І.** Особистість та її формування в дитячому віці. / Л. І. Божович. – М., 1996. – 190 с. 2. **Ветлутіна Н. А.** Музичний розвиток дитини / Н. А. Ветлуніна. – М., 1976. – 254 с. 3. **Виготський Л. С.** Психологія мистецтва. / Л. С. Виготський. – М., 1965. – 350 с. 4. **Виготський Л. С.** Уява і творчість у дитячому віці. / Л. С. Виготський. – М., 1967. – 290 с. 5. **Дмітрієва Л. Г., Черноиваненко Н. М.** Методика

музичного виховання в школі. / Л. Г. Дмитрієва, Н. М. Черноиваненко. – М., 2000. – 240с. **6. Макаренко А. С.** О воспитании. / А. С. Макаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.– 415 с. **7. Петров І. К.** До питання про розвиток творчих здібностей молодших школярів. Питання музичної педагогіки. / І. К. Петров. – М., 1986. – 210 с. **8. Юдіна Є. І.** Перші уроки музики і творчості. / Є. І. Юдіна. – М., 1999. – 272с.

Барбукова О. Г. Музична дидактична гра як фактор розвитку творчого мислення у молодших школярів

У статті розкриті сутність поняття „музична дидактична гра”, проаналізовано особливості розвитку творчого мислення під час вивчення музичних дидактичних ігор на уроках музики молодших школярів, також на практичній діяльності був розроблен комплекс дидактичних ігор, за допомогою якого у дітей здійснювався процес розвитку творчого мислення.

Ключові слова: музична дидактична гра, урок музики, молодший школяр, творче мислення, розвиток творчого мислення.

Барбукова А. Г. Музыкальная дидактическая игра как фактор развития творческого мышления у младших школьников

В статье раскрыто понятие «музыкальная дидактическая игра», проанализированы особенности развития творческого мышления во время изучения музыкальных дидактических игр на уроках музыки младших школьников, также на практической деятельности был проведен комплекс дидактических игр, с помощью которого у детей происходил процесс развития творческого мышления.

Ключевые слова: музыкальная дидактическая игра, урок музыки, младший школьник, творческое мышление, развитие творческого мышления.

Barbukova O. G. Music didactic game as a factor in the development of creative thinking in younger schoolchildren

A definition “musical didactic game” is exposed in the article, the Features of development of the creative thinking are analyses during the study of the musical didactic playing on the lessons of music of junior schoolchildren, also on practical activity the complex of didactic games was conducted, by means of which for children took place the process of development of the creative thinking.

Keywords: musical didactic game, lesson of music, junior schoolchildren, creative thinking, development of the creative thinking.

А. В. Бородіна

**ФАКТОР ЖАХЛИВОГО В ЖАНРІ „СТРАШИЛКА”:
ДО ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ**

У сучасній генології „страшилка” (лякала) – це „жанр сучасного фольклору; короткі розповіді, мета яких – налякати слухача. Слово „страшилка” семантично походить від слова „страх”. У підручнику „Українська усна народна творчість” М. та З. Лановиків (2006 р.) чи не вперше подано дефініцію страшилки, визначаючи домінантні риси цього епічного жанру, а саме: неймовірність містичних подій з метою створення афекту, загадковість, моноколоратив з домінацією чорного й червоного, присутність вербальної магії (замовляння, ворожіння, прокляття), екзотизм побутових картин [1]. Страшилка як дитячий фольклорний жанр відома з давніх часів і продовжує видозмінюватись залежно від розвитку культурного середовища. Треба визнати, що цей жанр залишився на периферії літературознавчих студій.

До ХХ ст. страх вважався одним із найефективніших методів виховання (використовувався в основному страх покарання), але з часом стало зрозуміло, що ця думка помилкова. О. Кульчицька [2] з цього приводу говорить, що сильно впливають на формування рис характеру дитини почуття страху, гніву, власної гідності, жалості; співчуття, злоби, ненависті. Почуття страху може стати тією внутрішньою умовою, яка народжує цілий ряд таких рис характеру, як лякливність, боягузтво, брехливість. Як же це відбувається? Зазвичай, використовуючи страх, ми прагнемо подавити в дитині ті її спонування або дії, які нам здаються небажаними. Ми погрожуємо дитині покаранням, якщо вона нас не послухається, не виконає запропонованого, якщо вона йде всупереч нашій волі, проявляє недбалість, недисциплінованість. Але при цьому ми забуваємо, що в цілому емоція страху має астенічний характер, вона паралізує енергію людини, знижує її життєздатність. Як писав відомий російський педагог П. Каптерєв, „використовувати страх у вихованні дитини – це все одно, що для лікування незначної хвороби одного якогось органу давати сильну отруту, що губить весь організм. <...> Вкрай дико, безглуздо і нелюдяно заради затримання якогось дії зруйнувати загальну життєву енергію людини страхом” [3]. „Безсумнівно, що страх у всіх сферах його застосування (для утримання дитини від асоціальних і аморальних вчинків, для підвищення її навчальних успіхів), крім шкоди, нічого не дасть. <...> І тому коли дитина боїться, бреше, викручується – шукайте причину в тих промахах, яких ви припустились у вихованні. Найчастіше це саме почуття страху перед покаранням” [4], вважає М. Череднікова. З приводу ж жанру

страшилки вона зазначає: „Використання цього жанру літератури у вихованні важливе та потрібне” [4].

Отже, прослідкуємо модифікацію страшилок. Цей жанр доволі поширений у дитячому середовищі, оскільки уява дитини на основі певного життєвого досвіду (почуте від дорослих, побачене уві сні тощо) створює різноманітні картини жахів власної популяризації в середовищі ровесників. За змістом страшилки нагадують бувальщини, але з більшою часткою містики, екзотики, присутністю „нечистої сили”.

На початку свого існування жанр страшилки використовувався виключно з метою пояснення життя та життєвих ситуацій, природних явищ та катаклізмів, а в окремих випадках – для виправдовування власних поганих вчинків (думаємо, вислів „нечистий поплутав” знайомий усім).

Пізніше страшилками користувалися з метою виховання. За допомогою цього жанру в дітей виховували слухняність, повагу до дорослих та любов до природи, а також такі позитивні людські риси, як моральність, доброзичливість, працелюбність. „Ці розповіді зберігають для нас давню мудрість, велику та просту науку жити в мирі та злагоді з природою”, – зазначає М. Семенова [5].

Літературознавець С. Лойтер [6] відмічає, що „відчуваючи вплив казки, страшилки отримали чітку та однотипну структуру сюжету. Закладена в страшилці заданість (попередження або заборона – порушення – розплата) дозволяє визначити її як „дидактичну структуру”.

І все ж страх – це не завжди погано. Для дитини страх – це засіб пізнання навколишньої дійсності, це захисний бар’єр, який дає змогу уникнути зустрічі з небезпекою.

Філософ М. Бердяєв писав: „Найвищий, істинний страх, або екзистенціальний жах, людина здатна відчувати не перед реальними небезпеками звичайного, повсякденного життя, а лише перед вічною таємницею буття. Страх смерті – це один з найбільш глобальних і вічних страхів людини” [7]. Отже, відсутність у сучасній дитячій літературі екзистенціальної прози, яка висвітлювала складні питання взаємин дітей та дорослих, заставляла замислюватись на життєвими проблемами, робити правильний вибір, призводить до популяризації жанрів, які імітують екзистенціальний страх, хвилюють дитячу психіку й фантазію.

Не випадково інформація, що містить елементи жахів, практично завжди несвідомо й мимоволі використовується дорослими у вихованні дітей з першого років їхнього життя. Ці елементи можна спостерігати вже у дитячих колискових піснях (прийде вовчок – укусить за бочок, потягне у лісок). Дещо пізніше подібні елементи жахів зустрічаються в дитячих віршиках і казках. Ця інформація виконує важливу роль у формуванні внутрішнього світу дитини й містить у собі важливий педагогічно-виховний момент. Завдяки цьому у відносно безпечних умовах діти пізнають і тренують відчуття „особистого кордону”, інстинкт самозбереження.

Але тут існує чимало нюансів. Якщо дитина не бажає читати нічого, окрім книг жахів, батькам варто задуматися, чи все в порядку з її емоційним світом та проконсультуватися з дитячим психологом. Також важливим моментом є те, що потрібно розрізняти страх нормальний та патологічний. „Не треба соромити дитину, висміювати її страхи. Краще попросити її намалювати те, чого вона боїться, а потім обговорити з нею малюнок: що на картинці можна змінити, щоб було не так страшно” радить психолог І. Шаповаленко [8]. Також вона радить додавати до таких малюнків елементи, які перетворять зображення зі страшного на смішне.

За спостереженнями психологів визначено, що страх у дитини з'являється саме в той час, коли вона вже починає себе усвідомлювати, як частину світу. А починаються страхи з того, що оточує дитину, бо все це здається їй чужим, таємничим, а інколи навіть ворожим. Такою субстанцією і є в житті дитини темрява, страх якої присутній у 89% дітей від 3 до 8 років [8]. До речі, саме страх темряви у дитини нерідко може стати справжньою проблемою для батьків. Іноді дорослим украй складно переконати дитину в тому, що вона в цілковитій безпеці.

У темряві є дещо містичне, не дарма в усіх народів із ніччю й темрявою пов'язано багато страшних вірувань, легенд та казок. Особливо сильно страх темряви розвинений у народів, які мало знайомі з сучасною цивілізацією, а оскільки у дітей архаїчне колективне несвідоме проявляється набагато яскравіше, ніж у дорослих, то не дивно, що темрява часто викликає у них панічний жах [9].

Виникає питання – як же боротися зі страхом темряви? Найпростішими способами, на думку психологів, є наступні:

- 1) залишати в кімнаті дитини нічник до ранку;
- 2) вмикати спокійну, релаксуючу музику;
- 3) дізнатися, чого боїться дитина і в казковій формі пояснити, чому її страхи не збудуться;
- 4) класти дитину спати з м'якою іграшкою;
- 5) малювати з дитиною її страхи;
- 6) дивитися корисні мультфільми;
- 7) давати дитині перед сном тепле молоко;
- 8) ні в якому разі не сміятися зі страхів дитини;
- 9) впродовж дня грати в активні ігри [9].

Також можна спробувати скористатися іграми, які спрямовані на подолання страху темряви:

1. „Звірятка в нірці” (для дітей 3–4 років).

Лягаючи з дитиною в ліжку при ввімкненому світлі, накрийтеся ковдрою та покажіть наступне: „Ми з тобою маленькі зайченята (білочки, мишенята тощо), ми лежимо в нашій затишній нірці. Там, на вулиці, холодно, темно, а в нас із тобою тепло, тихо, затишно. І ніхто до нас не прийде, і нікого ми не мусимо впускати. У нашій нірці товсті стіни

та міцний дах, і нікого ми не боїмося”. Говорити потрібно ніжно, ласкаво, спокійно, немов заколисуючи.

2. „Бобри” (для дітей 3–6 років).

Мисливець намагається спіймати бобра. Бобер ховається від нього під столом, який накритий скатертиною, звисаючою до підлоги, і сидить там, доки не переконається в тому, що мисливець пішов і можна вилазити. Час сидіння під столом потрібно потроху збільшувати.

3. „Сміливий розвідник” (для дітей 5–8 років).

Можна грати в компанії, а можна удвох з дорослим. Краще вплести епізод про розвідника у розвернуту гру в війну. У певний момент дитина отримує завдання сходити у розвідку вночі. У темному приміщенні розкладається зброя, яка належить ворогу. Дитина повинна все поррахувати та доповісти командирю, який нагороджує її медаллю за відвагу [9].

Одним із надієвіших способів боротьби зі страхами є казкотерапія. Як вважають психологи, казкою також можна боротися зі страхом. Кожен страх індивідуальний. Тому й підхід до його подолання повинен залежати від особистості дитини. Суть такої методики проста. Дитині розповідається казка, в якій головний герой (мишенятко, зайчик, білочка) боїться всього на світі. Персонажа потрібно зробити як можна незграбнішим. Він повинен потрапляти в дуже кумедні ситуації. Боятися персонаж повинен самих нестрашних речей, наприклад, власної тіні, листочка, який падає з дерева, вітерця. Головне – досягти такого ефекту, щоб дитина почала все більше і більше проводити паралелі між собою та героєм казки. Поступово треба змінювати сюжет, залишаючи героя незмінним. Казку розказувати потрібно кожного дня. Головне, щоб її герой потихеньку почав розуміти, що він боягуз, і на очах у дитини став хоробрим. Під кінець казки можна звести головного героя з антигероєм (наприклад, вовком). Потрібно пам’ятати, що цей страх повинен бути схожим на страх дитини. Казка повинна бути такою, щоб кульмінаційний момент дитина сприйняла емоційно, щоб історія захоплювала. Герой казки неодмінно повинен подолати антигероя, і, передусім, власний страх.

Якщо ж батьки не в змозі самостійно впоратися зі страхами своєї дитини, необхідно звернутися за кваліфікованою допомогою до спеціалістів.

Найвідомішими сучасними представниками „дитячих страшилок” є М. та С. Дяченки, С. Герасимов, Е. Успенський, В. Королів-Старий, Д. Щербінін, Б. Левандовський, Д. Ємець Т. Усачова, О. Артамонова, Д. Суслін та С. Германський.

Жоден жанр літератури не може існувати без дослідників. Не є виключенням і жанр „страшилка”. Але оскільки довгий час цей жанр вважали несерйозним та прогнозували недовге його існування, він є малодослідженим. Особливості страшилок як жанру літератури

досліджували: П. Короленко, С. Хазей, М. Чередникова, С. Лойтер, О. Трикова, О. Гречина та М. Осорина.

Література

1. **Лановик М.** Українська усна народна творчість : підручник / Мар'яна Лановик, Зоряна Лановик. – 4-те вид. – К. : Знання-Прес, 2006. – 591 с. 2. **Кульчицька О.** Виховання страхом [Електронний ресурс] / Олена Кульчицька. – Режим доступу : www.nashideti.ru/vospitanie/58-strahom.html.-Виховання страхом. – Загол. з екрану. 3. **Каптерев П. Ф.** Современные педагогические течения : уч. пособие / П. Ф. Каптерев. – М. : Польза, 1913. – 220 с. 4. **Чередникова М. П.** Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии : уч. пособие / М. П. Чередникова. – Ульяновск : Лаборатория культуролога, 1995. – 256 с. 5. **Семенова М. В.** Быт и верования древних славян энциклопедический справочник / М. В. Семенова.-Спб. : Азбука, 2000. –560 с. 6. **Лойтер С. М.** Детская повествовательная традиция [Електронний ресурс] / С. М. Лойтер. – Режим доступу : kizhi/Karelia/ru/library/ryabinin-1995/142.html. – Детская повествовательная традиция. – Загол. з екрану. 7. **Бердяев Н. А.** Судьба человека в современном мире / Н. А. Бердяев : Философский трактат. – М. : Академический проект, 2008. – 528 с. 8. **Шаповаленко И. В.** Возрастная психология : учебное пособие / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2007. – 349 с. 9. **Шишова Т. Л.** Страх темноты у детей : Коррекционные игры. [Електронний ресурс] / Т. Л. Шишова. – Режим доступу : http://adalin.mospsy.ru/1_02_00/1020101.shtml. / Страх темноты у детей. – Загол. з екрану.

Бородина А. В. Фактор жахливого в жанрі „страшилка”: до проблеми подолання дитячих страхів.

Стаття розглядає проблему страшного в дитячій літературі, його вплив на поведінку і емоційний стан маленької людини. У роботі особливу увагу приділено методам та прийомам подолання дитячих страхів.

Ключові слова: страх, страшилка, гра, казкотерапія.

Бородина А. В. Фактор ужасного в жанре „страшилка”: к проблеме преодоления детских страхов.

Статья рассматривает проблему страшного в детской литературе, его влияние на поведение и эмоциональный мир маленького человека. В работе особое внимание уделено методам и приёмам преодоления детских страхов.

Ключевые слова: страх, страшилка, игра, сказкотерапия.

Borodina A. V. Factor terrible in the genre of "horror story": the problem of overcoming childhood fears.

The article considers the problem of harm in children's literature, its impact on behavior and emotional world of the little man. This paper focuses on the methods and techniques to overcome childhood fears.

Key words: fear, horror story, a game, tale-teraphy.

УДК 373.2.016 : 7.012

В. А. Вілітенко

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ДИЗАЙНУ

Нормативні документи, зокрема Закон України „Про дошкільну освіту”, „Національна державна комплексна програма естетичного виховання”, „Базовий компонент дошкільної освіти” наголошують на необхідності естетичного виховання дошкільників. Згідно з „Базовим компонентом дошкільної освіти”, естетичне виховання має здійснюватись у процесі формування естетичних потреб та досвіду дитини: її емоцій і почуттів, поглядів, смаків, ідеалів, інтересів як основи виховання естетичного ставлення, активності до сприймання, освоєння та перетворення дійсності.

Проблема естетичного виховання дітей засобами дизайну залишається актуальним питанням дошкільної освіти. Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Базового компонента, де проголошено необхідність збалансованості співвідношення між розумовим, фізичним та соціальним розвитком дитини, орієнтації на виховання цілісної особистості, здатної до самовираження, самостійної практичної діяльності, власного вибору; застосовування набутого досвіду в повсякденному житті й на святах; виявлення власної ініціативи, естетичного ставлення, власної пошукової зацікавленості; прагнення повернути до себе увагу власною самобутністю, оригінальністю, неповторністю [1].

У зв'язку з цим привертає увагу дослідження дитячого дизайну на заняттях, яке дозволяє дитині виконувати практичні дії з предметами, задовольняти потребу пізнання дійсності, творчого розвитку.

Мета статті – розкрити особливості навчання старших дошкільників основ дизайну.

Перш ніж говорити про основи дитячого дизайну, треба спочатку зрозуміти, що таке дизайн взагалі. Сучасні словники дають досить схожі визначення поняття „дизайн”. Їх загальна сутність зводиться до того, що дизайн є художнім проектуванням. Дизайн – це художнє проектування й конструювання естетичних властивостей предметного світу, що нас оточує. Виокремлюють два основні види дизайну: прикладний дизайн (дизайн середовища, промисловий тощо) та графічний дизайн.

Також виокремлюють такі підрозділи та види дизайну, як: промисловий, графічний, книжковий, візаж, дизайн одягу, фітодизайн, ландшафтний дизайн.

Базуючись на традиціях декоративно-прикладної і народної творчості, високого ремесла і промислового мистецтвах художньо конструкторська, проектна, дизайнерська діяльність дозволяє розкритися індивідуальності, що відповідає сучасним вимогам особисто зорієнтованого навчання, збагатитися духовно, сприяє розвитку сприйняття, розвиває творчу активність [5].

Проблему використання основ дизайну в дошкільних закладах досліджували В. Гамаюнов, Г. Пантелєєв, Л. Пантелєєва, Л. Холмянский, А. Щипачов та деякі інші вчені новатори. Але один із перших учених був Я. Коменський, який в своїх працях „Велика дидактика” стверджував що, навколишнє середовище повинно бути гарним та красивим не тільки зовнішньо, але і внутрішньо. Час змінював вектор поглядів на виховний процес та вплив дизайну на навколишнє середовище. У XV–XVIII століттях наголошувалося не тільки на вихованні дітей в природі (Я. Коменський), а й на необхідності самостійно виготовляти іграшки, повсякденні речі (Д. Локк). У XVIII–XIX століттях предметне середовище визначається як важливий засіб розвитку дитини (Й. Песталоцці та інші). Питання естетичного виховання засобами основ дизайну цікавлять багатьох вчених за кордоном (Германія, Англія, Франція, Італія та інші). Популярність дизайну для дітей і особливо дитячого дизайну зростає в багатьох інших країнах.

У вітчизняній дошкільній педагогіці є дослідження щодо навчання дітей основам дизайну та художнього моделювання в предметному середовищі (Г. Пантелєєв, Л. Парамонова, Н. Подяков, та ін. Педагоги шукають шляхи використання культури дизайну як нового перспективного засобу художнього виховання зростаючого покоління.

У дошкільному віці кожна дитина – дослідник, який з радістю та здивуванням відкриває незнайомий і дивовижний світ. Чим різноманітніша дитяча діяльність, тим успішніше здійснюється всебічний розвиток дитини, реалізуються її потенційні можливості й перші прояви творчості. Ось чому в дитячому віці одним з найбільш близьких і доступних видів роботи з дітьми в дитячому садку є зображувальна, художньо-продуктивна діяльність. Образотворчу діяльність дошкільника характеризує прагнення новизни, бо експериментуючи з художніми матеріалами, створюючи образи, діти роблять „відкриття”, намагаючись отримати нові знання, засвоїти нові засоби зображення. Головним для дитини є можливість самоствердження, коли вона сприймає свою роботу з позиції: „Я навчився” [4].

Заняття дизайном містять величезний розвивальний потенціал, а саме: розвивають уміння припускати й проектувати; передбачати результат своєї діяльності, використовуючи метод ескізування і технічного малювання; виховують повагу до праці, продуктів діяльності,

людей, що створюють матеріальні і духовні цінності. Крім того, діти розуміють необхідність і значущість створюваного об'єкту, спираючись на критерії дизайнерської оцінки: форму, функцію, конструкцію.

Отже, у контексті навчання основам дизайну **основними завданнями є:**

1. Створення умов для формування специфічних знань, умінь, навичок; формування здібностей послідовно здійснювати свій задум, формування оцінюючого ставлення до навколишнього світу; формування здібностей до самоаналізу, самооцінки; формування уміння дітей працювати в колективі (планування, узгодженість дій, доброзичливість, активність).

2. Розвиток креативного мислення, пізнавальної активності, самостійності; розвиток художнього і творчого потенціалу.

3. Виховання естетичного смаку, бажання перетворювати місце існування за законами краси;

Г. Пантелєєв виокремлює три напрямки у роботі на заняттях з основ дизайну з дітьми дошкільного віку. Перший напрямок – „аранжировки” – визначає розвиток традицій дитячого рукоділля з орієнтацією на прикрашання одягу та декору інтер'єра (лялькового, дитячого, святкового). Це може бути: композиції фіто-дизайну, букети, гербарії-картини, біжутерія із штучного та природного матеріалу, вітражі і мозаїка з кольорового пластику, іграшкові деталі та елементи сюжетно-тематичного, казково-чарівного та орнаментальних композицій.

Другий напрямок – „дизайн одягу” – це ознайомлення дітей з культурою одягу, засобами створення малюнків – ескізів, фасонів та декоративної обробки одягу.

Третій напрямок – декоративно-просторовий дизайн, що орієнтує увагу дітей на декоративне оформлення фасадів будівель та ландшафту, на естетизацію ляльково-іграшкового простору, інтер'єру групової кімнати, приміщень до святкових ранків у дитячому садку. Дошкільники знайомляться з минулим та майбутнім сучасної архітектури, з основами градобудівництва тощо [6].

Отже, можна зробити висновок, що заняття з дошкільниками щодо ознайомлення з основами дизайну в дошкільному закладі містять величезний розвивальний потенціал. Важливість занять дизайном у дитячому садку, а також відсутність спеціальної літератури з цієї проблеми вимагають розробки методичного супроводу навчання старших дошкільників основ дизайну.

Література

1. **Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво Міністерства освіти України, 1998. – 62 с.
2. **Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
3. **Дабіжа Л.** Розвивати творчий потенціал / Л. Дабіжа // Дошк.

виховання. – 2002. – № 11. – С. 10–11. **4. Поддяков А. Н.** Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддяков. – М., 2000. – 187 с. **5. Ванслоу В.** Искусство. Эстетика. Искусствознание / В. Ванслоу // Вопросы теории и истории. – М. : Изобразительное искусство, 1983. – 253 с. **6. Пантелеев Г. Н.** Детский дизайн / Г. Н. Пантелеев. – М., 2006. – 191 с.

Вілітенко В. А. Особливості навчання старших дошкільників основ дизайну

У статті розкрито розвивальний потенціал занять з дизайну з дітьми дошкільного віку, представлені та схарактеризовані напрямки роботи з дитячого дизайну.

Ключові слова: дизайн, образотворча діяльність, розвиваючий потенціал.

Вилитенко В. А. Особенности обучения старших дошкольников основ дизайна

В статье раскрыт развивающий потенциал занятий дизайном с детьми дошкольного возраста, представлены и охарактеризованы направления работы по детскому дизайну.

Ключевые слова: дизайн, изобразительная деятельность, развивающий потенциал.

Vilitenko V. A. Features of education senior design principles preschooler

In the article developing potential of engaging in a design is exposed with the children of preschool age, work assignments are presented and described on child's design.

Key words: design, the graphic activity, the developing potential.

УДК 373.2.016:741-047.37

Г. М. Гензур

**РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗОБРАЖУВАЛЬНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність дослідження визначається концептуальними положеннями Базового компонента про необхідність виховання цілісної особистості, здатної до самовираження, самостійної практичної діяльності, власного вибору; застосування набутого досвіду в повсякденному житті; виявлення власної ініціативи, естетичного

ставлення, власної пошукової зацікавленості; прагнення повернути до себе увагу власною самобутністю, оригінальністю, неповторністю [1, с. 29].

Програма „Я у світі” акцентує на важливості розвитку у дітей аналітичного мислення, уміння обґрунтовувати свої думки, самостійно висувати елементарні гіпотези, генерувати оригінальні ідеї, нешаблонно розв’язувати проблеми, проявляти самобутність пізнання навколишнього світу [2, с. 6]. Здатність аналізувати, робити умовисновки, узагальнення, висувати припущення, обґрунтовувати власну думку, формулювати оцінні судження, прогнозувати ймовірні зміни та ефект від своїх дій програма „Я у світі” проголошує першоосновою пізнавального розвитку старших дошкільників [2, с. 212].

У зв’язку з цим привертає увагу дослідження дослідницької поведінки як основи саморозвитку, можливості вивчити великий і невідомий простір, як унікальної характеристики поведінки людини, що пронизує усі види діяльності.

Проблему дослідницької поведінки досліджували Б. Всесвятський, П. Каптерєв, В. Лай, О. Савенков, І. Срезневський. Питання організації процесу дослідницької поведінки досліджували А. Поддьяков, Н. Поддьяков, О. Савенков, Дж. Форман, Н. Шумакова. Дослідження психологів (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтєв, Р. Немов, Ж. Піаже) довели, що допитливість, постійне прагнення спостерігати й експериментувати – природні якості дитини. Кожний із видів дитячої діяльності має дослідний характер. Величезний потенціал щодо розвитку дослідницької поведінки має образотворча діяльність дітей дошкільного віку. Саме у процесі образотворчої діяльності у дошкільника виявляється прагнення до новизни, бажання експериментувати, робити „відкриття”, намагаючись отримати нові знання. У процесі малювання, створюючи зображення, дитина старшого дошкільного віку набуває різноманітних знань; уточнює й поглиблює уявлення про навколишній світ; у процесі роботи вона починає осмислювати якості предметів, запам’ятовувати їх характерні особливості й деталі, оволодівати зображувальними навичками й уміннями, вчиться свідомо їх використовувати. Та найголовніше полягає у тому, що саме художня творчість розвиває жагу до практичної діяльності, до пошуку, до самостійності [4, с. 80].

Здатність і бажання малювати закладені на генетичному рівні. Специфіка образотворчої діяльності дошкільників, а саме її ігровий характер, важливість для дитини процесу цієї діяльності (а не результату) характеризує її як дослідницьку. Для дитини важливий не результат зображувальної діяльності, а сам хід малювання, у процесі якого малюк експериментує як з матеріалами, так і з засобами виразності.

Окремі аспекти цієї проблеми розкрито у працях Д. Богоявленської, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, Г. Григорьєвої, Г. Давидової, Т. Козакової, Т. Комарової, Л. Парамонової, О. Савенкова, О. Фльоріної тощо.

Зображувальна діяльність приносить багато радості дошкільникам. Копіюючи навколишній світ, вони вивчають його. Від початку всіляка дитяча художність зводиться не до того, щоб малювати, а на чому й чим, а вже фантазії та уяви в сучасних дітей більше, ніж достатньо. Завдання педагога – навчити дітей маніпулювати з різноманітними за якістю, властивостям матеріалами, використовувати нетрадиційні способи зображення [3, с. 3].

Дослідницька поведінка виконує найважливішу функцію – функцію розвитку й спрямована на вивчення об'єкта, що має у своїй основі психічну потребу в пошуковій активності [6, с. 7]. Отже, дослідницьку поведінку слід розглядати, як поведінку, спрямовану на подолання труднощів у пізнанні навколишнього світу через самостійну практичну діяльність, яка дозволяє шляхом експериментальної перевірки знайти правильне вирішення поставленої проблеми.

Основними причинами, що спонукають дітей до дослідницької діяльності є невизначеність, складність та когнітивний конфлікт. А. Поддьяков визначає структуру дослідницької поведінки дітей, яка складається з таких компонентів: суб'єкти дослідницької поведінки, їхні потреби та мотиви; цілі, об'єкти, засоби, процес дослідницької поведінки та результат [5, с. 93].

Суб'єктами дослідницької поведінки виступають діти: один, двоє або група. Оскільки мотиваційною основою дослідницької поведінки є допитливість, то безкорисливу потребу в нових враженнях можна вважати першою групою *мотивів*. Другу групу складають практичні мотиви, при цьому дослідницька поведінка грає допоміжну роль. Третя група мотивів – навчальні, спрямовані на набуття досвіду. Четверта група – мотиви внесення різноманітності, уникнення одноманітності. *Цілі* дослідницької діяльності можуть варіюватись від встановлення фізичних характеристик об'єктів до проникнення у сутність абстрактних явищ. *Об'єктами* дослідницької поведінки можуть бути об'єкти живої природи, природні та штучні об'єкти неживої природи, сама дитина, люди тощо. При цьому *засобами* виступають зорові, слухові, тактильні аналізатори (внутрішні) та природні та штучні знаряддя (зовнішні). *Процес* дослідницької поведінки складається з двох етапів: етап пошуку інформації та її обробки. *Результатами* дослідницької поведінки дитини може бути: нова інформація, знання про дослідницьку діяльність, зокрема, про способи її здійснення та пізнавальний розвиток особистості.

Нами було визначено критерії розвитку дослідницької поведінки старших дошкільників. *Мотиваційний* критерій характеризувався такими показниками як інтерес до нестандартних ситуацій та наполегливість у вирішенні проблемних ситуацій. Важливе значення для нас мали знання дітей про об'єкти, способи дії з ними, тому наступним став *когнітивний* критерій, показниками якого були характер дитячих запитань (пізнавальні чи комунікативні) та уявлення про способи здійснення

дослідження. Останній *діяльнісний* критерій характеризувався показником оригінальність продукту діяльності.

З огляду на визначені критерії та показники, охарактеризовано рівні розвитку дослідницької поведінки старших дошкільників у процесі зображувальної діяльності. Так, до *достатнього рівня* ми віднесли дітей, які легко включалися в процес пошукової діяльності, ініціювали виконання проблемних завдань, наполегливо долали труднощі у процесі їх виконання. У бесіді з однолітками та дорослим переважали пізнавальні запитання. Ці діти обізнані щодо різноманітних матеріалів та способів їх обробки. У ситуації вибору легко обирали нетрадиційні, незнайомі їм матеріали. Результати їхньої продуктивної діяльності – оригінальні. *Середній рівень* характеризувався такими ознаками: діти готові вирішувати проблемні ситуації, але за допомогою дорослого. Вони не завжди наполегливі у вирішенні проблеми, часто кидають розпочату справу. Можуть працювати з нетрадиційними матеріалами за умови постійного нагляду й допомоги вихователя, вагаються під час вибору матеріалу для роботи й наслідують вибір інших дітей. Діти з *низьким рівнем* розвитку дослідницької поведінки відмовлялися виконувати запропоноване завдання. Постійно зверталися до вихователя за допомогою, навіть не намагаючись спробувати. Не запитували „як зробити?“, а просили зробити за них. Вимагали традиційні матеріали для малювання, конструювання тощо. Як наслідок, їхні роботи були шаблонними, не вирізнялися оригінальністю.

Ми пропонуємо збагатити зміст образотворчої діяльності за рахунок насичення її різноманітними нетрадиційними матеріалами. Це дозволить створити проблемні ситуації, які необхідно вирішити, щоб досягти кінцевого результату у вигляді малюнку, виробу тощо. На наш погляд, збагачення образотворчої діяльності різноманітними нетрадиційними матеріалами суттєво розширить коло об'єктів дослідницької поведінки, дозволить експериментувати, що, в свою чергу, стимулюватиме пошукову активність.

У процесі нашого дослідження ми пропонували дітям різноманітні вправи з метою виявлення рівня розвитку дослідницької поведінки. Наведемо приклади таких вправ.

Вправа „Знайди відповідь”.

Матеріал: фломастери.

Вихователь пропонує дітям помалювати, але дає лише фломастери. Ставить запитання: „На чому ми можемо малювати, якщо поруч немає паперу?”

Результати виконання вправи: у деяких дітей на початку розмови виникали труднощі, але після додаткових роз'яснень вихователя, діти активно включалися у процес обговорення (*Влад П.:* „Якщо немає аркушів, доведеться нічого не робити” – „Якщо у нас є трохи цукерок, можемо малювати на фантиках”; *Андрій С.:* „Папір слід із зошита вирвати!” – „На воротах можна намалювати”). Інколи

діти не могли дати відповіді на питання й вели розмову на тему, не пов'язану із завданням (*Катя М.: „А дідусь купив мені чай у коробці”*). Загалом діти надавали велику кількість різноманітних, цікавих, оригінальних відповідей на поставлене питання (*Денис Х.: „Якщо є якийсь непотрібний пакет, можемо на зворотний бік його перевернути і малювати”, Артем Б.: „На кульці можемо малювати і на м'ячику”, Андрій С.: „На дощці можна намалювати; на асфальті крейдою; пальчик можна намочити і помалювати”; Вероніка П.: „Снігом можна малювати і на банці можна”*).

Вправа „Поміркуй”.

Матеріал: фольга, тканина, папір, картон, кубики.

Вихователь пропонує дітям розглянути запропоновані матеріали та ставить запитання: що можна зробити з цих матеріалів, що не можна й чому.

Результати виконання вправи. Діти надавали велику кількість ідей (*Артем Б.: „Можна струмок зробити – це розкласти конструктор по прямій, а з фольги можна трубочку зробити, щоб дивитися”*). Жваву дискусію викликали у дітей властивості матеріалів, вони давали цікаві відповіді щодо можливості створення з них споруд (*Денис Х.: „Фантик міцний, я його не можу розірвати, а фольгу можу. Нічого не можна з фантиків збудувати, вони падають”; Артем Б.: „Із фантиків можна будувати, тільки їх слід класти між деталями конструктора”; Лада Б.: „Із тканини буде складно щось зробити, бо вона важко розрізається”; Настя Ш.: „Тканина тільки розклеїться і впаде”*).

Вправа „Промінчики для сонечка”.

Матеріал: круги та смужки із жовтого паперу, трубочки для коктейлю, бавовняні нитки, фантики.

Вихователь розкладає перед дітьми жовті кола (сонечка) і пропонує зробити для сонечок промінчики з того матеріалу, який їм подобається.

Результати виконання вправи: для роботи діти використовували смужки паперу, нитки та трубочки. У процесі роботи діти додавали й інші матеріали із запропонованих (*Кіра Ш.: „А я ще додам ниточок”, Настя Ш.: „А я виріжу щічки для сонечка!”*). Цікавою виявилася дискусія щодо питання: чи приклеїться трубочка та ниточка за допомогою клею (*Настя Ш.: „А ниточка не клеїться на клей!”, Кіра Ш.: „Треба на скотч клеїти!”, Артем Б.: „Можна приклеїти і клеєм! Тут головне умілі руки! От дивіться”*). Усі дівчата за власною ініціативою розмалювали сонечка квітами і посмішками.

Вправа „Тепла шубка для котика”.

Матеріал: зображення силуету котика, гуаш, зубні щітки, різноманітні типи тканин (шовк, бавовна), фольга, папір.

Вихователь розкладає перед дітьми вищезазначені матеріали й пропонує намалювати котикові теплу шубку, щоб він не замерзав узимку.

Результати виконання вправи: більшість дітей обирала для малювання зубні щітки (Єгор Б.: „Я візьму щітку, вона зелена”, Лера П.: „Я обрала рожеву щітку”, Влад П.: „І я хочу щітку!”). Деякі діти відчували труднощі у роботі (Аня Т.: „Як же я буду малювати щіткою?”, Настя Ш.: „Як малювати фольгою? Навіщо нам хутро?”), але одразу ж отримували пояснення від інших дітей (Єгор Б.: „Ось так треба: раз-два, приєднуєш – від’єднуєш”). Дівчата виявляли цікавість до поєднання кольорів (Настя Ш.: „Я хочу різними кольорами малювати. Давайте змішувати фарби.”; Кароліна Ш.: „А тепер білий давайте додамо!”), давали імена своїм кошеняткам. Хлопці більше експериментували з матеріалами, додаючи по кілька з них у свою роботу (Влад П.: „А я ще візьму тонку тканину!”).

Проблема розвитку дослідницької поведінки старших дошкільників у зображувальній діяльності не вичерпується цією роботою. Наступним етапом буде визначення педагогічних умов розвитку дослідницької поведінки старших дошкільників у зображувальній діяльності.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Видавництво Міністерства освіти України, 1998. – 62 с. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К. : Світич, 2008. – 430 с. **3. Дабіжа Л.** Розвивати творчий потенціал / Л. Дабіжа // Дошк. виховання. – 2002. – № 11. – С. 10 – 11. **4. Коротяєв Б. І.** Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів / Б. І. Коротяєв. – К. : Рад. шк., 1971. – 175 с. **5. Поддьяков А. Н.** Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М., 2000. – 187 с. **6. Савенков А. И.** Маленький исследователь: как научить дошкольника приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль : Академия развития, 2002. – 160 с.

Гензур Г. М. Розвиток дослідницької поведінки старших дошкільників у зображувальній діяльності

В статті охарактеризовано поняття „дослідницька поведінка”, визначено її критерії розвитку та структурні компоненти; розкрито особливості зображувальної діяльності дошкільників, зокрема її дослідницький характер.

Ключові слова: дослідницька поведінка, зображувальна діяльність, нетрадиційні матеріали.

Гензур Г. М. Развитие исследовательского поведения старших дошкольников в изобразительной деятельности

В статье охарактеризовано понятие «исследовательское поведение», определены его критерии развития и структурные компоненты; раскрыты особенности изобразительной деятельности дошкольников, в частности ее исследовательский характер.

Ключевые слова: исследовательское поведение, изобразительная деятельность, нетрадиционные материалы.

Henzur G. M. Development Research Conduct older preschoolers in figurative work

A concept „research conduct” is described In the article, certainly its criteria of development and structural components; the features of depicting activity of under-fives are exposed, in particular it research character.

Key words: research conduct, depicting activity, untraditional materials.

УДК 373.2.015.31:316.614.5

Ю. О. Жайворонко

**КНИГА В ЖИТТІ СУЧАСНОЇ РОДИНИ ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА**

Сьогодні Україна перебуває в новій соціальній реальності, що вже призвела до зміни соціальних інтересів, до зміни духовних і моральних цінностей громадян. Духовна криза людства – нині найбільша тривога світу. І саме ця криза вимагає перебудови і нового підходу. Духовне відродження українського народу неможливо уявити без впливу книги, бо саме книга є одним з активних чинників виховання: виховання совісті, моралі, національної свідомості, любові до рідного краю, рідної мови, екологічної культури. Якщо донедавна книга була для людини основним джерелом інформації, а читання – популярним способом проведення дозвілля, то тепер у неї з’явилися могутні суперники – телебачення, комп’ютер, відеоігри. Зараз багато хто вважає читання „зайвою тратою часу”, віддаючи перевагу екранізованим версіям творів.

Проблемою формування картини світ займалися філософи та педагоги (Демокрит, Я. Коменський, Томмазо Компанелла, Г. Песталоцці, Платон, Ж. Ж. Руссо та ін.). Вони вважали, що матеріальний світ – це тільки віддзеркалення вічного світу ідей, що існує незалежно від людської свідомості, а мета навчання полягає в розвитку мислення, а не в накопиченні знань. У другій половині XIX ст. у Росії виникають ідеї та уявлення про те, що Людина – складник Природи, що їх не слід

протиставляти, а необхідно розглядати в єдності, що Людина й усе, що її оточує, – це частки єдиного Всесвіту.

Мета дослідження – з'ясувати доцільність використання книги в житті сучасної родини як засобу формування картини світу дошкільників.

Сучасна дошкільна освіта, яка орієнтується на особистість дитини, передбачає освоєння нею світу не як ізольованої від людини об'єктивної реальності, а як взаємопов'язаного та взаємозалежного, цілісного світу Природи, Культури, Людини та її внутрішнього світу. Цілісні уявлення про навколишній світ визначають можливість повноцінної орієнтації дитини у світі, його розуміння й взаємодії з ним. Уявлення про навколишній світ лежать в основі світорозуміння та світогляду. Тому їх можна віднести до ключових компетенцій дитини.

До необхідності формування у дітей цілісних, системних уявлень про світ спонукають, з одного боку, філософські, психолого-педагогічні ідеї та знання, з іншого – сучасні вимоги педагогічної практики. Наукова та практична обмеженість однобічних, предметних знань стала очевидною.

Усе життя людини складається із безкінечних ситуацій та взаємодій зі світом, в яких людина здобуває власний досвід. Для успішної взаємодії із соціумом, і зі світом загалом, людині необхідно адекватно сприймати, розуміти, осмислювати й інтерпретувати життєві ситуації, з якими вона зустрічається.

Проблеми розуміння світу, його сутності й розвитку завжди перебували в центрі уваги науки та релігії. Під час їх розгляду велися гострі дискусії, у яких людина наближалася до таємниць свого виникнення й існування. У широкому розумінні світ – це вся нескінченна й невичерпна дійсність у всій різноманітності речей і явищ, систем і процесів з усіма їхніми зв'язками й відношеннями. Тобто, світ – це цілісна сукупність усього існуючого (того, що має своє буття).

З'ясуємо філософську сутність цілісної картини світу дітей дошкільного віку. Очевидно, що розкриття цього феномену пов'язано з характеристикою поняття „світ”, яке у світогляді, світовідчутті дитини подано як сукупність усіх форм матерії в земному та космічному просторі, Всесвіт; це й зокрема частина Всесвіту, планета; земна куля, Земля, а також люди, населення всієї земної кулі. С. Кримський, В. Кузнецов вважають, що поняття „світ” виступає найвищою формою систематизації знань. Світ – це порядок буття, який характеризується додатковим фактором – гармонією. А гармонія – це не тільки єдність буття, але й умови цієї єдності [1].

М. Мостепаненко підкреслює, що дитяча картина світу є частиною загальної картини світу, основою світогляду будь-якої людини й створюється у процесі її виховання та розвитку в певному природному та соціальному середовищі. Світогляд складається зі світотлумачення (як

системи уявлень про світ крізь призму духовного досвіду суспільства, особистості), світорозуміння (ставлення людини до навколишнього), світоперетворення (практичного й духовно-практичного), коли особистість ставиться в активну позицію пізнання, тлумачення, життєдіяльності. Основою світогляду є світовідчуття – це чуттєво-емоційне переживання людиною свого буття у світі. Позитивні почуття та емоції свідчать про прийняття світу; негативні ведуть до тенденції заперечення даного світу в цілому або якихось його явищ [4].

Феномен, що називається „картина світу”, – давній, натомість зазначене поняття перебуває лише на стадії свого формування: уточнюється його визначення, сутність, структура, розглядаються спорідненість і взаємозв'язок його з іншими явищами (М. Болдирев, А. Вежбицька, Г. Герц, В. Гольдберг, А. Ейнштейн, К. Леві-Строс, М. Планк та ін.).

Цілісний образ картини світу є результатом усієї активної діяльності людини, він формується впродовж усіх її різноманітних контактів із навколишнім середовищем: і на рівні побутових контактів, і через предметно-практичну діяльність з установкою на перетворення світу, і через пасивне споглядання. Як утворення ідеального характеру, картина світу існує у свідомості людини, а виявляється в мові, мистецтві, способах практичної діяльності, соціокультурних стереотипах поведінки тощо і складає ядро світогляду людини.

Картина світу має складну структуру: у ній не лише відображаються повсякденні уявлення про внутрішній світ людини, а й акумулюється досвід попередніх поколінь, що дозволяє їй бути надійним орієнтиром у процесі соціалізації особистості [5].

У дошкільному віці в кожній дитині починає складатися своя власна картина світу. Успішність її становлення залежить від того, наскільки дорослий допоможе органічно „приміряти” широкий світ до невеликого життєвого досвіду малюка, викликати приємні почуття, зацікавити пізнанням нового. Отже, щоб виховати у дошкільника свідоме ставлення до світу, його треба спочатку навчити бачити, відчувати, роздивлятися, віднаходити, порівнювати, аналізувати, а потім і розуміти сенс і цінність світу як різнобарвної й багатомірної цілісності. Невипадково спостережливість визначено у програмі як одну з базових якостей. Пам'ятаймо: перше враження від відкритого у дитинстві залишає незгладимий слід у свідомості на все життя, а здатність розуміти й приймати його моральні основи слугуватиме підґрунтям для подальшого особистісного становлення.

Будуючи картину світу, дошкільник придумує, винаходить схеми глобального характеру. Існує парадокс між низьким рівнем його інтелектуальних можливостей та високими пізнавальними потребами. Юну особистість цікавлять відповіді дорослих на глобальні, світоглядні, філософські питання, пов'язані із народженням та смертю, дитинством –

дорослістю – старістю, сенсом життя, минулим і майбутнім (власним та рідних людей), війнами та катаклізмами, мандрівками, різними видами людської діяльності тощо. У дошкільному закладі, а потім і в школі, дитина змушена від такої життєво важливої для неї широкої картини світу переходити до елементарних речей, конкретних знань з окремих предметів. Саме тоді проявляється невідповідність між пізнавальними потребами дитини п'яти–семи років і тим, чого її навчають [2].

Дошкільне дитинство – це період, коли дитина засвоює основи знань про навколишній світ, взаємини людей, про зовнішні та внутрішні якості, суттєві зв'язки предметів. У цьому віці дитина набуває значно більше, ніж за все подальше життя.

Дошкільне дитинство – це період засвоєння норм моралі й соціальних способів поведінки. Коли дитина починає активне життя в людському суспільстві, вона стикається з навколишнім світом і хоче його пізнати. Однак саме сьогодні система поглядів і ціннісних орієнтацій у дітей формується стихійно під впливом різноманітних джерел інформації. Саме в процесі цього пізнання сама дитина стає особистістю, зі своїм світоглядом, своїм розумінням добра і зла, зі своїми реакціями на вчинки інших і власною поведінкою [3].

Роль дошкільного дитинства полягає в оволодінні загальними людськими знаннями, уміннями, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (оволодіння мовою, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, прилучення до творів мистецтва, формування стосунків з людьми тощо). Пізнаючи навколишній світ, розвиваючись розумово, дитина навчається спостерігати, робити висновки, порівнювати, узагальнювати, у неї виникає інтерес до пізнання причини явищ, відкриття суттєвих зв'язків між речами.

Дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе й до інших. Сформовані в цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, значною мірою є основою її життєдіяльності в майбутньому [6].

У дошкільному віці формується вибіркоче, оцінне ставлення дитини до тих видів діяльності, які найбільшою мірою сприяють досягненню нею успіхів, тобто є суб'єктивно значущими. Завдяки включенню старших дошкільників до різних видів діяльності відповідно до їхніх схильностей та інтересів досягається не тільки значний виховний ефект, а й створюються позитивні передумови для розвитку здібностей підростаючої особистості – як загальних, так і спеціальних.

Сім'я відіграє важливу роль в житті кожної людини, адже кожна людина пізнає дійсність через свою сім'ю, через той маленький світ, який є дороговказом до пізнання великого світу. Сьогодні, як ніколи раніше, гостро постає проблема залучення молодого покоління до книги.

У час новітніх інформаційних технологій телебачення, комп'ютерна техніка витісняє спілкування з книгою. На що може розраховувати недоучка у світі високих технологій і нових інформаційних систем? У найближчому майбутньому тільки люди з високим рівнем розвитку розумових здібностей можуть розраховувати на затребуваність. У високорозвинених країнах давно зрозуміли, що тільки суспільство читаюче може бути суспільством мислячим. Тому там на програми по залученню дітей до читання витрачаються колосальні засоби.

Читання в родині – давня традиція. Це було природним атрибутом духовного спілкування дорослих між собою і дітьми. Але ніщо в світі не стоїть на місці. Все міняється та оновлюється. З часом спостерігається зменшення інтересу до книги молодого покоління. Інтернет, комп'ютерні та мультимедійні технології витісняють пряме спілкування з книгою.

Користь читання з малюком просто неможливо переоцінити. Воно розвиває самостійність мислення, уяву, вміння розуміти і критично осмислювати текст, виявляти й висловлювати головну думку твору. Останнім часом можна спостерігати справжню батьківську гонку за інтелектуальним розвитком малят, на чому непогано заробляють спеціальні школи, центри та групи раннього розвитку. Але за всім цим можна прогавити розвиток емоційно-вольової сфери, моральне і духовне формування особистості, яке відбувається переважно в сім'ї.

Поки дитина мала, читання легко стане природним і приємним елементом спілкування з батьками та іншими членами сім'ї. І якщо говорити про корисне читання, то передусім слід вибирати прості, доступні розумінню дитини твори, які легко переказувати, які дають багатий матеріал для обговорення, розуміння дитиною „что такое хорошо и что такое плохо”.

У тих сім'ях, де малюк досить довго не має допуску до основних „ворогів читання” – телевізора та комп'ютера, привчити його читати набагато простіше. При цьому не варто змагатися із сучасними способами розважитися та отримати інформацію. У жодному разі книжка не повинна стати покаранням, відлученням від манливого екрана. Набагато продуктивніше ненав'язливо заповнювати ті прогалини у вихованні та розвитку, які є неминучими при перекосі у бік моніторно-екранного дозвілля. Почитати можна перед сном, вихідного дня, у гарну погоду на прогулянці, на пляжі. Та й дачу можна облаштувати без зайвої електроніки.

Розглядаючи питання впливу книги в сучасній родині на формування картини світу дошкільників, можна сказати про достатньо сформовані погляди дошкільників на картину світу. Родина не достатньо приділяє уваги читанню, розгляданню книги в сім'ї, віддаючи перевагу новим інформаційним технологіям.

Література

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А. Адлер. – Москва : Пед. общество России, 2002. – 578 с., с. 58.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / М-во освіти і науки України, Акад.пед.наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Волков Б. С. Детская психология / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 325 с., с. 245.
4. Косымова А. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития: дис. канд. психол. наук. / А.Н. Косымова. – Иркутск, 2006. – 193 с., с. 25.
5. Котик М. Мовна картина світу як сукупність уявлень дитини про світ / М. Котик – Запоріжжє : ООО „ЛИПС” ЛТД, 2010. – 167 , с. 156.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с., с. 17 – 18.

Жайворонко Ю. О. Книга в житті сучасної родини як засіб формування картини світу дошкільника

У статті розглядаються питання формування картини світу дітей дошкільного віку. Вплив книги на формування картини світу дошкільників. Використання книги в сучасній родині та її роль в сучасному середовищі.

Ключові слова: картина світу, дошкільний вік, книга в родині.

Жайворонко Ю. А. Книга в жизни современной семьи как средство формирования картины мира дошкольника

В статье рассматриваются вопросы формирования картины мира детей дошкольного возраста. Влияние книги на формирование картины мира дошкольников. Использование книги в современной семье и ее роль в современной среде.

Ключевые слова: картина мира, дошкольный возраст, книга в семье.

Zhayvoronko U. O. Book in life of modern monogynopaedium as a mean of forming of picture of the world of preschool child

This paper examines the formation of the painting world of preschool children. The impact on the formation of the picture book world preschoolers. Using books in the modern family and its role in today's environment.

Key words: picture of the world, preschool age, the book in the family.

Н. В. Звягінцева

ДИДАКТИЧНА ГРА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості тобто діяльності. Навчальний матеріал може здаватися учням „сухим” і нецікавим, тому головне завдання вчителя – зацікавити їх. Це можна зробити за допомогою інформаційних технологій (наприклад, презентації засобами SMART-BOARD), науково-популярних фільмів, Інтернету, а також за допомогою дидактичних ігор, які, у свою чергу, спрямовані на розв’язання комунікативних завдань навчання іноземної мови, відповідають психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів початкової школи, враховують потреби та інтереси дітей, активізують пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів.

Результати останніх досліджень психологів, дидактів і методистів засвідчують, що застосування педагогічної технології використання дидактичної гри в процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, вмотивовує навчальну діяльність. Значним вкладом в педагогічну та психологічну науку є дослідження П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, С. Роман, що виявили можливості значного підвищення активності школярів у навчально-пізнавальній діяльності. Психологічні аспекти проблеми висвітлені в працях Б. Ананьєва, Д. Богоявленського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, К. Славської, Н. Талізної, М. Шардакова та інших.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою розробленістю наукових засад організації та проведення дидактичної гри з позицій особистісно орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання іноземної мови в початковій школі.

Метою статті є теоретично обґрунтувати сутність, місце та значення дидактичних ігор у навчальному процесі, надати їх детальну характеристику та класифікацію.

Використання дидактичних ігор у навчальному процесі великою мірою сприяє появі в учнів інтересу до пізнання, оскільки дидактичні завдання, що ставить учитель перед учнями, сприймаються як гра. А гра, як відомо, є провідною формою діяльності дитини в молодшому шкільному віці. Увага, пам’ять, мислення спрямовані на гру, а не на її

навчальний компонент. Дидактична гра є ефективним засобом для реалізації виховних цілей навчання. Організація її на уроках допомагає розвивати у школярів самостійність, відповідальність, активність, а також дозволяє випробовувати власні можливості, аналізувати помилки та активізувати приховані здібності. Дидактична гра, на відміну від традиційних засобів навчання, не лише передає певну суму знань, а насамперед розвиває здібності аналізувати, синтезувати, застосовувати одержану інформацію у практичній діяльності. Крім того, вона має колективний характер і викликає потребу в спілкуванні [1, с. 268].

В умовах навчально-ігрової діяльності засвоєння необхідних знань стає внутрішньою потребою учня, адже він сам є її безпосереднім учасником, самостійно шукає шляхи й способи вирішення проблем, а це породжує мотиви навчальної діяльності, які дозволяють інтенсифікувати процес навчання, підвищити його емоційно-почуттєвий рівень. У результаті участі школярів у дидактичних іграх у них зростає загальний рівень мотивації до предмета, що вивчається, активізується інтерес, спостерігається розвиток уяви, творчого пошуку, експериментування.

Молодші школярі не мають об'єктивної природної потреби у вивченні іноземної мови. Засобом спілкування вдома, у школі, серед однолітків є рідна мова. А це означає, що процес навчання іноземної мови в початковій школі необхідно вмотивовувати, оскільки без мотиву жоден вид діяльності не буде успішним.

Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які пробуджують у людини прагнення займатись певним видом діяльності [2, с. 345]. Вона є вихідним психологічним чинником успішного оволодіння молодшими школярами іноземною мовою. Дидактична гра викликає в учнів позитивні емоції, враховує потреби, інтереси та бажання молодших школярів – чинники, які визначають сутність поняття „мотивація”.

Використання дидактичної гри як засобу організації навчального іншомовного комунікативного середовища забезпечує: ефективне діяльнісне, особистісно орієнтоване формування й удосконалення іншомовних комунікативних умінь і навичок учнів; загальний розвиток молодших школярів у процесі іншомовного спілкування, створення уявних ситуацій спілкування, умотивування іншомовної мовленнєвої діяльності учнів початкової школи.

Відомо, що одним із важливих аспектів дослідження навчально-ігрової діяльності є питання структури гри та її класифікації. Дидактичні ігри, які проводяться на уроках іноземної мови, можна диференціювати за такими показниками: а) за змістом і цілями: мовні, мовленнєві; б) за типом завдань: оперативні, тактичні, стратегічні; в) за функціями: підготовчі; г) за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові, фронтальні; д) за рівнем складності: прості, складні, моноситуативні, поліситуативні; е) за тривалістю: тривалі, нетривалі; є) за рівнем складності інтелектуальної діяльності: ігри на впізнання, репродуктивні

ігри, репродуктивно-варіативні, творчі ігри; ж) за способом, характером, формою проведення: письмові, усні, рухливі, предметні, функціональні, рольові, імітаційні, ігри-змагання [3, с. 191].

Відомо, що навчання – це цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти й виховання. Дидактична сутність навчання полягає в тому, що воно відбувається в постійній взаємодії двох видів діяльності: викладання й учіння.

Діяльність учителя в процесі навчання різнобічна і багатогранна, оскільки він є організатором навчальної діяльності. Вчитель визначає мету й кінцевий результат своєї педагогічної роботи, обирає методи, засоби та форми організації навчання. Особливою є діяльність учителя у процесі організації та проведення дидактичної гри на уроках іноземної мови в початковій школі. Вона включає в себе такі функції: визначення навчального часу для проведення гри, її місця серед інших форм і методів роботи на уроці; визначення мети, завдань, правил, змісту й рівня складності дидактичної гри; підтримку творчої активності й інтересу учнів, умотивування їхніх дій; створення позитивної психологічної атмосфери в процесі дидактичної гри, виявлення віри в можливість учнів, що забезпечує взаємодію, спілкування й співпрацю гравців; умотивування навчально-ігрової діяльності учнів; підтримка розумової діяльності учнів; урахування сукупності умов використання дидактичної гри як засобу навчання; виявлення критичності та незалежності суджень у процесі підведення підсумків дидактичної гри та їх аналізу тощо.

А ось діяльність учня передбачає виконання таких функцій: підготовку необхідного обладнання для дидактичної гри; засвоєння знань, умінь і навичок у процесі навчально-ігрової діяльності; застосування здобутих знань у процесі іншомовного спілкування; виконання запропонованої вчителем ролі; активну співпрацю з іншими гравцями з метою досягнення перемоги у грі; внесення власних пропозицій, обґрунтування їх доцільності; дотримання правил гри; участь у підведенні підсумків дидактичної гри та визначенні переможців.

Які ж функції вчителя й учнів на початковому, практично-діяльнісному та завершальному етапах дидактичної гри?

Перед початком дидактичної гри вчитель повинен визначити її мету, навчальні завдання, що будуть розв'язані у ході гри, та правила її проведення. У процесі навчання іноземної мови такою метою, відповідно до програми, є навчання спілкування. Досягнення цієї мети можливе за умови виконання ряду пріоритетних завдань, які включають у себе оволодіння комплексом знань, умінь і навичок, достатніх для здійснення мовленнєвої діяльності, а також формування в учнів мовних навичок, які забезпечують нормативність мовлення. У зв'язку з цим у навчальному процесі повинні мати місце й відповідні ігри: а) спрямовані на формування та удосконалення умінь і навичок в чотирьох видах мовленнєвої діяльності; б) пов'язані зі становленням мовних

(фонетичних, лексичних, граматичних, орфографічних) навичок; в) ігри, що надають можливість оволодіти соціокультурними знаннями, уміннями та навичками [3, с. 192].

Кожна дидактична гра, яка застосовується на уроці з іноземної мови, організовується та проводиться у відповідності до чітко сформульованих правил, які обумовлюють порядок дій та поведінку учнів. Правила гри розробляються відповідно до мети уроку та індивідуальних особливостей членів учнівського колективу. Після цього вчитель та учні готують необхідне обладнання для організації дидактичної гри (малюнки, наочність, іграшки тощо), обирають спосіб поділу на команди, визначають капітанів.

Практично-діяльнісний етап відбувається в двох напрямках. Перший з них пов'язаний з організацією дидактичної гри, яку здійснює вчитель. Він розпочинається одразу після оголошення мети, завдань і правил гри. Під час виконання роботи на цьому етапі вчитель умотивовує навчально-ігрову діяльність учнів, підтримує їхній інтерес, запобігає можливим конфліктним ситуаціям тощо.

Другий напрям відображає процес навчання. Ігрові дії, що їх виконують учні, здійснюються за правилами гри. У процесі навчально-ігрової діяльності гравці мають можливість проявити свої здібності, задовольнити потреби й реалізувати бажання. В умовах навчального іншомовного комунікативного середовища, що виникає на цьому етапі дидактичної гри, створюються реальні ситуації іншомовного спілкування, відбувається вмотивування мовленнєвої діяльності учнів, досягається мета дидактичної гри.

Завершальний етап розпочинається відразу після завершення гри й містить у собі спільну діяльність учителя й учнів у процесі підведення підсумків дидактичної гри, визначення переможців, оцінювання внеску в перемогу команди кожного з гравців та взаємодії учнів у групі, здійснення аналізу помилок команди, що зазнала поразки, тощо.

Отже, гра – це спільна діяльність учителя й учнів. У процесі навчально-ігрової діяльності, під час уроків іноземної мови, створюються умови для тісної співпраці цих суб'єктів навчального процесу. Як свідчать спостереження за навчально-ігровою діяльністю молодших школярів, для більшості дітей не властиво брати ініціативу у грі, вносити свої пропозиції, проявляти самостійність, аналізувати результати та визначати переможців. А відтак, великого значення набуває навчальна співпраця вчителя й учнів.

Дидактична гра в навчанні іноземної мови передбачає послідовну й умотивовану взаємодію суб'єктів навчального процесу на підготовчому, практично-діяльнісному та завершальному етапах. А це, у свою чергу, дозволяє вчителю в умовах навчальної співпраці ефективно організувати навчання, а учням – успішно оволодівати іншомовним досвідом.

Таким чином, досвід навчання молодших школярів свідчить, що чим різноманітніший спектр ігор, які пропонуються учням, тим багатшим і глибшим виявляється інтерес. Іншими словами, якщо дидактична гра відповідає інтересам дітей, то й виконання навчальних завдань, на які вона спрямована, цікавить учнів.

Розглядаючи перспективи розвитку цієї проблеми доцільно наголосити на необхідності використання комп'ютерних ігор на уроках іноземної мови в початкових класах. Їх використання, як засвідчує досвід, розвиває не тільки пізнавальну діяльність учнів, але й формує мотиваційне, емоційне та комунікативне середовище. Такий підхід сприяє розвитку логічного мислення, а також дозволяє скоротити використання часу для виконання того чи іншого завдання. До основних переваг технології комп'ютерних ігор належать: можливість учня особисто брати участь у функціонуванні системи або явища, які вивчаються, та робити це в умовах, близьких до реальних життєвих ситуацій; мотивація навчання; створення ігрового середовища; розвиток логіки, уваги тощо.

Література

1. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с. **2. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : [підручник для студентів пед. факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с. **3. Федусенко Ю. І.** Особливості організації ігрової діяльності на уроках іноземних мов у початковій школі / Ю. І. Федусенко // Педагогічні науки. – 2002. – № 32. – С. 190 – 193.

Звягинцева Н. В. Дидактична гра на уроках іноземної мови в початковій школі

Стаття висвітлює актуальну й науково значущу проблему сьогодення, аспекти якої спрямовані на розкриття процесу використання дидактичної гри на уроках іноземної мови, визначення та теоретичне обґрунтування різновидів дидактичних ігор з іноземної мови в початкових класах.

Ключові слова: дидактична гра, іноземна мова, початкова школа.

Звягинцева Н. В. Дидактическая игра на уроках иностранного языка в начальной школе

Статья освещает актуальную и научно значимую проблему современности, аспекты которой направлены на раскрытие процесса использования дидактической игры на уроках иностранного языка, определение и теоретическое обоснование разновидностей дидактических игр по иностранному языку в начальных классах.

Ключевые слова: дидактическая игра, иностранный язык, начальная школа.

Zvyagintseva N. V. Didactic game in foreign language lessons in elementary school

Article highlights the current and scientifically significant problem today, aspects of which are aimed at the disclosure process using didactic game in foreign language lessons, definitions and theoretical study of varieties of didactic games in a foreign language in primary school.

Key words: didactic game, foreign language, elementary school.

УДК 373.2.016:81–028.31

О. Л. Изваріна

**РОЗВИТОК ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ
В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Мова – це генетичний код нації, який поєднує минуле із сучасним, програмує майбутнє і забезпечує буття нації у вічності.

Виразність мовлення (експресія) – комунікативна якість культурного мовлення, особливість його структури, яка впливає не лише на свідомість, але й на емоції читача чи слухача, підтримує його увагу та інтерес. Мовлення дітей дошкільного віку можна вважати виразним, якщо вони володіють доступними їхньому розумінню мовними та немовними засобами виразності й використовують їх у діалогічному та монологічному мовленні задля вираження чи передачі емоцій, свого ставлення до інформації, співрозмовника (О. Аматыєва).

Образність мовлення – це його яскравість, метафоричність, оригінальність, наявність троп (епітети, порівняння, метафори і т. п.), багатозначних слів, стилістичних фігур тощо (О. Потебня, М. Пентилюк, Л. Кулибчук та ін.).

Культурі потрібно вчити з дитинства у процесі навчальної мовленнєвої діяльності. Уміння правильно говорити прищеплюється в ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та у школі, а потім удосконалюється протягом усього життя в процесі спілкування.

Розвиток мови дитини можна умовно розділити на дві частини: розуміння мови дорослих та власна активна мова. Чим більший запас слів пасивної мови малюка, тим швидше почне їх вимовляти сам.

Метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування рідною мовою.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог щодо вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Отже, виразність мовлення має велике значення у розвитку мови дитини.

Поняття „виразність мовлення” поєднує в собі два окремі, але взаємозалежні аспекти: емоційну насиченість (експресивність – від лат. *expressio* – вираження) та образність (зображувальність).

В мовознавстві учені виокремлювали різні типи виразності (Б. Головін, Н. Бабіч, В. Телія), але усі засоби виразності можна поділити на дві групи: мовні (лексичні, синтаксичні, морфологічні, інтонаційні) та немовні (міміка, пантоміміка, що включає жести, пози, ходу).

Експресія мовлення, що виражається в його звуковій формі, досягається мовними (інтонація) й немовними (міміка, пантоміміка) засобами.

Як вже було сказано, основним засобом виразності звукового мовлення є інтонація. За Н. Черемісиною, **інтонація** – „це найважливіша прикмета усного мовлення. Засіб оформлення будь-якого слова або сполучення слів у позиції, уточнення його комунікативного змісту та емоційно-експресивних відтінків”.

Розглянемо деякі структурні компоненти інтонації.

Тембр – найбільш значущий компонент звукового вираження емоцій у мовленні. Це – додаткове забарвлення звучання, що надає мовленню різних емоційно-експресивних відтінків.

Мелодика – це модуляція висоти основного тону під час мовлення частин або цілих пропозицій, тісно пов’язаних синтаксично. В українській мові існують такі рівні тону: високий. Середній і низький. Кожний із них зумовлює певне емоційно-експресивне забарвлення. Високий тон характеризує радісне, схвильоване, урочисте мовлення. Низький – вживається для передачі тривожного, похмурого, трагічного змісту. Середній тон сприймається як емоційно й експресивно нейтральний.

Наголос – це компонент інтонації, який ґрунтується на інтенсивності, силі звука. Розрізняють словесний наголос і змістовий. Особливий вид наголосу – емпатичний (за Л. Щербою). Він підсилює емоційну сторону слова або виражає афективний стан того, хто говорить, у зв’язку з тим чи тим словом. Логічний наголос привертає увагу до певного слова, а емпатичний – надає йому емоційної насиченості. У першому випадку виявляється намір того, хто говорить, а в другому – його безпосереднє почуття.

Темп – швидкість мовлення, відносно прискорення або уповільнення окремих його відрізків (звуків, складів, слів, речень) залежно від стилю мови, змісту мовлення, емоційного стану того, хто говорить, та емоційного змісту висловлювання. Яскравим емоційним засобом мовлення є варіювання темпу. Швидкий темп створює враження

динамічності, уповільнений – іноді використовується для передачі урочистості.

Пауза – це „не звуковий” інтонаційний засіб. Н.Черемісіна розрізняє дійсну й уявну (нульову) паузу. Дійсна пауза – це зупинка, перерва у звучанні. Уявна – характеризується відсутністю перерви у звучанні, але наявністю тонального контуру.

До немовних засобів виразності належать: виразні мелодійні модуляції голосу (звукові жести), а також міміка (рух лицьових м'язів обличчя та голови), жести рук, положення тіла і загальні рухи.

Т. Ніколаєва поділяє усі жести на умовні й неумовні.

Умовні жести мають національний, вузькоспеціальний характер. Наша культура мовлення характеризується невеликою кількістю загально-прийнятих жестів, пов'язаних із мовленнєвим етикетом.

Неумовні жести зрозумілі і без попереднього пояснення. Вони поділяються на вказівні (які спрямовані на об'єкт або предмет мовлення) та передавальні (зображувальні, що передають форму й зовнішній вигляд об'єктів мовлення, а також підкреслювальні, які самостійного значення не мають; їх функція полягає в тому, щоб допомогти слухачеві зрозуміти й усвідомити думку мовця).

Отже ми бачимо, що поняття „виразність мовлення” – складне й неоднозначне. Найбільш насиченим засобом виразності є усне мовлення (особливо його діалогічна форма).

Розвиток виразності мовлення у дошкільників має вікові й індивідуальні особливості. На початку мовленнєвого розвитку у малюка яскраво виражена мимовільна виразність. У ній наявні окличні речення, вигуки, експресивні звороти, вказівні займенники, інтонація, жести, міміка. Же-сти більш зображувальні, ніж виразні і часто використовуються дітьми для заміни відсутнього слова. Маленька дитина говорить виразно тоді, коли хоче передати свої бажання, почуття, переживання (Г. Люблінська).

На думку С. Рубінштейна, в мовленні дитини мимоволі проривається її імпульсивна емоційність. Мовлення дітей цього віку здебільшого ситуативне.

У середньому і старшому віці дитина опановує більш складне контекстове мовлення. це значно знижує виразність мовлення.

Якщо в молодшому дошкільному віці засвоєння виразності мовлення здійснюється шляхом наслідування мови дорослих, то формування цієї якості мовлення у старших дошкільників потребує цілеспрямованого спеціального навчання. При цьому комплексний педагогічний вплив має бути спрямований на розвиток мислення, мовлення, емоцій дитини.

Основними засобами навчання дітей виразного мовлення психологи (Г. Леушина, С. Рубінштейн) вважають виразне мовлення дорослих (педагогів, батьків) та використання дитячої художньої літератури.

У навчанні дошкільників виразного читання Н. Карпинська виділяє дві групи вмінь і навичок. Перша група – формування правильної дикції (уміння зрозуміло і чітко вимовляти звуки та їх сполучення у словах). Друга – навчання вміння керувати своїм голосом (регулювати темп мовлення, силу і висоту голосу).

Найкращими формами роботи, в яких почуття, що виникають у дітей під час слухання літературних творів, образи передаються за допомогою засобів виразності, є читання напам'ять віршів, розповідання прозових творів та ігри-драматизації.

О. Ахматьєва розробила систему ігрових вправ, яка використовувалась у різних видах діяльності (художньо-мовленнєвій, ігровій, театральній-ігровій, навчально-мовленнєвій). Серед них можна виокремити імітаційно-ігрові вправи, вправи точної спрямованості та емоційні етюди.

Наприклад, вихователь, а потім дитина, наслідуючи його, зображують свій настрій за допомогою немовних засобів виразності. Інші діти відгадують і мотивують свою відповідь, відповідають на запитання: „Чому він (вона) сумний (веселий)?”

Ігри „Відгадай, який у мене настрій”, „Зроби, як я”, „Повтори за мною”, „Покажи, як я” – допомагають виразити емоції персонажів немовними засобами виразності (ловити метелика, підкрадатися до чогось, показати трьох ведмедів тощо).

В ігрі „Зміни голос” дітям пропонується зобразити голосом ситуацію, коли хтось когось боїться, наляканий або грізний („Три ведмеді”, „Вовк і семеро козенят”, „Гуси-лебеді”).

Гра „Я почну, а ти продовж” розвиває не тільки мімічну особливість дошкільника, а й мовленнєву. Діти роздивляють малюнки, вихователь звертається до них і пропонує закінчити речення: „У цього зайчика свято. Він...який? (Веселий) На його мордочці...що? (посмішка) Його очі сяють від...чого? (радості) Вони схожі на...що? (на сонечко) Зайчик з радості ляскає ...у що? (у долоні)”.

Або вихователь пропонує дітям відповісти на запитання за допомогою міміки, пантоміміки (можна додати ілюстрації із зображенням різних емоційних станів):

Як ти дивишся, коли веселий? (сумний)

Як ти біжиш, коли стомлений?

Як ти вітаєшся, коли сердитий? (сумний, веселий)

Дітям дуже подобається гра „Німий діалог” або „Розмова крізь скло”, де пропонується дітям за допомогою міміки та пантоміміки сказати комусь: „Я стомився”, „Йди сюди”, „Дай мені води”, „До побачення”, „Мені сумно” тощо.

Робота над мовним диханням.

Найважливіші умови правильного мовлення – це плавний тривалий видих, чітка артикуляція.

Правильне мовне дихання, чітка ненапружена артикуляція є основою для звучного голосу.

Оскільки дихання, голосоутворювання і артикуляція – це єдині взаємозумовлені процеси, тренування мовного дихання, поліпшення голосу і уточнення артикуляції проводяться одночасно. Завдання ускладнюються поступово: спочатку тренування тривалого мовного видиху проводиться на окремих звуках, потім – словах, потім – на короткій фразі, при читанні віршів і т. д.

У кожній вправі увагу дітей звертаємо на спокійний, ненаголошений видих, на тривалість і гучність вимовних звуків.

Нормалізації мовного дихання та поліпшення артикуляції в початковий період допомагають „сценки без слів”. У цей час вихователь показує дітям приклад спокійної виразної мови, тому на перших порах під час занять більше говорить сам. У „сценках без слів” присутні елементи пантоміми, а мовний матеріал спеціально зведений до мінімуму, щоб дати основи техніки мови і виключити неправильну вимову. Під час цих „вистав” використовуються тільки вигуки (А! Ах! Ох! І т. д.), звуконаслідування, окремі слова (імена людей, клички тварин), пізніше – короткі пропозиції. Поступово мовний матеріал ускладнюється: з’являються короткі або довгі (але ритмічні) фрази, коли мова починає поліпшуватися. Увага початківців-артистів постійно звертається на те, з якою інтонацією слід вимовляти відповідні слова, вигуки, якими жестами та мімікою користуватися. У ході роботи заохочуються власні фантазії дітей, їх уміння підібрати нові жести, інтонацію і т. д.

Ляльки-бібабо.

Активна мова дитини багато в чому залежить від розвитку тонких рухів пальців. Впорядкованості та узгодженості мовної моторики сприяють різноманітні дрібні рухи пальців руки.

Працюючи з лялькою, говорячи за неї, дитина по-іншому ставиться до власної мови. Іграшка повністю підпорядкована волі дитини і в той же час змушує його певним чином говорити і діяти.

Ляльки дозволяють вихователю непомітно виправляти мовні помилки, так як зауваження робиться не дитині, а його ляльці. Наприклад: „Буратіно, ти дуже швидко говорив, ми нічого не зрозуміли. Вася, навчи його говорити спокійно і зрозуміло”. І дитина мимоволі уповільнює темп. Таке опосередковане звернення спонукає дітей говорити правильно.

Інсценування.

Відомо, що дитина, входячи у певний образ, може говорити вільно. Ця здатність до перевтілення, притаманна всім людям, а дітям особливо, широко використовується у навчанні виразності мовлення.

Можливість для перевтілення надається у різних іграх-драматизаціях. У цих іграх відпрацьовується навик правильної виразної мови і впевненого спілкування в колективі. Потім інсценування

включаються в програму святкового або заключного концерту, де діти отримують можливість виступати в більш складних умовах.

Працюючи з дітьми над інсценівками, вихователь не має на меті навчати їх акторської майстерності. Важливо створити на заняттях ненапружену, радісну обстановку, яка матиме в своєму розпорядженні дітей до творчої гри та вільної мови. Участь в інсценуваннях дає можливість перевтілюватися в різні образи і спонукає говорити вільно і виразно, діяти розкуто.

Будь-які інсценування повинні розгортатися у присутності глядачів. Це викликає у дітей певну відповідальність, бажання краще зіграти свою роль, чітко говорити.

Інсценування можна здійснити за таким планом: підготовка до вистави, підбір атрибутів, розподіл ролей, хід гри-драматизації.

Підготовча робота необхідна для того, щоб ознайомити дітей зі змістом обраного для вистави тексту. Вихователь передає текст (якщо він не великий) в особах. Якщо ж він великий, то тільки якусь певну частину. Діти слідом за ним повторюють лише слова діючих осіб. Потім в питально-відповідній бесіді виявляється, які властивості характеру притаманні кожному персонажу, які повинні бути його манера мови, міміка, жести, хода. Така підготовка налаштовує дітей на творчий лад.

Для інсценівок необхідно підібрати і виготовити певні атрибути. Це можуть бути маски персонажів, костюми, які діти роблять разом з дорослими, або деякі деталі до костюма. Все це не просто ручна праця, а й привід для розмови. Під час роботи вихователь просить кожну дитину розповісти про те, як він виготовляє той або інший виріб. Обов'язково треба намалювати афішу! Це надасть більшої відповідальності дітям за те, чим вони займаються (як у дорослих – навіть афіша є!)

Розподіляючи ролі у гри-драматизації, дорослий повинен враховувати, яке мовне навантаження можливе для дітей у певний період роботи. Адаже деякі діти мають мовні дефекти. Важливо дати дитині можливість виступити нарівні з іншими хоча б з найменшою роллю, щоб він міг, перевтілюючись, відволіктися від мовного дефекту, знайти віру в себе. Не має значення, яку роль виконує дитина – боязкого зайця або кмітливу Машу. Важливо, що він створює образ з невластивими йому самому рисами, вчиться долати мовні труднощі і вільно вступати в мову, справляючись з хвилюванням.

Сюжетно-рольові ігри.

Граючи, діти уточнюють свої уявлення про дійсність, наново переживають події, про які чули або в яких брали участь, або були їх свідками, перевтілюються. Так, наприклад, ляльки стають їхніми дітьми, яких треба виховувати, лікувати, водити до школи. З дитячою спостережливістю і безпосередністю, зображуючи світ дорослих, дитина копіює їхні слова, інтонацію, жести.

Логопедична ритміка.

Музично-рухові вправи допомагають коригуванню загальної моторики, а рухові вправи в поєднанні з промовою дитини направляються на координацію рухів певних м'язових груп (рук, ніг, голови, корпусу). Ці вправи благотворно позначаються на мовленні дитини. Музичний супровід завжди позитивно впливає на його емоційний стан і має серйозне значення для тренування і коригування його загальної і мовної моторики.

Форми музично-ритмічних вправ можуть бути різноманітні: відстукування певного такту, зміна темпу, характеру або просто напрямку руху в залежності від темпу або характеру музики, спів, мелодекламація, розповідання віршів у супроводі відповідних рухів, танці, мовні ігри і т.д. На цих заняттях використовуються в основному ігрові прийоми, які викликають великий інтерес у дітей та активізують їх.

Гарною вправою з виразності мовлення є також промовляння скоромовок з різною інтонацією.

Отже, в цій статті запропоновано кілька напрямів роботи з дошкільнятами з формування у них виразності мовлення. Важливо, що всі вони здійснюються в ігровій формі, а гра, як відомо, є провідною діяльністю дітей дошкільного віку.

Роль виразності мовлення надзвичайно важлива. Перш за все, вона забезпечує оформлення фраз як цілісних смислових одиниць, і, разом з тим, забезпечує передачу інформації про комунікативному типі висловлювання, про емоційний стан мовця.

Література

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. Богуш, Н. Гавриш. – К. : Вища шк., 2007. **2. Николаева Т. М.** Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка. / Т. Николаева – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. **3. Черемисина Н. В.** Русская интонация : поэзия, проза, разговорная речь. – М. : Рус. яз., 1982. **4. Швачкін Н. Х.** Розвиток мовних форм у молодшого дошкільника / Н. Швачкін // Питання психології дитини дошкільного віку : сб. ст. / під ред. А. Н. Леонтьєва, А. В. Запорожця. – М., 1995.

Ізваріна О. Л. Розвиток виразності мовлення дітей в дошкільному віці

В статті запропоновано кілька напрямів роботи з дошкільнятами з формування у них виразності мовлення. Важливо, що всі вони здійснюються в ігровій формі, а гра, як відомо, є провідною діяльністю дітей дошкільного віку.

Ключові слова: виразність мовлення, культура мовлення, образність мовлення.

Изварина А. Л. Развитие выразительности речи детей в дошкольном возрасте

В статье предложено несколько направлений работы с дошкольниками по формированию у них выразительности речи. Важно, что все они осуществляются в игровой форме, а игра, как известно, является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: выразительность речи, культура речи, образность речи.

Izvarina O. L. development of expressive speech in preschool age children

The article contains several areas of work with preschoolers to form their expressive language. It is important that they all carried out in the form of a game, and game, as you know, is the leading activity of preschool children.

Key words: expressive speech, culture of speech, imagery transmission.

УДК 37.036

О. С. Карєва, М. О. Хоренко

**ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ САМОСТІЙНОЇ
ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Провідною проблемою в освітньому просторі України є виховання людини як майбутнього представника нашої держави, здатної не тільки здійснювати професійну діяльність, але й активно залучатись до участі в житті суспільства, зростати й удосконалюватись як особистість. Нові вимоги до членів суспільства зумовлюють запровадження компетентнісного підходу в сучасному навчально-виховному процесі усіх освітніх ланок, в тому числі і початкової.

У Державному стандарті початкової загальної освіти, розробленому відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави, зазначено, що в результаті навчання учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. До сукупності компетентностей особистості також належить мистецька компетентність як необхідна складова духовно збагаченої творчої особистості молодшого школяра.

Результати дослідження компетентності особистості, в тому числі і молодшого шкільного віку, її сутності та процесу формування висвітлені у численних наукових працях представників науки і практики (Н. Бібік, В. Бондар, В. Краєвський, В. Маслов, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Овчарук, І. Підласий, О. Пошетун, О. Савченко, А. Тряпціна, А. Хуторський та ін.).

Так, дослідники Л. Масол та Н. Миропольська вивчали компетентність молодших школярів в аспекті шкільної мистецької освіти. О. Рудницька в контексті мистецької педагогіки розглядала особливості формування обізнаності дітей різних вікових періодів в галузі „Мистецтво” у процесі оволодіння ними змістом навчальних дисциплін „Образотворчого мистецтва” та „Музики”. В. Рагозіна досліджуючи формування базових компетентностей молодших школярів акцентувала увагу на педагогічних можливостях музичного мистецтва переважно у навчальній діяльності. Аналіз праць науковців надав можливість констатувати, що на сьогодні найменш розробленою є сфера компетентностей у галузі шкільної початкової освіти.

Незважаючи на важливість і необхідність формування мистецької компетентності молодшого школяра засобом самостійної художньо-творчої діяльності, спеціальних наукових досліджень у цьому напрямі не проводилося.

Мета статті – надати теоретичне обґрунтування поняттю „мистецька компетентність молодшого школяра”, розкрити особливості формування вказаної компетентності засобом самостійної художньо-творчої діяльності учнів.

Для встановлення сутності мистецької компетентності молодших школярів, спершу пропонуємо визначитись з поняттям „мистецтво” та впливом мистецтва на формування особистості молодшого школяра.

Так, в довідковій літературі „мистецтво” трактується як форма суспільної свідомості, відображення реальної дійсності за допомогою художньо-образних повідомлень, які викликають ідейно-емоційне, естетичне ставлення до явищ світу; важлива частина змісту виховання як суспільного явища [1, с. 222]. До провідної функції мистецтва належить художнє пізнання світу, формування естетичного відношення до життя, творчого потенціалу та загального розвитку людини, а також сприяння громадянському та духовно-моральному становленню особистості (там само).

Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а людину духовну (Л. Масол).

Отже, оволодіння людиною, в тому числі і молодшого шкільного віку, мистецтвом, тобто формування досвідченості, обізнаності, компетентності в галузі „Мистецтво” виступає важливим фактором громадянського та духовно-морального становлення особистості сучасного представника нашого суспільства, здатного до

світосприймання та світовідчуття. Визначимось з сутністю (сміслом, значеннями) мистецької компетентності.

Ми розглядаємо *мистецьку компетентність* як особистісне утворення молодшого школяра, що формується під час опанування учнем різними видами мистецтва, та виявляється в здатності орієнтуватися і діяти у відповідних мистецьких сферах життєдіяльності.

Виходячи з ієрархії компетентностей, що подається в Державному стандарті початкової загальної освіти, мистецька компетентність ідентифікується як міжпредметна та є результатом інтеграції сукупності предметних компетентностей особистості в галузі „Мистецтво”, а саме: музичних, образотворчих, хореографічних, театральних, екранних.

Сутність мистецької компетентності також розкривається через її структуру. До складових мистецької компетентності, як інтегративної якості особистості молодшого школяра ми відносимо наступні:

- ціннісне ставлення до діяльності в конкретній галузі;
- знання;

– досвід, що є результатом утвореної сукупності практичних умінь та навичок, регулярного усвідомленого виконання дій в певній галузі.

Отже, мистецька компетентність молодшого школяра є особистісним утворенням. Її формування вимагає особистісних зусиль, що зумовлені стійкими внутрішніми мотивами учня до опанування мистецтвом, до розуміння мистецтва, набуття досвіду діяльності в різних видах мистецтва.

Такого результату як найшвидше можна досягти засобом організації самостійної художньо-творчої діяльності учня у процесі оволодіння ним мистецтвом.

Розкриття даного питання вимагає з'ясування сутності понять „самостійна діяльність” порівняно з поняттям „самостійна робота” та конструювання власного поняття „самостійна художньо-творча діяльність молодшого школяра”.

Самостійна робота та самостійна творча діяльність були об'єктом наукового дослідження таких вчених, як В. Андреев, І. Зоренко, І. Лернер, А. Ковальова, В. Коринська, П. Копкін, О. Коршунова, Я. Понамарьов та ін.

Серед сукупності визначень поняття „самостійна діяльність” ми дотримуємося позиції науковця І. Зоренко, яка визначає її, як навчально-пізнавальну діяльність школярів, що детермінується цілями, усвідомленими учнями, визначеними мотивами й реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових чи фізичних зусиль і завершуються певним результатом [2, с. 199]. Ця діяльність передбачає керівництво вчителем навчально-виховним процесом, пізнанням учня, а саме: поняття вчителем мотиву, цілі діяльності учня, складання плану, корегування, виправлення, уточнення тощо.

Під „самостійною роботою” суб’єктів учіння, педагоги-дослідники розуміють:

1) засіб закріплення навчального матеріалу, активізації пізнавальної активності (К. Ушинський);

2) діяльність, яка здійснюється з метою набуття нових знань і вмінь у спеціально відведений час без безпосередньої участі викладача, але згідно його завдань та під його керівництвом (Б. Єсіпов);

3) засіб виконання певної навчальної діяльності (П. Підкасистий);

4) сукупність навчальних прийомів і дій, за допомогою яких відбувається самостійне закріплення і поглиблення раніше набутих знань, вмінь й навичок, а також оволодіння новими (В. Ягупов) тощо.

Отже, самостійна діяльність є різновидом навчально-пізнавальної діяльності особистості, однією із форм організації якої (засобом реалізації якої) є самостійна робота, що уявляє собою сукупність самостійних навчальних прийомів і дій, спрямованих на закріплення і поглиблення раніше набутих знань, вмінь й навичок, причому, обидві зазначені категорії вимагають спеціальної організації та керівництва.

До форм організації самостійної діяльності належить самостійна робота учня на уроці, самостійна робота учня у позашкільний час (позакласна індивідуальна та гурткова робота), самостійна домашня робота, керівниками якої виступають як вчитель початкових класів, так і батьки молодшого школяра.

Як показує практика, сукупність різних видів самостійної роботи учнів зводиться до самостійної діяльності, проте остання не вичерпує тільки виконання завдань, вона охоплює практично весь навчальний процес і здійснюється при різноманітному співвідношенні репродуктивної (відтворюючої) та пошукової діяльності учнів.

Залежно від провідної мети самостійної діяльності (навчальної, пізнавальної, трудової, продуктивної, художньої, образотворчої тощо) та можливих інтеграцій її видів, ми виокремлюємо самосійну художньо-творчу діяльність молодших школярів. Ця діяльність спрямована на формування естетичної культури учнів, актуалізації їх творчого потенціалу, вдосконалення практичних знань, вмінь, навичок у галузі образотворчого мистецтва, музики, хореографії, театру, кіно, стимулювання прагнення до творчої самореалізації у різних видах художньої діяльності.

Виходячи із загальної структури діяльності (за В. Шадриковим), функціональними блоками самосійної художньо-творчої діяльності є такі:

- мотиви та цілі, відповідність яких визначає „прийняття суб’єктом діяльності”;
- програма діяльності, оволодіння якою передбачає формування у суб’єкта уявлень про діяльність яка виконується, про

способи виконання окремих дій; формування індивідуальної програми дій;

- інформаційна основа діяльності – сукупність інформації, що дозволяє організувати дану діяльність, відповідно до її мети та орієнтована на результат;
- прийняття рішень – реалізація власне діяльності;
- підсистема діяльнісно важливих якостей особистості – внутрішні умови діяльності, що також впливають на її результат [1, с. 122–123].

Отже, учні, які виконують самостійну художньо-творчу діяльність мають можливість формування мистецької компетентності, адже самостійна художньо-творча діяльність молодших школярів містить такі функціональні блоки, як:

1) мотиви, цілі, програму діяльності, що спрямовані на формування стійкої позитивної мотивації учня до оволодіння мистецтвом (ознака першого структурного компонента мистецької компетентності);

2) інформаційну основу діяльності, яка зорієнтована на інформування учня в певній галузі, сформованість когнітивного утворення інтегрованого змісту про різні види мистецтва (ознака другого структурного компонента мистецької компетентності);

3) прийняття рішень, що спрямоване на виконання самостійної художньо-творчої діяльності і формування комплексу умінь, навичок та, як результату – досвіду діяльності в цій галузі (ознака третього структурного компонента мистецької компетентності).

З огляду на вище зазначене, необхідності набуває розгляд особливостей організації самостійної художньо-творчої діяльності молодших школярів.

Наведемо приклад організації самостійної художньо-творчої діяльності молодших школярів 4-го року навчання, яке було здійснено нами для даного дослідження у спеціалізованій школі № 9 імені Олексія Стаханова.

У процесі ознайомлення молодших школярів з розділом ліплення, а саме, темою „Ліплення казкового птаха” (робота в техніці барельєф), учні мали можливість самостійно ознайомитись з додатковим матеріалом про видатних скульпторів-анімалістів та їх роботи. Матеріали подавались у вигляді відеоматеріалу з використанням ноутбуку та містились у спеціально підготовлених роздрукованих брошурах. Учні пропонувалось переглянути репродукції сучасних майстрів живопису та графіки, предметом художніх праць яких, поставали також птахи та тварини. Школярі за бажанням могли вдома разом з батьками підготувати інформаційний матеріал про видатні театральні та музичні постанови, в назвах яких також зустрічаються птахи (наприклад, „Лебедине озеро”). Отриманий від учнів матеріал вчитель використовував для колективного аналізу, компанував та обробляв для подальшого використання на заняттях. Колективний аналіз домашніх

робіт сприяв не лише інформуванню школярів, але й стимулював всіх учнів класу до усвідомленого ознайомлення з різними видами мистецтва. В результаті використання додаткових завдань, з'являлось більше продуктів художньо-творчої діяльності, учні за власним бажанням (навіть без вказівки педагога) готували додаткові інформаційні повідомлення, обмінювались враженнями від переглянутих дитячих театральних постанов, виконували творчі роботи; збільшився обсяг додаткових запитань в галузі „Мистецтво” до вчителя.

Отже, включення молодших школярів до активної самостійної художньо-творчої діяльності сприяє формуванню їх ціннісного ставлення до діяльності в галузі „Мистецтво”, знань та досвіду в даній галузі, що в сукупності виступає як комплексне утворення особистості – мистецька компетентність.

У подальшому планується більш глибоке вивчення даного питання та розробка сукупності завдань для самостійної художньо-творчої діяльності молодших школярів відповідно до 1-го, 2-го, 3-го та 4-го класів, а також створення рекомендацій для батьків щодо формування мистецької компетентності дітей молодшого шкільного віку.

Література

- 1. Педагогика** : большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Минск : Совр. слово, 2005. – 720 с.
- 2. Зоренко И. С.** Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников : дис. канд. пед. наук. : 13.00.02 / Ирина Сергеевна Зоренко. Кривой Рог, 1997. – 181 с.
- 3. Довженко Н. В.** Развитие творческих способностей детей на уроках образотворческого искусства / Н. В. Довженко // Обдарована дитина. – 2008. – № 9. – С. 28–31.
- 4. Ершова А. П.** Искусство в жизни детей : Опыт художественных занятий с младшими школьниками : Книга для учителя : Из опыта работы / А. П. Ершова, Е. А. Захарова, Т. Г. Пеня. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
- 5. Овчарук О.** Компетентности как ключ до оновлення змісту освіти. Освіта в контексті стратегічних завдань розвитку України / О. Овчарук // Директор школи України. – 2005. – № 5. – С. 4–33.
- 6. Пометун О.** Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
- 7. Савченко О.** Уміння вчитися – ключова компетентність шкільної освіти / О. Савченко // Освіта України. – 2006. – № 62–63. – С. 4.

Карєва О. С., Хоренко М. О. Формування мистецької компетентності молодших школярів засобом самостійної художньо-творчої діяльності

У статті розглядається проблема формування мистецької компетентності молодших школярів засобом спеціально організованої самостійної художньо-творчої діяльності учнів.

Ключові слова: молодший школяр, мистецька компетентність, самостійна художньо-творча діяльність.

Карева А. С., Хоренко М. А. Формирование творческой компетентности младших школьников средством самостоятельной художественно-творческой деятельности

В статье рассматривается проблема формирования творческой компетентности младших школьников средством специально организованной самостоятельной художественно-творческой деятельности учащихся.

Ключевые слова: младшие школьники, творческая компетентность, самостоятельная художественно-творческая деятельность.

Karyeva O. S., Horenko M. O. Formation artistic competence younger students a means of self and artistic activities

The article considers the problem of artistic competence of primary school children means a specially organized an independent art and creative activities of students.

Key words: junior student, artistic competence, independent artistic and creative activities.

УДК 37.370.176

Н. В. Карпінська

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Визначальною особливістю змін, які відбуваються в освіті України, є перехід до спрямованого формування у суб'єктів навчання здатності творчо діяти, застосовувати знання і досвід на практиці. Зміна цілей навчання визначає необхідність коригування змісту методик навчання, спрямованого на забезпечення формування світогляду, ціннісних орієнтацій, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись сучасними засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема персональним комп'ютером (ПК); здатності до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності.

Важливою складовою процесу формування в учнів світогляду, основи якого мають бути закладені в початковій школі, є знання про природу та суспільство, закони, яким підкоряються природні й суспільні явища та відповідні методи пізнання. Зазначені об'єкти вивчення не завжди можна відтворити і дослідити безпосередньо – це пояснюється

прихованістю процесів, що відбуваються, їх багатовимірністю в просторі й часі. Незамінними в навчанні є сучасні (аудіовізуальні, мультимедійні) засоби наочності, електронні щоденники спостережень, календарі природи та інші електронні засоби навчального призначення (ЕЗНП), які забезпечують нові можливості формування в молодших школярів основ наукового світогляду. Аналіз професійної діяльності вчителя початкової школи показав, що для ефективного використання ІКТ, учитель повинен сам мати уявлення про особливості комп'ютерної техніки, про можливості, які забезпечує ПК як засіб навчання, знати основні вимоги до ЕЗНП (дидактичні, психолого-ергономічні, технічні), уміти використовувати ПК у повсякденній діяльності.

Результати аналізу наукової літератури та доробку педагогів-практиків, присвячених науково-методичному забезпеченню розвитку навчально-виховного процесу, зокрема, із впровадження інформаційних технологій у початкову школу та відповідної підготовки вчителів (Н. Баліцька, О. Біда, І. Богданова, Н. Бібік, Г. Волошин, І. Гавриш, М. Гордійчук, Р. Гурін, С. Гунько, М. Жалдак, О. Кивлюк, В. Лапінський, М. Левшин, Т. Лугова, О. Майборода, Л. Макаренко, Н. Морзе, Н. Панченко, І. Підласий, Н. Полька, Ю. Рамський, І. Роберт, Ф. Ривкінд, О. Савченко, Н. Семенюк, І. Смирнова, О. Снігур та ін.) ілюструють широкий спектр та різнобічність досліджень у зазначеній галузі. Разом з тим, необхідність розв'язання суперечності між теоретичним та практичним значенням вирішення окресленої проблеми, науково-практичний інтерес до змісту підготовки вчителя початкової школи зумовили вибір теми дослідження.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування застосування інформаційних технологій у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Мета дослідження зумовила необхідність виконання таких завдань: виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного застосування інформаційних технологій під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

Гіпотеза дослідження: підвищення рівня підготовки майбутніх учителів до застосування ІКТ на уроках гуманітарного спрямування в навчально-виховному процесі початкової школи можливе за умови впровадження науково-обґрунтованої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи, заснованої на систематичному застосуванні ІКТ у процесі навчання.

У Державній програмі „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки” зазначено: „До найважливіших стратегій розвитку суспільства відноситься, зокрема, інформатизація освіти, підготовка майбутнього покоління до життя в інформаційному суспільстві й створення умов для безперервної освіти.

Одне з головних освітніх завдань в умовах інформаційного суспільства – навчити дітей користуватися інформаційними

технологіями та навчатися, використовуючи ці технології”. Обговорення питань пропедевтики основ інформаційної культури в дошкільній та початковій освіті на серйозному рівні є значним досягненням [Наказ Міністерства освіти і науки № 96 від 28. 02. 2001].

Аналіз педагогічного досвіду виявив також і деякі, обумовлені переважно низьким технічним рівнем, негативні тенденції використання ІКТ у початкових класах, а саме: швидка зорова і загальна втомлюваність під час більш як 15-хвилинної роботи за комп’ютером; загроза розвитку фотоопілепсії, пов’язаної з миготінням екрану й частотою зміни кадрів; негативна сюжетна лінія деяких комп’ютерних ігор; жорстке нав’язування діалогу програмою спрямовують на сприйняття дітьми ІКТ як партнера у грі, а не як засобу гри, що значно знижує інтелектуальну активність школяра; захоплення індивідуальними формами роботи на противагу колективним [1, с. 11]. Невід’ємними умовами вивчення дидактичних особливостей застосування комп’ютерно орієнтованих засобів навчання є такі: урахування особистісних якостей учня молодшої школи; вивчення рівня керівної компетентності вчителя в умовах навчального середовища у системі „учень – учитель – засіб навчання” [5, с. 2].

Результати попередніх досліджень вказують на вплив ІКТ на особистість школяра, що є користувачем названих засобів, та спонукають до необхідності подальшого вивчення особистості дитини молодшого шкільного віку у визначеному контексті.

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів є повсякчас актуальним компонентом, що сприяє якісній побудові педагогічної праці та організації проведення занять гуманітарного циклу. Серед індивідуальних особливостей молодших школярів виділено такі: велика амплітуда в зовнішніх темпераментних проявах (одні експансивні, інші стримані, одні швидкі й поривчасті, інші сповільнені); істотні характерологічні відмінності молодших школярів: (з точки зору вольових рис особистості учні даної вікової категорії поділяються на більш рішучих, енергійних і наполегливих, і навпаки – на менш вольових, менш самостійних, таких, які більше піддаються впливу); емоційні риси характеру (імпульсивність, яскравість виявлення почуттів, їх більше чи менше багатство й сила можуть бути досить відмінними); особлива категорія рис характеру, яка пов’язана з розумовою діяльністю (серед молодших школярів зустрічаються більш або менш розсудливі, більш схильні все обдумувати і про все розповідати, а також інші, схильні не надто багато роздумувати, а більше діяти); у молодшому шкільному віці здібності у більшості випадків ще не бувають чітко вираженими. Тому невдачі учня при вивченні предметів гуманітарного спрямування не слід приймати за відсутність здібностей до нього. Завдання полягає не стільки в тому, щоб встановлювати здібності й нездібності учня, а в тому, щоб по можливості розвивати всі необхідні для засвоєння знань здібності; відносно добре розвинута у

молодшого школяра наочно-образна пам'ять, але вже є передумови для розвитку словесно-логічної пам'яті; ефективність осмисленого запам'ятовування в учнів початкових класів відіграє переважну роль: експериментально доведено, що діти молодшого шкільного віку значно краще (швидше і міцніше) запам'ятовують зрозумілі їм слова та вирази, ніж ті, які їм незрозумілі; учень початкової школи вже може в достатньо широких межах здійснювати елементарні розумові операції – порівняння, узагальнення, пробує робити висновки. Дослідження свідчать, що молодші школярі можуть проводити елементарне оперування наочно представленими множинами, розв'язувати і складати найпростіші приклади й задачі; особливої уваги потребує організація навчальної праці учнів початкових класів. Як відмічає відомий психолог Н. Левітов (1973), фізичний розвиток дозволяє їм без перенапруження й особливої втоми займатися 3–5 годин); необхідно врахувати, що у навчанні учнів початкових класів дуже різко виявляється протиріччя між постійно зростаючими вимогами, які висуває навчальна робота, учителі, колектив до особистості дитини, її уваги, пам'яті, мислення, і наявним рівнем психічного розвитку, розвитку якостей особистості [4, с. 18].

Одним із провідних засобів [5, с. 14–15] активізації навчальної діяльності дітей є відповідна система нестандартних знань, що вимагають гнучкості, критичного підходу, раціонального мислення.

Індивідуальні відмінності у розвитку [3, с. 4] психологічних детермінант навчальної успішності, внутрішньо-функціональні зміни у структурі пізнавальної сфери, динаміка психічних факторів навчальної успішності молодших школярів зумовлюють необхідність диференційованого, зокрема, індивідуального підходу до учнів у побудові процесу навчання на основі встановлення зазначених закономірностей.

Успішність з письма в учнів перших класів пов'язана з тенденціями у розвитку обсягу уваги і майже в однаковій мірі від обсягів зорової і слухової пам'яті, що зумовлює однакову значущість впливу наочної та слухової інформації. Збільшення обсягу граматичної інформації в учнів другого класу вимагає підвищення рівня стійкості й обсягу уваги. А в третьому класі найбільш значущим у виконанні граматичних завдань є обсяг слухової пам'яті.

Процес оволодіння навичками техніки читання в усіх вікових групах спирається на рівень розвитку обсягу уваги й зорової пам'яті, які складають основу успіху у зазначеній діяльності.

Цілісне (через становлення та розвиток операціональної та мотиваційної сфер психіки) і поетапне формування мислення, коли кожний етап забезпечує досягнення відповідного рівня інтелектуальної активності – стимульно-продуктивного, евристичного, креативного, – забезпечує ефективне формування творчого мислення засобами дослідницьких, ігрових творчо-прикладних дій спочатку за умов зовнішньої мотивації, яка „запускає” мисленнєву діяльність.

У молодших школярів за умов спеціально організованого навчання можна формувати творче мислення, що характеризується самостійністю, гнучкістю, ініціативністю, комбінаторно-ігровими проявами, а також задовольняє їхні вищі потреби – у пізнанні, спілкуванні, самореалізації [7, с. 15].

Процес розвитку пізнавальної сфери молодшого школяра має гетерохронний характер, що проявляється в кількісних і якісних змінах психологічних детермінант навчальної успішності учнів: протягом навчання дитини у початкових класах зростає ефективність процесу її логічного мислення, операцій узагальнення та автоматизації розумових дій.

Молодших школярів можна підводити до осмислення навчальних умінь, оскільки у дітей починають розвиватися процеси, що призводять до абстрактного мислення [3, с. 23].

У процесі експериментального дослідження була визначена залежність результатів формування психічних якостей учнів молодших класів від якості дидактично орієнтованих засобів ІКТ, методики їх, використання та ступеня майстерності вчителів.

Таким чином, можна говорити про суттєву різноманітність формування низки мисленневих процесів в учнів молодшого шкільного віку під час використання на заняттях гуманітарного спрямування засобів ІКТН та розширення інформаційного позитивного простору з метою підвищення ефективності навчального простору.

Література

- 1. Бісіркін П. М.** Інформаційні технології та особистість учня молодших класів середньої загальноосвітньої школи. Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи / П. М. Бісіркін // Зб. наукових пр. – Херсон : Айлант, 2001. – С. 11–16.
- 2. Бондаревська В. М.** Дитина та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя / В. М. Бондаревська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 1. – С. 49–52.
- 3. Волошина В. В.** Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. „Психологія” / В. В. Волошина. – К., 1997. – 25 с.
- 4. Гунько С. О.** Формування знань про інформаційні технології у майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. „Педагогіка” / С. О. Гунько. – К., 1999. – 22 с.
- 5. Друзь З. В.** Нестандартні завдання у стимулюванні пізнавальної діяльності учнів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. „Педагогіка” / З. В. Друзь. – К., 1997. – С. 2, 14 – 15.
- 6. Жалдак М. І.** Проект стандарту освітньої галузі інформатики / Жалдак М. І., Рамський Ю. С. – К. : Генеза, 1997. – С. 48–59.
- 7. Смольська Л. М.** Формування творчого мислення молодших школярів у процесі вивчення рідної мови: автореф. дис. на здобуття

наук. ступ. канд. ... пед. наук : спец. „Педагогіка” / Л. М. Смольська. – К., 1999. – С. 2, 15–16.

Карпінська Н. В. Формування інформаційної культури в початковій школі

У статті зображені основні засоби формування інформаційної культури в початковій школі.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційно-комунікаційні технології, персональний комп'ютер.

Карпинская Н. В. Формирование информационной культуры в начальной школе

В статье описаны основные средства формирования информационной культуры в начальной школе.

Ключевые слова: информационная культура, информационно-коммуникационные технологии, персональный компьютер.

Karpinskaya N. V. Of information culture in elementary school

The article shows the basic means of information culture formation in primary school.

Key words: information culture, information and communication technologies, a personal computer.

УДК 373. 2. 016 : 811. 161. 2

О. В. Копилова

ОСВІТНЄ МОВЛЕННЄВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ

На всіх етапах розвитку суспільства мова була і є важливим показником розвитку людини, регулятором людських відносин, вона відображає її світогляд. Опікуватися цією проблемою слід починати з дошкільного дитинства, оскільки саме цей віковий період є сензитивним для розвитку мовлення та формування мовленнєвої культури.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні наголошує на необхідності забезпечення старту мовленнєвого розвитку кожної дитини незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного закладу [1].

Незважаючи на важливість і необхідність створення мовленнєвого середовища для розвитку мовлення дітей дошкільного віку на сучасному етапі, спеціальних наукових досліджень у цьому напрямі проводиться недостатньо. Як свідчить практика роботи ДНЗ, бракує спеціально розроблених технологій щодо способів розвитку мовлення дошкільників.

Метою нашої статті є розкрити теоретичні засади та практичну реалізацію створення мовленнєвого середовища як засобу розвитку мовлення дітей.

Проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку досліджували видатні мислителі, педагоги та психологи різних країн та епох. Вони розглянуті в працях В. Біблера, А. Богуш, Л. Божовича, Л. Виготського, Н. Гусєва, О. Запорожця, Г. Костюка, К. Крутій, О. Леонтєва, К. Менг, С. Новосьолова, К. Тарасова, Г. Цукерман та ін.

Психолого-педагогічна наука все частіше звертає увагу на середовище як засіб установалення взаємозв'язків дитиною, діалогу культури та особистості. Педагогу необхідно вказати на пошук шляхів удосконалення середовища як умови формування особистості дошкільника.

Наукові підходи до визначення потенціалу середовища розглядалися науковцями по-різному:

- В. Біблер вважає, що середовище, яке сповнене морально-етичними цінностями, дає можливість індивіду жити та розвиватися, начебто створює спочатку світ, а в цьому полягає сила та дія.
- Науковці Л. Буєва, Н. Гусєва доводять, що середовище формує ставлення до базових цінностей, сприяє засвоєнню досвіду та надбанню якостей, які необхідні для життя.
- Ю. Волкова, В. Полікарпова вказують, що середовище стимулює групові інтереси.
- О. Мудрик наголошує, що потенціал середовища – це трансформація зовнішніх відносин у внутрішні структури особистості.
- В. Нечаєв, на відміну від попередньо викладених наукових поглядів, стоїть на позиції того, що потенціал середовища охоплює, пронизує, залучає в діяльність суб'єкт, задовольняє його потреби [3].

З вищезазначеного можна зробити висновок, що в середовищі перед дитиною постійно розкривається навколишній світ новими гранями, який вона може зрозуміти, привласнити або відкинути.

Науково-теоретичним ґрунтом створення мовленнєвого середовища як у дошкільному закладі, так і в родині є досягнення вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки, а також сучасні дослідження, які визнають унікальність, особливість дошкільного дитинства в становленні особистості, врахування сензитивності даного періоду щодо первинного світогляду, довільної поведінки, етичних понять, самосвідомості тощо. До базисних характеристик особистості належать: компетентність, креативність та ініціативність, довільність, самостійність, відповідальність, безпека та незалежність поведінки, самосвідомість і здатність особистості до самооцінки (А. Богуш, О. Запорожець, С. Новосьолова, М. Подд'яков, К. Тарасова та ін.). Своєчасне становлення базисних характеристик розглядається науковцями як необхідність реалізації стандарту, визначеного „Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні”, тобто виконання обов'язків

держави перед дитиною, родиною та суспільством взагалі, пов'язаних із забезпеченням однакових можливостей щодо мовленнєвого розвитку кожної дитини незалежно від місця та умов проживання, типу дошкільного закладу [1].

Мовленнєве середовище – це середовище зорієнтоване на цінності та інтереси дитини, врахування вікових можливостей, на збереження дитячої субкультури, на збагачення, ампліфікацію дитячого розвитку, взаємозв'язок усіх сторін життя дитини [3, с. 5].

Мета створення мовленнєвого середовища – забезпечити повноцінний мовленнєвий, соціальний, пізнавальний та духовний розвиток дитини; полегшити входження зростаючої особистості в мовленнєвий простір і розвинути її внутрішні сили [3, с. 6].

Основне завдання створення мовленнєвого середовища – це включення дитини в „інтеракційну (взаємодіючу) діяльність” (К. Менг), яка обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності [4, с. 241].

Створення мовленнєвого середовища як у межах дошкільного закладу, так і в родині буде забезпечувати:

- оптимальне мовленнєве навантаження на дитину з метою захисту від втоми;
 - емоційне благополуччя кожної дитини;
 - створення умов для мовленнєвого розвитку дитини, її здібностей;
 - залучення дітей до загальнолюдських та етносоціокультурних цінностей;
 - взаємодію з родиною щодо забезпечення повноцінного мовного (когнітивного) та мовленнєвого (рефлексивного) розвитку дітей;
- Оптимальне співвідношення індивідуальної та спільної мовленнєвої діяльності дітей – це результат запропонованих форм.

Створення єдиного мовленнєвого середовища в дошкільному закладі й родині, необхідно погодити з батьками, які мають різний мовленнєвий рівень і є учасниками освітнього процесу.

Організація мовленнєвого середовища в дошкільному закладі освіти передбачає:

- добір і підготовку педагогічних кадрів;
- створення предметно-розвивального середовища, яке б мало досить ґрунтовну мовленнєву насиченість, а також забезпечення вияву мовленнєвих труднощів, які виникають у педагогів, із метою їхньої корекції;
- діагностику мовленнєвого розвитку дітей на кожному віковому етапі;
- створення консультативної служби для батьків [2].

Структура освітнього мовленнєвого середовища в дошкільному закладі – це багатокomпонентна система, що складається з певних елементів. Їх означила К. Крутій:

- Мета створення освітнього мовленнєвого середовища (для чого створювати?);
- Зміст освітнього мовленнєвого середовища (у чому єдність елементів цілого?);
- Форми, методи, прийоми (як використовувати?);
- Педагог (хто створює?);
- Дитина (хто використовує?).

Динаміка розвитку освітнього мовленнєвого середовища може досягатися завдяки взаємодії трьох його структур:

- педагогічної,
- методичної,
- психологічної.

Отже, середовище являє собою умову саморозвитку дитини та показник фахової творчості педагога, бо створення будь-якого середовища вимагає від нього прояви фантазії та різноманітні способи створення цього середовища.

Технологія створення освітнього мовленнєвого середовища складається з таких компонентів, а саме:

- Перший компонент, за К. Крутій, – „це спеціально організована мовленнєва діяльність дітей, сутністю якої є нашаровування всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння), наскрізний зміст яких має один або декілька об'єктів дізнання, засвоєння тощо. Мета роботи педагога щодо створення першого компонента освітнього мовленнєвого середовища є ознайомлення дітей з новими мовними та мовленнєвими явищами, навчання виконавчим діям, визначення обсягу мовленнєвої діяльності кожного вихованця” [3, с. 29].

Цей компонент передбачає навчання у формі мовленнєвих занять, на яких досягається розвиток фонетичного та фонематичного слуху кожної дитини, тобто виховується звукова культура мовлення, збагачується словниковий запас, формується граматична правильність мовлення, розвивається зв'язне мовлення, починають формуватися передумови навчальної діяльності тощо.

Для організації мовленнєвої діяльності вихователь пропонує дітям певні мовленнєві завдання, обирає способи і засоби їх розв'язання, оцінює правильність мовленнєвих дій, операцій, актів, які здійснювала дитина.

- Другий компонент освітнього мовленнєвого середовища – це спільна партнерська діяльність дорослого і дитини.

Сутність – зміст і способи мовленнєвої діяльності дитини впродовж певного проміжку часу будуть постійно й поступово нашаровуватися, кількісно та якісно змінюватися.

Мета – вдосконалення та закріплення мовленнєвих знань, умінь і навичок, засвоєння різних видів мовленнєвої діяльності, залучення до мистецтва слова, розширення уявлень про довкілля тощо. Заплановані вихователем дидактичні завдання будуть реалізовуватися у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Педагог на даному етапі займає позицію „співучасника” дорослого у діяльності дитини, що пояснює партнерські відносини між учасниками мовленнєвої взаємодії.

- Сутність третього етапу – створення мовленнєво-сповнених, різноманітних культурно-пізнавальних і просторово-предметних умов, які спонукають дитину до самостійного вибору діяльності.

Мета роботи на цьому етапі – організація практичних дій дитини, для створення її власного мовленнєвого досвіду, забезпечення можливості мовленнєвого саморозвитку кожній дитині, розвиток мовленнєво-творчої активності дитини в різних видах діяльності.

- Четвертий компонент. Цей підхід базується на створенні умов для комфортного душевного самопочуття дитини, це спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини й аналіз цієї діяльності, це надання самостійності дитині у виборі мовленнєвої діяльності.

Даний компонент технології створення освітнього мовленнєвого середовища є найголовнішим, бо педагог спостерігає гармонію (або навпаки) душевного благополуччя дитини, можливості мовленнєвого розвитку або корекції мовлення під час вибору дитиною меж і моделі взаємодії з однолітками, дорослими, довкіллям.

Реалізація четвертого компоненту технології створення освітнього мовленнєвого середовища – це найвищий показник мовленнєвого розвитку кожної дитини, тому що вона сама буде обирати тин мовленнєвої взаємодії з дорослими або іншими дітьми.

Зазначимо такі вимоги до предметно-мовленнєвого напряму:

- § розвивальний характер предметно-мовленнєвого середовища;

- § діяльнісно-віковий підхід;

- § мовленнєва інформативність (різноманітність іграшок, тематики, комплексність);

- § збагаченість, наявність природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності дитини та її творчість;

- § варіативність;

- § сполучуваність традиційних і нових компонентів;

- § забезпечення складових елементів мовленнєвого середовища, співвідносності з макро-, мезо- та мікропростором діяльності дитини;

§ забезпечення комфортності, функціональної надійності та безпеки;

§ забезпечення естетичних і гігієнічних показників [6, с. 24–25].

Вимоги до створення мовленнєво-просторового середовища в дошкільному закладі розробляли вітчизняні лінгводидакти:

§ стимуляція пошукової діяльності та мовленнєвої активності дитини (А. Богуш);

§ задоволення мовленнєвих потреб у культурно-ціннісному освоєнні довкілля;

§ наявність мовленнєво-творчої спрямованості (Н. В. Гавриш);

§ свобода і самостійність дитини;

§ інтегративність (К. Крутій, Н. Маковецька);

§ урахування статевих і вікових особливостей дитини;

§ діалогічність (А. Арушанова);

§ стабільність–динамічність;

§ гуманітаризація тощо (С. Гончаренко).

Нормативними параметрами освітнього мовленнєвого середовища є:

§ мовленнєва насиченість;

§ концентричність;

§ відкритість змінам, діалогічний режим функціонування;

§ небуденність;

§ контрастність;

§ чітка оформленість у середовищі предметно-мовленнєвих і мовленнєво-просторових джерел розвитку;

§ різноманітність, оригінальність;

§ багатофункціональність;

§ пристосованість до потреб партнерської мовленнєвої діяльності дитини і дорослого [5].

З усього вищевказаного можна зробити висновок, що світ довкілля і світ дитинства тісно взаємопов'язані, бо дитина пізнає довкілля через спостереження, вивчення, привласнювання, засвоєння, пізнання, осмислювання і виражає все це у мовленнєвій діяльності. Саме тому практична реалізація створення освітнього мовленнєвого середовища передбачає створення предметно-мовленнєвого та мовленнєво-просторового середовищ.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с. **2. Крутій К. Л.** Навчання української мови дітей дошкільного віку: теорія і практика / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПІС. Лтд, 2000. – 156 с. **3. Крутій К. Л.** Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ ЛПІС. Лтд, 2001. – 164 с.

4. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолингвистика [отв. ред. А. М. Шахнарович.] – М. : 1984. – С. 241–259. **5. Построение** развивающей среды в дошкольном учреждении. / [В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова]. – М. : Новая школа, 1993. – 102 с. **6. Современные** образовательные программы для дошкольных учреждений / [под ред. Т. И. Ерофеевой]. – М. : Академия, 2000. – 344 с.

Копилова О. В. Освітнє мовленнєве середовище як засіб розвитку мовлення дітей

У статті розкриті теоретичні засади та практична реалізація створення мовленнєвого середовища як засобу розвитку мовлення дітей.

Ключові слова: освітнє мовленнєве середовище, мовленнєвий розвиток, дошкільник.

Копылова Е. В. Речевая среда как средство развития речи детей

В статье раскрыты теоретические основы и практическая реализация создания речевой среды как средства развития речи детей.

Ключевые слова: речевая среда, речевое развитие, дошкольник.

Kopylova O. V. Language surroundings as the method of children's speech development

In the article there are theoretical grounds and practical realisation of language surroundings as the method of children's speech development.

Key words: language surroundings, children's speech development.

УДК [373.3.016:51]:37.091.33

М. О. Курочка

**ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Сучасні вимоги, які ставляться до навчального процесу в початковій школі не можливі без пошуків нових шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Учні мають не лише засвоїти визначену програмою систему знань з математики, а й навчитися спостерігати об'єкти, явища, процеси, порівнювати їх, виявляти зв'язок між математичними поняттями, діями, величинами та їх відношеннями, навчитися міркувати, обґрунтовувати свої висновки, користуватися математичною мовою. Засвоєння основ математики в початкових класах

вимагає великого розумового напруження, високого ступеня абстрагування й узагальнення, активності думки.

Активізація діяльності учнів на уроці – один з основних напрямків вдосконалення навчально-виховного процесу. Свідоме засвоєння знань учнів проходить в процесі їхньої активної, розумової діяльності. Тому роботу слід організовувати на кожному уроці так, щоб навчальний матеріал ставав предметом активних дій.

Мета даної статті – розкрити особливості використання дидактичних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив констатувати, що проблему використання дидактичних ігор у навчальному процесі досліджували психологи, такі як, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, П. Кудрявцева, Л. Венгер, О. Запорожець, О. Усова, та педагоги Я. Каменський, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Артемова, О. Киричук, Г. Костюк, М. Данилюк та ін.

У педагогічних дослідженнях найчастіше активізацію пізнавальної діяльності розглядають як таку організацію сприйняття навчального матеріалу учнями, при якій засвоєння знань відбувається шляхом розкриття взаємозв'язків між явищами, порівняння нової інформації з відомою, конкретизації, узагальнення, оцінки навчального матеріалу з різних точок зору [1, с. 19].

Ряд дослідників розуміють діяльність як спрямовану на стимулювання процесу усвідомлення учнями їхніх загальних інтересів і потреб як єдиної групи, визначення необхідних засобів та активних дій для досягнення усвідомлених цілей [2, 5, 6].

Досліджуючи проблему активізації пізнавальної діяльності Т. Щукіна основну увагу приділяє взаємодії вчителя та учнів, спонуканню учнів до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, подоланню інерції та пасивних стереотипних форм викладання та навчання [2, с. 46].

Більш чітко означення активізації пізнавальної діяльності учнів знаходимо у Т. Шамової, яка вважає, що активізацію пізнавальної діяльності слід розуміти не як підвищення інтенсивності її протікання, а як мобілізацію інтелектуальних, емоційно-вольових та фізичних сил учня, що здійснюється вчителем за допомогою певних засобів і спрямовується на досягнення конкретних цілей навчання та виховання [3].

Проаналізувавши різні трактування активізації пізнавальної діяльності, ми зупинилися на визначенні яке дає Л. Межейнікова, *активізація пізнавальної діяльності учнів* – це перехід до більш високого рівня активності та самостійності учнів в процесі навчання, який стимулюється розвитком пізнавального інтересу, та відбувається завдяки удосконаленню методів та прийомів навчального процесу [4, с. 24].

Пізнавальна активність учнів є показником якості їх навчально-пізнавальної діяльності, спрямованості учнів до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності. Враховуючи ознаки пізнавальної діяльності, науковцями виділялись різні рівні пізнавальної активності учнів. Так, наприклад О. Дубинчук встановила наступні рівні пізнавальної активності:

1. Репродуктивно-повторювальна активність, за допомогою якої досвід діяльності однієї людини накопичується завдяки досвіду іншої.

2. Пошуково-виконавча активність, яка передбачає такий ступінь самостійності учнів, який дозволяє йому зрозуміти задачу та відшукати самому засоби її розв'язання.

3. Творча активність, коли учень ставить певну задачу та вибирає нешаблонні, оригінальні шляхи її розв'язання.

Автор підкреслює, що ці рівні не ізольовані один від одного, вони взаємопов'язані, можуть співіснувати та відповідають шкільному віку. У цій системі рівнів пізнавальної активності звертається увага на те, що одним з головних завдань в педагогічній діяльності вчителя є піднесення активності учнів рівня самостійності [5, с. 37].

Стійкий пізнавальний інтерес формується у різні засоби. Одним із них є зацікавленість за допомогою дидактичної гри. Дидактична гра викликає у дітей здивування, живий інтерес до процесу пізнання, а це є необхідною умовою розвитку творчих здібностей дітей. На нашу думку, правильно організована дидактична гра, сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу, сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги.

Як відомо, дидактичні ігри відповідають природним потребам молодших школярів, що дає змогу розвивати емоційну сферу дитини, її пізнавальні інтереси, інтелектуальні та духовні потреби, а вмале використання ігор підвищує навчальну активність учнів та інтенсивність мислення [6].

Систематичне застосування дидактичних ігор приводить до того, що ігрові сюжети стимулюють пізнавальні інтереси, які в результаті стають провідними в навчальній діяльності дитини. Дидактична гра допоможе серйозну і напружену навчальну працю з математики зробити цікавою і кмітливою для дітей, що знаходяться в постійному розвитку своїх духовних і фізичних сил.

Дидактичні ігри добираються відповідно до програми та ставлять конкретні завдання. Так, якщо на уроці учні повинні ознайомитися з принципом утворення будь-якого числа, то й дидактична гра підпорядковується цій меті, сприяючи розв'язуванню поставленого завдання.

На нашу думку, методика викладання математики в початковій школі повинна бути спрямована перш за все на активізацію пізнавальної діяльності учнів, на створення відповідних навчальних ситуацій на уроці. У навчальних ситуаціях, що створюються на уроках, реалізується певна

система взаємодії вчителя й учнів. Головна її мета – не тільки засвоєння програмного матеріалу, а й розвиток пізнавальної активності дітей, умінь використовувати набуті знання на практиці.

На сьогодні в теорії дидактичної гри немає єдиного підходу щодо їх класифікації. Дослідники об'єднують їх у дві групи: 1) ігри, де вчитель бере опосередковану участь у їх підготовці та проведенні; 2) ігри, у яких дорослий, повідомляючи дитині правила гри або пояснюючи конструкцію іграшки, дає фіксовану програму дій для досягнення відповідного результату [7, с. 45]. Дидактичні ігри відносять до другої групи.

Обов'язковими структурними компонентами дидактичної гри є: дидактичне завдання, ігрові правила, ігрові дії. Усі структурні елементи гри взаємопов'язані між собою й відсутність одного з них руйнує гру.

На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує від учителя багато часу для приготування відповідного обладнання, а від учнів – запам'ятовування громіздких правил. Крім того, перевагу слід надавати таким дидактичним іграм, які передбачають участь у них більшості дітей класу, швидку відповідь, зосередженість довільної уваги. Щоб гра викликала інтерес, набір предметів слід поступово розширювати, а умови гри – ускладнювати.

Дидактична гра дарує дітям радість і захоплення, пробуджує в душі кожного з них добрі почуття, роздмухує вогник дитячої думки і творчості. Вона дає змогу привернути увагу й тривалий час підтримувати інтерес до тих важливих і складних завдань, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування задач на уроці математики стомлює дітей, викликає байдужість до вивчення предмета. Проте виконання цих самих завдань у процесі дидактичної гри стає для дітей вже захоплюючою цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – у кожного виникає бажання перемогти, не відставати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що вміє, знає.

Проаналізувавши методичну літературу, З. Слєпкань, Л. Аристова, В. Крутій ми виділили дидактичні ігри, які застосовуються на уроку математики на різних етапах:

1) *актуалізації опорних знань* – на цьому етапі відбувається пошук раціональних шляхів виконання завдань, тобто учні допомагають один одному, в результаті чого вчать правильно оцінювати свої ігрові дії, зіставляти їх з ігровими діями інших учнів.

2) на етапі *засвоєння нового матеріалу* учням пропонуються дидактичні ігри частково-пошукового характеру. Учням надається можливість відчувати яким чином від якісного виконання завдання кожним учасником залежить виконання ігрового завдання в кінцевому підсумку результат дидактичної гри.

3) на етапі *закріплення і повторення навчального матеріалу* використовуються дидактичні ігри пошукового характеру. Учні вчать

планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносини між гравцями, вміння розподілити матеріал, уміння домовитись у грі позитивно впливають на активізацію навчальної діяльності учнів.

4) на етапі *контролю знань* застосовуються дидактичні ігри творчого характеру. Учням дається можливість творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників в кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно.

Таким чином, при організації системи дидактичних ігор від репродуктивних через пошукові до творчих, здійснюється поступовий перехід від індивідуальних дій до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрових завдань.

На кінець зазначимо, що в процесі проведення уроків математики з елементами дидактичних гри реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання через колектив відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – формується мотивація навчальної діяльності й інтерес дітей до математики.

Отже, дидактична гра є цінним засобом виховання пізнавальної активності дітей, вона активізує психічні процеси, викликає в учнів живий інтерес до процесу пізнання. У ній діти охоче переборюють значні труднощі, вправляють свої сили, розвивають здібності й уміння. Вона допомагає зробити будь-який навчальний матеріал захоплюючим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій і добрий емоційний фон, полегшує процес засвоєння знань.

Перспективами подальшого дослідження вбачаємо в розробці нестандартних уроків на активізацію пізнавальної діяльності.

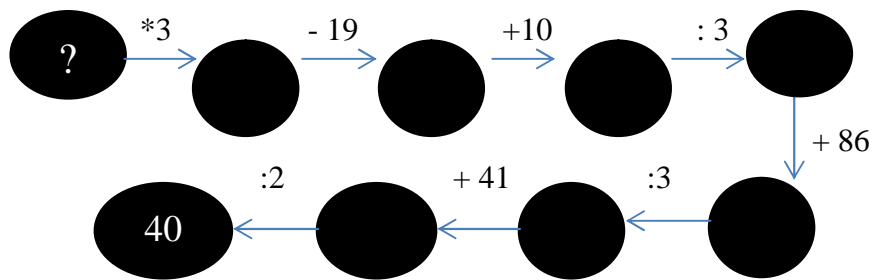
Виходячи з вищесказаного, ми розробили приклади дидактичних ігор на активізацію пізнавальної діяльності які відповідають вимогам.

„Конструктор”

На столі впереміш розкладений розрізаний на 6 частин плоский макет автомобіля. На зворотному боці кожної частини записані кругові приклади, перший виділено червоним кольором. Учень розв’язує його, потім „ставить” на дошці цю частину і шукає іншу, на якій приклад починається з числа відповіді розв’язаного. Наприклад: $3+3$; $6-1$; $5+2$; $7-3$; $4+4$; $8-2$

„Ланцюжок”

Діти, осінній вітер переплутав ланцюжки і з’єднав у довільному порядку. З якого числа потрібно розпочинати обчислення?



„Математичний циферблат”

Допомагає засвоїти усну лічбу в межах 10. У віконце прикладу встановлюють число, а діти стрілками показують його складові. Ця гра корисна під час опрацювання дії додавання: учні по черзі показують стрілками доданки й виставляють у віконці суму.

„Знайди мене”

Ставлячи вказівний палець на числа, які становлять у сумі число 7, і пересуваючи пальчики до центру діти хором говорять:

7 так 0 – 7, 6 так 1 – 7, 5 так 2 – 7, 4 так 3 – 7.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



Література

- Бондарчук Н. В.** Активізація пізнавальної активності учнів / Н. В. Бондарчук // Початкове навчання та виховання. – 2001. – № 4. – С. 19–23.
- Щукина Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.
- Шамова Т. И.** Активизация познавательной деятельности школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
- Межейнікова Л. С.** Дидактичні ігри на уроках математики / Л. С. Межейнікова // Математика: проблеми і дослідження. – 2004. – Вип. 22. – С. 23–27.
- Дубинчук Е. С.** Пізнавальна діяльність на уроках математики / Е. С. Дубинчук // Начальная школа. – 1999. – № 8. – С. 36–38.
- Божко Т. І., Ющенко І. В.** Тиждень математики в початковій школі / Т. І. Божко, І. В. Ющенко – Х. : Вид. група „Основа”, 2010. – 192 с.
- Крутій В. А.** Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / В. А. Крутій // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 1999. – С. 43–46.

Курочка М. О. Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики

В статті розкриваються особливості використання дидактичних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики.

Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності, пізнавальна активність, дидактичні ігри, урок математики.

Курочка М. А. Дидактические игры как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики

В статье раскрываются особенности использования дидактических игр как средства активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, познавательная активность, дидактические игры, урок математики.

Kurochka M. O. Didactic games as a means of enhancing cognitive activity of students in mathematics lessons

The article describes features of didactic games as a means of enhancing cognitive activity of students in mathematics lessons.

Key words: activation of cognitive activity, cognitive activity, didactic games, mathematic.

УДК 373.3.016:51

М. В. Кушнарьова

**ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В РОБОТІ НАД ТЕКСТОВИМИ
АРИФМЕТИЧНИМИ ЗАДАЧАМИ**

Сучасний етап розвитку нашого суспільства, що характеризується соціально-економічними перетвореннями, пред'являє особливі вимоги до особистісних якостей людини. Перед системою освіти стоїть завдання розвитку в індивіда таких умінь, які дозволили б йому адаптуватися до швидкоплинних умов, опанувати новими знаннями в умовах безперервної освіти. До числа таких умінь відносяться вміння оцінювати й діагностувати життєву ситуацію, подію, сторонній об'єкт, власні знання та вміння, рівень оволодіння певною діяльністю, конкретну задачу і т. ін.

Незважаючи на суттєві зміни освітніх пріоритетів у чинній системі навчання контроль і оцінка, як і раніше, вважаються прерогативою вчителя, тобто зберігається нерівноправність учня в оцінюванні результатів своєї навчальної роботи. Очевидно, що в

контексті особистісно-орієнтовної освіти проблема контролю і оцінки потребує переосмислення.

Зауважимо, що процес формування контрольно-оцінних умінь дітей виступає в сучасному суспільстві важливим чинником якісної освіти та успішного навчання. Особливої актуальності він набуває в процесі засвоєння молодшими школярами математичних знань та вмінь, під час якого рішення текстових задач належить вагоме місце.

Вивчення педагогічної оцінки, її функцій (Б. Ананьєв), об'єктивності (Г. Собієва, Є. Серебрякова), оцінки, як мотиву навчальної діяльності (Л. Божович, Н. Морозова, Л. Славіна, А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов та інші), вплив оцінки на самооцінку школяра (Л. Божович, А. Липкіна, Л. Рибак, О. Белобрикіна та інші) мають виняткову важливість у здійсненні освітнього процесу для розуміння сутності оціночного процесу (В. Полонський).

Особливо важливу роль вчені відводять оціночній діяльності, яка здійснюється самими школярами. Оцінний компонент навчальної діяльності, на думку ряду авторів (Ш. Амонашвілі, Н. Берцфаї, А. Захарової, А. Липкіної), надає їй коригувальну й мотиваційну основу.

У своїй роботі ми зробили спробу виявити й показати можливості засобів формування оціночних умінь молодших школярів під час розв'язання текстових арифметичних задач.

Мета статті – розкрити сутність поняття „контрольно-оцінні вміння”, охарактеризувати засоби формування контрольно-оцінних умінь у молодших школярів при рішенні текстових арифметичних задач.

Для визначення змісту та структури контрольно-оцінних умінь молодших школярів розглянемо спочатку значення термінів „контроль” та „оцінка”.

Контроль є єдиною дидактичною й методичною системою перевіркою діяльності, яка відбувається під керівництвом педагога та ним організована; носить характер спільної роботи вчителя й учня та спрямована на оцінку результатів навчального процесу. Контроль навчання, з одного боку, розглядається як оцінка знань, умінь та навичок учнів, спосіб виявити прогалини у знаннях, встановити взаємозв'язок між тим, що планувалося, реалізовано та досягнуто. З іншого боку, контроль є адміністративно-формальною процедурою перевірки роботи вчителів або школи, результати якої враховуються при прийнятті управлінських рішень щодо відповідності результатів навчання освітньому стандарту [3, с. 6].

Контроль тісно пов'язаний з оцінкою, вона відображає його результати; уточнимо сутність поняття „оцінка”.

Словник російської мови С. Ожегова дає визначення оцінки як думки „... про цінності, рівні або значенні кого-чого-небудь”. У той час як „оцінити” – встановити „ступінь, рівень, якість чого-небудь”,

„висловити думку, судження про цінності або значенні кого-чого-небудь” [4, с. 418].

Оцінка – це перш за все процес, діяльність або дія оцінювання, що здійснюється людиною і виражається в розвернутому оцінному судженні [5, с. 419].

Оцінка орієнтує школяра про стан його знань та міру відповідності їх вимогам обліку; безпосередня або опосередкована інформація про успіх або неуспіх в даній ситуації; висловлювання загальної думки і думки педагога про даного учня [1, с. 142].

З огляду на вищезазначене, можна констатувати, що аналіз понять „контроль” та „оцінка” є теоретичним підґрунтям для процесу формування контрольних-оцінних умінь в учнів початкової школи.

Таким чином, у своєму дослідженні контрольних-оцінних умінь ми будемо розуміти як вміння самостійно контролювати і оцінювати свою діяльність, встановлювати й усувати причини труднощів у навчанні [2].

В початковій школі на уроках математики для перевірки контрольних-оцінних умінь застосовують різноманітну кількість засобів, серед яких найпоширенішим є використання карток. Але сутність таких завдань здебільшого не містить в собі необхідної контрольної-оцінної складової, перевірка та оцінка їх виконання переважно здійснюється вчителем на уроці або в позаурочний час, та представляє собою традиційну оцінку-відмітку, що лишає можливість молодших школярів проявляти власні вміння оцінювати та контролювати процес, перевіряючи свою роботу чи результати роботи інших.

Ми вважаємо, що на процес формування контрольних-оцінних умінь молодших школярів в роботі над текстовими арифметичними задачами позитивно впливає сукупність засобів, серед яких: 1) подвійні інтерактивні картки; 2) математичні пазли; 3) індивідуальні картки з миттєвою перевіркою.

Всі обрані засоби містять в собі контроль та оцінку процесу та результату власної діяльності учнів чи перевірку роботи інших в найрізноманітніших формах, тобто в роботі з розробленими нами картками ми надаємо можливість кожному учневі самостійно контролювати й оцінювати діяльність, встановлювати й усувати причини труднощів у навчанні.

Опишемо сутність роботи з кожним видом карток.

Подвійні інтерактивні картки – це картки, які складаються з двох частин, одна з яких містить завдання, а інша – відповідь на завдання. Зазвичай перша частина карток знаходиться у вчителя (окрім індивідуальної роботи), а друга – роздається учням (по одній кожному). Подвійні інтерактивні картки використовуються для закріплення та узагальнення знань, розвитку математичної мови й умінню ставити запитання, а також для розвитку довільної уваги. На уроці математики картки доречно застосовувати на етапі актуалізації та на етапі закріплення знань учнів.

У нашому дослідженні подвійні інтерактивні картки виступають важливим засобом перевірки контрольно-оцінних умінь при складанні, рішенні текстових арифметичних задач, а також розумінні структури задачі, що актуально для учнів 1–2 класів. Подвійні інтерактивні картки можна використовувати як при індивідуальній так і при груповій роботі учнів на уроці, вони дозволяють охопити увесь клас, сконцентрувати увагу учнів. Наведемо приклад організації групової роботи з такими картками. Під час роботи кожна група отримає набір карток-питань та відповідей та за відведений час встановлює відповідність, співвідносить завдання з відповіддю. Перевіркою виконання роботи в групі може бути:

– по закінченні роботи необхідно перевернути картки, на зворотному боці яких зображені певні символи, якщо символи питань та відповідей співпадають, робота виконана правильно.

– в результаті розкладених карток, необхідно скласти числа, записані на кожній з них, якщо сума дорівнює вказаному числу, наприклад 12, робота виконана правильно.

Отже, по закінченню роботи, кожна група робить висновок, оцінюючи правильність своєї роботи.

Картки являються засобом самостійної перевірки виконаної задачі, повторення та перевірки вивченого матеріалу.

Наведемо приклади подвійних інтерактивних карток:

1. Картки на співвіднесення задач та їх розв'язання

Задача
В саду росло 8 яблунь та 7 груш. Скільки всього фруктових дерев росло в саду?

Розв'язання
 $8 * 7 = 56$ (ф.)

Задача
Михайликові подарували 7 альбомів по 8 фотокарток у кожному. Скільки всього фотокарток в альбомах?

Розв'язання
 $15 - 7 = 8$ (б.)

Задача
У Олесі 15 братиків, із них 7 займаються боксом. Скільки братиків не відвідують заняття з боксу?

Розв'язання
 $7 + 8 = 15$ (д.)

2. Картки на відповідність умови та питання задачі

Умова
У дівчинки було 3 груші,
подруга дала їй ще 7 груш.

Питання
Скільки літрів молока
залишилося?

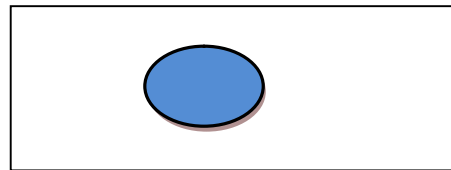
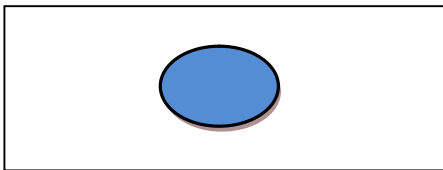
Умова
У бочці було 5 л. молока,
теля випило 3 л.

Питання
Скільки всього учнів сидить
у класі?

Умова
У шкільній кімнаті 6 парт,
за кожною партою сидить
по 2 учні.

Питання
Скільки груш стало у
дівчинки?

Зворотний бік карток може мати таких вигляд:



Охарактеризуємо наступну розроблених карток, яку ми використовували для формування контрольно-оцінних вмінь молодших школярів в роботі над текстовими арифметичними задачами на уроках математики в початковій школі.

Математичні пазли – сукупність окремих завдань, в результаті правильного виконання яких утворюється цілісний малюнок. Отримання малюнку дає можливість учневі оцінити правильність своєї роботи та усвідомити наявність чи відсутність помилок. Математичні пазли крім того розвивають логічне мислення, увагу, пам'ять, уяву; корисні для розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів, підвищують пізнавальний інтерес, навчальну мотивацію.

Математичні пазли використовуються на етапі закріплення матеріалу та для перевірки правильності виконання завдання. Пазли доцільно застосовувати як індивідуальну групову чи фронтальну форму організації роботи на уроці.

Наведемо приклади математичних пазлів: результат виконання роботи має вигляд малюнку:



Зворотна сторона пазлів містить завдання, які необхідно виконати дітям, отримати відповідь, знайти її на шаблоні та накрити ячейку з відповідним числом.

<p style="text-align: center;">1</p> <p>Ведмідь зібрав 20 банок меду. За зиму він з'їв 7 банок меду. Скільки банок меду залишилося?</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>Зайчик посадив декілька морквин. Після того, як він з'їв 8 морквин, у нього залишилося ще 6 морквин. Скільки морквин посадив зайчик?</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>У ведмедя було 12 шоколадних цукерок і 3 льодяника. Скільки всього цукерок було у ведмедя?</p>
<p style="text-align: center;">4</p> <p>Зайчик важить 9 кг, а тигр – на 7 кг більше. Скільки кілограмів важить тигр?</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p>Сова збрала у букет 10 рожевих квіток, це на 7 менше, ніж жовтих. Скільки жовтих квіток збрала у букет сова?</p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p>У сови було 9 повітряних кульок, а у тигра – у 2 рази більше. Скільки кульок було у тигра?</p>

Шаблон, на який накладаються пазли, і який, водночас є картою відповідей та дозволяю дитині контролювати процес виконання роботи.

1 13	2 14	3 15
4 16	5 17	6 18

Останню групу складають **індивідуальні картки з миттєвою перевіркою**. Вони являють собою картки, результат виконання яких містить в собі ключ для перевірки, самоперевірки або взаємоперевірки. Картки представляють собою індивідуальне розв'язування задач та отримання контрольного слова-перевірки в результаті обчислень. Наведемо приклади карток:

Задачі на знаходження швидкості (рос. мова)

<p>Карточка 1</p> <p>$S=22980\text{км}$ $t=4\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>	<p>Карточка 2</p> <p>$S=9136\text{км}$ $t=2\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>
<p>Карточка 3</p> <p>$S=15968\text{км}$ $t=2\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>	<p>Карточка 4</p> <p>$S=56142\text{км}$ $t=9\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>
<p>Карточка 5</p> <p>$S=42270\text{км}$ $t=6\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>	<p>Карточка 6</p> <p>$S=20090\text{км}$ $t=5\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>
<p>Карточка 7</p> <p>$S=7608\text{км}$ $t=8\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>	<p>Карточка 8</p> <p>$S=44128\text{км}$ $t=7\text{ч}$ $V=?$</p> <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И</p>

Карточка 9 $S=9828\text{км}$ $t=4\text{ч}$ $V=?$ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И	Карточка 10 $S=15912\text{км}$ $t=2\text{ч}$ $V=?$ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 В Е М Н О Т К А Р И
Контрольная карта Карточка 1 – окно Карточка 2 – нота Карточка 3 – кран Карточка 4 – тема Карточка 5 – кино Карточка 6 – нива Карточка 7 – ров Карточка 8 – тмин Карточка 9 – елот Карточка 10 – крот	

Опрацювавши задачу, дитина називає номер картки та отримане слово-відповідь, що дає змогу, по-перше, вчителю контролювати процес виконання роботи, по-друге, учневі оцінювати правильність виконання завдання: „Карточка 5, задача розв’язана правильно, тому що отримане слово – кіно”.

Виконання таких завдань на уроках значно підвищує пізнавальну активність, пізнавальний інтерес, емоційність учнів, сприяє формуванню необхідних навчальних вмінь, навчальної мотивації, контрольно-оцінних умінь молодших школярів.

Ми вважаємо, що робота з такими завданнями формує у дітей конкретні вміння оцінки своєї роботи чи роботи інших, виконання простих операцій перевірки, розвиває вміння висловлювати результат власної перевірки, надавати оцінку роботи, доводити, тобто аргументувати її, що має велике значення для нашого дослідження.

Отже, ми розглянули сутність поняття „контрольно-оцінні вміння” та охарактеризували засоби їх формування в процесі роботи над текстовими арифметичними задачами в початковій школі. Серед засобів ми визначили: 1) подвійні інтерактивні картки; 2) математичні пазли; 3) індивідуальні картки з миттєвою перевіркою.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні визначених засобів на уроках математики під час педагогічної практики в початковій школі.

Література

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды : в 2-х т. / под ред. А. А. Бодалева и др. – Т. II. – М. : Педагогика, 1980. – 288 с.
2. **Глазова В.** До питання про формування контрольно-оцінних вмінь у молодших школярів у процесі навчальної діяльності [Електронний ресурс] / В. Глазова – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/> – Загол. з екрану.
3. **Звонников В. И.**

Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 224 с. 4. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка / под редакцией Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1986. – 798 с. 5. **Програма з математики 1 – 4 класи** [Електронний ресурс] – Режим доступу : // <http://www.mon.gov.ua/> Загол. з екрану.

Кушнарѡва М. В. Засоби формування контрольно-оцїнних умїнь молодших школярїв в роботї над текстовими арифметичними задачами

В статї розкривається сутнїсть поняття „контрольно-оцїннї вмїння”, охарактеризовано засоби формування контрольно-оцїнних вмїнь у молодших школярїв при рїшеннї текстових арифметичних задач.

Ключовї слова: контроль, оцїнка, контрольно-оцїннї вмїння, подвійнї інтерактивнї картки, математичнї пазли, індивїдуальнї картки з миттєвою перевіркою, урок математики.

Кушнарѡва М. В. Средства формирования контрольно-оценочных умений младших школьников в работе над текстовыми арифметическими задачами

В статье раскрывается сущность понятия «контрольно-оценочные умения», охарактеризовано средства формирования контрольно-оценочных умений у младших школьников при решении текстовых арифметических задач.

Ключевые слова: контроль, оценка, контрольно-оценочные умения, двойные интерактивные карточки, математические пазлы, индивидуальные карточки с мгновенной проверкой, урок математики.

Kushnareva M. V. Means of formation control and evaluation skills of junior students in work with text math problems

The article reveals the essence of the concept of "control and evaluation skills" characterize means of formation control and evaluation skills to younger pupils in solving text arithmetic problems.

Keywords: monitoring, assessment, control and evaluation skills, double interactive cards, math puzzles, individual cards with instant test, math lesson.

Г. О. Лук

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік є етапом становлення базових якостей особистості, серед яких одне з провідних місць посідає самостійність. У Базовому компоненті дошкільної освіти як основному нормативному документі поняття „самостійність” кваліфікується як особистісне утворення, що визначає здатність дошкільника діяти незалежно від керівництва й допомоги дорослого, звертатись до неї у випадку об'єктивної необхідності, ефективно використовувати її в подальшій діяльності, виявляти ініціативу, приймати власні рішення, бути здатним до самоорганізації. Згідно з Базовою програмою „Я у світі”, одним із головних завдань гармонійного розвитку дітей – це створення сприятливих умов для підвищення самостійності дошкільника, довірливості його поведінки. З огляду на це зростає значущість дослідження проблеми самостійності у дітей дошкільного віку як основи їхньої активної життєвої позиції в майбутньому. Ми розглянемо розвиток самостійності дітей старшого дошкільного віку під кутом самостійної художньої діяльності [1].

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов організації самостійної художньої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Проблемою формування активності й самостійності в дитячому віці займалися багато відомих психологів, педагогів, а також представників інших, суміжних наук. Ще Я. Коменським була освітлена низка питань про дитячу самостійність. Л. Божович, О. Венгер, П. Гальперін, С. Рубенштейн, К. Ушинский, а також багато інших внесли величезний внесок у вивчення активності й самостійності у дітей дошкільного віку. У даний час такі вчені як Л. Анциферова, Р. Буре, Н. Єлізарова, Г. Цукерман, І. Якиманська, вивчали психолого-педагогічні умови формування самостійності у дітей.

Самостійність є динамічною характеристикою особистості, яка постійно розвивається. Існуючі наукові дані свідчать про те, що до кінця старшого дошкільного віку в умовах оптимального виховання й навчання діти можуть досягти самостійності у різних видах діяльності: у грі (Л. Артемова, Н. Михайленко), у праці (Р. Буре, М. Крулехт, Д. Сергіїва), у пізнанні (О. Матюшкін, З. Михайлова, М. Поддьяков), у спілкуванні (О. Кравцова, В. Кузьменко), у продуктивних видах діяльності (Н. Ветлугіна, Д. Воробйова, Г. Григор'єва, О. Дронова, Н. Дягілева,

Т. Казакова, Н. Кіріченко, Т. Комарова, І. Ликова, Г. Підкурганна, Н. Сакуліна, О. Трусова та ін.).

Дослідження психологів доводять, що в дошкільний період відкриваються сприятливі можливості для формування основ самостійності, творчості (О. Запорожець, А. Ковальов, О. Леонтєв, А. Люблінська, С. Рубінштейн).

Не залишилися поза увагою дослідників окремі аспекти самостійності. Зокрема, вивчалися прояви самостійності у малюванні (Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Н. Шибанова); у конструюванні (Ю. Демідова, Л. Куцакова, З. Ліштван, Л. Парамонова); у конструюванні з паперу (Т. Власова, Б. Гагарін, О. Сафонова); у конструктивно-ігровій діяльності (Ф. Ізотова), у ліпленні (Н. Курочкіна).

Що стосується безпосередньо **самостійної художньої діяльності**, то вона є особливою й унікальною формою організації образотворчої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Вона розгортається у вільний від занять час за ініціативою дітей і має високий ступінь свободи дитини у виборі теми, матеріалів, видів, художньої практики, початку та завершення роботи. І хоча здається, що цей вид діяльності проходить без втручання вихователя, проте потрібно говорити про необхідність педагогічного керівництва цією діяльністю. Особливості дій вихователя в тому, що він непомітно для дитини спонукає її до самостійної діяльності, створюючи сприятливі педагогічні умови [5].

Самостійна художня діяльність не є навчальною. Вона швидше є результатом навчання, показником ефективності педагогічної технології. Дитина, як і дорослий художник, прагне виразити свої думки, почуття, враження, емоції, знання й досвід, отримати задоволення від процесу та результату дій із зображувальними матеріалами, бути зрозумілою, схваленою і прийнятою іншими – тими, кому спрямовує свою роботу. Педагог та батьки мають розуміти мотиви дитячої творчості для того, щоб адекватно ставитись до її продуктів, обговорювати їх і давати оцінку. У будь-якому разі педагог має схвалити самостійність дитини, її творчі пошуки й знахідки, оригінальність і своєрідність світобачення, ініціативність, старанність та бажання приємно здивувати дорослого [3].

Образотворча діяльність поряд з грою – одна з найбільш бажаних дітьми у вільний час. Проте аналіз масової практики показує, що за відсутності розвиваючого навчання самостійна діяльність незрідка носить репродуктивний характер: діти малюють напам'ять те, що вміють. Якщо проаналізувати малюнки дітей, які виконані у вільний час, то, як правило, за тематикою та способом зображення вони схожі з темами занять. Таким чином, навчання, орієнтоване на розвиток самостійності і творчості, – неодмінна умова становлення самостійної художньої діяльності. Інакше дитина залишається в кращому разі на рівні емоційної спонуки до діяльності, але обмежена в засобах, перестає ставити відповідні цілі [2].

Аналіз теоретичної і методичної літератури дозволив виділити найбільш характерні особливості самостійної художньої діяльності дітей 6-го року життя:

1) наявність у дітей прагнення до самостійності, прояв інтересу до процесу продуктивної діяльності, до її результату, до нових видів роботи;

2) процеси сприймання, відбивання, уяви пов'язані з емоційним станом дитини; невідповідність між обраною темою малюнку чи виробу і рівнем наявних образотворчих навичок і вмінь;

3) дитина зазнає труднощів в сюжетному малюванні, а саме, в виборі теми, доведенні до певного результату;

4) процес усвідомлення і відтворення знань, вмінь і навичок знаходиться в прямій залежності від організації їхньої передачі;

5) задум нестійкий і в ході реалізації може змінюватися

Педагогічними умовами, що забезпечують виховання самостійної художньої діяльності в дошкільників є дидактичні, організаційні, матеріально-технічні [4].

Визначимо дидактичні умови, які сприяють успішному вихованню самостійності у дітей.

Перша дидактична умова – це зв'язок навчання з життям, а також опора на особистий досвід дитини.

Малювати цікаво зображувати та виробляти те, що їм добре знайомо, із чим вони зустрічаються в повсякденному житті, що притягує їхню увагу. Це повинно відбиватися в тематиці образотворчої діяльності, що передбачає предмети і явища, цікаві по змісту, доступні за структурою. Чим цікавішим, більш насиченим, багатшим є життя дітей, тим більший відгук воно знайде в образотворчій діяльності.

Друга дидактична умова виховання самостійності передбачає індивідуальний підхід, який базується на знанні специфічних особливостей кожної дитини.

Організаційні умови є винятково важливими для виховання самостійності в діяльності. Вибір форми організації заняття – необхідний при підготовці до нього. Гра має багато загального з малюванням і з образотворчою діяльністю загалом, на основі з'являється можливість установлювати зв'язки між ними. Обидва види діяльності ґрунтуються на враженнях, які діти одержують у дитячому й вдома. Завдяки зв'язку гри з малюванням, малювання стає більш цікавим і привабливим для дитини, викликає в нього яскравий емоційний відгук, створює особисто значимий мотив, що у свою чергу, забезпечує більш високу ефективність, тому що зображувати хід гри, створювати ігрові образи значно цікавіше, ніж просто малювати.

Третя дидактична умова успішного виховання самостійності – варіативність роботи. Новизна обстановки, незвичайний початок заняття, гарні різноманітні матеріали, цікаві неповторні завдання, можливість

вибору – усе це сприяє викоріненню стереотипності, розвитку, активності.

Створення й збагачення предметно-розвиваючого середовища розглядається нами як матеріально-технічна умова для виховання самостійності. Педагогові слід продумати, так звану, „матеріальну” частину: наявність робочого місця, образотворчих матеріалів та інструментів, їх доступність дітям. Доцільно ставити перед дітьми з дошкільного віку завдання самостійного встаткування свого робочого місця необхідними предметами, матеріалами й інструментами. Усе це допомагає дитині надалі опановувати культуру праці.

Основна вимога до створення предметного середовища – сприяння становленню дитини як особистості. Предметне середовище, що створюється в дошкільній установі, направлене на вирішення наступних завдань: забезпечення відчуття психологічної захищеності – довіри дитини до світу, радості існування; формування творчого початку в особистості дитини; розвиток її індивідуальності.

Г. Григор'єва виділяє такі принципи побудови розвивального середовища:

1. Принцип дистанції й зближення позиції в спілкуванні дорослого й дитини, дітей між собою з метою встановлення контакту. Тобто предметне середовище повинне зближувати дорослого й дітей, сприяти творчому спілкуванню. Це особливо важливо в самостійній діяльності, що виникає за ініціативою дитини.

2. Принцип стимулювання активності, самостійності, творчості. Предметне середовище повинне будити у дітей ініціативу, давати простір для творчості. Тому в розміщенні устаткування необхідна варіативність.

3. Принцип стабільності – динамічності розвиваючого середовища. Стосовно образотворчої діяльності даний принцип реалізується в розумній зміні й збагаченні предметного змісту, його раціональному розташуванні, що дозволяє реалізувати задуми у будь-який час і по можливості в різній обстановці (у групі, на вулиці, в зимовому саду, в живому куточку та ін.). Знаючи про відносно постійні місця розміщення устаткування, діти повинні мати можливість змінювати це середовище на свій розсуд, якщо цього вимагають їх задуми, інтереси, настрої.

4. Принцип комплектування й гнучкого зонування, тобто визначеність місця й розташування матеріалу з образотворчої діяльності (кімната – студія для образотворчої діяльності; спеціально відведене місце в груповій кімнаті) [2].

Не менш важливою є позиція педагога в процесі керування самостійною художньою діяльністю дітей:

1. Педагог забезпечує дітям можливість набуття багатства та різноманітності зовнішніх вражень і транслює психологічну установку на перенесення їх у різні види художньої практики, формує мотиви самостійної творчості („Готуємо сувеніри, подарунки, сюрпризи”,

„Готуємося до свята”, „Прикрашаємо інтер’єр, помешкання”, „Закликаємо весну” тощо)

2. Педагог створює умови для виникнення самостійної художньої діяльності. Він організує сприятливе інформаційне та предметно-просторове середовище, піклується про наповненість його стимульними матеріалами.(предмети і репродукції творів мистецтва, різноманітність і якість зображального матеріалу; зразки творчої продукції вихователя, дітей, батьків, альбоми для розфарбовування тощо), забезпечує змінність матеріалів та їхню доступність для користування.

3. Педагог пропонує дітям нові, цікаві форми організації самостійної художньої діяльності: ігрові, розважальні, гурткові, студійні, клубні (пропонує об’єднатися за інтересами, навколо улюблених тем та видів художньої практики.)

4. Педагог може визначити свою участь у самостійній художній діяльності дітей як споглядач, спостерігач, співучасник, автономний виконавець, співавтор, організатор, порадник, консультант.

Спостерігаючи хід самостійної художньої діяльності та продукти дитячої творчості, педагог має можливість: здійснювати діагностику особистості, окремих її сфер (наприклад, комунікативної, емоційної, соціальної і т. ін.), внутрішньо сімейних стосунків, образу „Я”-дитини, рівня зображувальних та образотворчих досягнень; робити корекцію педагогічної технології образотворчої діяльності в напрямі її особистісно-розвивальної орієнтації [3].

Таким чином, зміст та характер самостійної художньої діяльності визначає емоційно-інтелектуальний, художньо-естетичний досвід дітей (інтерес, смакові уподобання, здібності, досягнення тощо. Самостійна художня діяльність за змістом може інтегруватися з грою, театралізацією, декораційною, музично-ритмічною діяльністю, дизайном, літературно-фольклорною діяльністю тощо.

Виховання самостійності відбувається під час самостійної художньої діяльності. І хоча самостійна художня діяльність виникає за ініціативи дітей і має високий ступінь свободи дитини, проте цей вид діяльності потребує уважного ставлення з боку дорослих та витонченого, непомітного, непрямого керівництва, адже ініціативу дитини легко нейтралізувати, можна зруйнувати оригінальний задум та натхненний процес його втілення.

Самостійна художня діяльність розгортається в певному інформаційному та просторово-предметному креативному середовищі. Цей вид діяльності правомірно претендує на певний час у „порядку денному”, режимі дня; традиційно вона організується у другій половині дня.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Світич, 2003. – 41 с. **2. Григорьева Г. Г.** Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Г. Г. Григорьева. – М., 1999. – 344 с. **3. Образотворче** мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: Підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур. – К. : Видавничий дім „Слово”, 2010. – 376 с. **4. Смирнова М. Г.** Изобразительная деятельность старших дошкольников : рекомендации, занятия, дидактические игры / М. Г. Смирнова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 270 с. **5. Шибанова Н. К.** Воспитание у детей дошкольного возраста самостоятельности в рисовании / Н. К. Шибанова. – Пермь : Звезда, 1974. – 234 с.

Лук Г. О. Педагогічні умови організації самостійної художньої діяльності дітей старшого дошкільного віку

У статті схарактеризовано поняття самостійності як якості особистості дошкільника, визначено та проаналізовано педагогічні умови організації самостійної художньої діяльності дошкільників.

Ключові слова: самостійність, самостійна художня діяльність, розвивальне середовище.

Лук Г. А. Педагогические условия организации самостоятельной художественной деятельности детей старшего дошкольного возраста

В статье охарактеризовано понятие самостоятельности как качества личности дошкольника, определены и проанализированы педагогические условия организации самостоятельной художественной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная художественная деятельность, развивающая среда.

Luk G. O. Pedagogical conditions of independent art activities older children of preschool age

The concept of independence as qualities of personality of preschool child is described in the article, certain and analyzed pedagogical terms of organization of independent artistic activity of under-fives.

Key words: independence, independent artistic activity, developing environment.

Ю. О. Малько

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті проголошується стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти й науки, забезпечення умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості впродовж життя.

Метою даної статті є аналіз змісту дидактичної гри математичного змісту в процесі пізнавальної активності учнів на уроках математики.

Сьогодні, зважаючи на новий зміст загальної середньої освіти початкова школа знаходиться в епіцентрі уваги, адже саме перші роки суспільного виховання й навчання дітей мають надзвичайно важливий вплив на подальший розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості тощо. Успішність учнів молодшого віку забезпечується шляхом цілеспрямованого формування й розвитку їхньої пізнавальної активності й самостійності (Н. Бібік, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Савченко, Н. Скрипченко та інші вчені). Існують різні підходи до поняття пізнавальної активності учнів. Так, Б. Йосипов вважає [3], що пізнавальна активність – свідоме, цілеспрямоване виконання розумової або фізичної роботи, необхідної для опанування знань, умінь, навиків. Ш. Амонашвілі вказує на те, що „пізнавальна активність” – це ініціативне, дійове відношення знань учнів до засвоєння уроку, а також виявлення цікавості, самостійності і вольових зусиль у навчанні. У даному випадку йде мова про самостійну діяльність вчителя і учнів, а в другому – про діяльність учнів. У другому випадку в понятті пізнавальної активності автор включає інтерес, самостійність і вольові зусилля школярів [1, с. 46].

Разом з тим для молодших школярів, поряд із провідною навчальною діяльністю, залишається актуальною й ігрова діяльність. Застосування різноманітних дидактичних ігор сприяє формуванню в дітей вказаного віку пізнавальних процесів, оволодінню прийомами і методами навчально-пізнавальної діяльності. Дидактичні ігри допомагають учням долати пізнавальні труднощі, усувають страх, почуття дискомфорту, що відбивається на успішності дітей та їхній пізнавальній активності. Отже, розглянемо дидактичну гру, як один з найважливіших засобів формування пізнавальної активності молодших школярів на уроках математики.

Ефективність застосування дидактичних ігор у навчанні молодших школярів переконливо доведено в роботах Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленка, Б. Друзя, Ю. Калинецької, С. Короткова,

Н. Кудикіної, М. Микитинської, Р. Осадчук, Н. Підгорної, О. Савченко, Г. Цукерман, Н. Чканікова, Т. Шмакової та інших учених. У зарубіжній педагогіці цій проблемі присвячено праці К. Гроса, М. Лацаруса, М. Монтессорі, Ф. Фребеля, С. Холла. Загальнотеоретичні аспекти проблеми дидактичної гри були предметом досліджень Є. Анікєєвої, А. Деркача, С. Запаренка, А. Капської, Л. Кондрашової, Н. Кудикіної, І. Куліш, Н. Литвина, А. Лохвацької, П. Підкасистого, І. Ретюнських, О. Савченко, В. Семенова, Л. Терлецької, Ж. Хайдарова, П. Щербаня, Г. Яворської та інших учених.

У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності дидактичної гри. Так, науковці визначають сутність гри як форму спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форму діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), умову розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Незважаючи на вивчення окремих аспектів проблеми, застосування дидактичної гри як засобу розвитку пізнавальної активності молодших школярів спеціально не вивчалось. Водночас, аналіз навчальних занять у початковій школі щодо використання методів навчання засвідчив, що дидактична гра на сьогодні ще не стала реальністю сучасної школи, під час її застосування не реалізуються повною мірою закладені в ній дидактичні можливості.

Дидактичні ігри, які використовуються в сучасній початковій школі, виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння.

Дослідник дидактичних ігор школярів О. Газман писав: „Природа створила дитячі ігри для всебічної підготовки до життя. Тому гра має генетичний зв'язок з усіма видами діяльності людини і виступає як специфічна дитяча форма пізнання, праці, спілкування, мистецтва, спорту тощо” [4, с. 1, 4]. Ще один практик і теоретик гри С. Шмаков виокремив ряд загальних положень, які віддзеркалюють сутність гри:

1. Гра – багатобічне поняття. Вона означає заняття, відпочинок, розвагу, забаву.

2. Гра – найприродніша форма вияву дитячої діяльності, у якій усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається широкий простір для виявлення свого „Я”, особистої творчості, активності, самопізнання, самовираження.

3. Гра володіє синтетичною властивістю: вона вбирає в себе багато складових інших видів діяльності й виступає в житті дитини багатогранним явищем.

4. Гра – це потреба підростаючої дитини: її психіки, інтелекту, – це суто дитячий світ, вона є практикою розвитку.

5. Продукт гри – насолода її процесом, кінцевий результат, – розвиток здібностей, які реалізуються” [5, с. 1, 4].

Кожна дидактична гра складається із певних структурних елементів. Структурні складові дидактичної гри: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри, підбиття підсумків.

Дидактичне завдання гри визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей. Наприклад, формування в учнів математичних уявлень, логічного мислення, ініціативи, кмітливості, здатності виявляти зусилля для досягнення поставленої мети, довільної уваги, зосередженості.

Ігровий задум – наступний структурний елемент дидактичної гри. Дидактичне завдання в грі свідомо маскується, воно постає перед дітьми у вигляді цікавого ігрового задуму. Учні приваблюють відтворення уявного сюжету, активні дії з предметами, загадка, таємниця, перевірка своїх можливостей змаганням, рольове перевтілення, загальна рухова активність.

На створення ігрової атмосфери істотно впливає ігровий початок. Він може бути звичайним, коли вчитель повідомляє назву гри і спрямовує увагу дітей на наявний дидактичний матеріал, об'єкти дійсності, а також інтригуючим, цікавим, захоплюючим, таємничим.

Ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму і водночас здійснення поставленого педагогом завдання. Виконуючи із задоволенням ігрові дії і захоплюючись ними, діти легко засвоюють закладений у грі навчальний зміст.

Правила дидактичної гри учні сприймають як умови, що підтримують ігровий задум; їх невиконання знищує гру, робить її нецікавою. Без заздалегідь визначених правил ігрові дії розгортаються стихійно і дидактичні завдання можуть залишитися невиконаними. Тому правила гри задаються вчителем до її початку й мають навчальний та організуючий характер.

Дидактична гра математичного змісту – це одна або декілька математичних завдань запропонованих в цікавій формі і, як правило, з елементами змагання. Вони не лише дозволяють перевірити уміння учнів виконувати математичні дії, аналізувати, порівнювати, помічати закономірності, але і значно підвищити інтерес до математики зняти втому, а також сприяє розвитку уваги, кмітливості, активізує почуття змагання, взаємодопомогу. Найдоцільніше використовувати дидактичні ігри та ігрові ситуації при перевірці результатів навчання, виробленні навичок формування умінь.

Мета курсу математики у початковій школі полягає в тому, щоб формувати в учнів якісно нові знання, які характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості і системності.

Завдання цього курсу – розвиток у дітей математичних вмінь: усної й письмової лічби, визначення складу числа, виконання обчислень,

розв'язування задач. Дуже часто учням важко сприймати математику як науку, вивчати її терміни, величини.

Наведемо зразки деяких дидактичних ігор для першого класу, які здатні підвищенню пізнавальної активності учнів:

Гра „Розстав за зростом”

Мета: закріпити у дітей такі властивості предметів, як високий – низький, вищий – нижчий. Повторити порядкову лічбу.

Матеріал гри. Різної висоти предмети, іграшки, зображення на картках.

Примітка. Бажано дібрати 2–3 предмети однакової висоти, щоб викликати в учнів розгубленість, подив спонукати замислитись, шукати виходу і, нарешті, дійти потрібного висновку.

Зміст гри. Завдання можуть бути різні, наприклад, розставити предмети від найменшого до найбільшого або навпаки від найбільшого до найменшого. А далі кілька додаткових запитань: „Який предмет має порядковий номер 7 (3, 4, 5 тощо)? Скільки предметів усього? Який порядковий номер найбільшого (найменшого) предмета? Назви предмети, що мають парні (непарні) номери”. У порядку збільшення (зменшення) корисно розкладати предмети різної довжини. Коли є два однакові набори коробок або інших предметів, пропонуємо розставляти їх так: спочатку знайти два однакові найбільші, а потім ліворуч і праворуч від них – решту предметів у порядку спадання.

Такий принцип гри застосовується для закріплення уявлень „широкий і вузький”, „товстий і тонкий”.

Гра „Знайди зайвий предмет”

Мета: закріпити вміння порівнювати предмети за різними ознаками.

Обладнання: набірне полотно, предметні картинки, моделі геометричних фігур.

Організація ігрової ситуації: вчитель виставляє 5–6 предметів на набірному полотні. Відшукуючи зайвий предмет, діти орієнтуються на одну ознаку, абстрагуючись від інших. Учень однієї з команд, який виконав завдання правильно і швидше за інших, чимось нагороджується.

Такими іграми, що розвивають пізнавальну активність, також можуть бути: „Хто швидше?” (діти викладають різні варіанти складу числа); „Магазин”; „Мовчанка” (вчитель показує картку з числом, а діти – сусідів або попереднє чи наступне число); „Що потім”; „Геометрична мозаїка”; „Де моє місце?”; „Домалюй фігуру”; „Закінчи приклад”; „Де заховали?” (використовують під час вивчення понять ліворуч, праворуч, вперед, назад, між).

З вище викладеного можна сказати, що дидактичні ігри математичного змісту – найефективніший засіб розвитку пізнавальної активності дітей; це практичні вправи з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах. Як бачимо, значення дидактичних ігор на уроках математики – дуже велике. За

допомогою такої гри у дітей стимулюється мислення, розвивається кмітливість, просторова уява, пам'ять, увага; учні краще запам'ятовують навчальний матеріал. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе [Текст] / Ш. А. Амонашвили // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – с. 36–40. **2. Лисина М. И.** Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / М. И. Лисина // Вопросы психологии, 1982. – № 4. – С. 18–35. **3. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи. / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – С. 215–221. **4. Калмикова Л., Харченко Н.** Психолінгвістичні й лінгвометодичні підходи до змісту формування мовленнєвих умінь і навичок міркувати / Л. Калмикова, Н. Харченко // Початкова школа. – 2003. – № 3. – С. 6–8. **5. Смагин В. И.** Выделение и актуализация опорных знаний в процессе творческой познавательной деятельности школьников: сб. науч. Трудов ХГПИ им. Г. С. Сковороды / Под ред. В. И. Лозовой / В. И. Смагин. – Харьков, 1988. – С. 32.

Малько Ю. О. Загальна характеристика засобів формування пізнавальної активності на уроках математики

Стаття присвячена теоретичним і практичним проблемам формування пізнавальної активності засобами дидактичної гри. Розглянуті питання про суть поняття „пізнавальна активність” і „дидактична гра”, а також про значення дидактичної гри на уроках математики як засіб пізнавальної активності.

Ключові слова: пізнавальна активність, дидактична гра, урок математики, молодші школярі.

Малько Ю. А. Общая характеристика средств формирования познавательной активности на уроках математики

Статья посвящена теоретическим и практическим проблемам формирования познавательной активности средствами дидактической игры. Рассмотрены вопросы о сущности понятия «познавательная активность» и «дидактическая игра», а также о значении дидактической игры на уроках математики как средство познавательной активности.

Ключевые слова: познавательная активность, дидактическая игра, урок математики, младшие школьники.

Malko Y. O. General characteristics of the formation of cognitive activity in mathematics lessons

The article is devoted the theoretical and practical problems of forming of cognitive activity facilities of didactic game. Questions about essence of

concept «cognitive activity» and «didactic game» are considered, and also about the value of didactic game on the lessons of mathematics as a mean of cognitive activity.

Key words: cognitive activity, didactic game, lesson of mathematics, junior schoolboys.

УДК 373.3.016:78

Ю. О. Малько

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ НА УРОЦІ МУЗИКИ ЧЕРЕЗ РІЗНІ ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність проблеми розвитку творчих здібностей школярів обумовлена необхідністю вдосконалення організації творчої діяльності учнів і стимулювання їх активного відношення до дійсності.

Науково-теоретичні основи розвитку творчих здібностей закладені в працях Л. Виготського, П. Блонського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Г. Челпанова, Д. Ельконіна. У дослідженнях цих учених розкрита структура, роль, місце творчих здібностей на уроках музики. Суспільні потреби визначають наполегливу необхідність у формуванні творчої особи, готової проявити активне відношення до навколишньої дійсності, до внесення нових ідей, до пошуку й вирішення виникаючих завдань [1].

Мета даної статті – аналіз оптимальних напрямів розвитку творчих здібностей дітей на уроці музики через різні види діяльності.

Вчені визначають основні завдання уроків музики, мета яких пов'язана з розвитком творчих здібностей дітей. А саме: розвиток особистічно-творчого потенціалу школяра й на цій основі формування його естетичної культури; оптимізація евристичного мислення й пізнавальної діяльності; розкриття перетворюючої сили музики та її вплив як на внутрішню сферу дітей, на їх відношення до навколишньої дійсності, на ідейні, моральні й естетичні ідеали, так і на формування життєвої позиції учнів.

У психолого-педагогічних роботах виділено такі етапи розвитку творчих здібностей школярів: накопичення вражень; спонтанне вираження творчого початку в зорових, сенсорно-моторних, мовних виявленнях; імпровізації рухові, мовні, музичні; ілюстративність у малюванні; створення власних композицій, що є віддзеркаленням художнього враження: літературного, музичного, образотворчого, пластичного [4].

Для розвитку творчих здібностей молодших школярів дослідниками виділено комплекс наступних завдань:

1. Виховання етично-естетичної чуйності, емоційної культури учнів, розвиток фантазії, уяви при сприйнятті художніх творів в їх діалектичному взаємозв'язку з навколишнім світом.

2. Виявлення художньо-мистецьких прагнень на основі проблемних, пошукових методів навчання: бесіди, ігрової імпровізації, діалогу, спостереження, порівняння, а також знань відповідного типу.

3. Формування музичних знань, умінь і навичок, а саме: порівняння різних музичних вражень від явищ навколишнього світу; визначення за характером музики, характерних ознак персонажів; створення їх словесних і живописних портретів; усвідомлення елементарних принципів звуковисотної і ритмічної організації музики, високих і низьких, довгих і коротких звуків; створення простих музичних поспівок, що характеризують настрій, емоційний стан; елементарне розуміння виразної суті музичної інтонації як основи для залучення до співу; вміння ритмічно рухатися відповідно до характеру музики [5, с. 68–74].

Отже, ці завдання спрямовуються на організацію дитячої творчості на уроках музики як пізнавально-пошукової музичної практики, що пов'язується з їх самостійними діями, з вміннями оперувати знаннями, навичками, застосовувати їх у невідомих умовах, у нових видах практичної діяльності. Неодмінною умовою такої діяльності є відмова від стереотипних дій. Творчість учнів при цьому відкриває щось нове, раніше невідоме їм у світі музики.

Щоб зробити музику надбанням свого особистого досвіду дітям необхідно самим співати, грати на інструментах, танцювати. Отже, увагу до творчого розвитку учнів в різних видах музичної діяльності має бути провідною при слуханні музики, грі на дитячих музичних інструментах, в музично-ритмічних рухах.

Важливим методом розвитку творчих здібностей дітей на уроках музики є сюжетність, як принцип побудови уроку музики в молодших класах. Термін „сюжет” характеризує О. Юдіна. Вона пов'язує цей термін з послідовним і зв'язним описом подій. Стосовно уроку музики мається на увазі логічно вивіреним і збудований хід уроку з наявністю сюжетної дії, яка об'єднує й підпорядковує собі всі елементи уроку, його тематичний матеріал. Сюжетний принцип побудови дозволяє врахувати психологічні особливості дітей молодшого віку, такі як нестійкість уваги, необхідність зміни емоційних станів, швидка стомлюваність, моторна активність, схильність до безпосереднього переживання, прагнення конкретизувати музичні враження, потреба до самовираження в найрізноманітніших формах. Емоційно-виразна активність, допитливість, інтерес до нового, синтетична сприйняття дозволяє кожному дитяті розкритися в подібному сюжетному уроці. З'являється також можливість урізноманітнити форми роботи й види музичної діяльності, часто перемикаючи увагу з одного завдання на інше, швидко міняти самі завдання, чергувати матеріал за рівнем складності, включати велику

кількість рухових вправ. Діти, за таких умов, непомітно для себе, постійно зайняті музикою [4, с. 107–126].

Розвиток творчих здібностей дітей – безпосередньо пов'язаний із розвитком їх уяви.

На музичних заняттях школярі зустрічаються з творами не лише спеціально написаними для дітей, але й з тими, що виходять за межі дитячого репертуару. При цьому здатність школярів до емоційно-безпосереднього, і в той же час заснованому на роздумі, осмисленому сприйнятті музичної класики, свідчить про ступінь їх музичного розвитку, музичної культури. Музика, виконуючи безліч життєво-важливих завдань, покликана вирішувати найголовніше завдання – виховувати в дітях відчуття внутрішньої причетності до духовної культури людства, формувати життєву позицію школярів у світі музики [1, с. 101–112]. Отже, вчитися слухати музику учні повинні безперервно впродовж всього уроку: і під час співу, і під час гри на інструментах, і в моменти, що вимагають найбільшої уваги, зосередженості й напруги душевних сил, коли вони виступають у ролі власного слухача.

Розуміючи проблему розвитку музичного сприйняття, педагог упродовж всього заняття спонукає дітей прислуховуватися до звучання музики. Лише тоді, коли діти відчуватимуть і усвідомлюватимуть характер музики, виражатимуть його в своїй творчій діяльності, придбані навички й вміння підуть на користь їх музичного розвитку.

Творчість дітей базується на яскравих музичних враженнях. Слухаючи музику, діти завжди чують не лише те, що в ній міститься, тобто, що закладене композитором (і, звичайно, виконавцем), але й те, що під впливом музики народжується в душі, в свідомості, тобто те, що й створює вже власну творчу уяву. Так, прослуханий твір народжує у внутрішньому світі дитини складний сплав відчуття музики, як об'єктивного феномену, так і суб'єктивного її сприйняття. Саме у такий спосіб до творчості композитора й до творчості виконавця приєднується творчість слухача.

Це приклади лише деяких форм спілкування дітей з музикою, які спрямовані. Отже, до розвитку творчої уяви, розвитку сприйняття музичного образу, а через нього – до сприйняття різних сторін жит [2, с. 73–90].

Програма з музики передбачає гру школярів на дитячих музичних інструментах на уроках музики. Їх використання викликає величезний інтерес в учнів, вносить різноманітність до ходу занять, допомагає розвитку музичної пам'яті, ритму, гармонійного, тембрового слуху.

Дитячі музичні інструменти – як засіб навчання музиці, а гра на них – найефективніший шлях до розвитку музичної самостійності школярів. Отже, практична діяльність, дитина створюється, а не тільки споживається, знаходиться усередині музики, а не зовні її. Саме так реалізуються найбільш вагомні завдання: створення різних умов, надання шансу кожному школяру до пошуку і виявлення, індивідуальних для

нього способів спілкування з музикою, творчий розвиток природної музичності.

Проблема спілкування дітей вирішується спільними видами музикальної діяльності: (співами у хорі, грою в ансамблі). Соромлива дитина стане учасником загальної справи; некерована підкорятиметься єдиному, строгому задуму; обдарована зможе втілити свої творчі фантазії. Стає відчутною цінність кожного в загальній справі, і діти відчувають це. На таких уроках в процесі колективної музичної діяльності формується емоційна сфера дитини, його душевне здоров'я.

У шкільній практиці найбільш за все застосовується такі види спільної музичної діяльності молодших школярів: гра у шумовому оркестрі, співи, музичні імпровізації:

Шумовий оркестр – це гра в оркестрі, де є місце фантазії, імпровізації, творчості. Гра в оркестрі активізує сприйняття дітей, допомагає їм відчути себе причетними до процесу творчості і викликає у школярів живий інтерес до музики.

Співи – активна діяльність дітей у залученні їх до музичного мистецтва, що сприйняття творчого розвитку школярів [3].

Важливо на музичних заняттях створювати умови для активного вираження себе у творчості. Усі школярі повинні випробувати радість творчості, бо з нею пов'язана емоційна чуйність на музику.

Такі можливості не може забезпечити лише пісенна музика, оскільки в молодших класах є чимало дітей із „задовільними” і навіть з „незадовільними” вокальними даними, із слабкою координацією слуху і голосу, і для них процес пісенної творчості зв'язаний з певними труднощами. Вирішити цю проблему допомагає вокальна імпровізація.

Імпровізація – одне з улюблених занять школярів. Діти із задоволенням імпровізують, не лише ті, хто уміє добре співати, але і слабо інтонуючі діти, які недостатньо ще володіють своїм голосом. У навчальний процес включаються наступні види вокальної імпровізації: імпровізація мелодій без тексту в заданому характері, мелодизація віршованих текстів.

До імпровізації мелодій в заданому характері відносимо наступні види завдань: „музична розмова”, імпровізація мелодій в характері пісні, танцю, маршу і допридумування початої мелодії. Всі форми музичних занять в школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення зробити щось своє, нове, краще.

Підводячи підсумок, проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках музики, спрямовується до аналізу усіх видів діяльності на уроках музики в школі, які повинні сприяти творчому розвитку дітей, тобто пробуджувати в них прагнення зробити щось своє, нове, краще. Головне, що діти мають після занять музики, – це відчути радість щастя від власної творчості. І ця радість є особливою силою, яка живить їх. Від власного подолання отримується віра в себе, упевненість у своїх силах, виховується цілісна, творча особа.

Таким чином, розвиток творчих здібностей дитини на уроці музики був і залишається одним із актуальних завдань музичного виховання і в практиці роботи з учнями.

Література

1. Богоявленська Д. Б. Інтелектуальна активність і проблема творчості. / Д. Б. Богоявленська. Ростов-на-Дону, 1983. – 321 с.
2. Виготський Л. С. Уява і творчість в дитячому віці / Л. С. Виготський Психолог. нарис. – 2 вид. – М., 1967. – 168 с.
3. Готсдинер А. Р. Дидактические основы музыкального развития учащихся / А. Р. Готсдинер // Вопросы музыкальной педагогики. – Вып 2. – М., 1980.
4. Юдіна Е. І. Перші уроки музики і творчості. / Е. І. Юдіна – М., 1999. – 272 с.
5. Петров І. К. До питання про розвиток творчих здібностей молодших школьників // Питання музичної педагогіки. – №7. – М., 1986.

Малько Ю. О. Розвиток творчих здібностей дітей на уроці музики через різні види діяльності

У статті розглянуто розвиток творчих здібностей на уроці музики через різні види діяльності. Проаналізовано оптимальні напрями розвитку творчих здібностей дітей на уроці музики через різні види діяльності. В практичній частині виділено комплекс завдань, мета яких пов'язана з розвитком творчих здібностей дітей.

Ключові слова: творчі здібності, урок музики, види діяльності, молодші школярі.

Малько Ю. А. Развитие творческих способностей детей на уроке музыки через различные виды деятельности

В статье рассмотрено развитие творческих способностей на уроке музыки через разные виды деятельности. Проанализированы оптимальные направления развития творческих способностей детей на уроке музыки через разные виды деятельности. В практической части выделен комплекс заданий, цель которых связана с развитием творческих способностей детей.

Ключевые слова: творческие способности, урок музыки, виды деятельности, младшие школьники.

Malko Y. O. Development of creative abilities of children in the classroom music through various activities

In the article development of creative capabilities is considered on the lesson of music through the different types of activity. Optimum directions of development of creative capabilities of children are analysed on the lesson of music through the different types of activity. The complex of tasks the purpose of which is related to development of creative capabilities of children is selected in practical part.

Keywords: creative capabilities, music lesson, types of activity, junior schoolboys.

УДК 373. 2. 015. 31: 57. 081. 1

Є. Г. Мішина

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ПРИРОДНОГО ОТОЧЕННЯ

Утвердження людини як найвищої цінності зумовлює потребу формування її ціннісної сфери. Сучасний розвиток суспільства потребує нової ціннісної орієнтації у стосунках людини з довкіллям. Вирішенню цього питання значною мірою сприяє екологічне виховання підростаючого покоління, яке має починатися ще з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей період закладаються основи особистісного розвитку людини, у тому числі позитивне ставлення до навколишнього світу.

Психолого-педагогічні дослідження українських (Г. Беленька, Н. Глухова, О. Кононко, Н. Кот, Н. Лисенко, Г. Марочко, В. Маршицька, З. Плохій, М. Роганова та ін.) і російських (Н. Бутенко, В. Ворошилова, Н. Коломіна, С. Ніколаєва, Н. Рижова, В. Фокіна та ін.) науковців доводять, що дитина дошкільного віку починає відділяти себе від навколишнього середовища, у неї формується емоційно-ціннісне ставлення до нього та закладаються основи морально-екологічних позицій особистості, які проявляються у її взаємодії з природою, в усвідомленні того, що вона є її частиною.

Проблема формування у підростаючого покоління ціннісних ставлень привертала увагу й розроблялася як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У філософсько-соціологічному контексті її розглядали В. Андрущенко, В. Василенко, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Зязюн, М. Кузнецов, В. Кремень, М. Марчук. Загальні підходи до психологічної природи цінностей та взаємовідносин особистості з навколишньою дійсністю висвітлені в працях І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, О. Киричука, О. Леонтєва, Л. Масол, О. Матвієнко, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, Г. Тарасенко. Педагогічний напрям ціннісних ставлень досліджували О. Вишневський, В. Киричок, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та інші. Окремі аспекти формування ціннісних ставлень було проаналізовано на основі праць Т. Баранової, Н. Бутенко, Н. Ігнатовської, О. Колонькової, О. Кононко, А. Кочергіна, Н. Кудикіної, А. Лазарука, А. Лазурського, Г. Люблінської, Ю. Маркова, К. Чорної та інших.

Саме завдяки цьому уможлиблюється формування у дітей екологічних уявлень, знань про норми й правила взаємодії з природою, виховання почуття емпатії до її об'єктів, активність у вирішенні деяких екологічних проблем, на що й орієнтує сучасних фахівців Базова програма розвитку дитини „Я у Світі”. У ній, зокрема, зазначено: „Не стільки озброювати дітей певною сумою знань, скільки відкривати перед ними „науку життя”, яка сприяла б формуванню творчих особистостей із розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки” [6]. Відповідно до вимог цієї програми до кінця дошкільного віку в дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Мета статті – розкрити особливості формування ціннісного ставлення до природного оточення у старших дошкільників, визначити критерії та компоненти ціннісного ставлення старших дошкільників до природи.

Для визначення сутності поняття „ціннісне ставлення дошкільників до природного оточення”, важливе, насамперед, розуміння категорій „цінність” та „природне оточення”, що набули особливої актуальності в сучасному вихованні.

Поняття цінності вчені визначають:

1) як сутність тих явищ (або їх сторін, властивостей) природи і суспільства, корисних і потрібних людям (В. Василенко, М. Каган);

2) як інтереси з деяким духовним змістом, об'єктом яких є прагнення людини до зразків Прекрасного, Істинного, Доброго, Благородного (О. Здравомислов).

Значимість проблеми цінностей диктується життям, ситуацією суспільного вибору, вона невіддільно пов'язана з теорією діяльності й суспільних відносин, з питаннями усвідомлення необхідності створення форм організації суспільного устрою, соціальної інтеграції. Найбільша проблема цінностей пов'язана з проблемою людини як особистості.

Дослідники проблеми формування емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи (В. Маршицька, З. Плохій, М. Роганова та ін.) наголошують на тому, що ставлення до природи – це своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку. Тобто, процес становлення та розвитку людських потреб і ставлень обумовлений емоційними переживаннями, що базується на наявному фонді знань, уявлень, потреб, мотивів і ціннісного ставлення [2; 4; 5].

Зважаючи на психологічні особливості дітей дошкільного віку, такі як підвищена емоційна чутливість, несформованість пізнавальної та вольової сфер, психологи Л. Божович, О. Запорожець й О. Кононко доводять, що у ставленні до природи дитина не диференціює своє „я” від навколишнього світу (егоцентрецизм), не розрізняє межу між „людським” і „нелюдським” (антропоморфізм); у неї переважає

пізнавальний тип ставлення (який об'єкт на дотик, смак, а не милування ним) порівняно з емоційно-почуттєвим та практично-дієвим.

Ціннісні ставлення людини належать до найбільш складних, узагальнених понять з ряду категорій психології. Вивчення ціннісних ставлень пояснює цілеспрямованість психіки людини. Поняття „ціннісне ставлення” дозволяє систематизувати велику групу психологічних явищ, які відносяться до потребнісно-мотиваційної сфери, і є їх видами, компонентами.

Ціннісне ставлення здебільшого носить поведінковий характер. У поведінці людини реалізуються її ставлення до світу. Стійкі, узагальнені ставлення людини, тобто характерні ставлення, складають основу особистості. За Г. Люблінською ставлення та відношення відображають особливий вид об'єктивних зв'язків людини з оточуючими її природними, соціальним та техногенним середовищем, вони містять інформацію про співвідношення об'єктивних властивостей предметів з потребами суб'єкта, а відтак про життєву значимість навколишніх предметів і явищ, про їх здатність задовольняти потреби та інтереси, приносити користь чи незадоволення [2].

Ціннісні ставлення або відношення людини до дійсності мають вигляд системи, що склалася в результаті розвитку особистості, її виховання та самовиховання. Залежно від того, наскільки об'єкти навколишньої дійсності значимі для людини, в системі її ставлень є ієрархія домінуючих і підпорядковуючих відношень [3].

Проаналізувавши наукову літературу, ми дійшли висновку, що умовою для формування ціннісного ставлення є здобуття особистістю знань з певної галузі, емоційне усвідомлення мотивів важливості цієї цінності і вміння регулювати поведінкову реакцію. Тобто „ціннісне ставлення” є складним новоутворенням особистості, у якому в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні, мотиваційні і вольові процеси, що відіграють важливу роль у формуванні ціннісного ставлення. Отже, можна визначити вихідне поняття „ціннісного ставлення”, як свідомий, вибірковий, побудований на індивідуальному досвіді, психологічний зв'язок з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях людини, її реакціях і переживаннях, які формуються в процесі активної діяльності з оточуючим світом.

Як бачимо, ціннісні ставлення людини в дійсності закономірно й постійно перероджуються в процесі розвитку суспільного життя. Вони, як стверджують дослідження вчених, характеризують моральну сторону людини, не мають певної форми реалізації: пронизують усю поведінку людини, всю її предметно-практичну діяльність. Певна частина ціннісних ставлень усвідомлюється у вигляді знань, переконань, які є системою найбільш стійких мотивів поведінки, що визначають когнітивний та емоційно-ціннісний компоненти зазначеної категорії.

Для аналізу й оцінки сформованості у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю ми визначили, якого саме прояву сформованості чекаємо від них на даному рівні вікового розвитку та їх особистісного становлення. Для цього необхідно було розробити критерії та показники сформованості ціннісного ставлення до природного оточення. Такі вчені як Л. Божович, З. Васильєва, А. Зосимовський, О. Матвієнко, Т. Коннікова для визначення рівня моральної вихованості найсуттєвішою вважають моральну спрямованість особистості, В. Арамавічюте, Б. Бітінас – моральну позицію. Дослідження вчених переконують, що правильно визначити і застосувати критерії формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до природного оточення – означає знайти дієвий засіб підвищення ефективності процесу виховання у сучасних дошкільників ціннісного ставлення до природного оточення.

В. Маршицька виділяє такі критерії для визначення ціннісного ставлення до природи у старших дошкільників: особливості сприйняття природи; характер емоційної реакції на красу природи; характер мотивів ставлення до природи та її охорони; характер оцінки власного ставлення й ставлення інших до природних об'єктів. Вона вважає їх базовими для визначення типів емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку [2].

К. Шевчук на основі аналізу сутності та структури понять „ставлення”, „ціннісне ставлення”, наукових досліджень виділяє наступні критерії ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний критерії [7].

На основі теоретичного аналізу ставлення дошкільників до природного оточення, ми визначили критерії ціннісного ставлення: когнітивний, емоційно-оцінний, поведінково-діяльнісний. До кожного критерію розроблено відповідні показники, які відображено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Критерії ціннісного ставлення старшого дошкільника до природного оточення

Когнітивний критерій	Емоційно-оцінний критерій	Поведінково-діяльнісний критерій
	Показники	
знання про природу; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі; цілісність сприйняття поняття „природне	любов до природи; емоційне ставлення до природи; потреба у пізнанні природного оточення.	екологодоцільна поведінка дітей у природному середовищі; природоохоронна діяльність.

оточення”; розуміння інтегруючої складової поняття „природне оточення”.		
--	--	--

Аналіз філософських і психологічних джерел показав, що процес виховання ціннісного ставлення до природи (як складової екологічної культури особистості) складний і пов'язаний із формуванням ряду структурних компонентів особистості: 1) потреб, що обумовлені функціями природного довкілля; 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей природи; 3) мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цінностей природи; 4) особистого досвіду ціннісного ставлення до природи.

У даній статті ми визначили сутність ціннісного ставлення до природного оточення, яка полягає у свідомому, вибіркового, побудованому на індивідуальному досвіді, психологічному зв'язку з різними сторонами об'єктивної дійсності, що виражається в діях людини, її реакціях і переживаннях, які формуються в процесі активної діяльності з оточуючим світом.

Для проведення діагностики розроблено наступні критерії ціннісного ставлення та показники до них:

1) когнітивний:

- знання про природу;
- усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у природі;
- цілісність сприйняття поняття «природне оточення»;
- розуміння інтегруючої складової поняття «природне оточення».

2) емоційно-оцінний:

- любов до природи;
- емоційне ставлення до природи;
- потреба у пізнанні й оцінці природного оточення.

3) поведінково-діяльнісний:

- еколого доцільна поведінка дітей у природному середовищі;
- природоохоронна діяльність.

Проведене дослідження, безумовно, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування ціннісного ставлення дитини дошкільного віку до природного оточення. Доцільним є продовження дослідження ціннісного ставлення до природного оточення на різних вікових етапах дошкільного дитинства.

Також подальшої розробки та обґрунтування потребують особливості підготовки майбутніх педагогів до такої роботи.

Література

1. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Н. В. Лисенко. – Львів: Світ, 1994. – 144 с.

2. Маршицька В. В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкільна педагогіка” / В. В. Маршицька. – К., 2003. — 20 с. **3. Непомнящая Н. И.** Ценностность как личностное основание. Типы : Диагностика, Формирование: учеб. пособие для вузов / Н. И. Непомнящая ; [гл. ред. Л. И. Фельдштейн]. – М. : Воронеж : Моск. психолого-соц. ин-т., 2000. – 170с. **4. Плохій З. П.** Виховання екологічної культури дошкільників : [метод. посіб.] / З. П. Плохій. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2002. – 173 с. **5. Роганова М. В.** Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв : дис. ... кандидата пед. наук / М. В. Роганова. – К., 2001. – 225 с. **6. Рыжова Н.** Экологическое воспитание детей с позиции новой парадигмы / Н. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 7. – С. 61–70. **7. Шевчук К. Д.** Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю : дис. ... канд. пед. наук / К. Д. Шевчук. – К., 2009. – 70 с.

Мишина Є. Г. Ціннісне ставлення старших дошкільників до природного оточення

У статті висвітлюється проблема ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до природного оточення. На основі теоретичного аналізу ставлення дошкільників до природного оточення визначено критерії ціннісного ставлення та показники до них.

Ключові слова: ціннісне ставлення до природного оточення, діти старшого дошкільного віку, екологічне виховання.

Мишина Е. Г. Ценностное отношение дошкольников к природной среде

В статье рассматривается проблема ценностного отношения детей старшего дошкольного возраста к природной среде. На основе теоретического анализа отношения дошкольников к природной среде выделено критерии ценностного отношения и показатели к ним.

Ключевые слова: ценностное отношение к природной среде, дети старшего дошкольного возраста, экологическое воспитание.

Mishina E. G. Valued attitude of senior under-fives toward a natural environment

The paper considers the problem of value for children preschool age to the environment. Based on the theoretical analysis of the relationship to the natural environment of preschool children selected criteria and indicators of value attitude towards them.

Key words: value-based attitude to the environment, children are preschool age, environmental education.

Н. С. Мискова

РОЛЬ КАЗКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ

Казки – один із найбільш популярних жанрів серед дітей. На думку В. Сухомлинського [10], це – активне естетичне мистецтво, яке захоплює усі сфери духовного життя дитини: розум, почуття, уяву, волю. Цей жанр дає перші уявлення про світ, про естетичні й моральні засади побудови суспільства. Отже, за допомогою цього жанру в свідомості дитини закладаються підвалини цілісної картини світу. „Картина світу – складно структурована цілісність, що включає три головні компоненти – світогляд, світосприйняття та світовідчуття. Ці компоненти об'єднані в картині світу специфічним для даної епохи, етносу чи субкультури” [7]. У загальнонародській культурі дитяча субкультура займає підпорядковане місце, і разом з тим вона володіє відносною автономією, оскільки в будь-якому суспільстві діти мають свою власну мову, різні форми взаємодії, свої моральні регулятори поведінки, досить стійкі для кожного вікового рівня і розвиваються в значною мірою незалежно від дорослих. У силу особливої міфологічності дитячої свідомості з вірою в надприродне, потребою в отриманні вищого осередку цілісного світу [1], казка є одним із формантів усвідомлення дитиною світу та свого місця в ньому.

Казковий жанр розвиває мислення кожної дитини, сприяє створенню інтелектуальної атмосфери в колективі. „Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена у яскравих образах. Казка – благородне й нічим не замінне джерело виховання любові до Вітчизни”, писав В. Сухомлинський [10, с. 252]. Образи позитивних казкових персонажів давно стали для дітей втіленням кращих якостей людини. Молодший школяр уважно стежить за розвитком казкового сюжету, відверто реагує на вчинки героїв, віддає свої симпатії позитивним, негативних – засуджує. Казка знаходить правильний шлях до серця дитини, впливає на розвиток світогляду, формує первинні образи картини світу, яка з віком і досвідом зазнає трансформацій. Саме тому казка стала об'єктом дослідження психологів, педагогів, соціологів, як от: Е. Берн, І. Вачков, Р. Гарднер, А. Гнездилова, Т. Грабенко, А. Константонова, А. Менегетті, С. Русова, В. Шинкаренко та ін. Ці дослідники вважають жанр казки найефективнішим способом передачі кодованого досвіду, моделлю активного психологічного або педагогічного впливу на реципієнта. Тому метою цієї розвідки є дослідження механізму впливу на психо-фізичний, емоційний, моральний розвиток дитини засобами казки.

Актуальність проблеми очевидна, адже на сучасному етапі в наукових студіях приділяється особлива увага до жанру казки (В. Давидюк, Л. Дереза, Є. Померанцева Г. Сабат тощо), казкотерапії

(Т. Зінкевич-Євстигнеєва, А. Обухова та ін.), методики її використання в педагогічному річизі (Л. Виготський, А. Гнездилова та ін.).

Кожний казковий твір викликає в дитині певні емоції (радість, сум, ненависть, обурення, переживання, біль). Це не просто можливість передати ці відчуття, а здатність викликати такі почуття. Читаючи казку, дитина входить у фантастичний світ, починає жити описаною дійсністю, тобто життям свого героя, тобто „приміряє” до себе образ героя, який здатний легко долати перешкоди, знаходити вихід із важких ситуацій. А це означає, що саме жанр пробуджує систему неусвідомлених почуттів, що згодом перетворюються в усвідомлені здібності.

Дітям молодшого віку властиве активне ставлення до життя; їхня емоційна пам'ять фіксує прояви добра і зла, щирості й лицемірства, правди і брехні, вірності і зрадливості. Оскільки діти такого віку ще не розрізняють відтінків у поведінці і вчинках інших, педагоги повинні постійно спрямовувати їхню увагу на усвідомлення позитивного й негативного. Тому особливе місце в етичному вихованні школярів відводиться дитячій книжці. Діти їй довіряють, сприймають усе написане, як власні думки, власні почуття. Казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чаклунством. Діти з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок вони здобувають знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які трапляються в житті. Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Діти цей жанр дуже люблять, бо в них компенсується недостатність дій у реальному житті й стає можливою реалізація їх творчого потенціалу.

Різноманітні аспекти виховної системи казок, їх педагогічна спрямованість знайшли глибоке осмислення в доробку таких українських письменників і педагогів, як Г. Сковорода, І. Франко, С. Русова, Н. Забіла, О. Іваненко, В. Сухомлинський.

Зарубіжні вчені теж всебічно висвітлювали функції казок. Група російських психологів під керівництвом Т. Зінкевич-Євстигнеєвої видала серію книжок-практикумів з казкотерапії, де і йдеться про можливості використання казок у процесі психологічної роботи, характеризуються прийоми створення спеціальних казок, що допоможуть дітям навчатися, знімуть неадекватні емоційні прояви, скоригують поведінку й допоможуть подолати стресові ситуації, а також наводяться конкретні програми для розвитку і корекції дітей [6, с. 36]. Дитина потрапляє у світ, де існують не тільки добро і любов, злість і страх. За свідченням Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, казкотерапія ґрунтується на п'яти видах казок (художніх, дидактичних, психокорекційних, медіативних і психотерапевтичних), то педагогічно технологія „виховання казкою”, передбачає використання художніх казок, до яких належать казки, створені багатовіковою мудрістю народу, і казки літературного походження. Причини такого підходу не тільки в тому, що ми вважаємо

за потрібне виховувати дитину на перлинах світового капарства, а й у тому, що поділяємо думку російського вченого про те, що в художніх казках є і дидактичний, і психотерапевтичний та навіть медіативний аспекти.

Водночас потрібно зауважити, що завдяки майстерності педагога посилюється й стає домінуючою одна з функцій казки (дидактична, психотерапевтична психокорекцій). Медіативна ж, зазвичай, проявляється при особливій естетичній насолоді, яку одержують від казки учні. Виховання казкою передбачає не тільки вербальний вплив на особистість казковим змістом, а й гру в казку, у якій поєднується драматична, образотворча музична, поетична творчість учнів. Загальний алгоритм з казкою передбачає такі функціонально пов'язані етапи: релаксаційно-мотивуючий, входження в казку, збагачення нею; гра в казку, проектувально-імпровізаційний, підсумковий; прощально-мотивуючий.

Казки несуть читачам інформацію про те, що у світі існує добро й зло, але перемагає добро; найцінніше досягається через випробування, а те що дається даром, легко втратити, навколишній світ – живий, і в будь-який момент усе в ньому може з нами заговорити.

Педагогічна технологія „виховання казкою” – дієвий засіб практичної реалізації особистісно-орієнтованої системи навчання в початковій школі. В основу особистісної спрямованості покладено класифікацію М. Карне щодо сфер виявлення особистісних задатків дітей: інтелектуальної, академічних досягнень; творчого мислення; спілкування й лідерства; художньої діяльності. Робота з казкою створює умови для виявлення потенційних можливостей кожного учня в одній або кількох сферах. Потрібно підкреслити, що вчитель використовуючи педагогічну технологію „виховання казкою”, особливу увагу приділяє розвитку творчого мислення, формування вмінь знаходити розв'язання в нестандартних ситуаціях, трансформувати набутий досвід з однієї сфери в іншу, стимулює здатність особистості до пізнання.

Т. Гризоглазова зауважує, що казка виконує внутрішню функцію: за допомогою інтонації, динаміки, темпу передає почуття, які стимулюють психологічні процеси сприйняття [2, с. 133]. Використовуючи казку як засіб виховання, вона розробила організаційно-методичну систему, що складається з трьох рівнів: емоційно-чуттєвого; емоційно-пізнавального; емоційно-діяльнісного.

Зовсім іншої думки дотримується видатний психолог Л. Виготський. Він зазначає, по-перше, що психіки без поведінки не існує. І якщо через казку в психіку ми вводимо правильне уявлення про дійсність, то виховуємо в дитини погану поведінку. Тільки правда має стати основою виховання з самого дитинства. Фантастичний світ казки пригнічує дитину, залякує її „зміями”, „кощіями”, „лісовиками”. Казка не співвідноситься з дійсністю, у ній є те, чого ми не можемо побачити та відчути. На думку психолога, дитина залишається необізнаною з

навколишнім світом, вона стає нездоровою, замкнутою, байдужою, перебуває у царстві фантастичної вигадки, тобто здійснюється виховання „сліпоглухонімото стосовно до навколишнього світу”. По-друге він вказує, що зміни у вихованні залежить від соціального оточення, де перебуває дитина з моменту народження, доводить нерівномірність біогенетичного закону, особливо його перехід з біології в психологію. На його думку, якщо певні психологічні умови й породжували повернення психіки дитини до вже пройдених етапів історії, то головне завдання виховання – не підтримувати, а підкорювати їх дійсності, а казку – взагалі забути. Л. Виготський визначає лише естетичну цінність казки. На користь казки психолог сформулював „закон емоційної реальності фантазії”.

С. Русова акцентувала увагу на тому, що в школі дають достатньо матеріалу для душі, для праці розуму, але мало енергії для почуттів. Тому, на її думку, деякі педагоги спрямовують мету навчання в інший бік, звертаючи увагу на вивчення художньої літератури, музики, образотворчого мистецтва, пояснюючи це тим, що саме мистецтво є джерелом виховання емпатії. Казка і дитина, за її словами, – це щось рідне, близьке, і „як би вчителі не намагалися вигнати казку з дитячої хати, вона все одно там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості і зрозумілі, що дитина може щиро співчувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв. Й це викликає перше почуття симпатії – початок альтруїзму, перше свідоме враження правди й неправди, тої примітивної великої правди, яка залягає в глибокому лоні народної душі й виливається так просто в народних казках. Тут уперше прокидається дитяча увага до людей, співчуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра” [9, с. 203]. Казка збагачує життєвий досвід школярів, розвиває їхній естетичний смак, творчості здібності.

Отже, казка, що так органічно увійшла в душу дитини, допомагає їй вчитися й удосконалюватися, переносити у сферу реалій вимріяне й таке бажані дива, коли долаються будь-які труднощі й страхи, негативні імпульси. Казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чаклунством. Діти з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому, творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок вони здобувають знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які трапляються в житті.

Казки навчають дитину знаходити вихід із складних ситуацій, вірити в силу добра, любові, справедливості, краси. Діти дуже люблять казки, бо в них компенсується недостатність дій у реальному житті і стає можливою реалізація їх творчого потенціалу. Казка в початковій школі здатна виконувати не лише виховні, а й розвивальні та початкові завдання. За правильної організації процесу роботи над казкою учні зможуть

істотно покращити мислення, увагу, пам'ять, мовленнєвий розвиток тощо.

Література

1. **Абраменкова В. В.** Дитяча субкультура: зміст, функції, значення в культурі [Електронний ресурс] / Абраменкова В. В. – Режим доступу : http://refs.co.ua/64820-Detskaya_subkul_tura_soderzhanie_funkcii_znachenie_v_kul_ture.html
2. **Гризоглазова Т. Н.** Формування морального досвіду молодших школярів засобами музичної казки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Н. Гризоглазова. – К. : АПШ України, 1994. – 133 с.
3. **Давиденко Г. Й.** Вивчення зарубіжних творів у початковій школі / Г. Й. Давиденко. – Х. : Ранок, 2008. – 218 с.
4. **Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. **Жубрид С.** Цікаві завдання до уроків читання / С. Жубрид // Початкова школа. – 2004. - № 1. – С. 23–25.
6. **Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Путешествие в страну сказок / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – М., 2001
7. **Картина світу** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>
8. **Літературна казка.** Історія, теорія, поезика : сб. матеріалів і статей. – М. : Высш. шк. – 1996, 1997. – 359 с.
9. **Руссова С. Ф.** Вибрані твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 217 с.
10. **Сухомлинський В. О.** Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – В 5 т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1980. – 376 с.
11. **Українські народні казки** : для мол. шк. віку ; передм., упоряд. та адаптація Л. Ф. Дунаєвської. – К. : Веселка, 1984. – 314 с.

Мискова Н. С. Роль казки в процесі формування картини світу

У статті розглянуто проблему формування засобами казки у дитини цілісної картини світу. Аналіз наукової літератури, здійснений у статті, дозволив зробити висновки, що казка є одною з складових дитячої субкультури, формантом дитячого світосприйняття та світовідчуття.

Ключові слова: казка, субкультура, картина світу, дитяча психологія, казкотерапія.

Мыскова Н. С. Роль сказки в процессе формирования картины мира

В статье рассмотрена проблема формирования с помощью сказки у ребенка цельной картины мира. Анализ научной литературы, осуществленный в статье, позволил сделать выводы, что сказка является одной из составляющих детской субкультуры, формантом детского мировосприятия та мироощущения.

Ключевые слова: сказка, субкультура, картина мира, детская психология, сказкотерапия.

Myskova N. The role of fairytales in the process of forming a picture of the world

In the article of rassmotrena problem of formirovaniya s pomosh'yu skazki in rebenko cel'noy kartiny mira. Analiz of nauchnoy literatury, osuschestvlenyy in stat'e, pozvolil sdelat' vyvody, chto skazka yavlyaetsya odnoy iz sostavlyayuschikh detskoy subkul'tury, by the formant of detskogo mirovospriyatiya and mirooschuscheniya.

Key words: a fairytale, a subculture, a picture of mira, a detskaya psikhologiya, a skazkoterapiya.

УДК 373.3.016:003–028.31

О. Д. Молчанова

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КАЗКОТЕРАПІЇ
НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ**

Людяи властиво обмінюватися історіями. Для того, щоб їх розповісти і послухати, ми збираємося за святковим столом, дивимося шоу по телевізору.

Обмін історіями, як і обмін життєвим досвідом, природня форма взаємодії між людьми. Тому казкотерапія – природня форма спілкування та передачі досвіду, органічна система виховання нового покоління.

На початку 90-х російський психологічний світ захлеснула хвиля зарубіжних „терапій”. Після тривалого внутрішнього і професійного пошуку стало зрозуміло, що потрібен „формат” казки, метафори. Адже це те, що легко засвоюється, і надовго запам'ятовується.

Так у Т. Зінкевич-Євстігнеєвої дозріла думка „упаковки” психологічних знань в казкову форму.

О. Романова, А. Гнезділов, Т. Ситько, Ю. Тележко, Г. Миколаєва, Д. Протасова, О. Тарасова, Т. Баязітова, Т. Карасева, Т. Грабенко – ось імена перших російських, пітерських казкотерапевтів.

Якщо ж дорослі знайшли в собі сили і мудрість обговорювати з дитиною казкові історії, осмислювати життєві уроки, шукаючи паралелі з реальними явищами, то „банк” знань про світ переходить в активний стан. Що це означає? Дитина природним чином формує здатність усвідомлено діяти, бачити причинно-наслідкові зв'язки між подіями; роздумує про своє призначення, досліджуючи власні здібності і можливості; усвідомлено і неусвідомлено проявляє творчі іпостасі душі.

Чи важливе це для дитини? Чи не рано їй замислюватися про такі „серйозні” речі? Важливо і не рано. Більш того, пізніше може бути вже пізно. Якщо ми озирнемося навколо, то побачимо, до чого привели руйнівні дії дорослої людини, одержимої ілюзією власної безкарності, заперечливі „казкові” закони взаємодії зі світом. Можливо, казки це і

„дурниці” і „несерйозність”, проте вони не руйнують навколишній світ, а волають до світлих творчих сторін душі людини. Тому казкотерапія з дітьми, підлітками і дорослими сьогодні особливо актуальна. Хоча б тому, що необхідно зупинити лавину руйнувань, вироблюваних людиною. А зробити це можливо тільки коли людина повертається до свого початкового, „казкового” сприйняття світу.

Казка ставить і допомагає вирішити моральні проблеми. У ній всі герої мають чітку моральну орієнтацію. Вони або цілком хороші, або цілком погані. Це дуже важливо для визначення симпатій дитини, для розмежування добра і зла, для впорядкування її власних складних і амбівалентних відчуттів.

Особливістю роботи в системі казкотерапії є взаємодія на ціннісному рівні. Психологічні, культурні, педагогічні проблеми опрацьовуються завдяки опорі на етичні орієнтири, духовні цінності і особові потенціали. Провідними ідеями казкотерапії є:

- усвідомлення своїх потенціалів, можливостей і цінності власного життя;
- розуміння причинно-наслідкових зв'язків подій і вчинків;
- пізнання різних стилів світовідчуження;
- осмислена творча взаємодія з навколишнім світом;
- внутрішнє відчуття сили і гармонії.

Сеанси казкотерапії, або уроки з застосуванням елементів казкотерапії допоможуть вам зрозуміти, що привертає дитину в сюжеті цієї казки, який з героїв подобається їй більше за всіх, чому вона обирає саме цю казку. З часом пристрасть дитини до тієї або іншої казки змінюється, і це означає, що малюк росте, розвивається і ставить перед собою нові життєві питання. Дослідження психологів показують, що в улюблених казках запрограмоване життя дитини. „Скажи мені, яка твоя улюблена казка, і я скажу хто ти” – так перефразовували відоме прислів'я психоаналітики. Батьки можуть освоїти казкотерапію і самостійно, але психологічне консультування, все одно, не зашкодить. Для м'якого впливу на поведінку дитини психолог підбирає спеціальні казки. Казки для казкотерапії підбираються різні: народні й авторські, спеціально розроблені психокоректувальні й медитативні казки, і багато інших. Часто психолог пропонує малюку скласти казку самостійно.

Казка певною мірою задовольняє три природні психологічні потреби дитини дошкільного і молодшого шкільного віку:

1. Потреба в автономності. У кожній казці герой діє самостійно впродовж всього шляху, робить вибір, ухвалює рішення, покладаючись тільки на самого себе, на свої власні сили;
2. Потреба в компетентності. Герой виявляється здатним подолати найнеймовірніші перешкоди і, як правило, виявляється переможцем, досягає успіху, хоча може терпіти тимчасові невдачі;
3. Потреба в активності. Герой завжди активний, знаходиться у дії: кудись йде, когось зустрічає, комусь допомагає, щось здобуває, з

кимось бореться, від когось тікає і т. д. Іноді спочатку поведінка героя не є активною, поштовх до активності провокується ззовні іншими персонажами.

Отже, елементи казкотерапії можна успішно використовувати на уроках українського читання як в молодшій школі, так і в старшій, так як казки допомагають дітям подолати багато проблем. Перш за все вчителю необхідно турбуватися про психічний стан дитини, казка допомагає нам полегшити цей стан, подолати страхи та стурбованість дитини.

Література

1. Алексеенко В. В. Играем в сказку. Формирование и развитие личности ребенка 2 – 7 лет / В. В. Алексеенко, Я. И. Лощина. – М. : ДОМ. XXI век, 2008. – 46 с. **2. Андерсен Г. Х.** Девочка со спичками / Пер. А. Ганзен // Андерсен Г. Х. Русалочка: Сказки. Истории. – М., 1992. – С. 175–177. **3. Антонова С. Г.** Книга для детей. Вопросы типологии и издания : учебное пособие / С. Г. Антонова. – М., 1995. – 100 с. **4. Бородич А. М.** Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с. **5. Вачков И. В.** Сказкотерапия : Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 131 с. **6. Земцова Л. И.** Готовность к школьному обучению / Л. И. Земцова, Е. Ю. Сушкова. – М. : Педагогика, 1998. – 153 с. **7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.** Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ООО „Речь”, 2000. – 127 с.

Молчанова О. Д. Використання елементів казкотерапії на уроках читання в молодших класах

У статті подаються основні відомості щодо використання елементів казкотерапії на уроках читання в молодших класах.

Ключові слова: читання, казка, казкотерапія.

Молчанова О. Д. Использование элементов сказкотерапии на уроках чтения в младших классах

В статье подаются основные сведения об использовании элементов сказкотерапии на уроках чтения в младших классах.

Ключевые слова: чтение, сказка, сказкотерапия.

Molchanov O. D. Using the kazkoterapiyi in a reading class in junior high.

The article presented basic information on how to use elements kazkoterapiyi in a reading class in junior high.

Keywords: reading, fairy tale, kazkoterapiya.

О. О. Нелюбова

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РОЗПОВІДІ НА ОСНОВІ ХУДОЖНЬОЇ ІЛЮСТРАЦІЇ ДО НАРОДНИХ КАЗОК

Необхідність ефективних перетворень у сфері суспільного життя актуалізує питання творчості, формування активності творчого характеру, мовленнєвої діяльності, комунікативної компетентності.

Кардинальні зміни в суспільному й економічному житті нашої держави висувають нові завдання щодо виховання всебічно розвиненої особистості, здатної засвоювати наукові знання, швидко адаптуватися до умов, що постійно змінюються, й активно впливати на хід суспільних, економічних і культурних процесів.

Під час взаємодії з оточуючим відбувається соціалізація дитини, засвоєння нею мовленнєвих стандартів рідної мови, відповідної системи цінностей, норм національної та загальнолюдської культури. Крім цього мовленнєва обізнаність виконує важливу роль у спілкуванні, розвитку самопізнання і самооцінки. У процесі спілкування дитина отримує можливість за допомогою дорослих і однолітків оцінити себе в різних сферах життєдіяльності.

Розвиток мовлення дітей – одна зі стрижневих проблем дошкільної педагогіки. Її актуальність обумовлена пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законом України „Про дошкільну освіту”, „Базовим компонентом дошкільної освіти”, Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, вдосконалення форм, методів, засобів і методики навчання дітей рідної мови, формування культури мовленнєвого спілкування.

Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвиток усіх боків мовлення – фонетичного, лексичного, граматичного, зв'язного, засвоєння його виразності та образності. Крім того, повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному віці – необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного й духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей у максимально сензитивний період розвитку.

Однією з найважливіших проблем становлення особистості дитини є розвиток її розмовного, живого мовлення, наповненого емоційним змістом. Сьогодні впровадження загальної автоматизації і комп'ютеризації збіднює мовлення дитини. У ситуації, що склалася, заповнити дефіцит емоційного й виразного мовлення дитини може

допомогти залучення дітей з дошкільного віку до творів мистецтва (художніх картин, поезії, музики тощо).

Аналіз творів класиків педагогіки (Я. Коменський, П. Лесгафт, Д. Локк, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Ф. Фребель), вивчення масової й інноваційної практики (Ш. Амоношвілі, І. Вовків, В. Біблер, Б. Неменських, К. Крутій та ін.), праць провідних українських методистів (А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко, В. Мельничайко, Н. Орланова, О. Савченко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.) переконливо довели, що розвиток мовлення здійснюється тим ефективніше, чим у більш ранні терміни починається даний процес. У зв'язку з цим одним з найактуальніших напрямів сучасної педагогічної теорії і практики є пошук умов і засобів розвитку мовленнєвих здібностей дітей дошкільного віку.

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає художня ілюстрація. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах видатних педагогів-класиків (Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологів (В. Гіневська, О. Запорожець, О. Леонт'єв та ін.), педагогів (В. Єзикеєва, Р. Жуковська, М. Івіна, Т. Репіна-Кондратович, Ю. Ситніков, А. Яковлічева). Питання щодо використання художніх ілюстрацій у процесі навчання дошкільників рідної мови розглядалося й сучасними науковцями (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Ладиженська, В. Лихолетова та ін.). Натомість результати педагогічних спостережень засвідчили, що нерозробленість проблеми використання художньої ілюстрації як засобу формування зв'язного мовлення не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це важливе завдання в дошкільних навчальних закладах.

Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Тому розвиток рідного мовлення є основою навчання й виховання дітей-дошкільників і прагнення вирішити цю задачу повинно стати одним з пріоритетних в роботі дошкільного закладу.

Актуальним є питання розвитку мовленнєвої активності дошкільників та навчання їх рідної мови, формування в них зв'язного мовлення, збагачення словника засобами художніх ілюстрацій, навчання дітей самостійно складати різного типу розповіді, відповідно до певного виду ілюстрацій, використання набутих знань в будь-якій людській діяльності, що супроводжується мовленням, доречного користування мовою в тій чи іншій ситуації спілкування. Справді, значення розповідей величезне. У розповідях живуть народні звичаї, обряди; в них зберігаються прислів'я, приказки, казки. З розповідей діти запам'ятовують вирази і нові слова, якими не користуються в щоденному побуті, опановують нові словосполучення, фрази, типи речень. Отже, розповіді збагачують дітей знаннями про історію, культуру свого народу,

розвивають мовлення. А оскільки навчання розповідання в дошкільному навчальному закладі базується на наочному матеріалі і перш за все на картинках, ілюстраціях через які збагачується світогляд дітей, розвивається їх образне мислення та зв'язне мовлення, то саме вони є найбільш цінним матеріалом у роботі з дошкільниками для розвитку зв'язного мовлення.

Одним з напрямків роботи у розв'язанні цього питання – є навчання розповіді дітей засобами ілюстрації до народної казки.

Емоційний настрій, який викликає казка, позитивна атмосфера, яка навіюється казковим сюжетом, спонукає дітей ділитися своїми враженнями, розмірковувати, фантазувати з приводу подій, що відбуваються у казці.

Аналізуючи образ героя, народної казки за ілюстрацією, дитина спирається на відображення його індивідуальних рис, спрямовує увагу на оцінку вчинків, окремих властивостей характеру, а також на опис зовнішності. Під час аналізу розповідей звертається увага на вміння висловити своє відношення до прочитаного і на використання художніх засобів. Таким чином, діти роздумують над прочитаним і передають своє сприймання народної казки через художню ілюстрацію.

Пропоную уривок заняття з навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстрацією до української народної казки „Вовк та Лисиця”.

Мета: вчити дітей слухати та розуміти казку, аналізувати поведінку добрих і злих персонажів, розуміти мотивацію поведінки героїв казки, робити відповідні висновки.

Розвивати мовлення, мислення, уяву, вміння за допомогою інтонації передавати характерні риси характеру і поведінки Вовка та Лисиці.

Виховувати бажання наслідувати вчинки позитивних героїв казки й уникати негативних вчинків.

Попередня робота: знайомство дітей з українською народною казкою „Вовк та Лисиця”.

Обладнання: художня ілюстрація до казки.

Хід заняття.

Педагог повідомляє дітям про те, що сьогодні вони будуть мандрувати до казки. А яка казка запрошує їх у гості діти дізнаються з ілюстрації, яку вихователь пропонує роздивитися (увазі дітей пропонується ілюстрація до казки „Вовк та Лисиця”).

- Що ви бачите на ілюстрації?
- Яка пора року?
- Чому ви так вирішили?
- Кого ми бачимо на передньому плані ілюстрації?
- Що робить Вовк?
- До якої казки ця ілюстрація?

Діти разом з педагогом згадують українську народну казку «Вовк та Лисиця».

Бесіда за змістом.

- Про що розповідається у казці?
- Якою є Лисиця?
- Яким є Вовк?
- Чому Вовк вирішив наловити собі риби хвостом у прорубці? Хто його цьому навчив?
- Що з цього вийшло?
- Діти, як ви вважаєте, чи добре вчинила Лисиця, порадивши Вовку здобути собі їжу таким чином?
- Чому ви так вважаєте?
- Чи можна так вчиняти зі своїми товаришами?

Запропонувати дітям за ролями прочитати діалог Вовка та Лисиці (коли Вовк сидить, опустивши хвіст до прорубці, а Лисиця ходить берегом, звертаючи увагу дітей на ілюстрацію цього епізоду).

Картини, малюнки, ілюстрації до літературних та фольклорних творів застосовують в освітньому процесі як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування емоційної чутливості, збагачення емоційно-чуттєвої сфери) та мовленнєвого (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення) виховання у дошкільних навчальних закладах.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». **3. Богущ А. М., Гавриш Н.В.** Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник, 2007. **4. Гавриш Н. В.** Сучасне заняття в дошкільному закладі: Навчально-методичний посібник. – Луганськ: Альма-матер, 2007. **5. Даниленко О. М.** Комплексні розвивальні заняття для дітей 4 – 5 років. – Х.: Вид. група «Основа», 2010.

Нелюбова О. О. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді на основі художньої ілюстрації до народних казок

У статті розкриваються питання щодо особливостей навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді на основі художньої ілюстрації до народних казок.

Ключові слова: розвиток мовлення, розповідь, усне мовлення.

Нелюбова О. О. Обучение детей дошкольного возраста рассказы на основе художественной иллюстрации к народным сказкам

В статье раскрываются вопросы относительно особенностей обучения детей старшего дошкольного возраста рассказы на основе художественной иллюстрации к народным сказкам.

Ключевые слова: развитие речи, рассказ, устная речь.

Nelyubova O. O. Teaching children of senior preschool age story based on artistic illustrations of folk tales

The article covers the issue of learning characteristics of children older preschool story based on the artwork to folk tales.

Key words: language development, narrative, oral speech.

УДК 371:31

А. О. Носаль

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У період, коли освіта набуває кардинальних змін, виникає необхідність оновлення методів та форм навчання, залучення інноваційних методик до процесу формування в молодших школярів предметних та життєвих компетентностей. Усі аспекти навчання повинні бути спрямовані на розвиток творчої особистості, розкриття обдарованості кожної дитини. Для того, щоб зацікавити учнів, необхідно дбати про гармонійне поєднання мотиваційного, змістового, процесуального, розвивального та виховного компонентів навчання. Вплинути на традиційний процес навчання іноземної мови молодших школярів, підвищити його ефективність, спрямувати на розвиток особистості учня, на нашу думку, допоможе правильна організація позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах.

Позакласна робота з іноземної мови має велике загальноосвітнє, виховне та розвивальне значення. Ця робота не тільки поглиблює й розширює знання з іноземної мови, але й сприяє також розширенню культурологічного кругозору школярів, розвитку їх творчої активності, естетичного смаку і, як наслідок, підвищує мотивацію до вивчення мови та культури іншої країни.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи і вимогами нової програми з іноземних мов зміст та форми навчально-виховного процесу мають відповідати формуванню комунікативної компетентності учнів. Оскільки однією із складових комунікативної компетентності учнів є, безумовно, соціокультурна компетентність, формування якої, в свою чергу,

базується як на класній, так і позакласній роботі з учнями. Удосконалення форм проведення позакласної роботи з іноземної мови розглядається як один із найважливіших напрямків підвищення пізнавального інтересу до вивчення іноземної мови, якості знань учнів.

Аналіз сучасної методичної літератури та вивчення стану позакласної роботи з іноземної мови свідчить про те, що форми позакласної роботи потребують значного удосконалення, особливо у початковій школі. У сучасних дослідженнях О. Бігич, Н. Кузовлевої, Г. Мокроусової, С. Роман, В. Шепелевої, Л. Якушиної теоретично обґрунтовуються і практично розробляються форми організації групової позакласної роботи з іноземної мови.

Актуальність проблеми вибору форм позакласної роботи та їх ефективності впровадження у навчально-виховний процес початкової школи обумовили мету нашого дослідження.

Позакласну роботу з іноземної мови можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, які виходять за межі обов'язкових навчальних програм [1, с. 10].

Належно продумана позакласна робота з іноземної мови з молодшими школярами може охоплювати значне коло проблем, які виходять за рамки шкільної програми та дають можливість розширити як мовленнєву, так і соціокультурну підготовку учнів.

Як відомо, позакласна робота з молодшими школярами стимулює їх до вивчення іноземної мови, дає можливість розкрити їх приховані здібності та використати резерви кожного з учнів окремо чи класу в цілому, врахувати їхні запити та вподобання. При застосуванні нестандартних та інноваційних форм проведення позакласної роботи з учнями початкових класів заповнюються їх інформаційні прогалини, поглиблюються набуті знання, збагачується пам'ять та розширюється світогляд [2, с. 23].

У методичній літературі й у практиці школи традиційно розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові. В основу такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників. Підкреслюючи нечіткість поняття „масовості”, В. Шепелева пропонує розрізняти форми позакласної роботи з іноземної мови за організаційно-структурними ознаками. Відповідно вона відносить групові форми до організаційно-структурних форм, а індивідуальні та масові – до неструктурних [3, с. 18].

Індивідуальна позакласна робота проводиться з окремими учнями, які готують повідомлення про країну, мова якої вивчається, про видатних людей, розучують вірші, пісні, уривки з літературних творів іноземною мовою, оформляють стінгазети, альбоми, стенди тощо. Індивідуальна робота може проводитися постійно або епізодично.

Групова форма позакласної роботи має чітку організаційну структуру й відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними

інтересами. До цієї форми належать різноманітні гуртки: розмовні, вокальні, драматичні, перекладачів, позакласного читання та інші. Деякі методисти рекомендують організовувати для учнів початкових класів розмовні та хорові гуртки. Позитивно зарекомендували себе комбіновані гуртки, де поєднуються різні види діяльності, наприклад, розучування пісень і підготовка інсценівок, позакласне читання і перегляд відеофільмів з подальшим обговоренням переглянутого. Заняття в гуртках, як правило, проводяться регулярно.

Масові форми позакласної роботи не мають чіткої організаційної структури. До них відносять такі заходи як вечори художньої самодіяльності, фестивалі, конкурси, карнавали, тематичні вечори та інші. Ці заходи проводяться епізодично.

За змістом можна виділити такі форми позакласної роботи з іноземної мови [3, с. 24]: 1) змагальні; 2) засоби масової інформації; 3) культурно-масові; 4) політико-масові.

Кожна група зазначених форм передбачає конкретні заходи. Заходи змагального характеру – конкурс, гра, олімпіада, вікторина та інші. Засоби масової інформації – стінгазета, оголошення, бюлетень, буклет, усний журнал, дайджест, виставка-вікторина тощо. Заходи культурно-масового характеру – вечір-свято, присвячений народним традиціям рідної країни або країни, мова якої вивчається; вечір-портрет, присвячений життю і діяльності відомих письменників, поетів, композиторів, акторів тощо; вечір-зустріч з цікавими людьми.

У педагогічній літературі є поняття „об'єднуючі форми позакласної роботи” (Т. Калечиц, З. Кейліна). До об'єднуючих форм відносять дитячі та юнацькі клуби за інтересами, шкільні музеї, бібліотеки, кіностудії, кінотеатри та клуби веселих і кмітливих. Клуби є ефективною формою позакласної роботи з іноземної мови, тому що вони об'єднують учнів різного віку і різних інтересів, створюють широкий простір для спілкування, діють на засадах самоврядування і стають центрами позакласної роботи в школах. Клуби мають свої назви, емблеми, положення і статuti. Особливою популярністю серед школярів користуються клуби веселих і кмітливих (КВК), які передбачають проведення цікавих конкурсів, виконання пісень, віршів, розгадування загадок, кросвордів, ребусів із зоровою опорою у вигляді плакатів, картин, відеофільмів. Кожна команда, яка бере участь у КВК, має свій девіз, емблему, пісню та форму [4, с. 163].

Доцільно виділити таку форму позакласної роботи як тиждень іноземної мови у школі. Ця форма за своїм характером є масовою, оскільки передбачає участь у ній широкого контингенту учнів, а за своєю структурою є комплексною, тому що включає комплекс різних за змістом та формою заходів, які відбуваються в певний період часу і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання учнів.

Тиждень іноземної мови у школі як комплексна форма повинна сприяти цілеспрямованій організації і систематизації всієї позакласної

роботи з іноземної мови у школі, активізації роботи гуртків, для яких тиждень стає своєрідним творчим звітом, формуванню творчих відносин між учнями, вчителями та батьками, які взаємодіють в процесі підготовки і проведення тижня [4, с. 170].

На яких же принципах ґрунтується організація позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах? Принципи позакласної роботи з іноземної мови – вихідні положення, які визначають вимоги до її змісту, методів і організаційних форм. Вони відповідають цілям і завданням всієї позакласної роботи з іноземної мови у школі та ілюструють суть педагогічної діяльності вчителя – організатора позакласної роботи.

Основними організаційними принципами позакласної роботи з іноземної мови є принципи добровільності та масовості, принцип урахування й розвитку індивідуальних особливостей та інтересів учнів, принцип зв'язку позакласної роботи з уроками [2, с. 25]. Принцип добровільності полягає в тому, що учні включаються в позакласну роботу за власним бажанням. Принцип масовості передбачає активну участь у позакласних заходах найбільшої кількості учнів з різним рівнем володіння іноземною мовою. Принцип урахування й розвитку індивідуальних особливостей й інтересів учнів передбачає врахування в контексті діяльності учнів їх власного досвіду, інтересів, бажань, нахилів, світогляду, емоційно-чуттєвої сфери і статусу особистості в колективі. Принцип зв'язку позакласної роботи з уроками, перш за все, полягає в тому, щоб забезпечити єдність практичних, розвиваючих і виховних цілей позакласних занять та уроків. Він також передбачає зв'язок навчальних матеріалів, які використовуються в позакласній роботі, з матеріалом діючих навчально-методичних комплексів з іноземної мови.

Позакласна робота базується на володінні учнями навичками та вміннями, набутими на уроках іноземної мови, тому дуже важливим є те, щоб учні найбільш повно використовували ці навички та вміння під час позакласного заходу. Разом з тим позакласна робота може позитивно впливати на навчальну діяльність учнів з іноземної мови.

Г. Мокроусова та Н. Кузовлева доповнюють вищезгадані принципи принципами комплексності, захопленості та розвитку ініціативи й самодіяльності.

Принцип комплексності може забезпечити єдність і взаємозв'язок морального, естетичного, трудового та фізичного виховання. Позакласна робота з іноземної мови повинна виховувати справжнього громадянина, який з повагою ставиться до своєї країни і країни, мову якої він вивчає. На позакласних заходах необхідно прищеплювати учням любов до прекрасного, вчити виконувати пісні, слухати й розуміти музику, добре оформляти альбоми, стінгазети, виготовляти костюми й різний реквізит до вистав.

Принцип захопленості пов'язаний з вибором конкретних цікавих прийомів, які сприяють ефективному досягненню поставлених завдань, а

також зі змістом навчальних матеріалів, що може бути новим, незвичайним, захоплюючим, здебільшого країнознавчого характеру.

Принцип розвитку ініціативи та самодіяльності передбачає стимулювання та розвиток у школярів самодіяльності та ініціативи в роботі. Саме в позакласній роботі вчитель може дати учням можливість самостійно використати свої знання та вміння, дозволити робити все, що стосується підготовки та проведення позакласного заходу, вміло й непомітно керуючи цим процесом. Самодіяльність – це основа творчості, а саме творче задоволення в роботі завжди сприяє бажанню працювати краще, знати іноземну мову досконаліше. Ініціатива може стати життєвою позицією кожного учня. Учителю необхідно спонукати своїх учнів до того, щоб вони самі вибрали тематику і форми позакласного спілкування.

Усі вищеназвані принципи доповнюють один одного і в комплексі забезпечують цілеспрямований, послідовний, систематичний і разом з тим різнобічний вплив на розвиток особистості.

Завершуючи аналіз цієї проблеми можна сказати, що у викладанні іноземної мови позакласна робота займає важливе місце і проводиться відповідно до специфіки предмету. Вона вирішує два головних завдання: по-перше, розвиток інтересу, поглиблення знань, удосконалення навичок і умінь з певного предмету, по-друге, організація вільного часу учнів з метою їх загального розвитку, морального і естетичного виховання. Вона сприяє розвитку і поглибленню інтересу учнів до іноземної мови, вдосконалення їхніх практичних навичок і умінь, розширенню їх культурного кругозору і підвищенню загальноосвітнього рівня.

Розглядаючи перспективи розвитку цієї проблеми доцільно наголосити на необхідності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в процес організації позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах. На жаль, до сьогодні провідне місце у викладанні предметів займають традиційні засоби – дошка, крейда та друковані джерела (підручники, зошити з друкованою основою). Завдяки використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це значно впливає на підвищення активності, інтересу молодших школярів до предмета та навчання взагалі. Тим більше, що молодші школярі вже готові до роботи з ІКТ: вони знають, що таке комп'ютер, здебільшого вміють ним користуватися, у них відсутній психологічний бар'єр.

Література

1. Ляховицкий М. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – М. : Высшая школа, 1982. – 165 с. **2. Якушина Л. З.** Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку / Л. З. Якушина – М. : Высшая школа, 1990. – 132 с. **3. Шепелева В. И.** Принципы организации внеклассной работы / Шепелева В. И. – М. : Высшая школа, 1991. – 117 с. **4. Калініна Л. В.**

English After Classes: методичний посібник для позакласної роботи на початковому етапі навчання у загальноосвітній школі / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич. – Харків : Веста, 2004. – 207 с.

Носаль А. О. Організація позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах

Стаття висвітлює актуальну й науково значущу проблему сьогодення, аспекти якої спрямовані на розкриття сутності позакласної роботи з іноземної мови, визначення та теоретичне обґрунтування принципів та форм позакласної роботи з іноземної мови в початкових класах.

Ключові слова: позакласна робота, принципи та форми позакласної роботи, іноземна мова, початкова школа.

Носаль А. А. Организация внеклассной работы по иностранному языку в начальных классах

Статья посвящает актуальной и научно значимой проблеме современности, аспекты которой направлены на раскрытие сущности внеклассной работы по иностранному языку, определение и теоретическое обоснование принципов и форм внеклассной работы по иностранному языку в начальных классах.

Ключевые слова: внеклассная работа, принципы и формы внеклассной работы, иностранный язык, начальная школа.

Nosal A. A. Organization of extracurricular work in a foreign language in primary school

Article highlights the current and scientifically significant problem today, aspects of which are aimed at disclosing the nature of extra-curricular work in a foreign language, definitions and theoretical basis of the principles and form of extracurricular work in a foreign language in primary school.

Key words: extracurricular activity, the principles and form of extracurricular activity, foreign language, elementary school.

УДК 371.383

А. О. Носаль

**ПРОБЛЕМА ДОЦІЛЬНОСТІ Й ЕФЕКТИВНОСТІ
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

На сучасному етапі розвитку держави спостерігається інтенсивний процес модернізації навчально-виховної системи: зовнішня політика держави спрямована на інтеграцію в Європу, перехід до Болонського

процесу навчання, стажування молодих фахівців та обмін досвідом роботи в європейських країнах. Значно змінилися вимоги до педагогів та їх професійної діяльності. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Для сучасного етапу розвитку освіти в Україні, зокрема початкової, характерне широке використання інтерактивних технологій. Що ж зумовило їх активізацію сьогодні? Визначено, що головною передумовою цього явища стало зруйнування „залізної завіси” у сфері ідеології, можливість вільного взаємообміну педагогічною інформацією, демократизація процесу виховання й навчання, яка забезпечила право педагогів на пошук власних методів роботи.

Сьогодні, як ніколи, гострою є проблема запровадження нових технологій навчання та виховання, тож просто неможливо стати фахівцем без вивчення найновіших набутків науки й практики. Отже, актуальною є проблема доцільності запровадження інтерактивних технологій навчання на уроках іноземної мови в початкових класах. Наявним є протиріччя між науковими наробками в галузі інтерактивних технологій й практичними рекомендаціями щодо їх впровадження в конкретний навчальний процес.

Відповідно до визначеного протиріччя постає проблема доцільності використання інтерактивних технологій у початковій школі.

Оснovo змін технології навчання утворює особистісно-діяльнісний підхід. Саме на цьому ґрунтуються дослідження вчених Н. Алексеева, Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, К. Вазінак, В. Давидова, О. Пехоти, Г. Селевко, В. Сластьоніна, І. Якиманської, які доводять, що особистісно-діяльнісний підхід є стратегією організації педагогічного процесу у початковій школі [3, с. 5].

Особистісно-діяльнісний підхід спонукає до удосконалення педагогічної освіти за рахунок інтенсивного впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій, які дають відповідь на постійне питання „Як навчати?“, змінюючи його формулювання: „Як засобами навчання забезпечити розвиток особистості?“, тобто як звернутись не лише до пам'яті учня, а до цілісної особистості.

Завданням нашої роботи є: проаналізувати психологічну й педагогічну літературу з проблеми ефективності впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках з англійської мови в початкових класах; визначити понятійно-термінологічний апарат проблеми дослідження, простежити історію розвитку й впровадження інтерактивних технологій в навчально-виховний процес; теоретично обґрунтувати педагогічні умови використання інтерактивних технологій в процесі викладання англійської мови в початкових класах; визначити

педагогічні умови використання інтерактивних технологій в процесі викладання англійської мови в початкових класах.

Слово „*інтерактив*” прийшло до нас з англійської від слова „інтеракт”, де „інтер” – взаємний і „акт” – діяти [1, с.132]. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Сутність інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу вчителю стати справжнім лідером учнівського колективу.

Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувалися ще в перші десятиріччя минулого століття і були поширені в педагогіці та практиці української школи в 20-ті роки – роки масштабного реформування шкільної освіти. Застосовувані в той час бригадно-лабораторний та проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії й практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці. Застосування цих методів та форм навчання в окремих школах давало разючі результати.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання зокрема, для того щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, які б дали учням „ключ” до освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням, щоб вони сприйняли й усвідомили його;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;
- дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;

– проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Для з'ясування доцільності використання інтерактивних технологій на уроках з англійської мови в початкових класах розглянемо переваги та недоліки інтерактивного навчання.

Переваги інтерактивної технології навчання:

1. Високий рівень оволодіння інформацією завдяки використанню проблемного метода.

2. Масовість навчання, тобто велика кількість учнів, які можуть одночасно отримувати інформацію.

3. Розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, аналізуванні та застосуванні інформації з різних джерел.

4. Опосередкований контроль учителя за обсягом і глибиною засвоєння знань, часом і ходом навчання.

5. Вчитель сильніше розкривається перед учнями, є організатором, консультантом.

6. Учні є активними суб'єктами процесу навчання, мають можливість спілкування й розвитку комунікативних умінь та навичок.

7. Глибока внутрішня мотивація (інтерес самого учня).

Недоліки інтерактивної технології навчання:

1. Учні спілкуються лише з учителем.

2. Зазвичай, ця технологія навчання використовується найчастіше на уроках узагальнення й систематизації знань.

3. Результати роботи тих, хто навчається, повністю не передбачені.

4. Існує необхідність подальшої корекції знань, умінь та навичок учнів.

5. Психологічна атмосфера на уроці: учень перебуває у напруженні („запитає – не запитає”) [4, с. 44].

Проаналізувавши переваги й недоліки інтерактивної технології навчання, можна сказати, що організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером дитячого колективу. Ураховуючи психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку та рівень їхньої готовності до спілкування, вважаємо за доцільне застосовувати інтерактивні технології навчання в початковій школі вже з 1 класу, а на уроках англійської мови, відповідно, – з 2 класу.

Говорячи про подальший розвиток цієї проблеми, доцільно наголосити на необхідності методичної розробки серії уроків з англійської мови в початкових класах з використанням інтерактивних технологій навчання та організації підготовчих професійних курсів для педагогів щодо ознайомлення та оволодіння навичками організації

навчального процесу молодших школярів із використанням інтерактивних технологій навчання.

Література

1. **Баханов К. О.** Інноваційні системи, технології навчання: теорія, практика, досвід / К. О. Баханов. – Київ : Освіта. – 2002. – С.132–135.
2. **Комар О.** Інтерактивні технології – технології співпраці / О. Комар // Початкова школа. – 2004. – №9. – С. 5–7.
3. **Фрадкін Ф. А.** Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / Ф. А. Фрадкін. – Харків : Видавнича група „Основа”. – 2005. – С. 4–7, 42–49.
4. **Ярошенко О. Г.** Групова навчальна діяльність школярів : теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – Київ : Партнер. – 1997. – С. 193.

Носаль А. О. Проблема доцільності й ефективності використання інтерактивних технологій навчання на уроках з англійської мови в початкових класах

У статті розглядається проблема ефективності впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках англійської мови у початкових класах, простежено історію розвитку й впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес.

Ключові слова: інтерактивні технології, особистісно-діяльнісний підхід, активна взаємодія.

Носаль А. А. Проблема целесообразности и эффективности использования интерактивных технологий обучения на уроках английского языка в начальных классах

В статье рассматривается проблема эффективности внедрения интерактивных технологий обучения на уроках английского языка в начальных классах, прослежена история развития и внедрения интерактивных технологий в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: интерактивные технологии, личностно-деятельностный подход, активное взаимодействие.

Nosal A. A. The problem of the feasibility and effectiveness of using interactive technology in the classroom teaching of English in primary school

The article discusses the problem of effectiveness of implementation of interactive technologies in teaching English lessons at primary school, traces the development and implementation of interactive technologies in the educational process.

Key words: interactive technology, student-activity approach, interaction.

А. Носач

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Слово – це код мислення, код нації. Завдяки слову людина оволоділа простором і часом, дала предметам форму і забарвлення, відбиває свій образ, ментальність нації. Слово здатне викликати уявлення, образи. Людина починає говорити, коли засвоїть певну кількість слів, тому збагачення словника є одним з істотних завдань мовного розвитку дітей дошкільного віку. Робота над розвитком мовлення, збагаченням словника дітей починається ще в молодшій групі дитячого садку. У дошкільній методиці розвитку мовлення аспект формування словника дитини представлено перш за все в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, С. Карпової, М. Кониної, О. Соловйової, Є. Тихєєвої, В. Яшиної та ін. Науковці досліджували, які труднощі виникають перед дитиною дошкільного віку, якщо їй потрібно виділити окремі слова в реченні, які особливості виділення слів на різних етапах розвитку, як формуються дії виділення певних слів та які умови забезпечення цього процесу тощо.

Мета нашої роботи – розглянути завдання й зміст словникової роботи, послідовність засвоєння нових слів дітьми дошкільного віку.

Програма „Я у світі” передбачає правильне пояснення фізичних, біологічних, суспільних явищ навколишньої дійсності. Завдання словникової роботи спирається на активне й дійове пізнання дітьми навколишньої дійсності. На сьогоднішній день прийнято виділяти чотири основні завдання словникової роботи:

- по-перше, збагачення словника новими словами, засвоєння дітьми нових слів, яких раніше не знали, а також нових значень слів. Збагачення словника відбувається, в першу чергу, за рахунок загальноповсякденної лексики (назв предметів, їх ознак і якостей, дій, процесів тощо).

- по-друге, закріплення й уточнення словника. Це завдання обумовлене тим, що у дітей слово не завжди пов'язане з уявленням про предмет, вони не завжди знають точну назву предметів. Тому необхідне наповнення їх конкретним змістом.

- по-третє, активізація словника. Як відомо, всі засвоєвані слова поділяються на дві категорії: пасивний словник і активний словник. У пасивний словник входять слова, що їх дошкільники знають, але не вживають у своїй мові. Активний словник включає слова, що їх діти засвоїли і вживають у своєму усному і писемному мовленні.

- по-четверте, усунення з мовлення дітей нелітературних слів (діалектних, жаргонних, просторічних, зниженого значення). Це особливо необхідно в умовах несприятливого мовленнєвого середовища.

Діти часто навіть не розуміють, що ці слова псують і засмічують їхню мову. Отже необхідно пояснювати і вчити дошкільників уживати відповідні літературні слова.

Усі розглянуті завдання взаємопов'язані й вирішуються на практичному рівні спочатку в дитячому садку, а згодом у початковій школі.

Зміст словникової роботи в дошкільному віці визначається тим, що спочатку словниковий запас дитини повинен позначати елементи матеріальної, інтелектуальної і соціонормативної культури. З цієї точки зору в змісті словникової роботи виділяють слова, що позначають:

- побутовий словник – назви частин тіла, обличчя, назви іграшок, посуду, меблів, одягу, предметів туалету, їжі, приміщень;
- природознавчий словник – назви явищ неживої природи, рослин, тварин;
- суспільствознавчий словник – батьківщина, національні свята, труд людей тощо;
- емоційно-оцінювальна лексика – слова, що позначають емоції, переживання, почуття, якісну оцінку предметів, синоніми, фразеологічні сполучення тощо;
- слова, що позначають час, простір, кількість.

У граматичному відношенні діти знайомляться зі словами, що відносяться до самостійних та службових частин мови (без введення термінів).

На думку методистів, дитина засвоює нове слово в певній послідовності, а саме: а) відчуття окремих властивостей предмета; б) сприймання цілісного образу; в) формування уявлення про предмет, поняття; г) відображення поняття в слові [1, 162].

Дошкільники краще засвоюють значення нового слова шляхом показу натуральної предметної наочності. Пояснення слова шляхом демонстрації необхідно здійснювати таким чином:

- а) показ натуральних предметів (дзига, бриль, баклажан);
- б) показ чучел, макетів, муляжів (тетерук, стриж, шпак);
- в) показ малюнків, діапозитивів, слайдів (акула, окунь, рись).

Діти переглядають кінофільми, відвідують вистави, дивляться передачі по телебаченню, слухають радіо, швидко запам'ятовують нові слова, проте інколи не досить чітко розуміючи їх зміст. Вихователь повинен допомогти розібратись у значенні цих слів, перевести їх до активного словника дитини. Після введення нових слів їх потрібно закріпити. О. Негневицька рекомендує здійснювати закріплення в певній послідовності: впізнавання слова, добір його з наочним підказуванням, добір слова без наочного підказування [2, 163].

Закріпити нові слова можна і в ході гри. Наприклад, гра „Заборонені слова”. Дидактичне завдання гри: вчити дітей довільно й усвідомлено добирати слова, що підходять за змістом. Правило гри: складати речення, не використовуючи „заборонені слова”. Хід гри: дітям

пропонується відповісти на питання вихователя реченням, не використовуючи „заборонені слова”. Виграє той, хто складе більшу кількість речень. Питання вихователя можуть бути такими:

– Яка берізка на малюнку? (заборонене слово: білокора).
Відповідь може бути така: тендітна, ніжна.

– Який дуб росте під нашими вікнами? (заборонені слова: старий, могутній). Варіант відповіді: Під нашими вікнами росте кремезний дуб з коричнево-жовтими шатами.

– Що робить кошеня? (Заборонені слова: грається, нявчить).
Варіант відповіді: Кошеня вмивається лапкою, п’є молоко, лащить.

– Що полюбляє робити собака? (Заборонені слова: гавкає, кусає).
Варіант відповіді: Собака полюбляє ласувати кісточку, бігати, стрибати.

Провідним принципом введення нових слів є групування їх за темами. До кожної загальної теми вихователь складає тематичний словник на весь період навчання. Це дозволяє включати слова в активне розмовне мовлення, будувати діалог з відповідної теми, складати розповідь в межах однієї теми.

До вказаних форм роботи можна додати ще такі, як: пояснення слова шляхом використання контексту, введення нових слів у речення, добір синонімів, антонімів, вживання форм слова у різних словосполученнях, вправи на створення нових слів із допомогою суфіксів та префіксів.

Велику роль у збагаченні словника дітей відіграє мова батьків, оточення, в дитячому садку – вихователя, а тому мова вихователя повинна бути не лише правильною щодо побудови, але й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом.

З метою формування навичок самостійного вживання дітьми слів із переносним значенням методисти рекомендують впроваджувати вправи на заміну прямого значення слів синонімічними словами або виразами, що мають переносне значення, а також вправи на самостійне складання речень із словами в переносному значенні. Такі вправи виховують у дітей уважне ставлення до слова, розвивають мовне чуття. Наприклад, замінити в словосполученні прикметники синонімічними так, щоб прикметники були вжиті у переносному значенні. Зразок: недоречна послуга – ведмежа послуга.

Розширенню й активізації словника дітей, розвитку їх мислення сприяють і спостереження за багатозначністю слів. Робота над вивченням багатозначності слів передбачає: а) усвідомлення того, що слово може мати не одне, а кілька значень; б) точність уживання багатозначних слів у мовленні. З цією метою можна рекомендувати таку роботу:

– пояснення і порівняння значень багатозначних слів в контексті: наприклад, вітер колише трави *шовкові*; у нашої Тетянки *шовкова* хустинка.

– підбір близьких за змістом слів (синонімів) до кожного значення багатозначного слова:

гострий перець – гіркий, пекучий;
гостра хвоїнка – колюча.

– підбір слів протилежних за значенням (антонімів):

радісна подія – сумна подія;
літній ранок – зимовий ранок;
солодкий – кислий (виноград).

Серед прийомів роботи з дошкільнятами над багатозначними словами методисти називають найефективнішими наступні:

- побудова речення з багатозначними словами;
- малювання на тему багатозначного слова;
- знаходження багатозначних слів у приказках, загадках, прислів'ях та в літературних творах – казках, оповіданнях;
- вигадування оповідань і казок на тему багатозначного слова [3, 21].

Вищезазначені прийоми використовуються в іграх, у дидактичних вправах, на заняттях з розвитку мовлення.

З метою розширення активного словника дітей вихователь використовує вправи творчого характеру, як от: скласти речення, у яких певне зазначене слово було б ужито в різних значеннях, описати предмети, назвою яких є багатозначне слово тощо.

Таким чином, своєчасний розвиток словника дошкільника – ознака гарно розвинутого мовлення, показник високого рівня розумового розвитку, один із важливих факторів підготовки до навчання в школі.

Література

1. Богуш А. М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А. М. Богуш. – К. : Радянська школа, 1988. – 174 с. **2. Негневицькая Е.** Методика обучения русскому языку в национальной детском саду / Е. Негневицькая, Ф. Сохіна. – М., 1985. **3. Струнина Е.** Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников / Е. Струнина, О. Ушакова // Развитие речи и речевого обращения дошкольников. – М., 1995.

Носач А. Формування словника дітей дошкільного віку

У статті розглянуто завдання й зміст словникової роботи, послідовність засвоєння нових слів, прийомів роботи з дошкільниками над збагаченням словника.

Ключові слова: словник, дошкільники, завдання словникової роботи.

Носач А. Формирование словаря детей дошкольного возраста

В статье рассмотрены задачи и содержание словарной работы, последовательность усвоения новых слов, приемов работы с дошкольниками над обогащением словаря.

Ключевые слова: словарь, дошкольники, задачи словарной работы.

Nosach A. Formation vocabulary of preschool children

The article deals with objectives and content of the Dictionary, the sequence of learning new words, techniques of working with preschool enrichment of vocabulary.

Keywords: dictionary, Preschoolers, Dictionary of the task.

О. І. Оніщенко

ЕФЕКТИВНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ МОВНИХ ЗНАНЬ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДВОМОВНОМУ РЕГІОНІ

На процес формування мовної особистості впливають як індивідуальні особливості мовця, так і зовнішні умови. В українських реаліях найбільш потужним чинником, який визначає мовну особистість, є білінгвізм. Білінгвізм та диглосія в Україні мають виразний територіальний характер. У зв'язку з цим постає проблема формування україномовної грамотної особистості, починаючи з початкової школи. Сьогодення вимагає уважного ставлення до мовної підготовки майбутньої особистості. Тому сучасний учитель початкової школи має враховувати особливості регіону вивчення української мови та володіти ефективними засобами навчання української мови в умовах російськомовного регіону.

В українському мовознавстві білінгвізм розглядається у контексті російсько-української чи українсько-російської двомовної практики. Загалом на сьогодні сформувалось неоднозначне ставлення до білінгвізму: соціолінгвістика оцінює його здебільшого негативно, стверджуючи, що двомовність у межах однієї країни призводить до соціальної нестабільності; психологи акцентують увагу на негативному впливові білінгвізму на дитячу психіку. На захист висувається той аргумент, що двомовна особистість – це особистість, яка володіє двома мовними кодами, двома засобами мови й двома інструментами мислення, що посилює можливості індивіда, підвищує інтелектуальний рівень особистості, її культуру. Підкреслюється також значимість білінгвізму в мультикультурному глобальному світі, що сьогодні видається не таким уже і другорядним.

Проблема двомовності належить до однієї з найскладніших у мовознавчій науці. Її загальні, принципіві положення достатньо вивчені відомими лінгвістами, психологами, методистами, лінгводидактами: У. Вайнрайх, Є. Верещагінім, Ю. Дешерієвим, Н. Імедадзе, В. Труновою, О. Хорошковською, М. Успенським, Л. Щербою, А. Богуш та ін. Ученими було досліджено:

- раннє навчання дітей другої мови, як близькоспорідненої так і іноземної;
- паралельне засвоєння схожих мов;
- умови успішного оволодіння другою мовою;
- вплив однієї мови на другу та інші схожі питання, що слугують сьогодні як величезний здобуток в умовах близькоспорідненої двомовності.

Основними завданнями статті є з'ясувати, як двомовність впливає на мовленнєвий розвиток учня початкової школи; визначити основні засоби подолання мовних труднощів при двомовності; надати практичні методичні поради вчителю початкової школи для успішного формування мовної особистості учня початкової школи в умовах білінгвізму.

Мовлення – дуже складна психічна функція. Порушення мовлення у дітей дошкільного віку та дітей молодшого шкільного віку мають здатність до патологічного закріплення, що призводить до різних стійких помилок (надалі вад) та впливає на подальше навчання і розвиток особистості в цілому.

„Фонетико-фонематичні вади мовлення – це порушення процесів формування звукової системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання і вимови фонем” [2, с. 31].

Достеменно відомо, що навчання рідної національної мови та мовлення значної частини дітей України проводиться в умовах білінгвізму починаючи ще з сім'ї, що визначається: історичними взаємовідносинами російського й українського народів; результатом міжмовних контактів багатонаціональних країн; загальними тенденціями розвитку обох мовних систем; структурно-типологічною близькістю споріднених мов; спільністю походження споріднених мов тощо.

Двомовне оточення супроводжує дитину, починаючи ще з родинного виховання. Змішуючись, мови, що контактують, набувають як позитивного, так і негативного впливу одна на одну, ці явища мають назву „транспозиції” та „інтерференції”.

Під інтерференцією розуміють особливу взаємодію різних навичок, сутність яких полягає у негативному та гальмуючому використанні набутих раніше навичок із метою утворення і функціонування нових.

Інтерференція – це поширене, стійке і важкоусуване явище. Однак завдання усунення фонематичної інтерференції полягає в тому, щоб враховувати артикуляційно-фонематичні особливості як рідної, так і мови, що вивчається. А також, слід надавати таку артикуляційно-фонематичну базу мови, що вивчається, та в такому вигляді, який сприяв би і полегшив відпрацювання й закріплення нових фонетико-фонематичних навичок.

При навчанні дітей в умовах білінгвізму виникає питання співвідношення мовленнєвої діяльності, мислення, мови та мовлення. Важливо враховувати, чи позначиться вплив двомовності на загальному психічному розвитку дитини.

Вже у дошкільному віці варто звертати увагу на особливості мовленнєвої підготовки двомовної особистості. Початкова школа – це основний потужний засіб формування уваги до роботи над формуванням знань з обох мов шляхом. Діти здатні усвідомити мовні особливості білінгвізму з раннього віку шляхом:

1) загального уявлення про наявність двох різних лінгвістичних систем російської й української мов;

2) надання усвідомлення відмінностей у граматичній будові мови, що виявляється в самостійному виправленні власних помилок, у виправленні помилок у мовленні інших дітей;

3) розвитку усвідомлення схожого й відмінного у фонетичних системах:

а) розуміння, якою фонемою одне слово відрізняється від іншого;

б) виправлення помилок в мові інших дітей;

4) усвідомлення синонімічності двох слів різних лінгвістичних систем:

а) подвійного називання слів російською й українською мовами з відповідною реакцією дитини;

б) „переходу” з російської на українську мову;

в) прохання до дорослих перекласти певне слово другою мовою;

г) самостійного пригадування потрібного слова другої мови;

д) усвідомлення мішаної двомовності інших мовців;

ж) спонтанним перекладом з однієї мови на іншу.

Звичайно, для вчителя початкових класів, що працює в російськомовному регіоні (в основному Харківська, Луганська, Донецька області, АРК) при викладанні української мови головне потрібно вміти правильно спілкуватися з дітьми, допомогти дітям усвідомити значимість української мови та виховати патріотичне ставлення до рідної мови. Для кращого засвоєння російськомовними дітьми української мови вчителю необхідно зробити все необхідне, щоб засвоєння та вивчення були максимально цікавими для дітей (підручники, мультимедійні посібники, відповідна наочність до уроку тощо).

Спілкування між учителем та учнем бажане українською мовою. Починати будь-яку бесіду з учнями також бажано українською мовою. Мовлення вчителя має бути зразком для наслідування учнями. Вчителю також бажано зацікавити й батьків, щоб вони теж брали участь у допомозі дітям засвоїти українську мову. Батькам необхідно займатися з дітьми вдома, бо лише шкільного курсу для російськомовних учнів може бути замало.

Необхідно враховувати й індивідуальні особливості кожної дитини. Особливу увагу треба приділяти ознайомленню з історією, фольклором культурою українського народу, шляхом української мови.

У процесі вивчення можливостей якісного засвоєння української мови учнями початкової школи двомовного регіону можна виділити найбільш ефективні прийоми роботи:

– розширення словникового запасу учнів з орієнтуванням на відомі їм значення слів російською мовою;

– використання ігрових моментів під час навчання грамоти дитини з опорою на російськомовний матеріал;

– постійний переклад українською мовою та розвиток мовлення як українською так і російською мовою;

– використання електронних мультимедійних навчальних програм з урахуванням вправ на двомовність;

– розробка навчальних посібників та підручників для вчителя й учнів з урахуванням специфіки двомовності.

Вивчення української мови учнями в умовах регіону з білінгвізмом може бути ефективним за вимог постійної та цілеспрямованої роботи педагога над вилученням із ужитку суржику та розвитку умінь використовувати літературні варіанти обох мов. Мовлення рідною та іншою мовою, що вивчається, розвивається паралельно. Мовленнєвому апарату дитини притаманні гнучкість і м'якість. Дитина легше сприймає обидві мови, їх мовне багатство та здатна опанувати їх уже в початковій школі.

Проте, формування мовної особистості на україномовній основі можливе лише за поступового повернення до українського монологізму й реального розширення сфери вживання української мови у Східному регіоні України при поважному ставленні до російської мови.

Література

1. Дзюба І. Сучасна мовна ситуація в Україні / І. Дзюба // Урядовий кур'єр – 2000. – 20 квітня. – С. 1, 5. **2. Вайнрайх У.** Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25 – 60. **3. Ажнюк Б. М.** Мовна єдність нації : діаспора і Україна / Б. М. Ажнюк – К., 1999. **4. Ющук І. П.** Мова наша українська. Статті, виступи, роздуми / І. П. Ющук. – К., 2001. **5. Гудзик І. П.** Навчання мов у багатомовному середовищі // Розбудова національної початкової школи / І. П. Гудзик. – Полтава, 1993. **6. Богуш А. М.** Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам : автореф. д-ра пед. наук : 13.00.02. / А. М. Богуш. – М., 1985.

Оніщенко О. І. Ефективні засоби формування мовних знань учня початкової школи у двомовному регіоні

Стаття розкриває основні проблеми україномовного навчання учня початкової школи в умовах двомовного (зокрема, російськомовного) регіону. Автор обґрунтовує актуальність пошуку ефективних прийомів роботи по формуванню україномовної особистості з опорою на рідну мову, подає основні причини виникнення труднощів при опануванні українською мовою дітьми, для яких основною мовою спілкування є російська мова, пропонує засоби уникання суржикових варіантів, надає практичні поради щодо розвитку мовлення учнів.

Ключові слова: білінгвізм, диглосія, двомовна особистість, мовна інтерференція.

Онищенко А. И. Эффективные средства формирования языковых знаний ученика начальной школы в двуязычном регионе

Статья раскрывает основные проблемы русскоязычного обучения ученика начальной школы в условиях двуязычного (в частности, русскоязычного) региона. Автор обосновывает актуальность поиска эффективных приемов работы по формированию украиноязычной личности с опорой на родной язык, представляет основные причины возникновения трудностей при овладении украинским языком детьми, для которых основным языком общения является русский язык, предлагает средства ухода суржиков вариантов, дает практические советы по развитию речи учащихся.

Ключевые слова: билингвизм, дигглосия, двуязычная личность, языковая интерференция.

Onishchenko A. I. Effective means of forming language skills of elementary school students in the bilingual region

Article reveals the major problems of Ukrainian-pupil primary school education in a bilingual (especially Russian) region. The author justifies the urgency of finding effective methods of work on the formation of Ukrainian identity-supported language, presents the main causes of difficulty in mastering the Ukrainian language children, for whom the main language of communication is Russian, offers a means of avoiding surzhkovykh options, and provides practical advice on language development of students.

Key words: bilingualism, dyhlolsiya, bilingual identity, language interference.

УДК 371.7

А. О. Панасенко

**ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Сучасна школа як соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Щоб гідно жити в сучасному суспільстві, особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Школа має допомагати учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації, інтеграції в соціокультурному просторі. Робота вчителя іноземної мови в умовах сучасної школи припускає розвиток творчих здібностей учнів шляхом пошуку ефективних технологій викладання. Однією з таких технологій і є проектна методика. Тому останнім часом вчителі почали широко

використовувати проектні технології в навчальному процесі. Проектна технологія – одна з технологій інтегрованого навчання школярів. Ця технологія припускає самостійну активність дітей. Саме діючи самостійно, діти вчаться різними способами знаходити інформацію про цікавий для них предмет або явище й використовувати ці знання для створення нових об'єктів дійсності.

Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще в 20-ті роки ХХ сторіччя в США. Його називали також методом проблем і зв'язувався він із ідеями гуманістичного напрямку у філософії й утворенні, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В. Х. Кілпатриком. Дж. Дьюї пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, з його особистим інтересом саме в цьому знанні. Звідси надзвичайно важливо було показати дітям їхню особисту зацікавленість у знаннях, що здобуваються, що можуть і повинні згодитися їм у житті.

На теоретико-методологічному рівні проблема використання проектної технології навчання знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних дослідників, таких як Н. Гальськова, Л. Єсіна, О. Житнікова, І. Зимня, Н. Коряковцева, Н. Матяш, Є. Полат, Т. Сахарова, О. Тарнопольський, В. Титова, Н. Чанілова. Визначенню основних характеристик проектної методики та видів проектів, опису послідовності реалізації проектів з іноземних мов у навчальному процесі присвячені праці зарубіжних дослідників: W. Kilpatrick, S. Haines, G. Carter, H. Thomas, S. Estaire, J. Zanyn, D. Fried-Booth, T. Hutchinson, N. Vidal, F.L. Stoller.

Суть „проектної технології” в утворенні складається в такій організації освітнього процесу, при якій ті, що навчаються, здобувають знання й уміння, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісного відношення до дійсності в процесі планування й виконання поступового ускладнення практичних завдань – проектів, що мають не тільки пізнавальну, але і прагматичну цінність. „Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати” – це основна теза сучасного розуміння методу проектів, що залучає багато освітніх систем, які прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними уміннями.

Метою виконання проектних робіт є поглиблене вивчення тієї чи іншої проблеми, у результаті чого за допомогою спеціальних методів дослідження учні створюють новий продукт, який є конкретним знанням чи досвідом. Створення конкретного продукту, що відрізняється від традиційного результату навчання своїм зв'язком з реальним життям, незвичайністю форми й самостійністю виготовлення [1. с. 352].

Планування при розробці стратегії реалізації проекту має два етапи.

Перший етап – це загальне планування разом із учителем і всіма учасниками проекту. Воно стосується таких питань, як виділення

окремих етапів роботи й установлення послідовності їхнього виконання, визначення кількості учасників у мікрогрупах і виду завдань для кожної мікрогрупи, а також термінів виконання і форм пред'явлення проміжних і кінцевих результатів роботи.

Другий етап – це самоорганізація роботи в мікрогрупі, тобто планування роботи без участі вчителя, наприклад, розподіл обов'язків між членами однієї мікрогрупи, установлення термінів виконання того або іншого виду завдань, форм і порядку звітності. Для успішного виконання проекту велике значення має рівень прояву особистої відповідальності окремими його учасниками [2, с. 4].

Головні цілі введення в шкільну практику методу проектів:

1. Показати уміння окремого учня або групи учнів використовувати отриманий у школі дослідницький досвід.
2. Реалізувати свій інтерес до предмета дослідження, збільшити знання про нього.
3. Продемонструвати рівень знання іноземної мови.
4. Піднятися на більш високий ступінь освіченості, розвитку, соціальної зрілості.

При вивченні англійської мови метод проектів надає можливість учням використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що, безперечно, сприяє кращому засвоєнню й закріпленню знань з іноземної мови, доставляє школярам щиру радість пізнання, прилучення до нової культури. При виконанні проектної роботи, що може бути представлена в усній і письмовій формі, необхідно дотримуватись, на наш погляд, декількох рекомендацій:

– *По-перше*, оскільки проектна робота дає можливість учням виражати власні ідеї, важливо не занадто явно контролювати й регламентувати школярів, бажано заохочувати їхню самостійність.

– *По-друге*, проектні роботи є головним чином відкритими, тому не може бути чіткого плану їхнього виконання. У процесі виконання проектних завдань можна вводити і деякий додатковий матеріал.

– *По-третє*, більшість проектів може виконуватися окремими учнями, але проект буде максимально творчим, якщо він виконується в групах. Це особливо важливо, наприклад, при підборі картинок для колажів та іншій роботі подібного роду. Деякі проекти виконуються самостійно, на деякі з проектних завдань витрачається частина уроку, на інші – цілий урок, тому в класі бажано також тримати старі журнали, ножиці, клей. Третя рекомендація ще раз підкреслює важливість і ефективність навчального співробітництва [3, с. 210].

Метод проектів дозволяє здійснювати диференційований підхід у навчанні. Сутність його можна позначити словами Клодин Оріо: „Усі здатні”.

При навчанні іноземним мовам оволодіння визначеним обсягом мовних навичок перестає бути самоціллю й перетворюється в процес виховання, розвитку й утворення особистості. „Розвиток учнів

здійснюється в процесі освоєння ними досвіду творчої пошукової діяльності, припускає формування механізму мовного здогаду й уміння переносу знань і навичок у нову ситуацію” [4. с. 5].

Отже, можна зробити висновок, що проект є активною самостійною практично спрямованою діяльністю учнів переважно у групах, яка може проходити у різних формах. Під час роботи можливо використовувати різноманітні технології, у тому числі й інформаційні. Ця технологія дуже підходить під систему освіти, бо вирішує багато освітніх завдань й інтегрує навчальні предмети.

Література

- 1. Дахин А. Н.** Проектування змісту навчання як відкритої знакової системи / А. Н. Дахин // Педагогічний огляд – 2007. – № 537. – С. 352.
- 2. Капітонов П. В.** Використання нових інформаційних технологій у середній школі в процесі навчання / П. В. Капітонов // Англійська мова та література. – 2008. – № 31 (113). – С. 4–5.
- 3. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров – М. : Академия, 2000. – 272 с.
- 4. Юдкіна Т. І.** Використання методу проектів на сучасному уроці англійської мови / Т. І. Юдкіна // Англійська мова та література. – 2008. – №11 (165). – С. 4–7.

Панасенко А. О. Використання проектної технології на уроках іноземної мови у початкових класах

У статті розглядається використання проектної технології на уроках іноземної мови у початкових класах, мету виконання проектних робіт та головні цілі введення в шкільну практику методу проектів.

Ключові слова: проект, проектна технологія, типи проектів.

Панасенко А. А. Использование проектной технологии на уроках иностранного языка в начальных классах

В статье рассматривается использование проектной технологии на уроках иностранного языка в начальных классах, цель выполнения проектных работ и главные цели введения в школьную практику метода проектов.

Ключевые слова: проект, проектная технология, типы проектов.

Panasenko A. The use of project technologies at the lessons of foreign language in the elementary grades

The article examines the use of project technologies at the lessons of foreign language in elementary school, the purpose of implementation of works of projects and the main objectives of the introduction in the school practice the method of projects.

М. С. Петрова

ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

На сучасному етапі розвитку держави значний інтерес викликають праці таких просвітителів як М. Грушевський, І. Огієнко, Г. Ващенко, які жили та активно себе виявили під час розбудови національної системи освіти й виховання у 20–30 роках ХІХ століття. Серед них належне місце займає ім'я видатного педагога-практика, вченого-теоретика, професора, літературознавця, публіциста, автора підручників, перекладача, відомого громадсько-політичного діяча Софії Русової (1856–1940). З цим іменем, без сумніву, пов'язане національне відродження нашого народу. Вона не була україркою за походженням, але стала україркою по духу, вірною дочкою матері-України, присвятила їй усе своє життя.



Аналіз літературних джерел свідчить про те, що в останні роки багато науковців досліджують педагогічну спадщину С. Русової. Серед них варто відзначити таких: І. Зайченка, В. Качкана, Є. Коваленко, З. Негачевську, О. Проскуру, О. Сухомлинську. У своїх статтях вчені досліджують громадську та педагогічну діяльність і провідні ідеї науково-теоретичного доробку вченої. Сьогодні ми повертаємося до її спадщини, яка є цінним дороговказом на шляху розбудови української національної школи.

Народилася Софія Федорівна 18 лютого 1856 року в селі Олешня на Чернігівщині у французько-шведській родині. З 9 років жила у Києві, де закінчила гімназію з золотою медаллю. Педагогічну діяльність вона почала в п'ятнадцятирічному віці, коли у 1871 р. разом із сестрою відкрила приватний дитячий садок, у якому виховувалися переважно діти української інтелігенції. Любов до дітей, жага до знань, талант вихователя-наставника були так явно виражені в Софії, що вона твердо вирішила все життя віддати дітям, школі, милій серцю Україні.

У 1917 році С. Русова стає членом Української Центральної Ради. У Міністерстві освіти (за гетьманату) Софія Федорівна очолювала департамент дошкільної та позашкільної освіти, активно брала участь у дерусифікації шкіл, у влаштуванні курсів українознавства, підготовці українських шкільних підручників і в укладанні плану й програми єдиної діяльної (трудової) школи, яка мала мати національний характер. У 1920 році Софія Русова — лектор педагогіки Кам'янець-Подільського державного українського університету й голова Української національної жіночої ради (до 1938 року). З 1922 року С. Русова перебуває в еміграції, а з 1923 року займає посаду професора педагогіки Українського Педагогічного Інституту імені Михайла Драгоманова. Смерть 5 лютого 1940 року обірвала життя цієї невтомної діячки, що знайшла свій вічний спочинок на празькому Ольшанському цвинтарі.

Головною ідеєю в педагогічних пошуках С. Русової, є створення національної системи освіти. Мета української національної школи, на думку С. Русової, виховати українськими засобами розумну, працьовиту дитину, не відірвану від свого рідного народу, а навпаки – пов'язану з ним пошаною до всього свого, знаннями того, серед чого вона виростає. Вона глибоко усвідомлювала, що педагогіка є суспільною наукою, що суспільне буття визначає хід і напрямок виховання, його завдання і зміст. Але вона бачила і зворотний вплив виховання на життя суспільства, його вдосконалення і розвиток. Ідея відповідності виховання суспільним потребам і вимогам часу найяскравіше втілилась у принципі націоналізації системи освіти – від дошкільних закладів до ВНЗ [1, с. 21].

Як педагог і освітній діяч, С. Русова доклала всіх зусиль і знань, щоб в Україні утверджувалися висока національна свідомість, пошана до духовних цінностей свого народу. Національне відродження України вона органічно пов'язувала з розвитком національної школи.

На думку С. Русової, етнічне виховання забезпечує кожній нації найпершу демократизацію освіти. Через пошану до свого народу в дітей формується пошана до інших народів, що призводить урешті-решт до широкого єднання й світового порозуміння [2, с. 260]. У її підручнику „Початкова географія” зазначено, що потрібно, щоб усякий добре знав свій рідний край, бо рідна земля – це ж усе одно, що родичі. Вона вважала, що навчання дітей, яке ґрунтується на пізнанні найближчого оточення найбільш відповідає ментальності українця.

Дуже багато зроблено у вирішенні проблем українського національного виховання, бо сьогодні національне виховання є обов'язковою складовою виховання в школі. Тепер українські діти одержали можливість повноцінно вивчати українську мову та літературу, знати справжню історію України [3, с. 436].

Національне виховання – це історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється

духовна й матеріальна культура нації, формується національна свідомість, і досягається духовна єдність поколінь [4, с. 229].

Основними положеннями національного виховання є: гуманізм, демократизм, народність, єдність родинного й шкільного впливу, природовідповідність, виховання у праці, самодіяльності учнів. Зміст національного виховання залежить від державного устрою, світогляду, релігії, моралі, національної свідомості й самосвідомості народу. Національне виховання є основним в культурно-історичному розвитку нації, а відповідно й особистості. Його головною метою є формування в молоді громадської відповідальності. Ось усе це й відображається у працях С. Русової [4, с. 30].

В основі виховної системи С. Русової лежить ідея формування в дітей національної свідомості й самосвідомості, самоповаги й гідності. Вона вказувала, що прагнення народу створити свою національну систему виховання – „це є глибоке змагання кожного народу знайти себе як відокремлену частину людства і свідомо зрозуміти своє місце серед людності всього світу. Національне виховання є певний ґрунт у справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення відродження душі народу”. Важливе місце в системі національного виховання С. Русової відводилося вихованню рідним словом. Відсутність виховання рідною мовою вона вважала однією з найбільших перепон для розумового розвитку дитини. Національне відродження України С. Русова органічно пов'язувала з розвитком національної системи в усіх її ланках: сім'я – дитячий садок – школа – вищі навчальні заклади, з створенням такого середовища, яке б сприяло розвитку у дітей і молоді національних почуттів.

Отже, досліджуючи теоретичну спадщину педагога, ми можемо зробити висновок, що С. Русова виступала проти шаблонів у навчанні, підтримувала вільний вибір у сфері пошуку й творчого підходу до реалізації задуманого. Наукою та багатовіковою практикою переконливо доведено, що українська школа справді національна тоді, коли ґрунтується на українській етнопедагогіці, українській національній системі впливу на формування особистості й за орієнтаційний еталон має народні чесноти, норми християнської моралі, гармонію родинно-громадсько-шкільного виховання. Оптимальність функціонування української національної школи відбувається за наявності міцної етнопедагогічної основи. Такої точки зору дотримувались провідні українські педагоги, зокрема О. Духнович, І. Огієнко, Ю. Дзерович, П. Холодний, І. Бажанський, А. Волошин, Г. Ващенко, В. Сухомлинський, а також С. Русова. Життя молодших школярів повинно будуватися з урахуванням народних традицій трудового, родинно-сімейного, морально-естетичного та духовного виховання.

У сучасних умовах розвитку школи необхідність та важливість використання народознавчого матеріалу в системі навчально-виховної роботи не викликає сумнівів як у вчених, так і в учителів-практиків.

Проте практична реалізація цієї вимоги в педагогічному досвіді вчителів початкової школи зустрічає перешкоди. Це зумовлене багатьма причинами, серед яких основними, на наш погляд, є недостатня розробка науково-теоретичних основ народознавства в початковій школі та брак науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо використання на уроках народознавчого матеріалу.

Отже, національна школа справді виховує свідомих громадян борців за долю свого рідного краю, робітників майбутнього братерського єднання усіх народів. Чого ж нас начебто лякає одразу це величезне гасло? Чого ми стали замислені на роздоріжжі перед новими обов'язками? Життя не чекає: воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дугої нації [5, с. 297].

Досліджуючи педагогічну спадщину С. Русової, ми можемо відзначити, що точним і яскравим відображенням нелегкої долі педагога є рядки вірша Т. Шевченка.

Мені однаково, чи буду
Я жить в Україні, чи ні.
Чи хто згадає, чи забуде
Мене в снігу на чужині –
Однаковісінько мені.
Та не однаково мені,
Як Україну злії люде
Присплять, лукаві, і в огні
Її, окраденую, збудять...
Ох, не однаково мені

Література

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2. – Кн. 1 / за ред. Є. І. Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 272 с. **2. Трофімова М. А.** Етнопедagogіка як галузь педагогічного знання: особливості становлення й розвитку // Вісник Луганського державного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2002. – №8. – С. 260 – 270. **3. Любар О. О.** Історія української школи і педагогіки : навч. Посіб / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с. **4. Український педагогічний словник** / гол. ред. С. У. Гончаренко; ред. Головка С. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **5. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

Петрова М. С. Ідея національного виховання у педагогічній спадщині Софії Русової

У статті розглядається життєвий шлях Софії Русової, аналізується її педагогічна спадщина, наукові погляди на національне виховання.

Ключові слова: Софія Русова, національне виховання, національна система освіти

Петрова М. С. Идея национального воспитания в педагогическом наследстве Софии Русовой

В статье рассматривается жизненный путь Софии Русовой, анализируется ее педагогическое наследие, научные взгляды на национальное воспитание.

Ключевые слова: София Русова, национальное воспитание, национальная система образования.

Petrova M. S. Ideya national education in the pedagogical inheritance of Sofii Rusovoy

The article considers career of Sofia Russova, examines its pedagogical heritage, scientific views on national education.

Key words: Sofia Rusova, national education, national education system.

УДК 373.2.091:7

Ю. Л. Пєвнєва

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЗАСІБ ХУДОЖНЬОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства дедалі більш гостро постає проблема розвитку емоційно-художніх переживань людини. Майбутнє нашої держави пов'язане саме з творчо мислячими людьми, тому розвиток творчих здібностей, що відіграє важливу роль в становленні особистості, слід починати з дошкільного дитинства.

Сучасна базова програма розвитку дитини „Я у Світі” наголошує на зменшенні кількості загально групових занять з дітьми дошкільного віку, наданні пріоритету самостійній творчій діяльності в спеціально організованому освітньому середовищі [1, с. 10]. Отже, мета статті – схарактеризувати освітнє середовище старшої групи дитячого навчального закладу як засіб художнього розвитку дітей старшого дошкільного віку за допомогою музичної, образотворчої та театралізованої діяльності.

Одними з основних складових художнього розвитку у дошкільному навчальному закладі є музичне виховання, театральна діяльність, навички живопису, ліплення та аплікації. Розглянемо їх більш детально.

Музична та образотворча діяльність є основними засобом вираження себе для дитини старшого дошкільного віку [2, с. 57]. У дошкільному закладі музична діяльність включає такі види: сприйняття, виконавство, творчість, музично-освітня діяльність [3]. Виконавство й творчість здійснюється в співі, музично-ритмічних рухах, грі на музичних інструментах. Музично-освітня діяльність містить у собі відомості загального характеру про музику як вид мистецтва, музичних жанрах, композиторах, музичних інструментах тощо, а так само спеціальні знання про способи виконавства [3]. Кожний вид музичної діяльності, маючи свої особливості, припускає оволодіння дітьми тими способами діяльності, без яких вона нездійсненна.

У створенні образів за допомогою олівців та фарби діти з самого початку вільні від обмежень і тому малювання, порівняно з іншими видами образотворчої діяльності їм найближче. У дошкільному віці саме малюнок виражає внутрішній світ малюка, дає можливість досягнути логіку дитячої творчості. У своїх працях К. Крутій зазначала, що дитина повинна мати можливість малювати, коли вона забажає і вихователь не повинен заважати їй у цьому допомагати [4, с. 110].

Інші види образотворчої діяльності, крім загального естетичного впливу, мають свій специфічний вплив на дитину. Аплікація має велике значення для навчання й виховання дітей дошкільного віку. Вона сприяє формуванню й розвитку багатьох особистісних якостей старших дошкільників, їх психічних і естетичних можливостей [5, с. 102]. Ліплення, як і аплікація, розвиває творчість, дрібну моторику, образне мислення. В роботі з дітьми використовуються три види ліплення: предметне, сюжетне та декоративне [5, с. 113]. У старшому дошкільному віці більшу увагу приділяють сюжетному та декоративному ліпленню, які дозволяють навчити дітей творчо підходити до вибору сюжету, виділяючи основне, використовувати під час ліплення знання форми, пропорцій предметів, свої спостереження за діями живих об'єктів, різноманітні прийоми ліплення.

За Базовим компонентом дошкільної освіти [6, с. 17], театралізована діяльність є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в ДНЗ, містить величезний потенціал щодо розвитку різних сфер особистості дошкільника, в тому числі і художній розвиток дитини в освітньому середовищі. Л. Артемова розрізняє такі види театралізованої діяльності як режисерські ігри та ігри-драматизації, у якій діти часто використовують для своїх забав зміст та вербальні вирази тих казок, що добре їм відомі [7, с.129].

Отже, художній розвиток старших дошкільників складається з цілеспрямованого, постійного розвитку його складових, а саме: музичної, образотворчої та театралізованої діяльності, які тісно взаємопов'язані одна з одною. Сучасні зміни у дошкільній освіті, поява нової програми, вимагають переосмислення методики роботи з організації художнього розвитку старших дошкільників з урахуванням інтеграційних процесів. У

зв'язку з цим, у сучасному дошкільному закладі серед різних засобів художнього розвитку на перший план виходить освітнє середовище, оскільки надає можливість вихователям забезпечити індивідуальний підхід до дитини та сприяти зміні позиції дитини у навчанні з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкта. Розглянемо більш детально поняття „освітнє середовище”.

Термін „освітнє середовище” є відносно новим поняттям у сучасному педагогічному процесі. Однак, ще задовго до його появи широко використовувалися поняття „предметно-розвивальне середовище”, „підготовлене середовище”. Ще у працях Ф. Фребеля зустрічається поняття „предметно-розвивальне середовище” і позначає цілісну методичну систему пізнання навколишнього. М. Монтесорі та Є. Тихеева визначали підготовлене середовище як таке оточення яке надає особистості можливість для щонайповнішого оптимального фізичного, духовного та інтелектуального розвитку [4, с. 28].

Отже, освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [4, с. 9–12].

Освітнє середовище старших дошкільників є міні-середовищем, яке входить до більш широкого поняття „освітнє середовище дошкільного навчального закладу”. Середовище в старшій групі – це поле діяльності, спосіб життя, передача досвіду, творчість, історична епоха. Це середовище мінливе й динамічне, повинне вимагати від дитини самостійного пошуку способів пізнання, стимулювати дослідницьку діяльність [4, с. 9–12]

Як зазначає К. Крутій, освітнє середовище старшого дошкільного віку передбачає єдність декількох осередків: художньо-перетворювального, пізнавального, фізкультурно-оздоровчого, комунікативного та емоційно-рефлексивного [4, с. 212–215].

Найбільш продуктивним для художнього розвитку в дітей старшого дошкільного віку є осередок художньо-перетворювальної активності, що сприяє художньо-мистецькому процесу, формує готовність і здатність до самовираження. В осередку може бути: салон краси, кольорові крейди, різноманітні фарби і олівці, мозаїка, природній матеріал для поробок і аплікацій, театр казок з різними костюмами та іншим реквізитом, рукодільня – спиці для в'язання, нитки, голки, ножиці, різнокольорові шматочки тканини. Також у осередку доцільно періодично організовувати виставки поробок, аплікацій та малюнків дітей.

Осередок фізкультурно-оздоровчої активності залучає старших дошкільників до фізичної культури, допомагає усвідомлювати значення збереження свого здоров'я. Найбільш цінним для художнього розвитку тут буде використання різноманітного яскравого обладнання: м'ячів

різного розміру і кольору, обручів, кеглів тощо – з метою залучення дитини до вправ, виховання естетичного смаку. Під час занять фізичною культурою дуже доречно впроваджувати музичний супровід, але дуже важливо, щоб музика була ритмічною, приємною, яка б спонукала дітей до рухової активності.

Осередок пізнавальної активності створює умови для просування шляхом пізнання, реалізації досвіду навчання. Може охоплювати такі елементи, як: полиця розумних книг; ігротека; картинна галерея на шафках, фотоальбом „Моя сім'я”, міні-сад, музей чудес природи. Для розвитку пізнавальної активності дітей важливо, щоб інформація, що закладена в середовищі, не знаходила себе повністю, а спонукала дитину до пошуку. З цією метою вихователь має залучати дітей до допомоги в оформленні куточку, поповненні картинної галереї кращими малюнками, аплікаціями, скульптурами тощо. Це дасть змогу слідкувати за розвитком фантазії та уяви кожного вихованця, їх ініціативності, творчого настрою та почуття змагання.

Комунікативний осередок, як частина освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку, повинен забезпечувати дитині можливість виявляти свої мовленнєві здібності, формувати соціальний досвід [4, с. 214]. Мовлення дитини старшого дошкільного віку повинно постійно збагачуватися яскравими образними поняттями, що засвоюються у порядку наслідування, або прямого навчання. Без мовного спілкування не проходить жоден вид діяльності дитини, тому в процесі створення комунікативного осередку як джерела художнього розвитку старших дошкільників, велике значення має створення єдиного мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу і родини.

Ще одним осередком, що входить до освітнього середовища старшої групи, є осередок емоційно-рефлексивної активності, що дозволяє усвідомити себе і знайти зв'язок свого внутрішнього світу із зовнішнім [4, с. 215–216]. Для розвитку психічного здоров'я дитини прослуховування приємної музики, а особливо класичної чи дитячий репертуар. Діти тут можуть творити свої дитячі шедеври з глини та пластиліну, наприклад елементи посуду свого та інших народів, квіти, звірів та людські постаті тощо. Для іменинників можна організовувати театральні вистави, які в свою чергу активізують мовленнєву діяльність, емоційну рівновагу і працьовитість у дітей старшого дошкільного віку [4, с. 215–216].

Отже, для вдосконалення художнього розвитку старших дошкільників необхідним є впровадження його складових в усі осередки освітнього середовища старшого дошкільного віку, а саме: художньо-перетворювальний, фізкультурно-оздоровчий, пізнавальний, комунікативний та емоційно-рефлексивний.

Розширення відкритості навчально-виховного процесу шляхом взаємодії різних компонентів освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку, забезпечить варіативність засобів художнього

розвитку у повсякденному житті, продуктивній діяльності старших дошкільників. Отже, результатом збагачення усіх осередків освітнього середовища старшої групи елементами художньої діяльності буде всебічний художній розвиток старших дошкільників, розвиток їх творчості, активності і самостійності, посилення характеру рефлексії навчально-виховного процесу

Література:

1. Базова програма розвитку дошкільного віку „Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук.ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. - 430 с. **2. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. / Л. С. Выготский – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. **3. Пузрякова О. М.** Сущность музыкальной деятельности [Электронный ресурс] / О. М. Пузрякова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/521253/> **4. Крутій К. Л.** Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. – Частина перша. – Концепції, проектування, технології створення. / К.Л. Крутій– Запоріжжя: ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2009. – 320 с. **5. Методика** обучения изобразительной деятельности и конструированию. / [под ред. Н. П. Сакулиной, Т. С. Комаровой]. – Москва, 1979. **6. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 42 с. **7. Артемова Л. В.** Театр і гра / Л. В. Артемова. – К. : „Томіріс”, 2002. – 292 с.

Певнєва Ю. Л. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу як засіб художнього розвитку старших дошкільників.

У статті визначено основні компоненти художнього розвитку старших дошкільників, поняття „освітнє середовище” старшого дошкільного віку. Підкреслена значущість освітнього середовища для художнього розвитку старших дошкільників.

Ключові слова: освітнє середовище, освітнє середовище старших дошкільників, осередок розвитку.

Певнев Ю. Л. Образовательная среда дошкольного образовательного учреждения как средство художественного развития старших дошкольников

В статье определены основные компоненты художественного развития старших дошкольников, понятие «образовательная среда» старшего дошкольного возраста. Подчеркнута значимость образовательной среды для художественного развития старших дошкольников.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательная среда старших дошкольников, очаг развития.

Pyevnyeva Y. L. Preschool educational environment of the institution as a means of artistic development of senior preschool children

The article outlines the main components of the artistic development of senior preschool children, the notion of „educational environment” senior preschool age. Underlined the importance of learning environment for artistic development of the older preschoolers.

Key words: educational environment, educational environment older preschoolers, the center of development.

УДК 373.2016:81–028.31

Г. М. Плєска

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ
ВПРАВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Однією з найголовніших умов повноцінного розвитку дитини є добре розвинене мовлення. Володіння багатою і правильною мовою дозволяє легко й чітко висловлювати свої думки, ширше орієнтуватися в навколишній дійсності, мати більш змістовні й повноцінні стосунки з однолітками й дорослими, більш активно здійснювати психічний розвиток. В основі мови лежить звуковимовна. Формування правильної вимови у дітей дуже складний процес, дитині необхідно навчитися управляти своїми мовними органами, здійснювати контроль за своєю вимовою, та вимовою інших, сприймати звернену до неї мову.

Проблемі дослідження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку присвячено значну кількість наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема фізіологічні особливості розвитку мовлення досліджувалися О. Івановим-Смоленським, М. Кольцовим, І. Павловим, І. Сеченовим та ін.; психологічні особливості – Д. Ельконіним, С. Карповим, Р. Левіним, Г. Леушиною, С. Рубінштейном, Ф. Сохіним та ін.; лінгвістичні – В. Бельтюковим, О. Гвоздевим та ін.; методичні – А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Герман, В. Городіловою, О. Жильцовою, Є. Радіною та ін.).

До молодшого дошкільного віку відносяться діти 3–4 років. У цей віковий період, за свідченням психологів (О. Гвоздєв, Ю. Фаусек, А. Детцова, Н. Хохлова), діти вже починають усвідомлювати правильну вимову, не тільки свою, але й інших. Крім того, саме в цей період з’являються здібності до звукового аналізу мовлення, дитина може легко виокремлювати звуки, визначати їх кількість і характер.

Отже, психологи відзначають, що розвиток усвідомлення звукової будови мовлення посідає провідне місце у засвоєнні мови в дошкільному віці, стає підґрунтям для засвоєння граматичної сторони рідної мови і

виступає передумовою успішного навчання грамоти. Зрозуміло, що без чіткої артикуляції цей процес буде порушений.

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей формування артикуляційної вправності дітей молодшого дошкільного віку.

Для нашого дослідження важливим є визначення поняття артикуляційної вправності. Новий тлумачний словник визначає артикуляцію як роботу мовних органів, спрямовану на вимовляння звуків [5, с. 35]. У лінгвістиці звуки досліджуються з точки зору трьох аспектів: акустичного, анатоμο-фізіологічного, лінгвістичного. Коротко розкриємо їх. Акустичний аспект передбачає вивчення фізичних властивостей звуків мовлення: висоти, сили (інтенсивності), спектра, тривалості [7, с. 22]. Анатоμο-фізіологічний аспект передбачає вивчення будови й роботи мовного апарату, спрямованої на творення мовних звуків [7, с. 22]. До артикуляційного апарату входять: нижня щелепа, губи, язик, м'яке піднебіння і голосові зв'язки. Усі частини артикуляційного апарату повинні бути ненапруженими, і в той же час активними. Вирішальне значення для утворення голосних і приголосних звуків має язик і губи, які повинні бути дуже рухливі, вільно й активно набувати потрібного положення, нижня щелепа повинна вільно опускатися вниз. Оволодіння дитиною звуковою мовою пов'язане з роботою слухового та мовнорухового аналізаторів. Деякі вчені зосереджували свою увагу на суттєвій ролі артикуляції в засвоєнні звукової сторони мови. Так, О. Гвоздев наголошував на значенні моторної сфери. Він уважав, що передує в цьому відношенні моторна сфера, до якої належать як рухові центри кори головного мозку, так і мовноруховий апарат [2, с. 44]. За твердженням Р. Левіної, засвоєння вимови цілком підпорядковується можливостям мовної моторики дитини й виникає як механічне нанизання звуків за ступенем доступності мовного апарату. Акт вимови звука в нормі слід розглядати як завершення акустичного процесу, який спрямований на виділення відповідного звука, його розрізнювання серед інших звуків.

За М. Жинкіним, слуховий аналізатор відповідає на запитання: чи правильно вимовили звук, чи ні? Натомість він не може замінити мовноруховий аналізатор. Саме тому для управління рухами мовних органів дуже цінним є зворотний зв'язок. На думку вченого, „посилення зворотного зв'язку (кінестезій) прискорює і полегшує засвоєння мови” [3, с. 64].

Лінгвістичний аспект вивчення мовних звуків передбачає вивчення їх щодо участі у процесі спілкування. З великої кількості звуків, що реально вимовляються людьми при обміні думками, для процесу спілкування мають значення лише ті з них, які, утворюючи матеріальну оболонку морфем, слів, безпосередньо пов'язані з лексичним і граматичними значеннями слова [7, с. 24–25]. Необхідно відзначити, що звуки мови вживаються не окремо, а в потоці мовлення. Під вправністю розуміють досконале вміння у якійсь справі. Отже, під

артикуляційною вправністю ми будемо розуміти досконале вміння правильно вимовляти звуки мови в потоці мовлення.

Як справедливо відзначають А. Богуш та Н. Гавриш, молодший дошкільний вік найбільш сенситивний щодо мовленнєвого розвитку. У дітей цього віку надзвичайно розвинене мовне чуття, вони вельми рано помічають і виправляють мовленнєві огріхи й покручі у мовленні інших. До трьох років дитина оволодіває правильною звуковимовою більшості звуків, натомість упродовж усього означеного періоду діти відчувають труднощі у вимові шиплячих, свистячих звуків і звука [р]. Для більшості дітей молодшої групи характерна загальна пом'якшеність мовлення пропуск, спотворення і перестановка звуків і складів, їх заміна, порушення звукової структури слова, уподібнення звуків [1, с. 250]. Крім того, характерною особливістю мовлення дітей цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосними вимовляють приголосний звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають його) і неточність вимови [1, с. 251]. Отже, робимо висновок про те, що особливої уваги вихователя з боку артикуляції потребують шиплячі ([ж], [ш], [ч], [дж]), свистячі ([з], [з'], [с], [с'], [ц], [ц'], [дз], [дз']), звук [р] у потоці мовлення, оскільки в молодшому дошкільному віці вимова окремих звуків є вже здебільшого правильною, а в потоці мовлення звуки зазнають змін під впливом інших, оточуючих звуків.

Необхідно пам'ятати, що чітка дикція досягається автоматизованою координацією психофізіологічних мовленнєвих центрів з органами мовлення, які забезпечують утворення звуків. Вона відпрацьовується тільки шляхом розвитку моторики мовленнєво-рухового апарату, правильної артикуляції та вимови звуків.

Л. Федоренко виділяє зовнішні (фізичні рухи органів мовлення) і внутрішні (інтелектуально-емоційні зусилля) дії, що відіграють значну роль у процесі розвитку мовлення. Серед багатьох дій, що дитина виконує під час мовленнєвого спілкування, необхідно виокремити такі, без яких сформувавши артикуляційну вправність неможливо, серед них:

- вимова і слухання звукових одиниць (робота органів мовлення: фізичні рухи м'язів мовленнєвого апарату, напруження органів слуху);
- розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків (морфем, слів, речень) із позамовною реальністю (робота фізіологічного апарату мислення);
- оцінка виразності мовлення (робота фізіологічного апарату емоційно-вольової сфери);
- запам'ятовування (робота пам'яті) [6, с. 15].

Важливою для нашого дослідження є робота Р. Левіної, у якій визначено п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови:

- повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини, тобто дофонематична стадія мовлення;

– розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких;

– дитина чує звуки мови, впізнає й розрізняє правильну й неправильну вимову слова. Мовлення ще не точне, але вже відчутне пристосування до нового сприймання, між основними звуками виникають проміжні, які вимовляють дитина і дорослий;

– стають усталеними нові образи сприймання звуків, проте мовна свідомість ще не витиснула попередню форму, дитина на цьому етапі не завжди впізнає неправильно вимовлені слова. Активне мовлення дитини досягає майже повної правильності;

– завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, у неї формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів і окремих звуків. Перші три етапи дитина проходить у ранньому дитинстві, два останніх – у дошкільному віці [4, с. 6].

У вихованні звукової культури й, зокрема, артикуляційної вправності використовують різноманітні методи та прийоми. А. Богуш виділяє наступні методи виховання звукової культури мовлення є: дидактичні ігри, вправи, рухливі ігри, розповіді зі звуконаслідуванням, оповідання, вірші, чистомовки, скоромовки, лічилки, розглядання картинок, настільно-друковані ігри. Серед прийомів навчання провідними є артикуляція звуків, імітація правильної звуковимови, зразок мовлення вихователя, відображене та сумісне мовлення, доручення ігрові прийоми [1, с. 286].

Отже, формування артикуляційної вправності дітей молодшого дошкільного віку складний процес, який потребує особливої уваги з боку вихователя. Необхідно обов'язково враховувати психологічні, лінгвістичні, методичні аспекти звукової культури й артикуляційної вправності зокрема.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні особливостей формування артикуляційної вправності на основі малих фольклорних жанрів.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / за заг. ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. **2. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 471 с. **3. Жинкин Н. И.** Механизмы речи. / Н. И. Жинкин. – М. : Учг., 1958. – 489 с. **4. Левина Р. Е.** Воспитание правильной речи у детей. / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 1980. – 32 с. **5. Новий** український тлумачний словник. Близько 20000 слів і словосполучень [Текст] / укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник ; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубчінського. – Харків : Книжковий клуб „Клуб сімейного дозвілля”, 2008. – 608 с. **6. Федоренко Л. П.** Принципы обучения русскому языку : пособие для учителей / Л. П. Федоренко. – М. :

Просвещение, 1973. – 160 с. 7. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – К. : Літера, 2000. – 688 с.

Плеска Г. М. Особливості формування артикуляційної вправності дітей молодшого дошкільного віку

У статті розкрито психологічні, лінгвістичні, методичні аспекти формування артикуляційної вправності дітей молодшого дошкільного віку.

Ключові слова: артикуляційна вправність, діти молодшого дошкільного віку.

Плеска Г. М. Особенности формирования артикуляционной ловкости детей младшего дошкольного возраста

В статье раскрыты психологические, лингвистические, методические аспекты формирования артикуляционной ловкости детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: артикуляционная ловкость, дети младшего дошкольного возраста.

Pleska G. M Features of forming of articulatory adroitness of children of junior preschool age.

The psychological, linguistic, methodical aspects of forming of articulatory adroitness of children of junior preschool age are exposed in the article.

Key words: articulatory adroitness, children of junior preschool age.

УДК 373.2.3.015.3

В. Т. Порядіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна школа стоїть перед прикрим фактом: в умовах традиційних форм та методів навчання школярі, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати те, що знають.

Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організацій процесу навчання, знаходження відповіді на запитання „як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання”. Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку учнів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості. Значною мірою цього можна

досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційний урок в інтерактивний.

Мета нашої статті – розкрити психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання у початковій школі.

Дослідження і впровадження у навчально-виховний процес сучасних методик є актуальним питанням, вивченню якого присвячено праці О. Дусавицького, Н. Рєпіна, Г. Цукермана, Ш. Амонашвілі, Д. Ельконіна, В. Давидова та ін.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці).

Сильними сторонами інтерактивного навчання є, перш за все, підвищення коефіцієнту корисної дії процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції учень засвоює всього лиш 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео / аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання – 90%. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання (коли учень лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (в 5–10 разів!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні [6, 15].

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокласників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності, зростає цікавість до процесу навчання. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу.

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, творчих особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність. Така людина здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела, ставити перед собою прогресивні цілі, знаходити ефективні засоби для їх досягнення.

І саме в початковій школі повинні сформуватися вищезазначені риси особистості. Але сучасна початкова школа не є досконалою. „Однією з найсерйозніших хиб нашої школи є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель” [6; 501]. Цю думку Василя Сухомлинського можна застосувати до характеристики навчального процесу й на сучасному етапі. Праця учня, який сидить мовчки за партою, слухає вчителя і намагається запам'ятати те, що йому говорять, – не може забезпечити ні повноцінного формування особистості, ні найвищого щастя людини від успіхів у праці.

На сучасному етапі розвитку освіти діти дійсно навчаються завдяки тому, що можуть повністю себе реалізувати. Вони не бояться висловити свою думку, критику, не бояться бути почутими. На таких уроках учитель повинен стати невидимим диригентом, який вміє вчасно почути, помітити, підтримати кожного учня. Коли діти працюють разом, вони формують навички, необхідні для самостійного життя:

- розв'язувати конфлікти;
- активно слухати;
- критикувати думку, а не того, хто її висловив;
- аналізувати;
- приймати рішення [1, 32].

Школа має бути не підготовкою до життя, школа має бути життям. Досягнути цього можна, створюючи інтерактивне середовище навчання, використовуючи парні, групові, колективні форми діяльності.

Розробку елементів інтерактивного навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, учителів-новаторів 70-80-х років (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін.).

Для впровадження інтерактивних методів у навчальний процес необхідно провести реформаційне оновлення або навчання серед кадрів, тобто педагогів.

Жоден учитель, попередньо не пройшовши школу сучасного педагога, не зможе оперувати відповідними знаннями, щоб полегшити навчання й покращити рівень компетенції учнів.

Сьогодні такий вид навчання називають особистісно зорієнтованим. Воно виходить із самоцінності особистості, її духовності та суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе та своїх обставин.

Визначальним для особистісно зорієнтованого навчання має бути соціокультурний діалог у системі „педагог – дитина” на основі її розуміння, прийняття й визнання. Якнайактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання.

Для чіткішого розуміння важливості інтерактивного навчання педагоги порівнюють його з відомими та раніше пасивним й активним навчанням. Якщо пасивне навчання – це репродуктивний метод, це вимога слухати та дивитись, активне – це безпосередня участь дитини у викладі матеріалу, то інтерактивне – це рівноправна взаємодія вчителя й учня. Якщо порівняти ці моделі, то можна зробити висновки про те, що за наявності певних недоліків остання модель досить ефективна [3, 115].

Впровадження інтерактивних методів навчання відбувалося за логікою „від простого до складного”, паралельно застосовуючи як фронтальні, так і групові методи.

У процесі застосування інтерактивного навчання постійно виникали різні проблеми та труднощі. Вважаємо за доцільне їх навести, щоб показати практичний бік інтерактивного навчання.

Отже, типові проблеми:

– головна проблема: учень часто не має (!) власної думки, а якщо і має, боїться її висловлювати її відкрито, на весь клас. Самі учні пояснюють це так: „В нас рідко запитують власну думку”, „Чи цінна моя думка?”, „А раптом вона не співпаде з думкою вчителя чи колективу?”, „Вона суперечить думці учня, що має в класі авторитет з цього предмету” тощо.

– часто школярі не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати їх думку, рішення.

– учень не готовий в процесі обговорення змінювати свою думку, йти на компроміс.

– учням важко бути мобільними, змінювати обстановку, методи роботи.

– труднощі в малих групах: лідери намагаються „тягнути” групу, а слабші учні відразу стають пасивними.

– часто трапляється висловлення відверто антисуспільних думок з метою завоювання „авторитету”, привертання уваги. При обговоренні замість аргументувати свою думку, учень починає демагогію: „Ви ж самі сказали, цінною є кожна думка, а я так думаю і Ви мене не переконаєте!” [2, 75].

Проте за умови вмілого провадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навиків роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення.

При застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація.

Як показали результати роботи педагогів-практиків, після запровадження цих методів можна констатувати наступні зрушення:

- учні набули культури дискусії;
- виробилося вміння приймати спільні рішення;
- поліпшились вміння спілкуватися, доповідати;
- якісно змінився рівень сприйняття учнями української літератури – він набув особистісного сенсу, замість „вивчити”, „запам'ятати” стало „обдумати”, „застосувати”;

- якісно змінився рівень володіння головними мисленнєвими операціями - аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням [5, 12].

Отже, робимо висновок про те, що педагогічна діяльність вчителя в системі інтерактивного (розвивального) навчання має два основні аспекти :

- забезпечує процес розвитку особистості учня;
- постійні зміни самого учителя.

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це формує у школярів внутрішню мотивацію до навчання та спонукає їх до саморозвитку й самоспостереження. У

зв'язку з цим найефективнішими є традиційні уроки із застосуванням елементів інтерактивного навчання.

Щоб досягти на уроці поставленої мети учитель застосовує різноманітні методи, прийоми, засоби, тобто використовується комплекс, який охоплює:

- розроблені вчителем моделі навчання;
- засоби оцінки для коригування та вибору оптимальних методів, прийомів навчання для конкретної ситуації;
- заплановані результати [4, 23].

Загалом інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно-зорієнтованого рівня.

Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у великій мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

Література

1. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2007. – 216 с. **2. Когут О. І.** Інноваційні технології навчання української мови і літератури / О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 311с. **3. Кондратюк О.** Інноваційні технології в початковій школі / О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2008. – 250 с. **4. Пометун О. І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Піриженко. – К. : А. С. К., 2006. – 192 с. **5. Саган О.** Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів / О. Саган // Поч. шк. – 2002. – №3. – С. 11–15. **6. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори в п'яти томах. Том 3 / В. О. Сухомлинський. – К. : „Рад. шк.“, 1997. – 670 с.

Порядіна В. Т. Психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання у початковій школі

У статті розкрито психолого-педагогічні основи інтерактивного навчання у початковій школі. Представлено сильні сторони та типові проблеми інтерактивного навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи, початкова школа, психолого-педагогічні основи.

Порядина В. Т. Психолого-педагогические основы интерактивного обучения в начальной школе

В статье раскрыто психолого-педагогические основы интерактивного обучения в начальной школе. Представлены сильные стороны и типичные проблемы интерактивного обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы, начальная школа, психолого-педагогические основы.

Poradina V. T. Psychological and pedagogical foundations of interactive learning in the primary school.

The article reveals some of the psychological-pedagogical bases of interactive learning in the primary school. Presented to the stronger side, and typical problems of interactive training.

Key words: interactive methods, primary school, psychological and pedagogical basis.

УДК 373.3.015.31:17.022.1

Н. Н. Садигова

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ
МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї**

Сучасна педагогічна практика показує, що моральне виховання в школі й на сьогоднішній день має переважно вербальні форми. Дотримання моральних норм зазвичай оцінюється на рівні засвоєння моральних знань і недостатньо впливає на поведінку учнів. Часто, спостерігаючи за поведінкою школярів під час перерви, у їдальні, у транспорті, ми приходимо до сумних роздумів про низький рівень їхньої моральної вихованості, про бездуховність та негідні вчинки. Виникає питання: чому? Разом із розвитком науки, техніки, інформаційних та інноваційних технологій, що, безумовно, є кроком людства вперед, постає й проблема заміщення моральних цінностей матеріальними. Крім того, дуже багато часу діти проводять біля екранів телевізорів, а останні роки – в мережі інтернет, на соціальних сайтах або граючись у відеоігри, де постійно підпадають під вплив пропаганди таких аморальних якостей, як жорстокість, егоїзм, самозакоханість, байдужість до оточуючих тощо; у свідомості дітей, які дуже сприйнятливі до зовнішнього впливу, спотворюються поняття любові, самоповаги, поваги до інших і т. д.; споживання алкоголю, наркотичних речовин, тютюну, бунтівна поведінка в дусі незалежності, непокірності рекламуються як щось „модне”. До того ж, чим більше часу діти присвячують „техніці”, тим гірше вони пристосовані до „живого” спілкування. Можливо, низький рівень моральної вихованості школярів також зумовлений недостатнім рівнем компетентності вчителя, низьким рівнем педагогічної освіченості батьків та небажанням батьків співпрацювати зі школою у навчально-виховному процесі (часто батьки вважають, що виховання дітей – це справа школи).

На підставі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури можемо стверджувати, що моральне виховання виступає провідним чинником всебічного гармонійного розвитку особистості. Морально-

духовні цінності кожної особистості є її найбільшим надбанням, отже, проблеми морального виховання мають бути головною турботою кожної людини зокрема, оскільки зазвичай людину в цілому оцінюють, передусім, за рівнем сформованості моральних цінностей, в основі яких лежать такі якості особистості, як гуманність, доброта, чесність, працелюбність, повага до батьків, людей взагалі, чуйність, милосердя, совісність, доброзичливість, справедливість, скромність тощо, і всієї спільноти в цілому. Провідні якості моральності формуються в дитинстві на основі так званого „соціального успадкування”. Вирішальну роль у цьому процесі мають відіграти батьки: їх власний приклад „високої” моральної поведінки, цілеспрямований вплив на свідомість дитини, що сприяє закладенню основ моральних чеснот особистості [1, с. 265].

Як відомо, у дітей молодшого шкільного віку спостерігається найвно-реалістичне сприйняття навколишнього світу, що зумовлено віковими особливостями. Вони все сприймають, беззаперечно, всьому вірять. До того ж, засвоюючи соціальний досвід, молодші школярі прагнуть на все мати свою точку зору. Вони також починають думати про власну соціальну значущість – самооцінку, яка складається завдяки розвитку самосвідомості й зворотного зв'язку з тими, хто їх оточує. У цьому віці відбувається становлення довільної поведінки. Дитина набуває більшої самостійності, сама обирає, як їй чинити в певних ситуаціях. В основі цього виду поведінки лежать моральні мотиви, що формуються в цьому віці. Дитина вбирає в себе моральні цінності, намагається слідувати певним правилам і законам, оскільки в її свідомості закладаються певні моральні ідеали, зразки поведінки, що дає змогу розуміти їх цінність і необхідність. Отже, саме в молодшому шкільному віці процес морального виховання може бути найбільш ефективним та результативним.

Основи морального виховання досліджувалися в роботах психологів (І. Бех, О. Кононко) та відомих педагогів (Дж. Дьюї, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.). Ключові поняття морального виховання – *мораль, цінність, ціннісні орієнтації* та інші, пов'язані з мораллю, вивчають філософи, психологи та педагоги, мовознавці. Наведемо деякі з цих визначень. Так у великому тлумачному словнику сутність моралі визначається як система норм і принципів поведінки людей у ставленні один до одного та до суспільства [2, с. 540]. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів пропонує розуміти мораль як одну з форм суспільної свідомості, система поглядів, норм і оцінок поведінки людини, орієнтації її у світі цінностей [3, с. 60]. Моральний – такий, що відноситься до моралі, відповідає моралі, а також протилежний фізичному, тобто духовний [4, с. 276]. Разом із базовим поняттям у нерозривній єдності виступає також категорія цінностей, сутність якої визначають як те, що почуття людей диктують визнати вищим над усе, до чого потрібно прагнути, споглядати, ставитися з повагою, визнанням,

пошаною [4, с. 507]. У цьому контексті спрямованість людини на певні цінності, тобто ціннісні орієнтації, визначається як вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в трудовому житті. Виховання людини можна розглядати як керівництво становленням або зміну її ціннісних орієнтацій [3, с. 110]. Означені ключові поняття складають ядро моральної свідомості – відображення в свідомості людини принципів моралі, тобто норм поведінки, яка регулює взаємовідносини людей між собою та їхнє ставлення до суспільства. Моральна свідомість виявляється у формі моральних понять та суджень [5, с. 130].

Отже, поведінка людини відповідно до принципів (норм, вимог) моралі – це поведінка, найбільш об'єктивно корисна і для індивіда, і для суспільства. Але слід розрізняти принципи моралі та конкретну поведінку людини. Адже прикладання критеріїв моральності до оцінки поведінки виправдане лише у випадках, коли індивід має можливість чинити по-різному, але чинить – виходячи з внутрішніх мотивів (спонукань), а не під тиском зовнішніх факторів – таким чином, щоб не утискувати інтереси інших людей. Жорстка регламентація діяльності людини, адміністративне регулювання замінює моральність людини, можливості чинити на свій розсуд. Ця регламентація знімає з неї відповідальність і не дозволяє їй розвиватись в ході діяльності як істоті (створінню), що у своїй поведінці керується нормами та вимогами моралі [6].

Щоб моральна поведінка молодших школярів була усвідомленою та добровільною (виходячи з внутрішніх мотивів), на нашу думку, в навчально-виховній роботі вчителю та батькам необхідно враховувати психологічні основи моральності. Тому й маємо на меті узагальнити здобутки вчених та визначити психологічні основи виховання моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї. Д. Колесов виділяв такі психологічні основи моральності [6]:

– правильне формування потреби людини в іншій людині, що реалізується через спілкування. Правильно сформованою ця потреба людини вважатиметься тоді, коли вона отримує задоволення від спілкування з людьми, що знаходяться в спокійному або радісному настрої, і, навпаки, не любить спілкування з людьми неврівноваженими, агресивними, чимось засмученими. Також, якщо потреба в іншій людині сформована правильно, то образити іншого означає образити самого себе, бо, сприймаючи ображеного, людина буде переживати аналогічний психологічний стан;

– ідентифікація моральної поведінки. Адже, обираючи між схожістю та відмінностями між людьми, перевагу завжди треба надавати схожості. Це полегшує можливість уявити себе на місці іншого (в ході правильно поставленого виховання ця операція стане звичкою). Ця

психологічна засада нагадує давнє, але завжди актуальне „золоте правило” – вислів засновника християнства – Ісуса Христа: „Чини з іншими так, як хочеш, щоб чинили з тобою” [7];

– формування з дитинства емоційно насиченого образу рідного дому. Цей образ є одним з психологічних механізмів стабільності психічної діяльності. Він включає близьких та рідних людей, а особливо мати. Дитина поступово дорослішає, починає визнавати відстань між нею і матір’ю, але все одно періодично повертається до матері як до точки опори, джерела впевненості;

– наявність чітко та емоційно насиченого сформованого уявлення про свій життєвий шлях як про цілісність.

З іншого боку розглядає психологічні основи організації морального виховання школярів І. Бех [8]. Він виділяє такі характерні його риси:

– Співпереживання як рушійна сила моральної поведінки. Це почуття, що виникає у дитини, коли вона осягає стан інших людей, виступає механізмом свідомого прийняття моральних норм. Уже в молодшому шкільному віці співпереживання перетворюється в моральні властивості, які стають рушійними силами (мотивами) поведінки та діяльності людини. Розвинена форма співпереживання включає здатність виділяти та називати почуття, які відчувають інші люди, сприймати іншу точку зору. Для ефективного морального виховання дитина мусить надбати досить різноманітний досвід самовідчуття емоційних переживань – приємних і неприємних. При цьому важливо, щоб відтворення своїх переживань було яскравим і стійким, а для цього потрібна їх повторюваність, адже тільки одноразово пережитий емоційний стан дитина не може втримати в самосвідомості й актуалізувати його в необхідний момент.

– Створення виховної ситуації – клітинки виховного процесу. Постановка вихователем перед вихованцем моральної вимоги з метою її свідомого прийняття завжди має здійснюватись у формі відповідної ситуації, що визначає його поведінку. Для вихованця виховна ситуація виступатиме як задача, поставлена іншою людиною, у процесі розв’язання якої в нього формуватимуться певні відношення.

– Організація спілкування у виховному процесі, оскільки спільна діяльність вихователя й вихованця, спрямована на розв’язання виховної задачі, завжди передує вчинку. Її результатом виступає мотив, що спонукає вихованця до моральної дії. Виховна роль спілкування – це наслідок того, що слово поряд з його пізнавальною функцією має ще й регулюючу функцію, тобто воно виступає не лише як знаряддя відображення дійсності, але й як засіб регуляції поведінки.

Узагальнюючи теоретичні та практичні здобутки вчених у галузі морального виховання, пропонуємо визначити провідні психологічні основи виховання моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім’ї, а саме:

– *Перехід від важливості моральної поведінки для інших до її важливості для себе.* Тобто дитина поводитиметься певним чином не для того, щоб догодити дорослим, а тому, що сама вважає це правильним. Саме в цьому випадку матиме місце більш високий рівень моральної вихованості, коли на основі моральної поведінки, (що в свою чергу формується на основі моральних знань), складається ціннісна свідомість школяра, як наступна сходинка в процесі усталення моральної поведінки й формування моральних цінностей. Крім того, в молодшого школяра розвивається рефлексія, яка в свою чергу зумовлює формування та свідоме прийняття моральних норм і цінностей.

– *Оптимізація спілкування в системі „вчитель – учні – батьки”* з метою формування мотиву, що спонукає школяра до моральної дії. Реалізація такого спілкування можлива через різні форми роботи (наприклад, спільний проект з батьками, збори батьків з участю дітей для обговорення важливих соціально-педагогічних питань тощо). За такої умови учні відчуватимуть не тільки свою важливість для інших, а й розумітимуть важливість інших для себе.

– *Співпереживання як рушійна сила моральної поведінки.* Дітей необхідно вчити якомога частіше ставити себе на місце інших. Саме це сприяє розвитку емпатії як механізму формування моральних цінностей.

– *Сформований з дитинства образ рідного дому.* Цей образ як психологічний механізм стабільності психічної діяльності, який є для дитини джерелом впевненості, включає близьких та рідних людей, перш за все, батьків та відіграє значну роль у моральному становленні особистості молодшого школяра. Саме з цієї психологічної засади витікає необхідність активної участі та співпраці батьків зі школою в питаннях виховання (особливо морального).

– *Створення цілісної виховної системи, заснованої на пріоритетах моральних цінностей,* змістом якої для виховання виступатиме комплекс завдань, а процес їх розв’язання сприятиме формуванню стійких моральних відношень, переконань, поведінки.

– Універсальною засадничою ідеєю і водночас – умовою морального виховання дітей – є *любов педагога та батьків* до них. Адже діти дуже чутливі до любові, а це позначається на їхньому розвитку, особливо, моральному. Відчуваючи, що її люблять, дитина швидше реагує та краще піддається виховному впливу як батьків, так і вчителя.

Узагальнюючи викладене вище, можемо зробити висновок, що знання моральних норм і вимог – це важлива умова морального виховання, але знання не гарантує об’єктивної моральної поведінки й формування моральної свідомості. Отже, для досягнення позитивних результатів у формуванні моральних цінностей молодших школярів необхідним є створення дієвої системи педагогічної взаємодії з батьками на підґрунті визначених нами психологічних основ морального виховання молодших школярів. Перспективи вирішення означеної

проблеми бачимо в створенні програми формування моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї з урахуванням психологічних основ морального виховання.

Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с. **2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2003. – 1440 с. **3. Словник-довідник** педагогічних і психологічних термінів / за ред. А. І. Кузьмінського. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. – 112 с. **4. Філософський** енциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 576 с. **5. Педагогическая** энциклопедия / гл. ред. : И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – В 4-х т. – М. : Сов. Энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 столб. с илл. **6. Колесов Д. В.** Психологические основания нравственности / Д. В. Колесов // Советская педагогика. – 1990. – №4. – С. 35–39. **7. Священное** Писание. Перевод нового мира. – Изд-во WATCHTOWER BIBLE AND TRACT SOCIETY OF PENNSYLVANIA. – 2007. – с. 1311 (от Луки 6 : 31). **8. Бех І. Д.** Психологічні основи організації морального виховання школярів / І. Д. Бех // Радянська школа. – 1990. – №7. – С. 47–55.

Садыгова Н. Н. Психологічні основи виховання моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї

У статті розкривається сутність морального виховання та визначаються психологічні основи виховання моральних цінностей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, моральна поведінка, моральні принципи, моральні вимоги, моральні цінності, молодший школяр, психологічні основи.

Садыгова Н. Н. Психологические основы воспитания моральных ценностей младших школьников во взаимодействии школы и семьи

В статье раскрывается сущность морального воспитания и определяются психологические основы воспитания моральных ценностей младших школьников во взаимодействии школы и семьи.

Ключевые слова: мораль, моральное воспитание, моральное поведение, моральные принципы, моральные требования, моральные ценности, младший школьник, психологические основы.

Sadygova N. N. The psychological basis of the forming of the moral values of the primary school children in the interaction of school and family

In the article we reveal the essence of the moral education and define the psychological basis of the forming of the moral values of the primary school children in the interaction of school and family.

Key words: the moral, the moral education, the moral behaviour, the moral principles, the moral demands, moral values, the primary school child, the psychological basis.

УДК [373. 2. 016 : 811. 161. 2] : 7

К. Г. Селютіна

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КАРТИНИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із важливих завдань розвитку мовлення дошкільників є набуття дітьми вміння самостійно складати розповіді. Необхідно відзначити, що вміння розповідати формується в дитини поступово, протягом усього перебування в дошкільному закладі за умови систематичного навчання. У дидактиці навчання складати розповіді ґрунтується переважно на наочному матеріалі – передусім, на картинках, завдяки яким збагачуються знання, розвивається образне мислення й мовлення, – саме цей матеріал пріоритетний у роботі з дошкільниками.

Картина – один з головних атрибутів навчального процесу на етапі дошкільного дитинства. Її переваги над іншими дидактичними засобами досить детально розкрито в методичних посібниках і підручниках з педагогіки.

Мета статті – розкрити сутність сприйняття дошкільниками картини та її вплив на розвиток мовлення дітей.

При роботі з картиною обов'язковим є дотримання двох структурних частин – сприймання, розглядання дітьми картини та навчання розповідання за її змістом. „Продуктивність другої частини заняття цілком залежить від результативності першої, тобто від того, наскільки ефективно був організований процес сприймання. Отже, щоб правильно керувати розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях, педагог має оволодіти методикою навчання дітей сприймання картини та методикою навчання розповідання за її змістом” [2].

Сприйняття – це процес відображення людиною предметів і явищ навколишнього світу. Сприйняття навіть якого-небудь простого предмета дуже складний процес, який включає роботу сенсорних (чутливих), рухових і мовних механізмів. Воно спирається не тільки на відчуття, які кожна мить дозволяють відчувати навколишній світ, але і на попередній досвід зростаючої людини [4]. Дитина не народжується з готовим умінням сприймати навколишній світ, а вчиться цьому.

Основними формами навчання дітей дошкільного віку є заняття й дидактична гра. І на заняттях, і в іграх розвиток знань, умінь та навичок, відношень, мотивів учення має зону актуального і зону найближчого розвитку.

Уже наприкінці першого року життя дитина тягнеться до яскравої картини, радіє зображенню. Маленька дитина не одразу відрізняє реальний предмет від його зображення на картині. Вона ставиться до малюнка, як до іграшки, до речі, намагається взяти намальований м'ячик, вкусити яблуко [3]. За допомогою дорослого малюк поступово встановлює зв'язок між предметом, його графічним зображенням і відповідною назвою. Це важливо для розвитку мислення, для формування перших загальних уявлень.

Картина допомагає закріпленню уявлень дітей про предмети. Під керівництвом вихователя за допомогою картини здійснюється більш розчленоване, детальне сприйняття якостей предмета (форма, величина, колір тощо) та його стану. Таким чином, розглядання картин сприяє розвитку більш сталої, зосередженої уваги.

Картини викликають у дитини радісні емоції. Емоційна чуйність, притаманна дітям, дозволяє вихователю рано формувати в них елементарні відношення до зображених сюжетних ситуацій. Сумісний розгляд картин невеликими групами доступний для дітей, починаючи з другого року життя, викликає у них спільність переживань.

У вітчизняній та зарубіжній психології існують різні підходи щодо пояснення особливостей сприймання та розуміння дітьми змісту картин (дослідження Г. Люблінської, В. Мухіної, Г. Овсепян, С. Рубінштейна, А. Біне, В. Штерн та ін.). Водночас загальним для цих підходів є визначення певної періодизації в розвитку готовності дитини до сприймання картини, що проходить три стадії: називання (перерахування), опису та інтерпретації [4].

На думку вчених, на глибину та адекватність сприйняття дітьми картин впливає низка чинників, а саме: рівень художньо-естетичного сприйняття дитини, її життєвий та художній досвід, доступні для розуміння зміст і тематика картини, а також правильно організований процес розглядання картини. Особливості сприймання та усвідомлення дітьми картин враховуються в методиці навчання дітей розповіді за змістом картини.

Організація сприймання, розглядання дітьми картини – є обов'язковою складовою при роботі над картиною. Від того наскільки ефективно організовано процес сприйняття буде залежати складання розповіді. Отже, вихователь для правильного керування розумовою та мовленнєвою діяльністю дітей на цих заняттях має оволодіти також і методикою навчання дітей розглядання картини [1].

Численні спостереження та аналіз роботи вихователів з картиною дали змогу визначити типові помилки щодо організації процесу сприймання дітьми картин:

1. Запитання як єдиний методичний прийом у першій частині заняття.

Дітям дошкільного віку важко перебувати тривалий час у статичному положенні, якого потребує бесіда за запитаннями. Використання ігрових прийомів, емоційно-образних пластичних етюдів, творчих завдань тощо активізує процес сприймання, сприяє підвищенню його результативності.

2. Кількість запитань добирається за принципом „Чим більше – краще”.

Кількість запитань за змістом картини може бути від 3–4 у молодших дошкільнят до 8–10 – у старших. Важлива не кількість запитань, а їх різноманітність [1, с. 8].

3. Переважна більшість запитань має репродуктивний характер, тобто є запитаннями про очевидне.

Запитання за змістом картини мають збуджувати думку. Надмірне захоплення ними гальмує процес мислення, зменшує інтерес до картини. Дітям подобається відчувати себе розумними. Саме пошукова діяльність є найприроднішою для дошкільнят. Отже, не слід віддавати перевагу запитанням про очевидне навіть у молодшому віці. Запитання потрібно ставити так, щоб дитина сама шукала відповідь, аналізуючи побачене.

4. Вихователі здебільшого добирають типові, трафаретні запитання пов'язані з констатацією того, що зображено на картині, та встановленням найпростіших зв'язків між елементами зображення [1, с. 8].

Шаблонні, трафаретні запитання за змістом картини роблять неможливою будь-яку ініціативу, активність та самостійність, оригінальність думки кожного учасника заняття. У такому пасивному інтелектуальному, емоційному стані навряд чи слід очікувати від дітей цікавих власних розповідей. Вони виявляються спроможними лише наслідувати зразок розповіді вихователя та чекати, нудьгуючи, закінчення заняття.

Отже, поставивши мету, – активізувати інтелектуальну та мовленнєву діяльність дітей під час сприймання картини, – потрібно ретельно продумати першу частину заняття.

Доповненням до бесіди за змістом картини є модифікована методика сприймання зображеного на картині різними органами чуттів, розроблена російськими науковцями І. Мурашківською та Т. Сидорчук. Ця методика спрямована на формування в дітей вміння сприймати зображення через уявні можливі відчуття від зіткнення з різними об'єктами та передавати свої враження у зв'язному висловлюванні [5, с. 15].

Послідовність вправ за цією методикою може бути такою.

1. Виокремлення об'єктів, зображених на картині. „Як справжнім дослідникам, вам подобається все вивчати, розглядати, слухати. Якщо так, то ваша рука може швидко й легко перетворитися на

підзорну трубу. Її треба тільки скласти так, щоб утворилася трубка. А тепер давайте спробуємо побачити крізь неї та назвати тільки один якийсь предмет на картині – великий він чи малий – все одно”.

2. Установлення різного рівня залежностей між об'єктами.

„Ви, як справжні дослідники, уже вмієте бачити на картині найдрібнішу, найнепомітнішу річ та назвати її. Проте ніщо не існує саме по собі. Спробуйте поєднати два будь-які предмети, зображені на картині, визначити зв'язок між ними, встановити, чому вони важливі один для одного”.

3. Уявлення об'єктів через сприймання їх різними аналізаторами.

„Уявіть, що наша картина незвичайна, і до неї додаються спеціальні навушники (або рукавички), через які можна почути всі звуки (або доторкнутися до будь-чого) на картині. Тож „послухайте” уважно і скажіть, що ви почули (або відчували)”.

Останній етап можна використати як самостійний, запропонувавши дітям зосередитися на окремих об'єктах картини, придумати уявні варіанти „почутих” звуків і слів (аналогічно ароматів, відчуттів тощо), імітувати їх, придумати діалоги від імені персонажів. Виконання цих творчих завдань забезпечить високий рівень інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої активності, дасть змогу підтримувати протягом усього заняття гарний настрій та інтерес дітей до процесу сприймання і, що важливо, бажання розповісти про свої враження [1, с. 5].

Сприймання мистецтва вимагає від того, хто його сприймає, співтворчості з майстром, інакше неможливо зрозуміти, відчувати всі почуття, що володіли автором. Недостатньо розібратися у структурі твору – необхідно творчо пропустити сприйняте через себе, щоб пережити свої почуття і таким чином привласнити зображуване. Мистецтво не народжує прямої практичної дії, воно тільки готує до цієї дії [6]. Л. Виготський вбачає в мистецтві суспільну техніку почуття, знаряддя суспільства, завдяки якому воно залучає в коло соціального життя особистісні сторони людської істоти. Саме так, на думку вченого, відбувається вплив мистецтва на психічний розвиток людини. Автор підкреслює, що „для сприймання мистецтва теж потрібна творчість, необхідне творче подолання свого почуття, досягнення катарсису, в якому дія мистецтва і виявляється повною мірою” [3]. Важливим є зауваження вченого про залежність характеру і якості художнього сприймання від вербалізації цього процесу.

Отже, мовлення і супроводжує процес сприймання, і бере в ньому найактивнішу участь. Дитина сприймає картину не тільки завдяки зору і слуху, а й через власне мовлення. Це пояснюється тим, що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення є засобом цього діалогу.

Література

1. **Гавриш Н. В.** Навчання розповіді за картиною. Активізація розумової та мовленнєвої діяльності дошкільнят / Н. В. Гавриш // Дошкільнє виховання. – 2003. – №1. – С. 7–9.
2. **Гавриш Н. В.** Навчання розповіді за картиною. Активізація розумової та мовленнєвої діяльності дошкільнят / Н. В. Гавриш // Дошкільнє виховання. – 2003. – №2. – С. 9–10.
3. **Зданевич Л.** Методика використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку [Електронний ресурс] / Л. Зданевич. – Режим доступу до статті: <http://www.lips.zp.ua/states/378-1200352.html>
4. **Нищева Н. В.** Развитие речи дошкольников в процессе беседы по сюжетной картине / Н. В. Нищева // Дошкольная педагогика. – 2003. – №5. – С. 23–24.
5. **Пасічник А.** Системність у навчанні творчого розповідання / А. Пасічник, М. Сафонова // Дошкільнє виховання. – 2009. – №5. – С. 14–17.
6. **Сарапулова Є.** Як навчити дитину висловлювати думку / Є. Сарапулова // Дошкільнє виховання. – 2002. – №4. – С. 16–17.

Селютіна К. Г. Особливості сприйняття картини дітьми дошкільного віку.

У статті розкрито особливості сприйняття картини дітьми дошкільного віку, зазначено типові помилки щодо організації процесу сприймання дітьми картин, обґрунтовано методику сприймання зображеного різними органами чуттів.

Ключові слова: сприйняття, картина, розповідь, мовлення.

Селютіна Е. Г. Особенности восприятия картины детьми дошкольного возраста.

В статье раскрыты особенности восприятия картины детьми дошкольного возраста, отмечены типичные ошибки по организации процесса восприятия детьми картин, обосновано методику восприятия изображённого разными органами чувств.

Ключевые слова: восприятие, картина, рассказ, речь.

Selyutina K. G. Perception features of pictures of pre-school children.

In the article there are perception's features of pictures of pre-school children, common mistakes are underlined concerning the process of children's perception of pictures, method of perception of depicted things is grounded with different senses.

Keywords: perception, picture, tale, speech.

М. В. Соїна

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЙДЕТИКИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним із найважливіших напрямів удосконалення навчання учнів у початкових класів є пошуки впровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій навчання. Сьогодні вже не можливо навчати традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки і не боятись помилитись, вміння спілкуватись з учителем, учнями класу залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми.

Основне завдання сучасної школи – формувати гармонійно розвинуту особистість. Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток дитини, оскільки від вільного владіння словом значною мірою залежить загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, самореалізація в суспільстві.

Мета статті – розкрити особливості впровадження ейдетики як засобу розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі.

У середині 80-х років ХХ ст. російський вчений І. Матюгін розробив ігрову систему, яка покращує сприймання та відтворює інформацію, спираючись на властиве кожній людині вміння уявляти та фантазувати. Він запропонував використовувати весь спектр уявлень і фантазій: зорових, рухових, тактильних, нюхових та смакових [4; 6]. Чисельні експерименти довели, що пам'ять людини тісно пов'язана з її уявою та уявленнями – „ейдосами”, як казали древні греки. Методика отримала назву „Школа ейдетики”. Сьогодні ця ігрова методика популярна серед тих, хто прагне неформально ставитися до процесів пізнання та навчання.

Упровадження цієї методики в Україні здійснює Євген Антошук, почесний доктор педагогічних наук – засновник „Української школи ейдетики „Мнемозина”. Він зазначає, що вміння дорослого „спускатися” до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміння дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика. Завдяки його численним статтям, книгам, активній лекційній роботі вчителі шкіл мають у своєму арсеналі ейдетичні прийоми [2, с. 10].

Розвиток зв'язного мовлення на уроках мови – це „вся робота, що проводиться вчителем спеціально і в зв'язку із вивченням шкільного курсу для того, щоб учні оволоділи мовними нормами, а також

висловлювали свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами у відповідності до мети, змісту і умов спілкування” [1, с. 19]. За умови спеціально організованого систематичного навчання молодші школярі не тільки вчать правильно розмовляти, але й самостійно розв'язувати і творити мовленнєві завдання, правильно висловлювати думки залежно від мети, місця, обставин спілкування.

Ейдетика – вчення про суб'єктивні наочні образи, що притаманні дітям на певному етапі їхнього розвитку і які зберігаються, у переважній більшості випадків як винятки, у дорослих. Ейдетичний образ – післядія, слід попереднього реального сприйняття, відзначається незалежністю від руху очей та стабільністю в часі. Ейдетичні образи посідають ніби проміжну ланку між послідовними образами та образами уявлень, наближаючись в окремих випадках як до перших, так і до других [3, с. 216].

Численні експерименти доводять, що резерви пам'яті людини тісно пов'язані з розвитком ейдетичної пам'яті. У багатьох школах вчать, як правильно запам'ятовувати, а необхідно вчити відтворювати.

Відтак, спираючись на результати досліджень учених, зокрема (П. Блонської, Л. Виготського, Е. Йенша, О. Лурії, С. Рубінштейна, В. Урбанчика, Й. Фейгенберга, Г. Феймана, Р. Хабера, М. Хершенсона та ін.) потрібно враховувати, що поява ейдетичних здібностей можлива в дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим виникає необхідність ґрунтовного дослідження їхнього мовлення в контексті взаємозв'язку з іншими пізнавальними процесами (образна пам'ять, образне мислення, уява тощо). Адже образи складають основний зміст дитячої пам'яті, а роль мовлення у збереженні та відтворенні знайомого образу і формуванні нового досить велика [5, с. 321]. Чим більш вдало підібране слово, тим точніше воно фіксує сутність предмета, тим повніше та яскравіше постає його образ перед дитиною.

Дев'ятий рік поспіль творча група вчителів Ровеньківської загальноосвітньої школи № 6 Луганської області займається впровадженням засобів ейдетики в навчання молодших школярів, зокрема на уроках української мови. Наведемо зразки цих вправ.

Тренінги ейдетики – це ігри. Наприклад, тренінг „Гра зі словами” вчитель початкових класів С. Горшкова Ровеньківської загальноосвітньої школи № 6 проводить на уроці рідної мови на етапі роботи зі словниковими словами. Вона читає учням 12 слів (*ведмідь, диван, дятел, портфель, береза, кошеня, медаль, метелик, клоун, океан, телефон, лелека, желе*) і пропонує їх відтворити в тій самій послідовності. Після першого читання більшість дітей записують 5–6 слів. Потім за методикою ейдетики знову читає слова, при цьому пропонуючи уявити образ кожного слова та уявно зв'язати з образом наступного, малюючи в уяві мультфільм. Наприклад:

Ведмідь – маленький та лисий несе

Диван – великий твердий, з-під якого виглядає
Дятел – який відкриває
Портфель – а в ньому виросла червона
Береза – на самому її вершечку сидить
Кошеня – а на шиї в нього шоколадна
Медаль – яку приніс
Метелик – на якому вмовився сумний
Клоун – котрий вискочив з
Океану – де плаває
Телефон – його тримає у дзьобі
Лелека – той, що дуже любить
Желе.

Після такої роботи практично всі учні змогли назвати слова із запропонованого ряду. Завдання з певним рядом слів можна ускладнювати й урізноманітнювати: підкреслити орфограми, дібрати однокореневі слова, скласти речення з одним зі слів тощо.

Наприклад, на уроці української мови в 4-му класі з теми „Прикметник” на допомогу приходять *метод парадоксальних перетворень*. Учитель використовує таку вправу: називає учням 10–15 іменників, а потім просить записати їх у тому самому порядку у стовпчик. Потім, спираючись на метод парадоксальних перетворень (а це необхідно для розвитку фантазії), просить дібрати до кожного іменника неймовірну, невластиву йому ознаку – прикметник.

Наприклад :

Цвях	<i>паперовий</i>
Солома	<i>залізобетонна</i>
Літак	<i>волохатий</i>
Ведмідь	<i>лисий</i>
Шкарпетки	<i>віконні</i>
Мурашка	<i>велика</i>
Слон	<i>легенький</i>
Сніг	<i>гарячий</i>
пиріна	<i>важка і т.д.</i>

Далі це завдання можна урізноманітнити й ускладнити, додавши вправу на закріплення знань морфологічних ознак: вкажіть рід, число і закінчення прикметників тощо.

Як свідчить практика, придумувати неймовірні ознаки іменників дітям дуже подобається; їхня фантазія деколи відкривається з несподіваної сторони, примушуючи вирувати уяву вчителів.

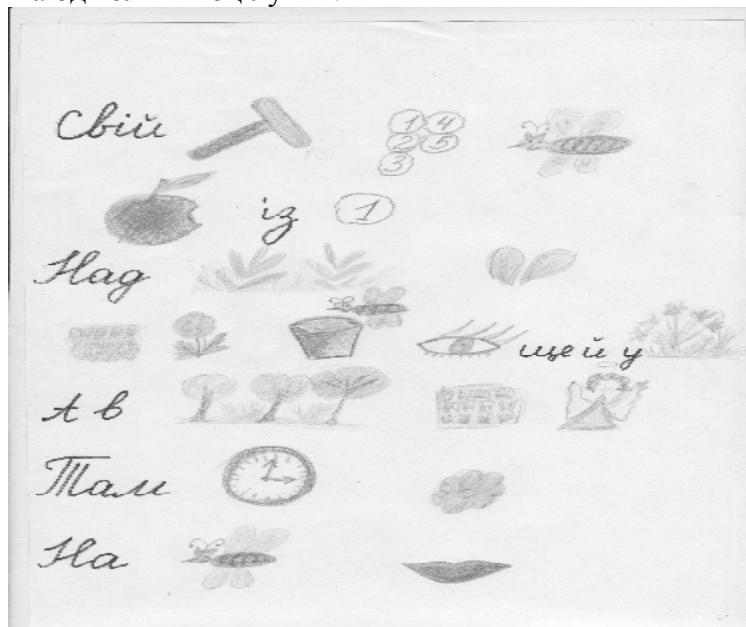
Молодшим школярам досить складно утримувати уявний образ без його підкріплення. Тому необхідно використовувати графічне зображення поняття. Уявний образ, що прямо відповідає поняттю, виникає у дітей швидко та легко. Вчитель знайомить дітей з піктограмами, значками, у які можна вставити будь-яку інформацію.

Потім учні, дивлячись на піктограму, слово в слово відтворюють текст, бо поки вони малюють значок, інформація, з якою він асоціюється у дітей, у нього вже була закладена. Пізніше, коли ця навичка відпрацьовується, достатньо піктограму побачити в своїй уяві і вся інформація надійно збережеться в пам'яті. Саме методом піктограм вчителі Ровеньківської середньої школи № 6 користуються при написанні переказів. До речі, вони виходять у більшості дітей послідовні й докладні.

Метод піктограм використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Не обов'язково бути художником. Адже треба зобразити лише фрагмент потрібного предмета і головне пояснити це дітям. Піктограми подаємо чорно-білі. Відсутність кольору полегшує обробку інформації мозком.

Пропонуємо приклад такої піктограми, яку можна використовувати під час вивчення вірша „Бджілка” (О. Плавенчук).

Бджілка
Свій робочий тиждень бджілка
Почала із понеділка.
Над отавами літала,
Мед кульбабковий збирала.
Зазирнула ще й у гай,
А в гаю - медовий рай.
Там очікують медунки
На бджолині поцілунки.



Завдяки вмінню складати та уявляти піктограми, учні запам'ятовують будь-який текст. Прочитавши 2–3 рази вірш, вони вже

знають його напам'ять. І навіть через деякий час піктограми допомагають їм швидко відтворити вірш чи текст.

Шляхом пошуку й практичної апробації вчителі наповнюють ейдетичні засоби конкретним змістом навчального предмета й використовують їх на різних етапах уроку. Таким чином, застосування ейдетичних прийомів на уроках дає змогу за порівняно короткий час дізнатися про інтереси й здібності кожного учня, визначити шляхи їх розвитку.

Отже, використання засобів ейдетики для розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови допомагає учням краще засвоїти достатньо складний для них мовний матеріал, зберегти його в пам'яті, підвищити рівень володіння зв'язним мовленням.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з використанням засобів ейдетики з метою розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Література

1. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. – К. : Вища школа, 1992. – 380 с. **2. Калачикова О.** Швидка педагогічна допомога. Практика ейдетики / О. Калачикова // Поч. осв. – 2006. – №3. – січень. – С. 9–11. **3. Краткий** психологический словарь / Ред. сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1988. – 512 с. **4. Матюгин И. Ю.** Как развивать память / И. Ю. Матюгин, Е. И. Чакаберия, И. К. Рыбникова, Т. Б. Слоненко, Т. Н. Мазина. – Д. : Сталкер, 1997. – 448 с. **5. Савченко О. Я.** Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – К. : Магістр. – 1997. – 255 с.

Соїна М. В. Особливості впровадження ейдетики як засобу розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі

У статті розглядаються особливості впровадження ейдетики як засобу розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі. Наведено приклади ейдетичних вправ, які допомагають розвивати зв'язне мовлення молодших школярів, пам'ять, увагу тощо.

Ключові слова: ейдетика, ейдетичні образи, зв'язне мовлення, розвиток зв'язного мовлення.

Соїна М. В. Особенности внедрения эйдетики как способа развития связной речи на уроках украинского языка в начальной школе.

В статье рассматриваются основы внедрения эйдетики как способа развития связной речи на уроках украинского языка в начальной

школе. Приведены примеры использования эйдетических упражнений, которые помогают развивать связную речь младших школьников, их память, внимание.

Ключевые слова: эйдетика, эйдетические образы, связная речь, развития связной речи.

Soina M. W. Features introductions of eidetic as way of development of coherent speech at lessons of the Ukrainian language at elementary school.

The article covers the basics of implementation of eidetic as a way of development of a coherent speech on the lessons of the Ukrainian language in the primary school. Examples of the use of eidetics exercises, which help to develop a coherent speech younger students, their listed ing attention.

Key words: eidetic, eidetic images, communication is, of development of a coherent speech.

УДК 373.3.015.311:376-056.45

С. В. Соловйова

**ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ДІАГНОСТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ**

Проблема формування особистості обдарованої дитини є досить актуальною в наш час. Сучасне суспільство потребує суттєво нової генерації людей, що здатні були б приймати неординарні рішення, творчо мислити й, загалом, сприяти розквіту нашої держави. Тому є важливим, на нашу думку, всебічно дослідити феномен обдарованої дитини та визначити умови її розвитку. Розробка проблеми обдарованості є також необхідною для розв'язання низки питань, пов'язаних з організацією освітньо-виховного середовища дітей, що мають обдарованість.

Отже, метою статті є спроба здійснити теоретичний аналіз проблеми обдарованості у психолого-педагогічному й соціальному аспектах. На основі узагальнення результатів наукових досліджень, педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури надати визначення обдарованості як явищу, та з урахуванням цього визначити завдання педагогічного управління процесом формування обдарованості дитини молодшого шкільного віку.

Удаючись до аналізу психолого-педагогічної сутності феномена, що вивчається, зазначимо, що молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом шкільного дитинства. Висока сензитивність цього вікового періоду визначає великі потенційні можливості різнобічного

розвитку дитини. Це – період накопичення й засвоєння знань та інтенсивного розвитку мислення, в його словесній та логічній формах. Як відомо, саме мислення є визначальним компонентом у структурі пізнавальних процесів. У молодшому шкільному віці індивідуальна своєрідність здібностей обдарованої дитини вже достатньо чітко окреслюється.

Учені, які досліджують проблему обдарованості, пропонують різні визначення цього поняття. Чітко фіксованого поняття обдарованості в літературі поки що немає. Уперше поняття обдарованості було сформульовано в середині XIX ст. англійським психологом Ф. Гальтоном. Він уважав, що загальна обдарованість – це інтегральний рівень розвитку спеціальних здібностей, який пов'язаний з їх розвитком, але достатньо від них незалежний. У наш час обдарованість здебільшого визначається за допомогою певних параметрів або феноменологічних проявів.

Отже, дефініція № 1 свідчить, що обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що утворюють певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей за рахунок домінуючого розвитку інших. Дефініція № 2: обдарованість – це загальні здібності або спільні моменти здібностей, що обумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність його діяльності. Дефініція № 3 показує обдарованість, як розумовий потенціал, або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання. Дефініція № 4 відзначає наявність своєрідності природних передумов здібностей. Дефініція № 5 подає обдарованість через талановитість, наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності [1, с. 442]. Така багатозначність терміна вказує на багатогранність проблеми цілісного підходу до сфери здібностей. Тому обдарованість як загальна характеристика сфери здібностей вимагає комплексного вивчення.

Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Звертаючись до проблеми формування особистості, відразу визначимося, що це – об'єктивний та закономірний процес, під час якого людина виступає не тільки як об'єкт впливу, але й як суб'єкт діяльності та спілкування [1, с. 326].

Звідси формування особистості обдарованої дитини постає як складний психолого-педагогічний процес розвитку здібностей дітей, які випереджують своїх ровесників у загальному розвитку. Невід'ємною умовою успішності цього процесу є активний взаємозв'язок із зовнішнім та предметним середовищем у межах цілеспрямованого навчання, виховання та сфери вільного часу.

Безумовно, кожна дитина неповторна, але при всій індивідуальній своєрідності реальних проявів дитячої обдарованості існує досить багато рис, характерних для більшості обдарованих дітей.

Зокрема, відрізняючись широтою сприйняття, обдаровані діти гостро відчувають все, що відбувається в навколишньому їхньому світі й надзвичайно зацікавлені у відношенні того, як влаштований той чи інший предмет. Їм цікаво, чому світ влаштований так, а не інакше, і що було б, якби зовнішні умови змінилися. Вони здатні стежити за кількома процесами одночасно й схильні активно досліджувати все навколишнє.

Діти з раннім розумовим розвитком мають здатність сприймати зв'язок між явищами й предметами і робити відповідні висновки; їм подобається у своїй уяві створювати альтернативні системи. Природньо обумовлена якісна пам'ять в поєднанні з раннім мовним розвитком і здатністю до класифікації допомагає такій дитині накопичувати великий обсяг інформації й інтенсивно використовувати її. Обдаровані діти відрізняються тривалим періодом концентрації уваги й великим завзяттям у вирішенні того чи іншого завдання. Краще за інших своїх однолітків здатні розкривати відносини між явищами й сутністю, використовувати логічні операції, систематизувати й класифікувати матеріал. Вони володіють великим словниковим запасом, що дозволяє їм вільно й чітко висловлюватися. Проте, часто заради втіхи, вони винаходять власні слова.

Жива уява, включення елементів гри у виконання завдань, творчість, винахідливість і багата фантазія (уявні друзі, брати чи сестри) дуже характерні для обдарованих дітей. Вони володіють відмінним почуттям гумору, люблять смішні невідповідності, гру слів, жарти. Сприйняття смішного у них нерідко відрізняється від сприйняття однолітків [2, с. 43].

З наведених, беззаперечно позитивних характеристик випливає, що дитина, яка випереджає однолітків за рівнем інтелекту, здатна легко вчитися та швидко адаптуватися до навчального середовища. Насправді це не обов'язково так. У дітей з раннім розумовим розвитком виникають свої систематичні труднощі в сім'ї та у школі, що пов'язані з неоднозначністю їхнього характеру. Їм бракує емоційного балансу, в ранньому віці обдаровані діти нетерплячі, поривчасті. Інколи для них характерні перебільшені страхи та підвищена вразливість, тривожність. Нерідко в обдарованих дітей розвивається негативне самосприйняття, виникають труднощі в спілкуванні з однолітками. Такі діти виявляють, зазвичай, загострене почуття справедливості, адже випереджаючий моральний розвиток спирається на випереджальний розвиток сприйняття й пізнання. Вони гостро реагують на несправедливість навколишнього світу, висувають високі вимоги до себе й оточуючих. Психологи зазначають, що у дітей з раннім розумовим розвитком моторна координація й володіння руками часто відстають від пізнавальних здібностей. Така різниця в інтелектуальному й фізичному розвитку

обдарованих дітей може їх бентежити й розвивати несамотійність. Сильні й слабкі сторони дитини з ознаками розумової обдарованості взаємопов'язані, переходять одна в одну. Випередження однолітків може породжувати зарозумілість і зверхність. Розумова самотійність, установка на пізнання можуть обертатися протиставленням себе оточуючим. Навіть те, що всі навчальні предмети даються обдарованій дитині однаково легко, має і свою зворотну сторону: до підліткового віку такий учень вже може почати перейматися тим, що не знає, до чого ж він більш схильний. З'ясується, що відсутність таких обмежувачів, як відносна нездатність до яких-небудь видів занять, може обумовлювати зайву роздрібненість інтересів, ускладнювати процес самовизначення. Слід підкреслити, що поведінка обдарованої дитини зовсім не обов'язково має відповідати одночасно всім переліченим вище ознакам. Поведінкові ознаки обдарованості варіативні й часто суперечливі за своїми проявами, оскільки в значній мірі залежать від соціального контексту та характеру особистості [2; 3; 4].

Як показують дослідження, обдаровані діти помітно розшаровуються за видами обдарованості. Систематизація видів обдарованості визначається критерієм, покладеним в основу класифікації. Наведемо класифікацію видів обдарованості за поданими критеріями, що ґрунтується на висновках відомих учених (Д. Богоявленська, В. Шадріков, Ю. Бабаєва, В. Дружинін, І. Ільєсов, А. Матюшкин, В. Ушаков, М. Холодна, Н. Шумакова, В. Юркевич) у табличному вигляді.

Критерій	Вид обдарованості	Загальна психологічна характеристика
I. Ступінь сформованості обдарованості	Актуальна обдарованість;	Дитина виявляє реальні показники психічного розвитку, що визначаються високим рівнем виконання діяльності в конкретній предметній області в порівнянні з віковою та соціальними нормами.
	Потенційна обдарованість;	Дитина виявляє певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень в тому чи іншому виді діяльності, але не може реалізувати свої

		можливості в даний момент часу в силу їхньої функціональної недостатності.
2. Форма проявів	Явна обдарованість;	Явна обдарованість виявляється в діяльності дитини досить яскраво й чітко, в тому числі й у несприятливих умовах. Досягнення дитини настільки є очевидними, що її обдарованість не підлягає сумніву.
3. Широта проявів у різних видах діяльності	Загальна обдарованість;	Загальна обдарованість отримує прояв по відношенню до різних видів діяльності й виступає як основа їхньої продуктивності. Загальна обдарованість показує рівень розуміння того, що відбувається, глибину мотиваційної та емоційної залученості до діяльності, ступінь цілеспрямованості останньої.
	Спеціальна обдарованість.	Спеціальна обдарованість виявляється через конкретні види діяльності й зазвичай визначається в окремих галузях (поезія, математика, спорт, художня творчість, спілкування тощо).
4. Особливості вікового розвитку	Рання обдарованість;	Прикладом ранньої обдарованості є діти, які отримали назву

		„вундеркінди”. Вундеркінд (буквально „чудова дитина”) - це дитина, як правило, дошкільного або молодшого шкільного віку з надзвичайними, блискучими успіхами в якомусь певному виді діяльності - математиці, поезії, музиці, малюванні, танцях, співах тощо.
	Пізня обдарованість	Відсутність яскравих проявів обдарованості у дитячому віці не означає негативного прогнозу щодо перспектив подальшого психічного розвитку особистості.
5. Вид діяльності 5.1. Практична діяльність;	Спортивна та організаційна обдарованість, обдарованість у ремеслах.	Виняткова здатність в практичній діяльності в різних сферах.
5.2. Пізнавальна діяльність;	Інтелектуальна обдарованість різних видів залежно від предметного змісту діяльності	Обдарованість у галузі природничих і гуманітарних наук, інтелектуальних ігор тощо.
5.3. Художньо-естетична діяльність;	Хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча і музична обдарованість.	Високі досягнення в зазначених видах діяльності.
5.4. Комунікативна діяльність;	Лідерська і аттрактивна обдарованість	Виняткова здатність встановлювати зрілі, конструктивні взаємовідносини з соціальним оточенням

Для типологізації обдарованості також існують різні критерії. Наприклад, український психолог Юрій Гільбух [5] на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

* природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);

* природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);

* гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу).

Отже, будь-який індивідуальний випадок дитячої обдарованості може бути оцінений з точки зору всіх перерахованих вище критеріїв класифікації видів обдарованості. Обдарованість являється багатовимірним за своїм характером явищем.

Процес формування особистості обдарованої дитини неможливий без вивчення теоретичних засад діагностики обдарованої особистості. На різних історичних етапах створювалися діагностичні методики вимірювання обдарованості, що відбивали рівень досягнутих психологічних знань (наприклад, тести А. Біне і Т. Сімона, Х. Мюнстерберга, Г. Россолімо, та ін.) На основі різних теоретичних підходів розроблені тести Г. Айзенка, Дж. Равена, Дж. Гілфорда, Е. Торренса, Р. Амтхауєрта, Ф. Гудінафа, Д. Харріс інші [6; 7].

До діагностичного апарату для вимірювання рівня розумового розвитку відносять тести структури інтелекту (Р. Амтхауєр), мальовальний тест (Гудінаф-Харріс) тест Дж. Равена „Прогресивні матриці Равенна”, тест Д. Векслера (Шкала Векслера), та ін. Схарактеризуємо ці класичні тести.

Тест структури інтелекту Р. Амтхауєра створений в 1953 р. (остання редакція здійснена в 1973 р.). Тест призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб у віці від 13 до 61 року. Його інструментальна частина складається з дев'яти субтестів, кожен з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту. Шість субтестів діагностують вербальну сферу, два – просторову уяву, один – пам'ять.

Як свідчать дослідження, досить часто на практиці виникає потреба у діагностуванні інтелекту за допомогою тесту Гудінаф-Харріса (тест інтелекту). Він призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку дітей та підлітків. Запропонований Ф. Гудінаф в 1926 р., він містить шкалу, за якою можна оцінити 51 елемент малюнку. Виділені норми для дітей від 3 до 13 років, які можуть бути зіставлені з розумовим віком. Обстежуваному пропонують зобразити на аркуші паперу чоловіка, причому просять зробити це якомога краще. Час малювання не обмежується. Оцінка рівня інтелектуального розвитку здійснюється на основі того, які частини тіла й деталі одягу зображує обстежуваний, як ураховані пропорції, показано

перспективу і т. д. У 1963 р. Д. Харрісом цей тест був переглянутий, розширений і опублікований під назвою „Гудінаф-Харріс малювання тест”. У варіанті, запропонованому Д. Харрісом, після завершення малюнка чоловіка обстежуваному пропонують намалювати жінку, а потім – свій портрет.

Дж. Равен призначив свій тест для дослідження розумового розвитку. „Прогресивні матриці Равена” – це невербальний тест, розроблений Л. Пенроузом і Дж. Равеном в 1936 році в чорно-білому варіанті й у 1949 році в кольоровому. Чорно-білий варіант тесту призначений для обстеження дітей, починаючи з 8 років і дорослих до 65 років. Тест складається з 60 матриць або композицій із пропущеним елементом.

Дж. Гілфорд запропонував тест для вимірювання загального рівня розвитку соціального інтелекту. Також можлива оцінка здібностей розуміння поведінки людей: здатність передбачення наслідків поведінки, адекватність відображення вербальної і невербальної експресії, розуміння логіки розвитку складних ситуацій міжособистісної взаємодії, розуміння внутрішніх мотивів поведінки людей. Методика розрахована на весь віковий діапазон, починаючи з 9 років.

Серед методів діагностики творчої обдарованості (креативності) виділяють тести П. Торренса, опитувач Дж. Джонсона, тести Дж. Рензулі, діагностику вербальної креативності Медніка, вербальний тест „Незвичайне використання” (К. А. Хеллер) [8; 9]. Найбільш відомим і широко розповсюдженим в світі вважається тест творчого мислення П. Торренса, вперше опублікований у 1966 р.

Вербальний тест Г. Айзенка можна використовувати для виявлення загальної освіченості, кмітливості, обізнаності тощо. Методика призначена для оцінки інтелектуальних здібностей, визначення, якою мірою обстежуваний володіє нестандартним мисленням. Розрахований для оцінки інтелектуальних здібностей осіб у віці від 18 до 50 років, які мають освіту не нижче середньої [3, с. 142].

Для діагностики обдарованості передбачається застосовувати ряд різних методик. Так, для виявлення інтелектуальної обдарованості рекомендується використовувати методику дослідження інтелекту у дітей Гудінаф-Харріса, творчої – тести Торренса на образне й вербальне мислення та інші.

Таким чином, за умов, що у наявності педагога-дослідника є гідний арсенал надійних діагностичних методик, доречно розпочинати систематичну роботу щодо розвинення таланту обдарованої дитини. Тобто вчитель має педагогічний доцільний вплив – управління на процес формування особистості обдарованої дитини. Педагог визначає *мету й завдання* цього процесу в конкретних умовах, *програмує* розвиток особистості учня, *обґрунтовує систему педагогічних засобів, форм, методів*, їх *етапність*, спрямованість на розв'язання поставлених

педагогічних завдань. Отже, об'єктивно необхідним є аналіз існуючих досліджень з метою визначення поняття *педагогічний контроль*.

Дефініція № 1. *Управління навчально-виховним процесом* (як складова частина педагогічного менеджменту) – цілеспрямований вплив керівника на педагогічний колектив та учнів шляхом науково обґрунтованого планування, організації та контролю їх діяльності [10, с. 443].

Дефініція № 2. *Внутрішкільний контроль* – це вид управлінської діяльності, направлений на виявлення відхилень фактичних результатів управління, які були запланованими, виявлення причин розбіжності мети та результату управління, та визначення на цій основі змісту регулюючої діяльності щодо мінімізації виниклих відхилень [11, с. 77].

Дефініція № 3. *Педагогічний менеджмент* – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, спрямований на підвищення їх функціонування й розвитку [10].

На цій підставі зробимо висновок, що педагогічне управління – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесом, які направлені на підвищення його ефективності.

Професійну діяльність учителя з позиції управління розглядають К. Васильєв, І. Новіков, О. Падалка, Т. Шамова та інші – саме процес управління діяльністю учнів під час засвоєння ними навчального матеріалу (шляхом пізнавально-інструментальної сукупності дій учителів та учнів тощо).

Суттєвим, на нашу думку, є визначення провідних завдань педагогічного менеджменту, а саме:

- 1) відображення періодичності й послідовності як окремих дій виконавця, так і всієї діяльності в цілому;
- 2) добір методик і правил виконання окремих видів роботи на конкретний відрізок часу;
- 3) визначення вимоги до якості результату діяльності та ефективності способів досягнення намічених цілей з урахуванням оптимальності витрачених зусиль, засобів і часу;
- 4) встановлення вимог до складу й кваліфікації виконавців, визначених для конкретної діяльності;
- 5) визначення кількості необхідної інформації та її основних джерел з урахуванням оптимальності (необхідності та недостатності);
- 6) визначення й затвердження основних правил контролю й перебігу й результатів діяльності виконавців [10, с. 13].

Таким чином, на підставі викладеного вище, можемо констатувати, що виховання й навчання обдарованих дітей, їх соціальний розвиток є набагато більш складним процесом у порівнянні з дітьми зі звичайними розумовими здібностями. Дітей із випереджаючим темпом розвитку, з високою розумовою активністю важко вчити й важко

виховувати, складно керувати їх соціальними контактами. Обдаровані діти зазвичай нетерплячі, не виносять критики й тиску. Вони схильні до критичного ставлення не тільки до себе, але й до навколишнього оточення. Тож, педагоги, які працюють з обдарованими дітьми, повинні виявляти достатню терпимість, толерантність до критики з боку таких дітей й до себе зокрема. У процесі виховання обдарованих дітей надзвичайно важлива роль належить не тільки педагогам, а й батькам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до їх потреб та інтересів. За свідченням американського психолога Наталі Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність [2].

Як підсумок зазначимо, що загалом проблема обдарованості являє собою складний феномен, вивчення якого порушує інтереси різних науковців та предмети різних галузей знань. Центральною є проблема своєчасного виявлення, успішного навчання й соціального розвитку обдарованих дітей. Висновки з досліджень дають нам підставу для розробки технології педагогічного управління формуванням особистості обдарованої дитини молодшого шкільного віку. Вироблення відповідних рекомендацій є предметом наступного аналізу в подальших наших публікаціях.

Література

- 1. Словарь психолога практика / сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2003. – 976 с.**
- 2. Белавина О. В.** Одаренные дети: проблемы диагностики и адаптации / О. В. Белавина // Психологический журнал – 2010. – №1. – С. 41–54.
- 3. Савенков А. И.** Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение / А. И. Савенков. – Ярославль : Академия развития. – 2002. – 352 с.
- 4. Дружинин В. Н.** Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство „Питер”, 2000. – 368 с.
- 5. Гильбух Ю. З.** Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 374 с.
- 6. Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : 2 кн. / Е. Н. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Гумма-нит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста, 1999. – 384 с. : ил.
- 7. Немов Р. С.** Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
- 8. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. Лейтеса. – М. : Изд. центр „Академия”, 1996. – 416 с.**
- 9. Психология одаренности от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – 128 с.**
- 10. Хрыков Е. Н.** Внутришкольный контроль: состояние, концепция перспективы развития / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1994. – 177 с.
- 11. Гончаров М. А.** Основы менеджмента в образовании : учебное

пособие / М. А. Гончаров. – 2-е изд., стереотип. – М. : КНОРУС, 2008. – 480 с.

Соловйова С. В. Формування особистості обдарованої дитини молодшого шкільного віку: діагностика та педагогічне управління.

У статті розкрито явище обдарованості та визначені завдання педагогічного управління процесом формування обдарованості дитини молодшого шкільного віку.

Ключові поняття: обдарованість, формування особистості, педагогічне управління, педагогічний менеджмент, внутрішкільний контроль.

Соловьева С. В. Формирование личности одаренного ребенка младшего школьного возраста: диагностика и педагогическое управление.

В статье раскрыто явление одаренности и определены задачи педагогического управления процессом формирования одаренности ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые понятия: одаренность, формирование личности, педагогическое управление, педагогический менеджмент, внутришкольный контроль.

Solovyova S. V. The forming of a talented primary school aged child's personality : diagnosing and pedagogical govement.

In this article we reveal the phenomenon of a talent and defined the tasks of the pedagogical govement of the process of the forming of a primary school aged child's talent.

Key words: talent, the forming of personality, pedagogical govement, pedagogical management, the internal school control.

УДК 811.161.2:81'366:159.928

Н. О. Хромихіна

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ
МЕХАНІЗМІВ АУДІЮВАННЯ**

Одним із основних джерел знань є вміння слухати. Проте слід зауважити, що поряд з терміном „слухання” активно використовуються й інші: „слухання – розуміння”, „розуміння почутого”, „сприймання усного мовлення”, „аудіювання”. Ми дотримуємося думки, що термін „аудіювання” найбільш вдалий і точний, бо „слухання” передбачає тільки акустичне сприймання звукового потоку, „аудіювання” ж включає в себе процеси сприймання й розуміння усного мовлення з подальшими його

відображенням чи використанням сприйнятої інформації у власних висловлюваннях [1, с. 239]. Тому надалі ми будемо користуватися терміном „аудіювання”, вважаючи слухання й розуміння (сприйняття) складовими частинами цього процесу. Мета статті полягає в аналізі психофізіологічних механізмів аудіювання школярів початкової школи. Загальновідомо, що процес слухання починається з роботи механізму сприйняття усного мовлення, тісно пов'язаний зі смисловою переробкою інформації, що знаходить, оскільки ефективність і вдосконалення сприймання відбувається за рахунок збільшення, розширення оперативної одиниці сприймання. Від неї залежить продуктивність слухання. Слід зауважити, що зорові відчуття теж відіграють позитивну роль при сприйманні (сприймання полегшується, коли слухач бачить обличчя, міміку, жести співбесідника), хоча вони і не є обов'язковою умовою слухового сприймання. Отже, сприймання усного мовлення супроводжується слуховими, моторними й зоровими відчуттями (головну роль відіграють слухові відчуття). Успішна робота зазначених механізмів (сприймання усного мовлення та його подальша смислова обробка) якнайчастіше пов'язана з механізмом слухової пам'яті, бо від здатності реципієнта утримувати в пам'яті сприйняті відрізки мовлення залежить процес розуміння висловлювання чи аудіотексту, можливість подальшої логічної обробки. Слухова пам'ять складається з короткочасної, довгочасної й оперативної, її механізми відповідають за різні етапи процесу аудіювання [2, с. 9]. Короткочасна пам'ять обслуговує сам акт спілкування, вона не пов'язана з попереднім досвідом слухача й не має на меті отримання і накопичення знань. Натомість короткочасна пам'ять утримує у свідомості реципієнта набір сигналів, що надходять до слухового центру, однак можливості короткочасної пам'яті обмежені й обсяг її порівняно невеликий.

Оперативною називають пам'ять, яка забезпечує запам'ятовування, збереження й відтворення інформації, потрібної для виконання конкретної, даної діяльності. Вона являє фрагменти певним чином організованого матеріалу, потрібного для діяльності, які, виконавши свою функцію, можуть забуватися.

Не останню роль у процесі аудіювання відіграє також і механізм забування, який є складовою частиною механізму короткочасної пам'яті і працює всередині його. Сутність роботи цього механізму полягає в тому, що утримання послідовності фіксування одиниць у пам'яті потрібне тільки до моменту розуміння сутності фрази, а потім необхідність у такому збереженні відпадає. Для того, щоб не затримувати сприймання наступної фрази, спрацьовує механізм забування [2, с. 10].

У процесі сприймання усного мовлення функціонує також і механізм внутрішнього промовлення. Загальновідомо, що слухове сприймання неможливе без участі мовнорухового аналізатора. Ефект розуміння залежить в основному від кінетичного відтворення почутого, і

першим етапом упізнання мовлення є артикуляційне розпізнання почутого.

Важливою є також робота механізму сегментації мовленнєвого потоку, адже для того, щоб зрозуміти зміст фрази чи повідомлення в цілому, його спершу треба поділити на окремі лексико-граматичні відрізки, вичленувавши слова, словосполучення, речення і зрозуміти смисл кожного з них. Учені встановили, що ще до початку сприймання, тільки-но з'явилась настанова на слухання, артикуляційні органи вже виявляють мінімальну активність, а у свідомості слухача починають діяти певні моделі, які дозволяють передати те, що буде почуте. Взагалі психологи стверджують, що попередня настанова на слухання може підвищити якість сприймання на 25 %. Таким чином, на етапі розпізнання сигналів, що знаходять, відбувається безперервне порівнювання їх з тими моделями і етапами, які зберігають у довготривалій пам'яті. Порівнювання може відбуватися з еталонами, які приводяться в дію після звучання порівнюваної одиниці сприймання, і з еталонами, які приводять в дію завдяки попередній настанові. Зрозуміло, що в другому випадку аудіювання буде більш успішним.

Однак „не слід думати, що в мозку слухача зберігається набір можливих фраз. Це практично неможливо. Упізнання при порівнюванні відбувається за рахунок повної ідентичності почутого з тим, що зберігається в пам'яті, а, очевидно, на основі якихось інваріантних ознак” [2]. Активний характер процесу аудіювання пов'язаний також і зі смисловою обробкою „перекодуванням” мовленнєвого повідомлення у процесі його сприймання, оскільки розуміння тексту пов'язане з переходом від зовнішнього розгорнутого оформлення думки до скороченого, скомпресованого загального смислу висловлювання. Адже про повноцінне розуміння сприйнятого висловлювання можна говорити лише в тому випадку, коли реципієнт здатен кількома словами передати його основний зміст, якщо ж учень зрозумів усі слова, речення в прослуханому повідомленні, але не може сформулювати його основної думки чи ідеї, то це означає, що найвищий рівень розуміння не досягнутий. Розуміння є невід'ємною частиною процесу пізнання, адже „розуміння – це вузол, який пов'язує пізнання й спілкування в єдине ціле” [2]. Слухачу необхідно зрозуміти зв'язки з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясувати умови, за яких воно виникає, причини, що його породжують. Розуміння – складне й недостатньо досліджене явище. Сам термін „розуміння” вживається в різних значеннях: на позначення процесу розуміння; здатності особистості зрозуміти що-небудь; стану свідомості особистості, яка працює над розкриттям суті того чи іншого явища чи об'єкта; результату цього процесу (судження, висновки тощо). Однак всі вони взаємопов'язані і взаємообумовлені. Але розуміння мовлення не вичерпується лише мислительною діяльністю. Воно обумовлюється всім попереднім досвідом людини, її знаннями, культурною, вихованням, усіма індивідуальними характеристиками. Всі

ці внутрішні фактори й визначають складний перцептивно-мислительний процес” [1, 240].

Отже, процес розуміння взагалі й усного мовлення зокрема, як психологічне явище вивчений ще недостатньо. Він включає в себе процес психічного відображення об'єктів пізнання й за допомогою різноманітних мислительних операцій та попереднього досвіду людини забезпечує утворення „нових систем понять”. Знання про особливості роботи психофізіологічних механізмів аудіювання необхідні для вчителя, оскільки вони дозволяють йому керувати процесом сприймання; аналітико-синтетичною діяльністю учнів, а також усувати труднощі, що виникають під час протікання процесу слухання-розуміння усної інформації, натомість вдосконалюючи цей процес.

Література

1. Коваль Г. П. Методика викладання української мови : навч. посіб. для студентів / Г. П. Коваль. – Тернопіль, 2010. **2. Цєпова І. В.** Розвиток навичок мовленнєвої діяльності молодших школярів: аудіювання, говоріння / І. В. Цєпова, О. Я. Харченко. – Х. : Вєста : Вид-во „Ранок”, 2008.

Хромихіна Н. О. Особливості роботи психофізіологічних механізмів аудіювання

У статті описуються психофізіологічні механізми аудіювання; процес розуміння і відтворення текстів різних типів мовлення.

Ключові слова: слухання, розуміння, аудіювання, короткочасна, довгочасна і оперативна пам'ять.

Хромихина Н. О. Особенности работы психофизиологических механизмов аудирования

В статье описываются психофизиологические механизмы аудирования; процесс понимания и воспроизведение текстов разных типов речи.

Ключевые слова: слушание, понимание, аудирование, кратковременная, долговременная и оперативная память.

Khromikhina N. O. Osoblivosti works of psikhofiziologichnikh mechanisms of audiyuvannya

The psikhofiziologichni mechanisms of audiyuvannya are described in the article; process of understanding recreation of texts of different types of broadcasting.

Key words: listening, understanding, audiyuvannya, brief, of long duration and operative memory.

Л. В. Шавкович

МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навколишній розвиток суспільства набуває великих досягнень: ми можемо користуватися новітніми інформаційними технологіями, використовувати у своїй діяльності технічні засоби навчання, ми намагаємося побачити в кожній дитині її індивідуальність, розвивати її здібності, творчий потенціал. Але сьогодні мало уваги приділяється тому, що характеризує дітей, як клас, як школу, як суспільство людей у подальшому. Саме це сприяє усвідомленню нас оточуючими, саме це є чинником їх негативних вражень та установок. Це не що інше, як культура поведінки – дотримання основних вимог і правил людського співжиття, вміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими. Це важлива сторона морального обличчя людини. Людина з дитинства повинна привчатися вести себе так, щоб із нею було зручно і приємно спілкуватися і в родині, і в діловій обстановці, в тому чи іншому громадському місці. Необхідно виховувати в молоді таку культуру поведінки, в якій проявляються й загальна внутрішня культура, і моралі вимоги суспільства [1, с. 182].

У цьому напрямі проводяться педагогічні дослідження, точаться дискусії, здійснюються пошуки. Так, інтерес до цього питання у своїх роботах виявляють дослідники І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Карпенчук, В. Оржеховська, Л. Габора. Цікавою є робота у даному напрямку кандидата педагогічних наук І. Данченко, де дослідниця розглядає це питання з різних аспектів і пропонує конкретні дії щодо організації роботи з формування культури поведінки у молодших школярів.

Метою нашої роботи є аналіз існуючих методів формування культури поведінки учнів початкових класів та розробка умов виховання, за яких такий процес буде найбільш ефективним.

Часто поведінці дитини приділяється мало уваги, тому що батьки суб'єктивні, їх діти для них найкращі, вчителі більше піклуються про набір фактичних знань в учнів, а суспільство не звертає на це уваги, переймаючись власними проблемами й потребами. Так і залишаються викривлення в поведінці, або не поміченими, або проігнорованими. У вчителя більше можливості, ніж у інших учасників виховного процесу (в широкому сенсі), звернути увагу й працювати над корекцією поведінки школяра, тому методи формування культури поведінки слід розглядати саме у контексті діяльності педагогів.

Цілеспрямована, систематична робота з виховання культури поведінки починається з приходом дітей у школу. Саме в початкових

класах закладаються основи акуратності й охайності, ввічливості, точності, прищеплюються гарні манери, уміння культурно поводитися в школі, будинку, на вулиці й у громадських місцях. Якщо елементарні норми культурної поведінки не прищеплені дітям з ранніх років, то пізніше доводиться заповнювати цей пробіл і нерідко проводити більш важку роботу: перевиховувати школярів, у яких укоренилися негативні звички [2, с. 52].

На виховання (один із чинників під впливом якого здійснюється розвиток дитини) впливає життєве середовище дитини, тобто вона „виховується у тому життєвому середовищі, де вони живуть, і з якої ллються в душу їх різноманітні впливи” – К. Д. Ушинський [3, с. 56; 4, с. 432].

Більшу частину свого часу діти знаходяться у школі, тому школа є основним середовищем школяра, саме у стінах школи повинна здійснюватися основна виховна робота. Але роль батьків також залишається дуже вагомюю. Щодо них, то А. С. Макаренко казав: „Дуже помиляються ті батьки, які думають, що справжнє культурне виховання є обов'язком школи та суспільства, а сім'я в цій галузі нічого зробити не може” [5, с. 319].

У пред'явленні однакових вимог до поведінки учнів складається обов'язкова умова в роботі з виховання культури поведінки. „...Там, де вихователі не з'єднані в колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу” – писав А. С. Макаренко [5, с. 280].

Починаючи роботу з виховання культури поведінки, учителю необхідно формувати суспільну думку в дитячому колективі, що регулювало б і відповідним чином оцінило виконання (чи невиконання) простих норм поведінки. Колектив дітей за допомогою дорослих повинний виробити правила, виконання яких вважається необхідним. Тоді вимоги дотримувати визначених норм будуть виходити не тільки від дорослих, але і від самих дітей, від шкільного колективу [2].

Успіх у вихованні культури поведінки багато в чому залежить від правильного вибору методів роботи з дітьми. Головними методами є приучення школярів до виконання правил культурного поведінки й роз'яснення їм відповідних норм моралі.

Виховання культури поведінки передбачає роботу над правилами поведінки за допомогою методів роз'яснення й приучення, організації життя дітей відповідно до вимог правил.

У системі роботи учителя велике значення має і роз'яснення дітям етичних норм, зв'язаних із правилами культурної поведінки. Методи роз'яснення різні: розповідь учителя, етична бесіда, обговорення фактів шкільного життя, бесіда по прочитаній розповіді, стенди з культури поведінки [2].

Серед методів роз'яснення правил культури поведінки ведуче місце повинне зайняти бесіда вчителя з дітьми. Чому саме бесіда?

Відповідаючи на питання, поставлені вчителем, учні доповнюють один одного, висловлюють різні думки, ґрунтуючись на власному (нехай невеликому й обмеженому) досвіді. Саме в бесіді розкривається розуміння дітьми тих чи інших правил.

Висловлення учнів дозволяють педагогу свідчити про те, що добре відомо дітям, а які правила їм малознайомі чи незнайомі зовсім. Вислухавши дітей, педагог підбиває підсумок бесіди, формулює правила поведінки, зупиняється на помилкових висловленнях. Але слід зауважити, що „у молодшому віці ці бесіди повинні бути коротші й іноді не позбавлені тону прямої заборони й докору, простої вимоги охайнішої поведінки” [5, с. 318].

Ефективний прийом роз'яснення дітям правил культурної поведінки – використання літературних творів – розповідей, віршів, байок, бо „добре розказана казка – це вже початок культурного виховання” [5, с. 319]. При цьому доцільно обговорювати з дітьми й зразки правильного поведінки і негативні вчинки. У роботі з дітьми треба широко використовувати гумор.

Гарним матеріалом для цієї роботи є вірші Ул. Лівшиця „Рукавички”, „Нечупара”, А. Барто „У театрі”, „Любочка”, „Чому зайнятий телефон”, „Сонечка”, С. Михалкова „Одна рима”, „Прогулянка” та ін. Ці вірші можна прочитати в обличчях, поставити по них невеликі інсценівки.

Велике значення у вихованні молодших школярів має гра. А. С. Макаренко писав: „Гра має важливе значення в житті дитини. Має те саме значення, яке для дорослого має діяльність, робота, служба. Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі” [2].

Гра є відтворенням людської діяльності, правил і норм взаємин між людьми. За великою кількістю ігрових сюжетів криється один і той самий зміст – діяльність людини і її стосунки з іншими людьми в суспільстві. Характер взаємин може бути різним: співробітництва і ворожнечі; взаємодопомоги і деспотизму, уваги і грубості тощо. Тут все залежить від конкретних соціальних умов, у яких живе дитина.

Гра впливає на всебічний розвиток дитини, формує всі сторони її особистості – розум, почуття, уяву, мислення, волю, тобто здійснює комплексне виховання дитини [2].

Важливо, щоб гра завжди викликала у дітей позитивний емоційний стан, радісні переживання, задоволення від виконання ігрових правил, ігрових ролей; привчала діяти в колективі, піклуватися про інших гравців, узгоджувати свої дії з ними; формувала почуття колективізму, дружби й товаришування; виховувала позитивні моральні якості особистості. Гра стане важливим засобом виховання культури поведінки у дітей.

Треба відзначити, що в багатьох школярів помітне відставання навичок і звичок культурного поведінки від знання відповідних правил.

Тому в роботі з учнями треба звертати увагу насамперед на вироблення навичок і звичок поведінки. Досягається це систематичним приученням школярів до виконання правил. Для цього необхідна така організація життя в школі, щоб учні постійно накопичували досвід правильних моральних відносин. У роботі з молодшими школярами можливі проведення і спеціальні вправи для планомірного відпрацювання окремих навичок культурного поведінки. Але вправа – це не тільки просте повторення. Повторення тільки тоді стає вправою, коли сама дитина активно прагне до одержання визначеного результату у своїх діях [2].

У початковій школі діти повинні засвоїти досить великий обсяг знань про основні правила культурного поведінки й привчитися усвідомлено виконувати їх.

Вивчивши й проаналізувавши основні методи виховання культури поведінки молодших школярів, ми можемо зробити висновок, що вони будуть ефективними за умови раціональної організації, а також підкріплення сутності завдань прикладами з навколишньої дійсності, яка передбачає єдність поглядів на культуру поведінки вчителів школи, батьків та іншого оточення дітей.

У подальшому планується розглянути питання сумісної роботи батьків та вчителів, щодо підвищення ефективності шляхів виховання культури поведінки учнів початкових класів та розробка тематики занять та бесід для роботи з учнями.

Література

1. **Український педагогічний словник** / [за ред. С. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. **Данченко І. О.** Профілактика девіантної поведінки молодших школярів у навчально-виховному процесі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / І. О. Данченко – К., 2006. – 350 с.
3. **Фіцула М. І.** Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. педагогічних закладів освіти] / М. І. Фіцула. – К. : Академіявидав, 2003. – 258 с.
4. **Ушинський К. Д.** Педагогические статьи 1957 – 1861 гг. : [собрание сочинений, том 2] / К. Д. Ушинский. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1948. – 635 с.
5. **Макаренко А. С.** Книга для батьків : [лекції про виховання дітей] / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1972. – 334 с.

Шавкович Л. В. Методи виховання культури поведінки в учнів початкової школи

У статті описані методи виховання культури поведінки в учнів початкової школи.

Ключові слова: метод, виховання, гра.

Шавкович Л. В. Методы воспитания культуры поведения учащихся начальной школы

В статье описаны методы воспитания культуры поведения учащихся начальной школы.

Ключевые слова: метод, воспитание, игра.

Shavkovych L. V. Methods of Education Culture behavior in elementary school students

The article describes methods of education culture behavior in elementary school students

Key words: method of education, game.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

УДК 373.5.016: 821.161.2

К. В. Афанасьєва

ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Вивчення біографії письменника сучасна методика викладання літератури розглядає як один із важливих етапів у процесі осягнення й розуміння творчості митця. Це перший крок, який допомагає з'ясувати роль та значення спадщини майстра слова в історії розвитку літературного процесу, культури, у суспільному житті. Як зазначала вчений-методист Н. Волошина, „життєвий шлях письменника вивчається на етапі підготовки до сприйняття художнього твору” [3, с. 107].

Біографії видатних митців слова – надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні та морально-етичні теми. Вони є школою самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого й народознавчого спрямування.

Методист Є. Пасічник вважає, що „найголовніший метод викладання біографії – слово вчителя, тобто художня розповідь (монологічний виклад матеріалу з застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів)” [4, с. 199]. Воно втілюється в методи, важливим серед яких є монологічна розповідь з широкою постановкою завдань, що активізують мислення учнів. Взагалі, однією з чільних проблем є „активізація мислення та уваги учнів і головне завдання вчителя – подати матеріал так, щоб його слухали з захопленням і високим показником запам'ятовування” [2, с. 86].

Особливу увагу потрібно звернути на якість мовлення (саме використання ораторських прийомів, вільна, щира розповідь здатна привернути увагу учнів). Але й розповідь потрібно переривати цитатами, добираючи для цитування текст настільки вражаючий, образний, проникливий, що його не можна переказати без втрат сенсу й стилю.

Джерелами вивчення біографії можуть бути:

- написане самим письменником, біографія якого вивчається: автобіографія, щоденник, записники, епістолярій, автобіографічні мотиви у творчості;
- написане його сучасниками: спогади, листи, присвяти, літературно-критичні статті, ювілейні та прощальні промови. Особливо цікавим є написане літератором про письменника-сучасника;

- написане науковцями: біографії, огляди творчості (літературні портрети);
- створене письменниками: біографічні, художні епос, драма, ліроепос, лірика, есе;
- музейні матеріали: родинні реліквії, особисті речі, рукописи, першодруки, фото та інше;
- історичні документи: протоколи допитів, постанови про арешт, тексти вироків, протести видатних людей проти несправедливих переслідувань українських письменників, документи про нагородження письменників-воїнів бойовими орденами та медалями тощо.

Сучасний методист Г. Токмань виділяє такі завдання вивчення біографії письменника в школі:

„учні мають

- 1) познайомитися з рисами особистості та долею митця;
- 2) зрозуміти особливості його творчого доробку – жанрові, тематичні, ідейні;
- 3) уявити його стосунки з різними людьми й із суспільством у цілому;
- 4) дізнатися, чи було гідно поціновано талант за життя й після смерті;
- 5) відчутти болі й радощі письменника як людини, захопитися сильними рисами його особистості, зацікавитися творчістю цієї непересічної постаті” [6, с. 119–120].

Варто окремо звернути увагу на додаткові засоби, здатні „освіжити” вивчення біографії, зробити його незвичайним. Дослідниця О. Демчук пропонує застосовувати такі засоби і прийоми:

- прослуховування музичних композицій (напр., „Пустельник” Пікардійської терції при вивченні біографії Івана Вишенського, медитативна музика – при вивченні життєпису Григорія Сковороди);
- проведення зв’язку з сучасними реаліями (заповіді П. Іванова і життя Г. Сковороди);
- активна демонстрація фотографій. Учителі здебільшого користуються портретами, що не створюють враження живої людини. Проте до наших днів дійшли численні фото митців ХІХ ст., серед яких Т. Шевченко, М. Кропивницький, сім’я Старицьких. Особливу цінність мають сімейні фото;
- психологічні тести („Детектор чесності” при вивченні життя і творчості В. Винниченка);
- документалістика (фрагменти судових справ М. Рильського);
- літературні карти, як України певного часу, так і місць, пов’язаних з творчістю певного письменника (особливо цікавими вони будуть при вивченні біографії митців-емігрантів) [1, с. 7].

Приєм самостійного учнівського дослідження доцільно застосовувати саме при вивченні біографії. Дуже важливо, щоб учень не просто прослухав (хай і дуже уважно) розповідь про життєпис поета,

прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання певної особистості. Тоді його знання стануть переконаннями, оскільки до розуміння постаті митця учень доклав певних зусиль. З метою вивчення життєпису письменника діти можуть виконувати такі завдання:

- підготувати співдоповідь про період з життя письменника;
- заповнити хронологічну таблицю (не перевантажувати її датами і другорядними подіями, обов'язково називати в ній твори, написані митцем);
- відповісти на питання, що вимагає розуміння життєвого шляху й особистості митця; написати біографічний етюд;
- написати біографічне есе;
- провести бібліографічне дослідження: зробити список літератури – твори письменника і твори про нього в бібліотеці (школи, району, міста);
- інсценізувати сторінку з життя митця, створити за нею сценарій-монтаж;
- виступити з повідомленням про зміст телепередачі;
- виступити з рефератом-літературним портретом;
- виготовити й пояснити карту життя письменника;
- продемонструвати і прокоментувати діафільм.

Учений-методист Б. Степанишин радить „кожний урок вивчення біографії розпочинати по-іншому, з вигадкою, інтригуючи, викликаючи інтерес до постаті, про яку йтиметься” [5, с. 182].

Під час вивчення біографії важливим є застосування активних та інтерактивних методів навчання, „покликаних активізувати учнів, підвищити ефективність сприймання (загальновідомим є факт, що інтерактивні методи мають на порядок вищу ефективність, ніж пасивні)” [6, с. 123].

Досліджуючи методику вивчення біографії та застосовуючи набуті знання на практиці, можна зробити висновок, що продуктивним видом роботи є доручені деяким учням невеличкі доповіді та реферати про окремі найважливіші моменти з життя письменника. Прослуховування аудіозаписів також має неабияке враження на аудиторію. Одним із основних видів роботи при вивченні біографії є складання хронологічних таблиць, але в ньому не повинно бути перевантаження дріб'язковими та не суттєвими подробицями, бо тоді зникає цікавість до постаті письменника.

Вивчення біографії є важливим моментом викладання української літератури, оскільки має цілий ряд покладених на нього завдань: від знайомства з письменником та пропедевтичного знайомства з творами – до морально-етичного виховання учнів.

Таким чином, при порівняно невеликій кількості методів (художньої розповіді, розповіді з постановкою завдань, розповіді із самостійною роботою учнів) у викладанні біографії письменника є

величезна кількість прийомів, що дозволяють зробити цікавим цей важкий для подання матеріал.

Література

1. Демчук О. В. Життєпис письменника : Конспекти нестандартних уроків / О. В. Демчук. – К. : Педагогічна преса, 2002. – 192 с. **2. Дробот В. Н.** Изучение биографии писателя в единстве с его творчеством / В. Н. Дробот // Совершенствование изучения русской литературы : пособие для учителя / под ред. А. Р. Мазуркевича и В. С. Гречинской. – К. : Рад. школа, 1985. – 256 с. **3. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник** / [за ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с. **4. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с. **5. Степанишин Б. І.** Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ „Проза”, 1995. – 256 с. **6. Токмань Г. Л.** Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційно-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Мілленіум, 2002. – 320 с.

Афанасьєва К. В. Вивчення біографії письменника на уроках літератури

У статті подано етапи вивчення біографії письменника в школі, окреслено провідні методи та прийоми подання матеріалу під час уроків української літератури на прикладі досвіду вчених-методистів.

Ключові слова: біографія, джерела, методи і прийоми, творчі завдання.

Афанасьєва К. В. Изучение биографии писателя на уроках литературы

В статье описаны этапы изучения биографии писателя в школе, очерчены ведущие методы и приемы подачи материала на уроках украинской литературы на примере опыта ученых-методистов.

Ключевые слова: биография, источники, методы и приемы, творческие задания.

Afanasyev K. V. Study biography writer on literature lessons

The article presents the stages of studying the biography of the writer in school, outlines key methods and techniques of presentation during lessons Ukrainian literature on the experience of scientists, methodologists.

Key words: biography, sources, methods and techniques, creative tasks.

А. І. Барілов

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Існує декілька форм адаптації: адаптація організму, рецепторів, зорова та психічна, слухова, температурна, фізична та фізіологічна адаптації. Усі ці форми поєднані одним біологічним поняттям: „приспособлення організму, органів чуття до умов існування, до оточення” [1, с. 11]. У Сучасному словнику іншомовних слів: „адаптація ” [лат. *adaptatio* < *adapto* – приспособую] 3) *соціол.* взаємодія особистості або соціальної групи із середовищем, що охоплює засвоєння норм і цінностей цього середовища в процесі соціалізації, а також зміни, перетворення середовища відповідно до умов і завдань діяльності [2, с. 25].

Проблемами адаптації студентів в умовах навчання у вищому навчальному закладі переймаються педагоги, соціологи, психологи. Учорашні випускники шкіл, сьогодні студенти-першокурсники, вступають у нову стадію свого психологічного розвитку. Саме навчання в університеті сприяє розвитку соціальних, моральних, інтелектуальних особливостей майбутнього фахівця. Для професійного розвитку необхідно мати якості для ефективної соціально-педагогічної адаптації. У цьому вбачаємо актуальність нашої статті.

Об'єктом статті обрано проблему адаптації в різних сферах життя й діяльності людини, зокрема, студентів-першокурсників в умовах навчання у ВНЗ. Ураховуючи велике значення запропонованої теми, визначаємо мету статті – проаналізувати праці вчених, які розглядали питання адаптації студентів-першокурсників, з'ясувати шляхи соціально-педагогічної адаптації майбутніх фахівців. Завдання статті вбачаємо у встановленні шляхів соціально-педагогічної адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі.

Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємостосунків у соціальній групі присвячено роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних учених.

У дослідженні Н. Березовіна („Адаптация студентов и НОТ”, 1990 р.) аналізуються психологічні особливості початкового етапу адаптації при переході від середньої освіти до вищої. Г. Постовалова („Психологические и соціально-психологические особенности адаптации студентов”, 1999 р.) вивчає фактори, які визначають адаптаційну здатність людини. У працях І. Милославової („Понятие и структура социальной адаптации”, 1997 р.) відобито проблеми послідовності й стадій адаптаційного процесу. Н. Савотіна („Социальная адаптация личности в условиях студентской среды”, 1997 р.) розглядає питання

ролі педагога в процесі соціальної адаптації молоді. Н. Офіцеркіна („Социально-психологическая адаптация молодежи к рыночной экономики”, 1997 р.) досліджує соціально-психологічну адаптацію молоді до ринкової економіки.

Проблема адаптації студентів стала темою для обговорення на сторінках наукових видань: Л. Зданевич („Як живеться студентові?”, 2005 р.), В. Казьміренко („Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії”, 2004 р.), Н. Кондратова („Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка”, 1999 р.), Т. Резник („Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників”, 2002 р.), С. Селіверстов („Деякі проблеми адаптації студентів першого курсу у вищому навчальному закладі”, 1997 р.) та ін.

Увага дослідників в основному сконцентровано на вивчення різних факторів, у тому числі й особистісних якостей, які викликають процес дезадаптації першокурсників [3].

Молоді люди, завершивши навчання в середній школі, продовжують навчання у вищій школі. При цьому першокурсники намагаються пристосуватися до нових умов зовнішнього світу, водночас змінюючи своє соціальне середовище (статус у родині, навчальний колектив, спілкування з однокурсниками, старшокурсниками, викладачами та ін.). Для успішної соціальної адаптації важливим є залучення процесів виховання й освіти.

Виховання – одна з основних категорій педагогіки. Єдиного загальноприйнятого поняття (визначення) *виховання* не існує. Виховання – це дія за значенням *виховувати* – 1) вирощувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту і т. ін.; 2) систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи когось-небудь у певному напрямі [1, с. 159]. Такий позитивний вплив повинні відчувати студенти-першокурсники з першого дня знайомства з університетом.

Отже, вищий навчальний заклад продовжує навчати, виховувати, розвивати, у комплексі це сприяє соціально-педагогічній адаптації людини в суспільстві.

Народна мудрість говорить: „Вік живи – вік учись”. Важко не погодитися із цим, адже техніка, наука, сучасні технології швидко розвиваються. Щоб успішно адаптуватися в суспільстві, зробити успішну кар’єру, бути повноправним громадянином своєї Батьківщини, людина, безумовно, повинна отримати освіту (спеціальну, вищу).

Освіта як обов’язкова умова й особливість сучасної соціалізації пов’язана з різноманітним насамперед соціальних проблем. Успіхи сучасної вітчизняної освіти визначаються не тільки тим, чому людина навчилася та які в неї знання, уміння й навички, але також і здатністю здобувати нові знання й використовувати їх у нових умовах. Творчість також стає необхідною умовою соціалізації людини й уже не розглядається сучасною педагогікою як щось рідкісне й незвичайне.

Поряд із засвоєнням навчального матеріалу, студента слід заохочувати до творчої діяльності.

Процес адаптації – непростий шлях. Він залежить не тільки від роботи всіх структур, підрозділів навчального закладу, від професорського-викладацького складу. Які знання, які життєві цінності здобуває молода людина за роки перебування у стінах університету – багато в чому залежить і від неї самої, від її загальної підготовки, ставлення до справи, рівня соціальної зрілості й, звичайно, від характеру загальної спрямованості взаємин із середовищем.

Враховуючи те, що соціально-педагогічна адаптація студентів проходить за декількома напрямками (колектив, навчання, відпочинок), визначимо основні шляхи адаптації студентів-першокурсників у ВНЗ: 1) ознайомлення з основними структурними підрозділами університету, що дозволить „візуально” ознайомитися з університетом (у цьому напрямку адаптовувалися швидше студенти, які навчалися на курсах допрофесійної підготовки); 2) введення з першого дня навчання пропедевтичного курсу, що сприяє здобуттю знань для успішної самореалізації в майбутній фаховій діяльності; 3) організація виховної роботи; робота куратора, студкуратора в групі з метою адаптації в колективі (група, курс, факультет); 4) роз’яснення важливості навчання у ВНЗ з метою досягнення високих результатів у майбутній професії; 5) тісні навчальні зв’язки студентів з професорсько-викладацьким складом з метою досягнення високих результатів у навчанні, а як наслідок – у майбутній професії; 6) використання інноваційних технологій і методик навчання, що допоможе студенту, майбутньому професіоналу, використовувати найсучасніші форми реалізації професійних ідей; 7) піднесення важливості роботи органів студентського самоврядування, що допоможе студенту приймати самостійно, або колективно, важливі рішення щодо студентського навчання та проведення дозвілля; 8) запровадження психологічної служби, що дасть змогу молодій людині розібратися в складних життєвих ситуаціях (у навчанні, сім’ї тощо); 9) взаємозв’язок з батьками студентів-першокурсників (листи подяки, попередження, запрошення тощо).

Отже, від того, як проходить адаптація до навчальної, суспільної, наукової діяльності в університеті, від її професійної спрямованості залежить загальний процес соціалізації молодої людини.

Література

1. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2007. – 1736 с.
2. **Сучасний** словник іншомовних слів / уклали : О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. 3. [plook ru/index/andy-blue/]

Бариллов А. И. Социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников

У статті проаналізовано проблеми адаптації студентів в умовах навчання у вищому навчальному закладі. Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємостосунків у соціальній групі присвячено роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Навчання в університеті сприяє соціально-педагогічній адаптації людини в суспільстві. У статті запропоновано основні шляхи адаптації студентів-першокурсників у ВНЗ:

Ключові слова: соціально-педагогічна адаптації, виховання, студент-першокурсник, психологія, педагогіка.

Бариллов А. И. Социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников

В статье анализируются проблемы адаптации студентов в условиях учебы в высшем учебном заведении. Актуальным проблемам адаптации молодежи к новым условиям жизнедеятельности и взаимоотношений в социальной группе посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых. Учеба в университете содействует социально-педагогической адаптации человека в обществе. В статье предлагаются основные пути адаптации студентов-первокурсников в вузе.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация, воспитание, студент-первокурсник, психология, педагогика.

Barilov A.I. Social and pedagogical adaptation of first-year students

The paper analyzes the problem of adaptation of the students in their studies in higher education. Actual problems of adaptation of youth to the new conditions of life and relationships in a social group devoted to the work of many local and foreign scientists. Studying at the University contributes to the social and pedagogical adaptation of man in society. The article proposes ways to adapt the basic first-year students at the university.

Key words: social and pedagogical adaptation, education, first-year student, psychology and pedagogy.

К. О. Богатир

**НОТАТКИ ПОЧАТКІВЦЯ:
БІОГРАФІЯ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ**

*Історія мого життя складає
частину історії моєї Батьківщини.*

Т. Г. Шевченко

Слова великого Кобзаря України ще раз нагадують нам, що урок вивчення літературного твору починається з вивчення біографії письменника. Учений-методист Н. Волошина зазначала: „Біографія розглядається в тісному зв'язку з його творчістю. Вивчення біографії допомагає зрозуміти школярам своєрідність особистості письменника, його характер, творчість, простежити його в тісному зв'язку з суспільно-історичними подіями епохи, в яку він жив і працював” [1, с. 106].

Біографії письменників служать взірцем для учнів. Вивчення життєпису письменника має пізнавальне й виховне значення. Адже біографія вивчається не сама по собі, а поєднується із творчістю письменника. Виховання учнів засобами художнього слова – процес цілісний, у якому взаємодіють образи твору й особистість його автора. Показове висловлювання з цього приводу І. Франка: „Про свої новели скажу тільки одно, що майже всі вони показують дійсних людей, котрих я колись знав, дійсні факти, на котрі я дивився або про котрі я, як то кажуть, переміряв власними ногами. У таким розумінні – всі вони частки моєї біографії” [3].

Метою нашої розвідки є окреслити провідні принципи викладання біографії письменника на уроках української літератури в середній школі, спираючись на досвід, набутий під час проходження педагогічної практики.

Вивчення життєвого шляху письменника повинне бути своєрідною психологічною та естетичною підготовкою до розгляду його творчості. Особа письменника в будь-якому випадку повинна розглядатись у нерозривному зв'язку з епохою, що її породила. Розкривати духовний світ письменника — якоюсь мірою означає дати характеристику історичним явищам того часу. Особливо на цьому слід наголошувати вчителю при вивченні української класики. Світогляд письменника виявляється в його громадських справах, ставленні до явищ соціального й культурного життя, публіцистиці, листах, але не меншою мірою він проявляється в тематиці, сюжеті, образах створюваних книг. Із цього приводу спадають на гадку слова Й. В. Гете: „Хто хоче розуміти поета, мусить піти в поетову країну”.

Проте не всі поети полюбили афішувати особисте життя. Так, Леся Українка не поділяла думки, ніби для розуміння творів необхідно знати життєпис автора: „Не знаю, як для кого, а для мене та хвилинка, коли б я побачила свою докладну біографію в друку, була б найприкрішою хвилиною мого життя, дарма, що в моїй біографії не знайшла б нічого особливо цікавого, ні надто ганебного для мене самої”. Подібну думку висловлював російський письменник О. Горький, коли радив критикам „не ритись у чужій білизні” [3]. Якоюсь мірою це й зрозуміло: не кожен письменник хоче виносити на суд громадськості окремі сторінки свого життя. Він міг помилятися у певний час, припускати неправильної оцінки суспільних явищ, окремих подій або вчинків своїх друзів тощо. А тому словеснику потрібен певний такт і вміння: що слід сказати учням, а що, можливо, опустити в ході розповіді.

Літературні твори вивчаються протягом середньої та старшої школи. Але методика викладання життєпису письменника значно різниться на цих етапах. Сьогодні ми поговоримо про методи та прийоми вивчення біографії письменників у середній школі (5–8 класи).

Сучасний вчений-методист Г. Токмань виділяє такі завдання вивчення біографії письменника в школі:

- 1) познайомити учнів з рисами особистості та долею митця;
- 2) зрозуміти особливості його творчого доробку – жанрові, тематичні, ідейні;
- 3) уявити його стосунки з різними людьми й із суспільством у цілому;
- 4) дізнатися, чи було гідно поціновано талант за життя й після смерті;
- 5) відчувати болі й радощі письменника як людини, захопитися сильними рисами його особистості, зацікавитися творчістю цієї непересічної постаті [3].

При складанні планів-конспектів ми послуговувались тезою ученого Є. Пасічника: вивчення біографії як підготовки до сприймання твору. Опрацьовуючи у 5 класі такі вірші Т. Шевченка, як „Мені тринадцятий минало...”, „Сон” (На панщині пшеницю жала...), дітям була подана невеличка, але ґрунтовна розповідь про дитинство письменника, його родину та сирітську долю поета. Вступне слово вчителя готує дітей до сприйняття нелегкої долі дитини-сироти, життя кріпаків саме прикладами з життя Кобзаря.

На думку Є. Пасічника, „головний метод викладання біографії - слово вчителя, тобто художня розповідь (монологічний виклад матеріалу з застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів)” [2, с. 199]. Передусім відібрали, що саме він буде цікавим, і в той же час пізнавальним. Наприклад, при вивченні твору І. Франка „Грицева шкільна наука” найбільшу увагу звертала на дитячі роки письменника, особливо роки навчання.

Наочність при вивченні біографії письменника на наших уроках у 5 класі була невід'ємною їх частиною, адже п'ятикласники тільки починають вивчати літературні твори. Завдання вчителя на цьому етапі заохотити до читання. При вивченні життєпису Т. Шевченка були використані портрети поета, створені сучасниками, автопортрети, ілюстрації до віршів. На цьому етапі наочність має бути пов'язана з дитинством письменника, бо ми подаємо основні відомості про письменника, тому не можна обтяжувати дітей якимись розлогими ліричними відступами. Все має бути коротко, лаконічно, але цікаво дітям.

Педагогічна практика дає нам можливість побачити свої успіхи й невдачі на уроці. Але це перша сходинка студентів у лави вчителів-словесників. Ми змогли оцінити й поділитися один з одним своїми досягненнями, досвідом. Сподіваємося, ми станемо гарними вчителями.

Література:

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с. **2. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с. **3. Токмань Г.** Вивчення життєпису письменника у школі / Г. Токмань // Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://delayreferat.ru/news.php?readmore=986.html>

Богатир К. О. Нотатки початківця: біографія письменника на уроках літератури

У статті окреслено провідні принципи викладання біографії письменника на уроках української літератури в середній школі, спираючись на досвід, набутий студенткою під час проходження педагогічної практики у 5 класі.

Ключові слова: біографія, практика, цілісність, розвиток.

Богатырь К. О. Заметки начинающего: биография писателя на уроках литературы

В статье обозначены ведущие принципы преподавания биографии писателя на уроках украинской литературы в средней школе, опираясь на опыт, приобретенный студенткой во время прохождения педагогической практики в 5 классе.

Ключевые слова: биография, практика, целостность, развитие.

Strongman K. O. Edition Notes: biography of the writer on literature lessons

The article outlines the key principles of teaching biography of the writer in Ukrainian literature classes in high school, drawing on experience gained during the student teaching practice in 5 class.

Key words: biography, practice, integrity and development.

А. О. Бондаренко

СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ ЯК ОСНОВА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Заклади освіти відіграють велику роль у формуванні особистості. Саме від того, яким є підхід педагогів до проблеми гендеру багато в чому залежить і те, які здібності, риси характеру, стереотипи поведінки учнів будуть розвиватися. Адже саме в навчальних закладах учні проходять чи не перші уроки адаптації в сучасному соціумі, саме тут діти, дорослішаючи, розуміють фізіологічну відмінність чоловіків і жінок, тому дуже важливо, щоб у цей період поруч був досвідчений педагог, який допоможе дитині визначитися зі своїми пріоритетами, шляхами самореалізації, що дасть можливість хлопчику чи дівчинці знайти своє місце в нашому складному світі. Актуальність цієї проблеми підтверджує те, що у суспільстві виникла потреба у виборі таких стратегій, які б були спрямовані на затвердження гендерної рівності за статевою ознакою в усіх сферах життєдіяльності суспільства, яке потребує конструювання нових гендерних відносин та трансформації суспільних ідеалів.

Отже, впровадження категорії „гендер” в педагогічний процес має принципове значення, оскільки саме в школі формуються більшість уявлень про професійне самовизначення, життєву стратегію, доступ до ресурсів і влади, що мають в основі соціостатеву орієнтацію. У зв'язку з цим метою статті є вивчення сутності гендерного підходу, обґрунтування актуальності організації занять образотворчого мистецтва на його основі.

Дослідженням проблеми впровадження гендерного підходу в сучасній освіті займаються Т. Горшкова, І. Кльоцина, С. Риков, О. Цокур, Л. Штильова та інші. У своїх роботах дослідники наголошують на тому, що відносини між чоловіком і жінкою необхідно розглядати як базову модель людських відносин – відносин двох рівноправних суб'єктів, кожен з яких має власну цінність.

На думку С. Рикова, період навчання в школі, крім придбання знань, пов'язаний перш за все з процесом соціалізації – засвоєнням норм, правил і традицій спілкування в суспільстві. Однією з найважливіших складових цього процесу є навички гендерної взаємодії – гармонійного міжстатевого спілкування хлопчиків і дівчаток. Це спілкування дозволяє в період статевої ідентифікації набувати особистісних якостей гендерно-рольової спрямованості [1].

Гендерний підхід до навчально-виховної діяльності в школі відповідає вимогам сучасної науки, які забезпечують необхідність гармонізації процесів міжстатевої соціальної взаємодії як на рівні об'єктивної необхідності формування в суспільстві високої гендерної

культури, так і покращення взаємовідносин між статями в сфері сімейно-шлюбних стосунків. Гендерний підхід у вихованні школярів орієнтований на формування й утвердження практики рівних, не залежних від статевої приналежності, можливостей самореалізації учнів у всіх сферах життєдіяльності та врахуванні статевої особливості мислення при організації навчальних занять [2].

У ході дослідження проблеми, що вивчається, нам удалося виявити існування двох підходів до виховання учнів – статево-рольового й гендерного.

За даними досліджень, *статево-рольовий підхід* характеризується тим, що орієнтується на підкреслення розходження між статями, виховання в душі „твердого” розподілу статевої ролі і визначеної гендерної ідентичності залежно від біологічної статі, „особливе” призначення чоловіка й жінки в суспільстві; заохочуються види діяльності, що відповідають статі; види поведінки обираються виходячи зі статевої приналежності; наявні фіксовані культурно сформовані гендерні схеми, засуджуються відступи від традиційних патріархальних моделей суспільства. Основна ідея статево-рольового підходу полягає в залежності навчання та поведінки хлопчиків та дівчаток від їхніх фізіологічних, біологічних, анатомічних особливостей; необхідності розвитку лише вроджених здібностей відповідно до специфіки статі.

Натомість, основна *ідея гендерного підходу* полягає в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопців і дівчат факторів навчально-виховного процесу (змісту, методів навчання, організації шкільного життя, педагогічного спілкування та переліку предметів). Також гендерний підхід характеризується тим, що орієнтація робиться на нейтралізацію та пом'якшення відмінностей між статями, виховання в душі вільного вибору гендерної ідентичності, відсутність орієнтацій на „особливе” призначення чоловіка та жінки; заохочуються такі види діяльності, що відповідають інтересам особистості; обґрунтовується неможливість роздільного навчання; простеження тенденції до розмивання в суспільстві культурно сформованих гендерних схем [3, с. 21].

Таким чином, впадає в око, що гендерний підхід більше спрямований на розвиток загальнолюдських здібностей, що закладені в дитині, навіть невласних її статі. На думку дослідників, здійснювати гендерний підхід в освіті дітей – означає діяти відповідно з розумінням соціального, конструктивістського виникнення категорій „чоловічого” та „жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку й вихованні вище за традиційні рамки статі [4].

Навпаки, результат статево-рольового підходу в освіті – протиставлення статевої відмінності у світобаченні поведінці учнів, домінуючо-залежна модель їхніх взаємовідносин, яка не передбачає рівних позицій та обмежує індивідуальний простір саморозвитку особистості, будь-то юнак або дівчина, „рамками статі” [5, с. 253].

Місія гендерного підходу в освіті, на думку Л. Штильової, це – конструювання такої навчально-виховної діяльності, яка була б „спрямована на подолання нерівності та гендерних стереотипів в освіті, формування егалітарної ідеології відносин статей і досвіду егалітарних відносин” [6, с. 11].

Гендерний підхід у широкому смислі розуміється як перехід від статево-рольової концепції у вихованні та освіті до гендерної, „синхронізацію явного та прихованого навчального плану освіти на основі егалітарних цінностей”. У вузькому смислі, що найбільш прийнятне щодо нашого наукового дослідження, гендерний підхід – це цілеспрямована робота з гендерного аналізу та реконструкції конкретного розділу програми, виховного заходу, навчально-виховного комплексу цілого блоку або освітнього рівня [6, с. 12].

Спираючись на висновок про те, що гендерний підхід виходить із ідеології гендерної рівності й спрямований на досягнення соціальної справедливості [7, с. 59], то цілком очевидно, що для ефективного впровадження гендерного підходу в роботу з учнями на заняттях образотворчого мистецтва необхідно досліджувати те, які фактори педагогічного середовища (агенти й технології) мають вплив і є найкращими в процесі формування гендерної ідентичності вихованців різного віку, які форми навчальної роботи мають значення для гендерної соціалізації, що має базуватися на засадах рівності.

Отже, впровадження гендерного підходу в педагогічну практику шкільної освіти на сьогодні означає:

1) *зміну ідеології педагогічної взаємодії*, що потребує: перехід від статево-рольових установок у педагогів, які акцентують увагу на статево специфічних відмінностях в оволодінні навчальним матеріалом та поведінці дівчат і хлопців; відмову від дискримінаційних практик нерівного спілкування в ході педагогічної взаємодії вчителів як з хлопчиками, так і з дівчатками; ліквідацію гендерної асиметрії в шкільному середовищі;

2) *перегляд методологічних (ціннісних) орієнтирів* у „статевому вихованні”, що, в свою чергу, потребує: перехід педагогів від уявлень щодо біологічно зумовлених ролей чоловіків і жінок в сім’ї та суспільстві до розуміння соціокультурних механізмів їх закріплення в міжстатевих відносинах; підготовку дівчат і хлопців до відповідальних статевих стосунків на основі егалітарних принципів: поваги індивідуальності, рівноправного партнерства статей у сім’ї та суспільстві; до зміни домінантно-залежної моделі відносин на модель партнерських взаємовідносин, у якій жінки та чоловіки виступають як різні, але рівні індивіди, які однаково цінні та унікальні [7, с. 142–144].

Гендерний підхід в освіті як педагогічний напрямок неможливий без знання основ гендерних особливостей учнів. Побудова процесу навчання на основі гендерного підходу не повинна будуватися з позиції підкреслення протиставлення „хлопчик-дівчинка”, а має розглядатися як

процес створення зовнішніх умов на основі врахування мотивів та інтересів учнів у залежності від їх індивідуальних гендерних особливостей.

Цілком прийнятними для свого дослідження вважаємо ідею про те, що впровадження гендерного підходу в навчання школярів передбачає системну зміну навчального процесу (змісту, методів, форм, засобів навчання тощо) з метою повного розкриття здібностей учнів із урахуванням їх індивідуальних гендерних особливостей [2, с. 13].

Вивчення сутності гендерного підходу як основи організації занять образотворчого мистецтва дозволило виявити, що загальними завданнями, які пов'язані з його реалізацією в педагогічній практиці, на даний час постають:

- гендерний аналіз шкільного середовища, включаючи „прихований навчальний план”, ліквідацію в ньому гендерних стереотипів, обмежуючих розвиток особистості, будь-то хлопчик чи дівчинка;
- інтеграція в зміст навчання й виховання учнів сучасних наукових знань щодо культурної природи соціостатевих відмінностей, правдивої інформації щодо внеску жінок і чоловіків у розвиток суспільства;
- зміна педагогічної взаємодії як у навчальній, так і в позашкільній роботі, що повинна відбуватися на основі уявлень щодо рівноправності статей у суспільстві, поваги прав особистості на самовираження та індивідуальність;
- організація освітніх ситуацій, які потребують від учнів критичного осмислення, аналізу та оцінки існуючих гендерних стереотипів, систем і гендерних взаємовідносин, особистісного досвіду протистояння щодо їх впливу;
- формування активної життєвої позиції в питаннях подолання будь-яких форм дискримінації за ознакою статі [7, с. 180].

Таким чином, для того, щоб гендерний підхід став основою в організації занять образотворчого мистецтва необхідно постійно вивчати й аналізувати чинники педагогічного середовища, які допоможуть формувати гендерну ідентичність учнів, забезпечити усвідомлення педагогами необхідності впровадження таких форм роботи, які допомагають учням визначитися із своїм місцем у нашому суспільстві відповідно до їх гендерної соціалізації, розробити нові підходи до методики викладання образотворчих дисциплін, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу тих, хто навчається, на забезпечення можливості їх самореалізації, незважаючи на статеву приналежність. Тільки за таких умов школа зможе досягти поставленої перед нею мети – формувати гармонійну, всебічно розвинуту особистість, яка знає свої можливості й вміє самостійно реалізуватися в сучасному світі.

Література

1. **Рыков С. Л.** Гендерный подход к учебно-воспитательной деятельности в школе / С. Л. Рыков // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pesneznaika.ua/pz2/22_065.html. 2. **Горшкова Т. А.** Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Татьяна Анатольевна Горшкова. – Ульяновск, 2010. – 25 с. 3. **Цокур О.** Розвиток гендерного підходу в освіті / О. Цокур, І. Іванова // Директор школи. – 2006. – № 11. – С. 17–22. 4. **Штылева Л. В.** Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251>. 5. **Клецина И. С.** Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях / И. С. Клецина // Российские женщины и европейская культура: мат-лы V конференции, посвящённой теории и истории женского движения / [сост. и отв. ред. Г.А. Тишкин]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 249–255. 6. **Штылева Л. В.** Гендерный подход в школьном образовании – стратегический ресурс женского политического лидерства и демократии в России / Л. В. Штылева // Воспитание граждан нового поколения: гендерный подход в парламентском образовании школьников. – М.: издательство “МИК”, 2003. – С.10-13. 7. **Штылева Л. В.** Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

Бондаренко А. О. Сутність і змістовна характеристика гендерного підходу як основа організації занять образотворчого мистецтва

Стаття присвячена вивченню сутності та змістовності характеристики гендерного підходу як основни організації занять образотворчого мистецтва.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, статерольовий підхід, гендерна рівність, образотворче мистецтво.

Бондаренко А. А. Сущность и содержательная характеристика гендерного подхода как основа организации занятий изобразительного искусства

Статья посвящена изучению сущности гендерного подхода как теоретической основы организации занятий изобразительного искусства.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, полоролевой подход, гендерное равенство, изобразительное искусство.

Bondarenko A. A. Essence and content characteristics of the gender approach as the basis of studies of fine arts

The article is devoted to the study of the essence of gender approach as the theoretical basis of fine arts classes' organizing.

Key words: gender, gender approach, sex-role approach, gender equality, fine arts classes.

УДК 373.5.015.3:82(100)

Д. Ю. Боклах

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ

Метою державної Національної програми „Освіта” („Україна ХХІ ст.”) є виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій.

Курс „Зарубіжна література” – важлива складова літературної та загальногуманітарної освіти сучасних українських школярів, оскільки синтезує в собі найвищі досягнення культури народів світу і створює умови для перетворення її найважливіших цінностей і надбань в індивідуальний досвід особистості, дає унікальну можливість вчитися жити в конкретному соціокультурному просторі, усвідомлюючи його неоднорідність та неоднозначність.

Цей курс також суттєво впливає на оновлення змісту вітчизняної освіти, плекання гуманістичного світогляду та гуманітарної зорієнтованості особистості, сприяє виконанню стратегічного загальнодержавного завдання інтеграції України у світовий духовно-культурний простір.

Тому тут так важливо використовувати інноваційні технології. Термін „інновація” означає оновлення процесу навчання, який спирається, головним чином, на внутрішні фактори. Запозичення цього терміна пов'язане з бажанням виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових „переможних методик”, які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей класу та окремих учнів, їхніх бажань, здібностей тощо [1, с. 26].

Осмісленню проблеми інноваційних технологій присвячені праці В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Луговий, О. Сухомлинська, В. Шадріков та інші.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що одним із головних завдань нинішнього учителя літератури є формування особистості учня через виховання кваліфікованого читача. Внаслідок цього виникає необхідність удосконалення методики викладання літератури в цілому, зокрема ж – оптимізації методичних прийомів і форм шкільного аналізу

художнього тексту, спрямованих на досягнення цілісності сприймання шкільного курсу літератури.

Поняття „технологія” виникло у світовій педагогіці також як протиставлення існуючому поняттю „метод”. Недолік методу полягає в його негнучкості та статистичності. Широкого поширення термін „технологія” („технологія в освіті”) набув у 40-х рр. і був пов'язаний із застосуванням нових аудіовізуальних засобів навчання. У 60-х рр. поняття „технологія освіти” розглядалося під кутом зору програмного навчання і використання обчислювальної техніки у навчанні [1, с. 27].

З початку 80-х рр. все більше вживається термін „педагогічні технології”. У визначенні їхньої суті немає єдиного погляду: одні розуміють це як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; інші цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання; треті – цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. Кожний з цих підходів має право на існування, бо охоплює різні сторони навчального процесу. Тому існує велика кількість педагогічних технологій.

Отже, інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів. Система ґрунтується на внутрішніх умовах навчання. Тому „педагогічні технології” пов'язані з ідеями і досвідом психології, соціології, системного аналізу тощо.

Педагогічна технологія – це цілеспрямована система. Ми звикли до визначення мети навчання, виходячи з комплексного підходу поєднання освітньої й виховної мети (Ю. Бабанський). Останнім часом особлива увага приділяється розвитку творчих здібностей учнів.

Психологи встановили, що найбільша кількість галузей людської діяльності стартує у творчому плані саме у вік молодості. У вік молодості людина прагне відкривати найбільшу кількість джерел, що дають естетичне, інтелектуальне та моральне задоволення. Питання розвитку творчої діяльності учнів та студентів розглядаються у працях відомих учених: В. Давидова, З. Калмикової, О. Леонтьєва, З. Слєпко та інших.

І саме уроки зарубіжної літератури – це насамперед уроки, на яких вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його можливий потенціал з метою активного розумового розвитку, формування моральних якостей.

Актуальним є питання створення належних умов і залучення цілеспрямованих заходів щодо розвитку пізнавально-творчих здібностей учнів при вивченні предмету „Зарубіжна література”. Тут треба ураховувати принципи:

– індивідуальне й диференційоване навчання з наданням можливості вибору завдань учнів;

- постановка й вирішення проблемних і творчих ситуацій;
- діалогічність і комунікативність навчання з метою розвитку комунікативних здібностей учнів;
- створення психологічно сприятливого клімату в колективі, коли викладач і учень виступають активними й взаємодіючими суб'єктами діяльності [2, с. 6].

Пошук інновацій у формах навчання привів до появи нестандартних уроків. Серед найбільш розповсюджених типів нестандартних уроків виступають ділові ігри, прес-конференції, урок типу КВК, урок-конкурс, урок-„суд”, уроки-концерти, рольові ігри, конференції, семінари, екскурсії, урок-подорож, урок-„літературне кафе”.

Більшість занять нестандартної форми передбачає групове навчання, що сприяє реалізації комплексних його цілей засвоєнню знань: формує навички самоконтролю, почуттю обов'язку й відповідальності за результати навчання.

На заняттях з використанням активних методів навчання з'являється можливість формування дуже важливих для майбутньої професійної діяльності якостей.

Існує кілька поглядів на нестандартний урок. На думку О. Антипової, В. Паламарчук, Д. Рум'янцевої та ін., суть нестандартного уроку полягає в такому структуруванні змісту і форм, яке б викликало насамперед інтерес учнів і сприяло їхньому оптимальному розвитку й вихованню [3, с. 65]. Л. Лухтай називає нестандартним такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи [4, с. 31]. Е. Печерська бачить головну особливість нестандартного уроку у викладанні певного матеріалу у формі, пов'язаній з численними асоціаціями, різними емоціями, що допомагає створити позитивну мотивацію навчальної діяльності [5, с. 62]. О. Митник і В. Шпак наголошують, що нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології [6, с. 11].

Класифікація нестандартних уроків ще не склалася, але добірка їх уже досить різноманітна. Аналіз робіт науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, Е. Печерська, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, Д. Вельбрехт, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар, В. Лекіна), ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків (В. Бутрім, І. Волкова, І. Гуревич, Н. Гордуз, В. Демчук, Л. Доренська, Л. Козоріз, Г. Крупська, О. Митник, І. Мушак, І. Опанасець, Т. Пасічник, П. Пашаніна, Л. Пензар, О. Полевікова, Л. Тумакова, Т. Шафрай та ін.), дають підстави заявити, що форми

уроків, які застосовуються в сучасній старшій школі, можна згрупувати наступним чином:

- бінарні уроки;
- віршовані (римовані) уроки;
- інтегровані (міжпредметні) уроки;
- уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-конгрес, урок-практикум, урок-прес-конференція, урок-проблемний стіл, урок-семінар, урок-суд, урок-телеміст);
- уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок „Слідство ведуть знатоки”, урок „Що? Де? Коли?”);
- уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-екзамен, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт, урок-огляд знань, урок-презентація, урок-ярмарок);
- уроки-змагання (урок-брейнг-ринг, урок-вікторина, урок-КВК – конкурс винахідливих та допитливих, урок-КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-мозкова атака, урок-турнір);
- уроки-мандрівки (урок-екскурс, урок-екскурсія, урок-марафон, урок-подорож);
- уроки-сюжетні замальовки (урок-віночок, урок-вечорниці, урок-драматизація, урок-казка, урок-картинна галерея, урок-ранок, урок-спектакль, урок-фестиваль, урок-усний журнал).

У запропонованій нами класифікації бінарні, віршовані та інтегровані уроки виділені окремо. Інші ж види уроків зібрані за групами, що відрізняються характером реалізації творчого потенціалу вчителя й учнів.

Ми вважаємо, що ця класифікація не суперечить підходу до уроку, виробленому в сучасній дидактиці. Бо головне завдання педагога – не тільки чітко усвідомлювати мету кожного окремого уроку, а й розуміти важливість проведеного заняття як органічної ланки загального ланцюжка даної теми, розділу, курсу, циклу, всього навчально-виховного процесу.

Під час вивчення зарубіжної літератури слід активніше використовувати сучасні педагогічні технології: комп'ютеризоване навчання, інтерактивні види і форми роботи. Вони збільшують пізнавальну самостійність учнів та мотивують потребу розвитку їхньої читацької культури. Серед інтерактивних форм роботи на уроках зарубіжної літератури поширення набуває навчальна взаємодія учнів у парах, мікрогрупах, групах, що здебільшого застосовується під час пошуку та аналізу інформації, виконання практичних завдань, підготовки диспутів, семінарів, різноманітних творчих завдань. З метою надання школярам більших можливостей для спілкування, висловлювання власних думок і почуттів домінантною формою навчання на уроках

зарубіжної літератури в усіх класах має бути діалог, під час якого виявляється рівень знань учнів.

Отже, у сучасному суспільстві навчання можна організувати таким чином, що джерелом знань виступатиме не тільки вчитель, а й комп'ютер, телевізор, відео. Учні, відповідно, повинні вміти осмислювати отриману інформацію, трактувати її, застосовувати в конкретних умовах; водночас думати, розуміти суть речей, вміти висловити особисту думку. Саме цьому сприяють інноваційні технології навчання.

Література

1. Макрідіна Л. О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності / Л. О. Макрідіна // Початкова школа. – 1995. – № 7. – С. 26–30. **2. Мірошніченко Л. Ф.** Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с. (Підруч. для студентів-філологів). **3. Антипова О.** У пошуках нестандартного уроку / О. Антипова, Д. Рум'янцева, В. Паламарчук // Рад. школа. – 1991. – № 1. – С. 65–69. **4. Лухтай Л. К.** Нестандартний урок / Л. К. Лухтай // Початкова школа. – 1992. – № 3 – 4. – С. 31–32. **5. Печерська Е.** Уроки різні та незвичайні / Е. Печерська // Рідна школа. – 1995. – № 4. – С. 62–65. **6. Митник О.** Нарис нестандартного уроку / О. Митник // Початкова школа. – 1997. – №12. – С. 1–22.

Боклах Д. Ю. Психолого-педагогічні засади використання інноваційних технологій у вивченні зарубіжної літератури у школі

У статті висвітлюються психолого-педагогічні засади використання інноваційних технологій у вивченні зарубіжної літератури у загальноосвітній школі. Головна увага звернена на появу і розвиток нестандартних уроків у педагогічній практиці.

Ключові слова: зарубіжна література, інновація, інноваційні технології, педагогічні технології, нестандартний урок.

Боклах Д. Ю. Психолого-педагогические основы использования инновационных технологий в изучении зарубежной литературы в школе

В статье освещаются психолого-педагогические основы использования инновационных технологий в изучении зарубежной литературы в общеобразовательной школе. Главное внимание обращено на появление и развитие нестандартных уроков в педагогической практике.

Ключевые слова: зарубежная литература, инновация, инновационные технологии, педагогические технологии, нестандартный урок.

Boklah D. Y. Psychological-pedagogical principles of the use of innovative technologies in the study of foreign literature at school

The article highlights the psychological and pedagogical principles of the use of innovative technologies in the study of foreign literature in secondary school. Main attention is paid to the emergence and development of innovative lessons in teaching practice.

Key words: foreign literature, innovation, innovative technology, educational technology, custom lesson.

УДК 378. 091.322.

Д. О. Васильченко

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасна Україна потребує тільки кваліфікованих кадрів, і з кожним днем у нашій країні покращується якість освіти і збільшуються вимоги до фахівців. Сучасний стрімкий розвиток виводить нашу країну на новий рівень життя, у якому панівним класом буде інтелектуальна еліта. Наша держава йде самостійним шляхом розвитку і прагне підкоряти нові обрії та досягти нових верхівок. Кожний громадянин – важлива частина цього складного процесу.

Якісна освіта на сьогоднішній день займає одне з перших місць у рейтингу державних проблем. Вимоги до рівня підготовки фахівців зростають з кожним днем і стають тим важливішими, ніж стрімкіше у життя народу уривається технічний прогрес. Сучасний фахівець повинен бути компетентним в усіх галузях людського життя, удосконалюватися кожний день. Нас, як і багатьох інших, зацікавило питання самостійної роботи студентів-філологів у системі кредитно-модульної освіти. Актуальність даного питання ми бачимо у тому, що першочерговість знань майбутнього фахівця, шляхи підвищення його інтелектуального рівня та щоденне самовдосконалення вкрай актуальні в сучасній системі вищої освіти, так як процес самостійної підготовки філологів цікавий для багатьох дослідників. Ми з'ясували, що засоби та умови самостійної роботи студентів-філологів багатоваріантні й є предметом вивчення.

Мету нашого дослідженнями бачимо у визначенні та обґрунтуванні шляхів та засобів підвищення ефективності самостійної роботи. Для написання даної статті було використано багато літератури та нормативних джерел, було проведено анкетування та опитування студентів-філологів. Розкриття суті поняття „самостійна робота”, аналіз її стана на сьогоднішній день та шляхи її покращення є основою та головним завданням даної роботи.

Контроль за самостійною роботою студентів зацікавив багатьох педагогів серед яких Н. Красівська, Р. Машанова, В. Єфімов, Л. Русакова, З. Ямалдінова, Н. Черкезова, вивченням питання керівництва аудиторної й позааудиторної самостійної діяльності студентів займались Н. Грекова, Л. Заякіна, Л. Клименко, Т. Степура, Д. Тетеріна. Викладання іноземних мов у ВНЗ було темою досліджень багатьох учених, серед яких І. Зимня, Г. Кримська, І. Коваль, Л. Онуфрієва, Т. Пашукова, Е. Носенко, Н. Назаренко та інші.

Самостійність є найбільш суттєвою ознакою людини як особистості, так і суб'єкта діяльності [6, с. 327]. Бути самостійним – це значить вміти управляти власним життям, приймати усвідомлені та зважені рішення, мислити в реальному часі. Самостійність – це підсумок довгого життєвого шляху, багатого досвіду та колосальних знань. Чимале значення у формуванні самостійності має виховання. Головна мета виховання полягає у переводі людини із об'єкта в суб'єкт діяльності [6, с. 326]. Кожна людина це в першу чергу яскрава неповторна особистість, і у кожної – свій життєвий шлях, який віддзеркалює її бажання, досягнення та переконання. Бажання, досягнення, та переконання – все це формує характер особистості та через цей характер, як через призму, людина буде приймати та аналізувати світ.

Питання самостійності стосується кожної людини не тільки як фахівця але і як складової частини життєвого процесу. Особливо гостро ця проблема постає перед студентами, інтелектуальної еліти нашої країни. Студентство в даний період часу переживає кризу, яку пройдуть не всі. Не кожний студент налаштований на самостійну кропітку, нелегку, повсякденну роботу, а саме ці люди, ще не до кінця сформовані особистості, не зможуть перенести кризу самостійності, що раптово обрушується на них.

Самостійна робота – основа будь-якого навчання, а особливо – навчання у ВНЗ. Педагогічний словник трактує самостійність як уміння поставити визначену мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально відноситися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно не тільки в знайомій ситуації, але й у нових умовах, що вимагає прийняття нестандартних рішень [5, с. 689]. Самостійна робота потребує повної самовіддачі об'єкту праці, його компетентності та цілеспрямованості, його зацікавленості та працездатності.

Головною ознакою самостійної роботи є самостійне придбання та глибоке осмислення нових знань, установлення самими роботи, дозування часу на вивчення поставлених питань [2, с. 41–42; 3, с. 2–6]. Основою самостійної роботи є автономне мислення, а стимулом – бажання досягти недосяжне. У педагогічному словнику самостійність мислення розглядається як здатність самому побачити питання, що вимагає вирішення, і самостійно знайти відповідь на нього. Самостійний

розум не шукає готових рішень, не прагне без потреби обпертися на чужі думки й положення. Він творчо підходить до пізнання дійсності, шукає й знаходить нові шляхи її вивчення, нові факти та закономірності, висуває нові гіпотези й теорії. Самостійність мислення тісно пов'язана з його критичністю й являє собою важливу рису творчої особистості [5, с. 689].

Самостійний розум – це стрижень самостійної роботи, це той кит, на який спирається працьовитість, креативність, прогрес – усе живе, що прагне розвиватися та квітнути. Самостійний розум – це підсумок довгої роботи над собою, який призводить до суворої організації життя, міцній силі волі, тонкій душевній організації та багатій інтелектуальній базі. Самостійний розум здатний творити дива і створювати нові шедеври, вирішувати будь-які завдання і долати всілякі труднощі, самостійний розум – це залізна воля її власника та двигун життя на землі. Кропітка праця передбачає розвиток цього у будь-якого старанного студента.

Проблема відсутності самостійного розуму багатьох студентів, ніяк не пов'язаних з рівнем освіти, а лише з особистісним рівнем підготовки і власною незрілістю, життєвими пріоритетами та установками. На сьогоднішній день самостійна робота серед студентів вітається не охоче, більшість віддає перевагу репродуктивним методам роботи. Вони спираються виключно на знання, що дає педагог і вбачають у них основне джерело активності як на лекціях, так і на семінарах.

Однією з ознак навчання є те, що пізнавальна діяльність студентів здійснюється під керівництвом викладача, по мірі інтелектуального розвитку студента, допомога педагога має скорочуватися [6 с. 326]. Інформація, що отримується в аудиторії, повинна слугувати планом для самостійної роботи. Навчання студента – це не самоосвіта індивіда з власної волі, а систематична, керована викладачем самостійна діяльність студента, яка стає домінуючою, особливо в сучасних умовах переходу до багатоступінчатої підготовки фахівців вищої освіти та в системі вищої освіти України в цілому [1, с. 288, с. 229–241]

Кредитно-модульна система освіти спрямована на самостійну роботу, в якій студент є суб'єктом діяльності, викладач – не педагогом, а науковим керівником, організатором навчальної праці. Метою такої системи є формування особистісних якостей: активності охайності, педантичності. Дана система дуже гнучка та лояльна для кожного студента. Саме в таких умовах найбільш яскраво та скоро розкриваються найкращі якості людини й формується міцна система ЗУН.

Не можна плутати такі тісні між собою поняття як самоосвіта і самостійна робота. Самостійна робота – це лише невелика частина величезного процесу самоосвіти, яка чекає молодого фахівця. Самоосвіта – це нелегкий тягар, який стає вічним супутником майбутнього фахівця і просто людини, самоосвіта – це щоденна праця будь-якого інтелігента. Самоосвіта – це не тяжкий тягар, це образ життя, це частина розвитку, а розвиток – це частина життя, те, що перестає розвиватися, перестає жити.

У нашому динамічному та швидкому світі питання самовдосконалення особливо гостро стосується філологів. Саме мовні норми, правила, та установки змінюються так швидко, що фахівець повинен знаходитись у постійній динаміці, слідкувати за найменшими змінами в нормах культури та мови. Щоб знаходитись у тонусі, необхідно невідлучно працювати над собою, підвищувати рівень майстерності та вдосконалювати його.

Стимулом особистої активності для кожного студента повинна слугувати ідея професійного вдосконалення, прагнення збагатитись інтелектуально й морально. Успіх майбутнього фахівця залежить від знань, придбаних у процесі навчання, а його моральний вигляд – це компетентність у першу чергу. Шляхетна мета – стати достойним фахівцем коштує наполегливої праці.

Самостійна робота, особиста зацікавленість, правильна розстановка пріоритетів є основою високої професійної бази. Студент-філолог – це обличчя нашої інтелектуальної еліти, це добре начитаний, культурний, грамотний, інтелігентний представник суспільства. Громадяни України покладають величезні надії на майбутнє та чекають від нього тільки кращого. Левина частина цих уповань відноситься саме до філологів: майбутнім викладачам, перекладачам, дипломатам, науковим робітникам. Люди саме цієї спеціальності виведуть Україну на новий рівень міжнародних відносин і продемонструють усьому світу багатий інтелектуальний рівень нашого населення, повідають історію нашого народу та покажуть увесь його потенціал, працездатність та неподолану волю до досягнення успіху.

Література

1. Алтайцев А. М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения / А. М. Алтайцев, В. В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению, (Минск, 1–3 марта 2001 г.) / Белорус. гос. ун-т ; Центр проблем развития образования. – Минск, 2002. – С. 229–241. **2. Барботько А. И.** Проблемы формирования творческого потенциала личности молодого специалиста / А. И. Барботько. – Курск : Кур. гос. техн. ун-т, 1999. – 187 с. ил., табл. **3. Лукинова Н. Г.** Межпредметные связи в преподавании биологии как средство структурирования учебного материала вокруг ключевых идей смежных наук / Н. Г. Лукинова // Педагогическая наука и практика – региону : материалы III Межвуз. науч.-практ. конф. – Ставрополь, 2001. – С. 2–6. **4. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с. **5. Современный** словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современ. слово, 2001. – 689 с. **6. Якунина В. А.** Педагогическая психология / В. А. Якунина. – СПб. : Изд-во „Поллиус”, 1998. – 639 с.

Васильченко Д. О. Самостійна робота студентів-філологів як педагогічна проблема.

У пропонованій статті автор розглядає самостійну роботу студента-філолога, аналізує її стан на сьогодні, проводить межу між поняттями і розкриває шляхи підвищення її ефективності.

Ключові слова: самостійна робота, студент-філолог, самостійність, кредитно-модульна система.

Васильченко Д. А. Самостоятельная работа студентов-филологов как педагогическая проблема.

В предлагаемой статье автор рассматривает самостоятельную работу, анализирует ее состояние на данный момент, проводит разделительную черту между понятиями и раскрывает пути повышения ее эффективности.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент-филолог, самостоятельность, кредитно-модульная система.

Vasilchenko D. A. Student-philologist's independent work as pedagogical problem.

In this article the author considers Student-philologist's independent work, analyzes its condition for today, leads the border between concepts and opens the ways of improvement its efficiency.

Key words: individual work, student-philologist, autonomy, the credit-modular system.

УДК 373.5.016:821.161.2

Г. Дем'яненко

УРОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

*У будь-якій науці, у будь-якому мистецтві
найкращий учитель – це досвід.*

Сервантес

У будь-якій професії справжнім майстром своєї справи можна стати лише з плином часу, набувши досвіду. Для майбутніх вчителів першим кроком до майстерності є педагогічна практика. Це безцінний досвід, бо ми вчимося не тільки на власних помилках чи вчинках, нам допомагають вчителі, критикуючи чи направляючи на вірний шлях, допомагають однокурсники, розповідаючи про свої перші кроки у професійній діяльності. Хочеться поділитися своїм досвідом і зробити певні висновки про роботу вчителя української літератури.

Уважаю, що кожен педагог повинен пам'ятати, що головне в навчанні – це мотивація. І не тільки в навчанні. Якщо у дорослої людини не буде належної мотивації в будь-якій справі, то нічого доброго з цього не вийде. Але в дорослих людей є відчуття обов'язку, є таке поняття – „треба” (хоча й не в усіх). То що ж казати про дитину, якій не пояснили належним чином, для чого їй потрібно навчатися. Але потрібно не забувати про те, що для кожного віку має бути своя мотивація. У старших школярів – це плани на майбутнє, намагання розібратися в людях, людських стосунках. Молодші школярі активно пізнають цей світ, для них багато що є невідомим, тому з радістю всотують у себе цікаве і нове.

Мета статті – систематизувати та узагальнити отриманий під час педагогічної практики досвід, зробити певні висновки про специфіку професії вчителя словесності.

Література – це найкращий і найлегший спосіб виховувати в дітях загальнолюдські моральні цінності. Тому, вважаю, що для того, аби захопити, зацікавити дітей на уроках літератури, потрібно йти не шляхом „письменник – твір – почуття, емоції”, а навпаки: спочатку поговорити з дітьми про певну проблему, активізувати їхні почуття, викликати певні емоції. Це налаштує їх на сприйняття тексту, зацікавить його прочитати. Коли учні прочитають текст, легше будуть сприйматися відомості про автора, особливо ті, які стосуються розглянутого твору. Згадайте себе: якщо вам сподобалася книга, ви обов'язково намагатиметеся не лише дізнатися про автора, а й прочитати інші його твори, якщо вас „зацепило”, якщо зміст твору відповідає вашим емоціям і світоглядним позиціям.

На допомогу вчителеві завжди прийде наочність. До питання використання цього методу на уроках літератури зверталися такі науковці, як Г. Токмань [3], Н. Волошина [1], С. Жила [2] та ін. Наочність може допомогти на різних етапах уроку, може бути як допоміжним матеріалом (портрет письменника, таблиці з теорії літератури, ілюстрації до твору, кадри з фільмів, зображення побуту народу та ін.), так і безпосередньо завданнями чи вправами (відтворити послідовність, намалювати словесний портрет, доповнити таблицю, написати асоціації і под.). А може бути і головною мотивацією, завдяки якій матеріал сприйматиметься набагато краще.

Приклад з особистого досвіду. Шостий клас. Тема уроку: „Яків Щоголів. „Листопад”. На дошці висить ілюстрація: гілка дерева, на якій залишилось лише декілька жовтих листочків. З гілки звисають краплі дощу, який нещодавно пройшов. Усе це на фоні похмурого неба. Пропонуємо дітям сказати, які асоціації та емоції викликає ця ілюстрація. Записуємо все сказане на дошці: осінь, сум, дощ, холод, вітер, листопад, кольорове листя, похмуре небо та ін. Далі кажемо, що дійсно, у багатьох людей пізня осінь стає причиною сумних настроїв. А настрої та почуття найкраще передаються в поезії. Пропонуємо зачитати вірш „Листопад”,

поки що не говорячи нічого про його автора. Після прочитання пропонуємо порівняти вірш з ілюстрацією і написаними на дошці асоціаціями. Виявляється, що всі записані слова ми знаходимо в поезії. Такі різні за формою вираження малюнок і вірш, але так схожі. І тут подаємо таке поняття, як словесний малюнок. Вже після цього з'ясуємо, хто є автором цього словесного малюнка, і знайомимося з його біографією. Далі повертаємося до ілюстрації і говоримо про те, за допомогою чого художник пише картини. Паралельно визначаємо засоби зображення дійсності в художньому творі. Розглядаємо художні засоби, використані у вірші (епітети: морозний вітер, холодні міста, червоножовтий лист; порівняння: краплі, як сльози, небо, як цинковий дах та ін.).

Схематично все це можна показати так: ілюстрація => асоціації, емоції => твір => автор. Цей шлях виявився дуже ефективним, дітям було цікаво, вони сиділи тихо й у той же час активно працювали.

Що стосується біографій письменників, то дітей не дуже це цікавить. Особливо, якщо вони не прочитали текст, або він їм зовсім не сподобався. Ситуацію врятовують такі цікаві відомості про автора, яких вони не знайдуть у підручниках. Розповідати про письменника потрібно вільно, не читаючи (бо це розсіює увагу учнів).

І ще одне. Варто пояснювати матеріал захоплено, емоційно. Нудний і монотонний виклад (чи навіть звертання до учнів, схвалення) розсіює не тільки увагу, а й дисципліну. Ні в якому разі не показуйте своєї невпевненості, бо діти це добре відчують і не будуть сприймати вас так, як би вам хотілося.

Наостанок, хочеться згадати слова Л. Толстого: *„Не той учитель, хто отримує виховання і освіту вчителя, а той, у кого є внутрішня впевненість у тому, що він ним є, повинен бути і не може бути іншим”* [4].

Література

1. Волошина Н. Й. Наочні посібники і засоби їх демонстрування / Н. Й. Волошина, С. О. Жила // Укр. л-ра в загальноосв. шк. – 2003. – № 6. – С. 45–47. **2. Жила С.** Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом : посібник для вчителя / С. Жила. – Чернігів : РВК „Деснянська правда”, 2000. – 176 с. **3. Токмань Г.** Використання наочності на уроках української літератури / Г. Токмань // Укр. мова та л-ра в шк. – 2002. – № 1. – С. 13–16. **4. Розумні думки про школу, вчителів та учнів** // Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://megasite.in.ua/114664-rozumni-dumki-pro-shkolu-vchiteliv-ta-uchniv.html>

Дем'яненко Г. Уроки педагогічної практики

У статті систематизовано й узагальнено отриманий під час проходження педагогічної практики в 6 класі досвід, зроблено певні висновки про специфіку професії вчителя-словесності.

Ключові слова: ілюстрація, біографія, аналіз, поезія.

Демьяненко Г. Уроки педагогической практики

В статье систематизированы и обобщены полученный во время прохождения педагогической практики в 6 классе опыт, сделаны определенные выводы о специфике профессии учителя-словесности.

Ключевые слова: иллюстрация, биография, анализ, поэзия.

Demyanenko G. Lessons teaching practice

The article summarized and generalized gained during the teaching practice in the 6th grade experience, made some conclusions about the specifics of the teaching profession-literature.

Keywords: artwork, biography, analysis, poetry.

УДК 373.5.016:821.161.2

О. Заніна

**САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ
ЯК ШЛЯХ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

Навчання – це процес інтелектуального й духовного розвитку особистості. Як відомо, характер і ступінь навчальної діяльності учнів можуть бути різними. Щоб навчальний процес був успішним, необхідно розвивати пізнавальну активність школярів, оскільки це свідомий процес здобуття знань, перетворення знань у переконання, розвиток інтересу до навчальної діяльності, самостійність думки та практичних дій учнів. Сприймання художньої літератури – це складний інтелектуальний та емоційний процес. Юний читач у процесі читання проникає у внутрішній світ героїв твору, в обставини їхнього життя і діяльності, їхню поведінку і сферу стосунків між собою. Ось чому вчителеві треба досконало знати не тільки художні особливості твору, але й індивідуальні та вікові особливості учнів.

Метод самостійної роботи передбачає опрацювання учнями навчального матеріалу під керівництвом і контролем учителя. Точніше – самостійна дослідницька робота учнів над текстом художнього твору, де є елементи настановчої розповіді вчителя. Насамперед, це самостійний аналіз невеликих за обсягом літературних творів або їх компонентів (сюжет, композиція, характеристика окремих образів, роль художніх засобів у структурі твору та ін.). Учений-методист А. Алексюк у книзі „Загальні методи навчання в школі” (1973) виділив три рівноцінні методи самостійної роботи: найнижчий (робота над змістом твору), вищий (аналіз художнього тексту) і найвищий (самостійне опрацювання художніх компонентів за окремими завданнями або планом учителя).

Зокрема педагог К. Ушинський писав про важливість усвідомлення учнем самостійної роботи, тому що неусвідомлені звички не ведуть до творчості. Він засуджував учнівські твори на стандартні теми, зловживання переказами, вважаючи, що вони не сприяють розвиткові творчості учнів. Педагог визнавав самостійну роботу не лише одним із засобів активізації навчально-виховного процесу, а й програмою самоосвіти на все життя [9]. І. Лернер пов'язує активність особистості з творчістю, що знаходить вияв у самостійному перенесенні знань, умінь у нову ситуацію, визначенні нової проблеми в знайомій або іншій функції об'єкта, знаходженні альтернативних варіантів розв'язання проблем, комбінуванні раніше відомих способів у нові [3]. Як зазначав В. Сухомлинський, навчати належить так, щоб учні самостійно здобували знання. Це потребує від учителя вміння спонукати школярів до розв'язання пізнавальних завдань; оцінки подій, явищ, вчинків, дій, висловлення своїх думок у процесі диспутів; установлення причинно-наслідкових залежностей, що допоможуть виявити щось нове, незнайоме в пізнанні істини, закономірностей навколишнього світу. Такий спосіб набуття знань педагог називав „екскурсією в особисті думки, дослідженням своєї „комори” знань. Учитель має знати, що розповісти, а що залишити недомовленим як своєрідну „приманку” для домислення школярами. Характер недомовленого визначається конкретним змістом того чи того навчального матеріалу, рівнем знань учні” [8].

Такої ж думки дотримуються вчені О. Бандура, Н. Волошина, В. Золотникова, О. Ісаєва, О. Мазуркевич, Г. Машталер, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Л. Худаш, вони визнають, що одним із дієвих засобів розвитку пізнавальної активності учнів під час вивчення літератури є саме самостійна робота. Зокрема О. Мазуркевич стверджував, що „самостійна робота над текстом художнього твору є найперша, вихідна позиція активізації навчально-виховного процесу, забезпечення всеохоплюючої творчої діяльності учнів на уроках літератури, спрямованих на глибоке вивчення художніх творів у зв'язку з життям” [4, с. 115]. „Завдяки самостійній роботі дитина відчуває радість від пошуків і пізнання істини, тому що, – відповідно наголошує інший учений Г. Машталер, – в основі самостійної роботи новий для учня матеріал, нові пізнавальні завдання; захоплюючим є сам процес оволодіння новим матеріалом, а не лише форма його організації; зберігається принцип добровільності й активності у роботі школярів, а також доцільність міжпредметних зв'язків” [5, с. 36]. На думку багатьох науковців, самостійна робота школярів у процесі вивчення літератури є обов'язковим компонентом, її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначаються метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки дітей. Учитель створює необхідні умови і настрої, щоб підтримати творчі починання школярів, їхню добровільність і самостійність. Так, учений-методист Б. Степанишин зауважував, що одним із найрадикальніших засобів свідомого й

глибокого засвоєння наук є проведення різноманітних самостійних робіт, бо саме „самостійна робота прищеплює учням необхідні практичні вміння й навички розумової праці в галузі гуманітарних наук і мистецтва слова, сприяє формуванню творчої активності, бо при її застосуванні учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом, співтворцем навчання й виховання” [7, с. 12]. У посібнику „Викладання української літератури в школі” вчений-методист визначає три ступені розвитку самостійності школярів: самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний, критично-творчий. „На першій стадії головне завдання учнів – активно пізнавати і пізнане по-своєму відтворювати, на другій стадії – уміти повністю самостійно виконати завдання й оцінити сам об'єкт опрацювання, визначити своє ставлення до нього. На третьому, найвищому ступені самостійності, школярі мають творчо застосувати здобуті знання, вміння й навички і створювати щось своє, нове” [2]. Дослідник Є. Пасічник ефективними формами самостійної роботи вважає семінарські заняття з літератури, які спрямовані на глибоке осмислення учнями літературних явищ, розвиток творчих здібностей, відтворюючої уяви, пам'яті. Для самостійної роботи широко практикуються різноманітні завдання, виконання яких потребує виявлення активності у пошуку, озброєння узагальненими способами аналізу художнього твору, доступними для певного віку. Самостійна робота з художнім твором, за Г. Машталер, – це „внутрішній процес активного сприймання й аналізу явищ літератури і формування на цій основі власної думки; уміння поставити перед собою завдання, підготуватися до нього” [5, с. 36].

Самостійна робота в процесі вивчення літератури є, по-перше, **джерелом знань, що забезпечує первинне ознайомлення з художнім твором.** По-друге, самостійна робота пропонується як **засіб поглибленої роботи з твором,** а саме: виконання пізнавальних завдань після його прочитання, знаходження цитат на підтвердження думок, підготовку рефератів, повідомлень тощо. По-третє, самостійна робота виконується учнями **із метою закріплення, перевірки одержаних знань.** Зокрема, школярі виконують такі завдання: складають план, тези, конспект, відповідають на запитання вікторини, тестів, пишуть письмові творчі роботи. Так, вивчаючи художній твір, школярі з допомогою прийомів спостереження, порівняння, оцінювання, узагальнення досягають процеси створення образу-персонажа й поступово оволодівають уміннями самостійно його аналізувати.

У 5-му класі для перевірки знань, умінь і навичок можна запропонувати школярам такі види самостійних робіт: скласти твір, невелике оповідання, казку, загадку.

Під час аналізу твору важливим завданням для вчителя є:

– розвиток в учнів художньої спостережливості (авторське ставлення до героя, що виявляється в стилі, портретній замальовці, в інтонації тощо);

- вироблення уміння бачити в реальному житті й літературному творі найбільш характерне;
- вироблення навичок використання міжпредметних зв'язків для глибшого розуміння художнього твору;
- формування емоційного сприйняття літературного твору;
- збагачення образного мислення учнів [1, с. 8–10].

Під час проведення у 5 класі уроку на тему: „Іван Франко „Грицева шкільна наука”, ми застосовували такі методи самостійної роботи, як підготовка учнями доповідей за прочитаними ними додатковими творами Івана Франка на шкільну тематику. Це вимагало від учнів кропіткої роботи, оскільки їхнім завданням було підготуватися до виступу, дібрати матеріал, який би найкраще розкрив обрану ними тему. Також під час роботи у класі ми працювали з текстом. Завданням учнів було відповісти на поставлені запитання цитатами з твору, це вимагало від учнів активізації їхніх знань та швидкої орієнтації в тексті. Під час підбиття підсумку, перед учнями стояло завдання передати почуття, що виникли в них від прочитання цього твору. Домашнє завдання також було розраховано на самостійну роботу дітей: воно полягало в заповненні таблиці, де потрібно було порівняти навчання у старій та новій школі, а бажаючі отримати додатковий бал повинні написати твір-роздум на тему: „За що я люблю свою школу”.

Отже, уміло організована самостійна робота учнів відіграє важливу роль у поліпшенні ефективності викладання літератури. Учитель повинен пам'ятати, що, плануючи самостійну роботу, необхідно для кожного конкретного випадку визначати її функціональне призначення та місце в системі праці школяра. Літературна освіта школярів передбачає не тільки залучення їх до читання різноманітних творів, активізацію читацької діяльності, а й проникнення у природу художнього твору, розуміння особливостей та функцій поетичного слова, його естетичного впливу. З метою підвищення рівня знань учнів з української літератури важливо й необхідно процес вивчення предмета побудувати так, щоб домінантною була самостійна робота учнів, тому що саме такий вид роботи виробляє уміння і навички усного і писемного мовлення, розвиває логічне й образне мислення, уяву і пам'ять.

Основна мета цього виду роботи – досягнення критично-творчого рівня у формуванні самостійності учня, бо саме на цьому найвищому ступені самостійності учень навчається не тільки глибоко розуміти мету завдання і оволодіває методами його розв'язання, а й вчиться видозмінювати ці методи відповідно до змісту й характеру завдання. Знання учнів все частіше визначаються й оцінюються в процесі аналітичної роботи над новими матеріалами, залежно від активності учнів, їхньої здатності самостійно сприймати матеріал, вести науково-дослідницьку роботу. Тому зросла питома вага методу самостійного вивчення літературного матеріалу як на уроці, так і в процесі виконання домашнього завдання.

Література:

- 1. Волошина Н. Й.** Вивчення української літератури в 5-му класі : методичний посібник / Н. Й. Волошина. – К. : Пед. думка, 1997. – 144 с.
- 2. Дига Н.** Самостійна робота як шлях розвитку пізнавальної активності учнів на уроках літератури / Н. Дига // Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/article1/1744.html>
- 3. Лернер И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
- 4. Мазуркевич О. Р.** Метод і творчість. Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі розвитку і творчого застосування / О. Р. Мазуркевич. – К. : Рад. школа, 1973. – 255 с.
- 5. Машталер Г. В.** Особливості вивчення української літератури в гімназіях [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання” / Г. В. Машталер. – К., 2000. – 186 с.
- 6. Пультер С. О., Лісовський А. М.** Методи та прийоми викладання літератури в школі / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. // Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.zippo.net.ua/index.php?page.id=255>
- 7. Степанишин Б. І.** Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): посібник для вчителя / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
- 8. Сухомлинський В. О.** Про розумове виховання / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : В 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 300 с.
- 9. Ушинський К. Д.** Твори : У 6 т. / К. Д. Ушинський – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 1. – 212 с.

Заніна О. Самостійна робота учнів як шлях до самовдосконалення

У статті подано характеристику методу самостійної роботи учнів, його використання на уроках української літератури. Подано інтерпретацію методу самостійної роботи вченими-методистами. Відзначено важливість застосування цього методу, оскільки активізуватиме читацьку активність учнів, сприятиме розумінню природи художнього твору.

Ключові слова: самостійна робота, аналіз, пошук, осмислення.

Занина О. Самостоятельная работа учеников как путь к самоусовершенствованию

В статье подана характеристика метода самостоятельной работы учеников, его использования, на уроках украинской литературы. Подана интерпретация метода самостоятельной работы учеными-методистами. Отмечена важность применения этого метода, поскольку будет активизировать читательскую активность учеников, способствовать пониманию природы художественного произведения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, анализ, поиск, осмысление.

Zanina O. Samostiyna work of students as way to self-perfection.

In the article description of method of independent work of students, his use, is given on the lessons of Ukrainian literature. Interpretation of method of independent work is given by scientists-methodists. Importance of application of this method is marked, as will activate reader activity of students, instrumental in understanding of nature of artistic work.

Key words: independent work, analysis, search, comprehension.

УДК 371.7

К. Е. Крошка

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ**

Одним із факторів результативного навчального процесу є створення позитивної атмосфери уроку, мотивація навчальної діяльності учнів. Створення ситуації успіху на основі індивідуального підходу є запорукою успішної співпраці вчителя і учня, а відтак, і бажаного кінцевого результату. Одним із методів, що суттєво збагачує навчальний процес сучасної школи, є метод навчальних проєктів, використання якого змінює традиційний підхід до навчання учнів.

Проблему використання проєктної методики на уроках іноземної мови було порівняно ґрунтовно досліджено вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема Л. Голованчук, В. Сафоновою, М. Вествудом, Е. Арванітопуло, Е. Полат та Т. Хатчінсоном. Велике значення розробкам проєктної технології приділяли учителі-новатори англійської мови С. Лиса, Т. Свиридюк, В. Редько, Н. Шевчук, В. Пономаренко.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою розробленістю методики викладання англійської мови з використанням проєктних та інформаційно-комп'ютерних технологій.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності, місця та значення методу проєктів у навчальному процесі, показати переваги проєктної роботи на уроках іноземної мови, її мотивацію та значення відповідно до особистісно орієнтованого навчання.

Сьогодні пріоритетними є ті концепції чи системи навчання іноземних мов, які реалізують „особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-когнітивний і соціокультурний підходи до вивчення іноземних мов” [1, с. 56].

Особистісний зміст навчання, його практична спрямованість реалізується через [1, с. 57]:

- урахування вікових особливостей учнів, їхніх інтересів, можливостей і потреб, що виявляються у відборі предметного змісту мовлення;
- надання учню права вибору рівня навченості й подальшого профілю навчання;
- урахування професійних устремлінь учнів та їх потреб за рахунок введення профільної освіти у старших класах;
- формулювання вимог до рівня підготовки учнів, за яких діяльнісна складова домінує.

Діяльнісна спрямованість навчання іноземних мов відображена в цілях навчання і в структурі програми: акцент зміщений на розвиток іншомовної комунікативної компетенції учня в єдності всіх її складових.

Зміст навчання зорієнтовано на розвиток мотивації учнів до вивчення і на формування умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, розвиток загальних навчальних умінь і навичок, отримання учнями досвіду навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки ХХ століття у США. Спершу його називали „методом проблем” і розвивався він у межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, в педагогічних поглядах та експериментальній роботі Джона Дьюї. У ньому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях.

Одному з послідовників Джона Дьюї – В. Кілпатрику вдалося вдосконалити систему роботи над проектами. Під проектом у той час розуміли цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини.

Метод проектів привернув увагу і російських педагогів початку ХХ століття. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських учених. У 1905 році під керівництвом російського педагога С. Шацького було організовано невелику групу працівників, які намагалися активно запровадити проектні методи у практику викладання. Ідеї проектування почали широко використовувати і включати в навчально-виховний процес школи.

Проектна робота допомагає дітям вільно висловлювати свої думки в невимушеній, але педагогічно скерованій обстановці. Окрім того, школярі вчаться працювати в колективі, де від кожної окремої думки залежить, яким буде результат. Важливим у створенні проекту є й те, що така діяльність дає змогу безпосередньо „побачити” кінцевий результат і втілити у ній весь свій попередній досвід. Під час презентації кінцевого результату – готового проекту – діти спроможні виразити себе без страху помилитися, готуються до виступу перед аудиторією.

Проектна технологія підвищує як рівень інтелектуального розвитку дитини, так і соціально-комунікативну роль кожної особистості в колективі, стимулює інтерес учнів до нових знань, розвиток дитини через розв’язання проблем і застосування їх у конкретній діяльності.

Проект – це самостійна планована і реалізована школярами робота, в якій мовне спілкування введене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності. Учні використовують мову для виконання завдань, що характеризуються новизною результату і нових способів його досягнення.

Проекти можуть бути представлені як творча робота з малюнками, аплікацією, вирізками з періодичних видань, стіннівка, фотоколаж; плакати, буклети, проспекти, випуски газет чи журналів на одну з тем, видання книжок; створення радіо й телепрограм; проведення концертів, вистав і свят, організація прес-конференцій, ігри, вікторини; інтерв'ю.

Застосовуючи проектну роботу під час процесу навчання, є можливість ознайомити дітей ближче, яскравіше з культурою, традиціями та звичаями країн і національностей, мова яких вивчається. Це перетворює учнів з пасивних слухачів на активних учасників цих традицій, що допоможе на все життя запам'ятати такі проекти. У дітей з'являється велика впевненість у своїх здібностях, інтерес до вивчення певної культури та іноземної мови загалом, у багатьох учнів змінюється ставлення до уроку на позитивне, поліпшуються оцінки і відчувається чималий прогрес у вивченні предмета.

Мета проектної роботи в тому, що кожна дитина має можливість проявити себе якнайкраще: продемонструвати свої творчі здібності, використовуючи при цьому набуті знання й навички з лексики, граматики тощо, поділитися життєвим досвідом, розкрити в собі й у своїх друзях нові таланти, позбутися багатьох комплексів, мати на все свою власну думку і не боятися її аргументувати, навчитися слухати думки інших і поважати їх. До цієї роботи слід залучати абсолютно всіх учнів, не враховуючи рівень їх знань або вік. Бо тут важливий безпосередньо процес роботи, а не її результат.

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проектів: за складом учасників проектної діяльності – індивідуальні, колективні (парні, групові), дослідницькі, творчі, інформаційні; проекти з використанням комп'ютерних технологій та Інтернету, практичні.

Оскільки метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, формує вміння самостійно приймати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їх розв'язання, в учнів може виникати почуття невпевненості за результати діяльності, адже педагог, як правило, оцінює підсумок роботи, а учень – затрачені зусилля. Для того щоб уникнути такої ситуації в педагогічній діяльності, необхідно будувати взаємини з учнями на засадах особистісно орієнтованого підходу, тобто створювати такі суб'єкт-суб'єктні відношення, за яких навчальна діяльність стає співпрацею учителя та учнів.

Іншим засобом досягнення позитивного результату в проектній діяльності є забезпечення учителем ситуації успіху. Найефективнішими можна запропонувати такі прийоми [2, с. 87]:

1. „Даю шанс” – це заздалегідь підготовлена педагогом ситуація, в якій учень отримує можливість зненацька для себе розкрити свої можливості.
2. „Рушай за нами” – це діагностика інтелектуального фону колективу; вибір інтелектуального спонсора (керівника проекту); фіксація результату та його оцінка.
3. „Емоційний сплеск” корисний дітям, які емоційно реагують на похвалу і критику.
4. „Навіювання” – побудований на точному розрахунку, в якому головне – вибір джерела інтелектуального збудження.
5. „Еврика” створюється за умови, за яких дитина, виконуючи навчальне завдання, несподівано відкриває в собі невідомі досі здібності. Завдання вчителя – помітити це глибоко особисте відкриття, всіляко підтримати дитину, поставити нову мету й надихнути на її досягнення. Допомога вчителя у створенні ситуації відкриття має бути ненав’язливою, прихованою.

Створюючи ситуацію успіху, треба пам’ятати кілька основних правил: у кожної дитини є задатки, які можуть розвинути у здібності. Побачити їх, відчути, розвинути – це справа педагога; ставлення до дитини як до рівної, у спілкуванні, що повністю унеможлиблює грубість, різкість, образливий тон, має стати обов’язковою нормою всієї педагогічної діяльності; чим більше напрямків діяльності, тим більше в неї можливостей знайти себе; кількість і різноманітність позитивно й діяльнісно забарвлених, зокрема й спеціально створених педагогами ситуацій і обставин, у які може потрапити дитина, визначають шляхи її сьогодення і віддаленого інтересу та можливі шляхи успіху.

Упроваджуючи проектну технологію, треба мати на увазі, що багато залежить від особистісної позиції вчителя, рівня його психолого-педагогічної та фахової підготовки. Лише високоосвічений педагог може забезпечити якісне впровадження проектних технологій.

Технологія проектування передбачає розв’язання учнем або групою учнів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Працюючи над проектом в групі чи індивідуально, учень опиняється в середовищі, яке сприяє розвитку умінь і навичок окреслення проблеми, визначення мети, збирання інформації, обговорення форми роботи і вироблення оптимальних шляхів її виконання й презентації. Проект дає можливість кожному учасникові, незалежно від рівня його підготовки, виявити свою індивідуальність і зробити особистий внесок у спільну справу. Правильно визначені умови і завдання навіть в індивідуальному проекті залучають учня до взаємодії з однокласниками, вчителями, бібліотекарем, іншими фахівцями, до розвитку навичок роботи з каталогом чи в Інтернеті. У разі парної чи групової роботи по-новому постають проблеми лідерства і партнерства.

Учасникам групового проекту доводиться організувати обговорення завдання, вчитися раціонально розподіляти обов'язки в групі, досягати консенсусу шляхом конструктивного компромісу, вчитися робити вибір, брати на себе відповідальність за прийняте рішення. У проектній діяльності учні з вищим рівнем підготовки надають допомогу слабшим учням, тобто учні навчаються один у одного.

Проектна робота дає можливість учителям застосувати комунікативні, інтерактивні, групові технології навчання та тим самим зробити весь навчально-виховний процес високоефективним.

За методом проекту можна опрацьовувати будь-яку тему на уроках іноземної мови. Учні можуть організуватися в групи за інтересами, розподіляти обов'язки та починати працювати над проектом. Для старшої ланки доцільніше здійснювати захист проектів шляхом створення презентацій у програмі „PowerPoint”, „Publisher” та створення веб-сторінок.

Результати досліджень можуть бути представлені в класі у вигляді публікацій, презентацій у програмі „PowerPoint”, кросвордів. Цій темі також можуть бути присвячені випуски шкільної газети. Після презентації проектів учні повинні знати визначення всіх теоретичних понять, представників кожного із напрямків, поповнити свій лексичний запас новими лексемами, удосконалити комунікативні, лінгвістичні і соціокультурні навички, здобути вміння конструювати публічний виступ та презентувати результати діяльності, здійснювати оцінювання та самооцінювання роботи над проектом.

Проектна робота – це ідеальна можливість для учнів використати свої знання іноземної мови індивідуально та творчо, що дасть їм реальне відчуття власних досягнень. Використання проектної методики в процесі навчання дає змогу застосовувати мовні навички та вміння на практиці.

Отже, метод проектів – це засіб реалізації особистісно орієнтованого навчання, яке спрямоване на розвиток учня. Через співпрацю учня з іншими учнями покращується мотивація навчання, зникає напруження, підвищується віра в успіх. Результати цієї технології такі: міцне та глибоке засвоєння знань, підвищений рівень самостійної роботи учнів, високий рівень науковості в знаннях учнів, вміння працювати в групі, проводити групове обговорення, згуртування дитячого колективу, мотивація колективних досягнень.

У подальшому плануємо працювати над укладанням каталогу орієнтованих тем навчальних проектів з англійської мови та розробкою методичних схем для проведення уроків з використанням проектних технологій.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 270 с. 2. Пехота О. М. Освітні технології / О. М. Пехота – К. : АСК, 2001. – 171 с.

Крошка К. Е. Використання методу проектів на уроках іноземної мови

Стаття висвітлює актуальну й науково значущу проблему сьогодення – використання методу проектів на уроках іноземної мови, аспекти якої спрямовані на розкриття сутності проектної технології з іноземної мови, визначення та теоретичне обґрунтування принципів та форм проектної роботи в організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: проектна технологія, іноземна мова, самостійна діяльність, мотивація, ситуація успіху.

Крошка К. Е. Использование метода проектов на уроках иностранного языка

Статья освещает актуальную и научно значимую проблему современности – использование метода проектов на уроках иностранного языка, аспекты которых направлены на раскрытие сущности проектной технологии по иностранному языку, определение и теоретическое обоснование принципов и форм проектной работы в организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: проектная технология, иностранный язык, самостоятельная деятельность, мотивация, ситуация успеха.

Kroshka K.E. The use of projects in foreign language lessons

The article deals with current and scientifically significant problem today - the use of the projects in the foreign language lessons, aspects of which are aimed at disclosing the essence of design technology in a foreign language, definition and theoretical basis of the principles and forms of project work in organizing the educational process.

Key words: design technology, foreign language, independent activity, motivation, success of the situation.

УДК 373.5.016: 821.161.2

А. С. Куряча

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У сучасній Україні відбувається активне реформування середньої освіти. Одним із пріоритетних напрямів державної політики є „формування у дітей та молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості” [1, с. 15]. З огляду на це посилюється увага до пошуку й розробки шляхів опанування основ наук (певної системи понять) у єдності з розвитком самостійної пізнавальної активності й

теоретичного мислення учнів.

Важливого значення в розв'язанні поставлених завдань набуває оволодіння учнями понятійним апаратом шкільних предметів, зокрема й української літератури, специфіка якої характеризується за допомогою літературознавчих понять. Потреба використовувати літературознавчі поняття на уроках літератури зростає у 5–7 класах, коли посилюються, порівняно з початковою школою, вимоги до рівня естетичного сприйняття художніх творів.

Дослідження питань з теорії літератури в шкільному вивченні вже давно знайшли своє відображення у працях Г. Беленького, О. Богданової, О. Дановського, Г. Токмань та ін. Так, наприклад, вчений-методист Г. Беленький простежує формування теоретико-літературних понять на кількох етапах: первинні стихійні уявлення, цілеспрямоване абстрагування ознак, яке завершується визначенням поняття, і, нарешті, уточнення поняття, включення його до системи понять і використання під час вивчення нового матеріалу. Російський методист О. Дановський розробив концепцію системно-функціонального формування теоретико-літературних понять, що передбачає розгляд різних „аспектів засвоєння окремих понять з позицій категорій: морально-естетичних відношень мистецтва та дійсності, взаємодії світогляду та творчості письменника; взаємодії напрямків, художнього методу і стилю; взаємодії літературної критики із суспільними рухами та історико-літературним процесом” [2, с. 52]. Сучасні вчені О. Богданова, Г. Токмань визначили ланцюжки прийомів вивчення теоретичних понять, які активно використовуються на сучасних уроках літератури.

Однак серед методистів, науковців та учителів досі немає однастайності щодо системи, обсягу та послідовності вивчення питань теорії літератури в школі.

У середніх класах формуються переважно доступні розумінню учнів поняття про художній твір та специфіку художньої літератури. У старших класах значна увага приділяється формуванню понять про літературний процес (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям та ін.).

Знання учнів з теорії літератури часто не відзначаються дійовим характером. Нерідко учні просто механічно заучують визначення з підручника, не завжди вміють пов'язати теорію з практикою. Тому процес засвоєння учнями теоретико-літературних понять вимагає належної системності в роботі вчителя. Всі теоретико-літературні поняття, що повинні засвоїти учні, можна поділити на 3 групи:

1. Поняття, усвідомлення яких сприяє розумінню специфіки літератури як мистецтва слова;
2. Поняття, що стосуються структури художнього твору (тема, ідея, жанр, композиція та ін.);

3. Поняття, що допомагають учням осмислити закономірності процесу розвитку літератури (літературні напрямки, художні методи, стилі та ін.).

Без засвоєння цих понять не можна забезпечити відповідного літературного розвитку школярів.

Як правило, у школі під час вивчення елементів теорії літератури лише окремі поняття розглядаються у плані історичного розвитку (народність, романтизм, реалізм, а також окремі жанри – казки, народні пісні, історичні думи тощо). Наприклад, вивчаючи народні пісні, учні дізнаються, як виникали й розвивалися окремі жанрові підвиди пісень, як змінювалися їх ідейно-естетичні функції в різні історичні епохи.

Формування певного літературознавчого поняття в учнів відбувається поступово, задовго до того, коли вони познайомляться з його теоретичним визначенням. Наприклад, у середніх класах учні вивчають елементи аналізу твору, зокрема композиційний аналіз. Проте це не означає, що в попередніх класах не зверталася увага на будову твору. У молодших класах учні розглядали портрет, пейзаж, початкові поняття про сюжет і знайомилися зі способами викладу (розповідь, опис, діалог), прийомами зображення героя у творі (портрет, показ вчинків, авторська характеристика). Таким чином, процес формування поняття „композиція твору” пов’язувався з великою попередньою роботою. Розгляд композиції твору є необхідним елементом його аналізу у старших класах під час вивчення художнього твору.

У старших класах учні поглиблюють свої знання про способи змалювання життя в епосі, ліриці і драмі, усвідомлюють найхарактерніші особливості побудови художніх творів кожного письменника. Такий шлях процесу формування теоретико-літературних понять більш ефективний.

Процес формування теоретико-літературних понять включає ряд етапів:

1. Спостереження у процесі вивчення художнього твору окремих закономірностей літературних явищ;
2. Увага до них під час аналізу інших творів;
3. Знаходження найсуттєвіших ознак і визначення певних закономірностей цих явищ;
4. Теоретичне визначення понять;
5. Оперування ними у нових умовах, розширення й поглиблення.

Важлива роль у набутті знань з теорії літератури належить самостійній роботі учнів. Найпростішим видом такої роботи є завдання відшукати в тексті твору певні художні засоби й пояснити їхню роль у реалізації творчого задуму митця, наприклад, знайти портрет героя й пояснити, яка його ідейно-художня функція; дати визначення розповіді й опису розкриваючи їхню роль у творі.

Складними для учнів є завдання, що вимагають зіставлень літературних явищ, виділення спільного й відмінного (індивідуального) в

цих явищах, теоретичних доведень, обґрунтувань, наприклад: що є спільного в комедії, трагедії і драмі? Довести, що певний твір є ліричним або епічним і т. д. У процесі вивчення елементів теорії літератури можливі різноманітні види роботи, спрямовані на розвиток творчого мислення, уяви. Наприклад, говорячи про віршові розміри, учитель дає завдання учням, які мають літературні нахили, скласти вірш на запропоновану тему й визначити його розмір. Звичайно, ці твори не відзначатимуться високою якістю, але практикувати такі види роботи потрібно. Складання віршів розвиває в дітей уміння усвідомлювати специфіку художньої творчості.

У засвоєнні теоретико-літературних знань важлива роль належить літературним іграм. Елементи гри, якщо вони мають навчальний характер, дуже важливі у роботі з учнями. Український педагог В. Сухомлинський зазначав: „Тисячу разів сказано: навчання – праця, і його не можна перетворювати на гру. Та не можна відгородити китайською стіною працю від гри. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку” [3, с. 33]. З метою створення ігрових ситуацій під час з’ясування й поглиблення знань з теорії літератури можна використовувати ребуси, лото, чайнворди, кросворди, доміно та ін.

Теоретико-літературні поняття можуть розглядатись як родові й видові. Якщо видові поняття виступають до родових як часткові, то родові поняття стосовно видових є загальними поняттями. А це означає, що при з’ясуванні часткових понять необхідно акцентувати увагу на тих закономірностях, які вони виражають і завдяки яким об’єднуються в певний рід. З’ясовуючи родові поняття, вчитель повинен співвідносити їх з видовими поняттями. Наприклад, типовим для роману є широке охоплення життєвих подій, детальне зображення основних героїв твору, тривалий час дії.

Отже, виділення особливого, індивідуального у літературних жанрах вимагає від учнів уміння бачити й те спільне, загальне, що об’єднує ці жанри в певний літературний рід.

За час навчання учні повинні засвоїти понад сотні літературознавчих понять. Щоб добитись міцного, глибокоосмисленого їх розуміння, необхідно приводити набуті учнями знання в певну систему. Для цього потрібно постійно встановлювати внутрішні зв’язки нового для учнів поняття з уже засвоєними.

Систематизація знань – постійний процес. Системність забезпечує глибину знань, високу результативність умінь і навичок.

Досі в методиці продовжується пошук. Перед науковцями та вчителями постає питання „що і як вивчати?”, „наскільки глибоко вивчати поняття?”. Та чи взагалі потрібно заучувати поняття, чи достатньо його розуміти? Більшість науковців сходяться на думці, що не обов’язково заставити учня вивчити поняття, як воно подане в літературознавчому словнику, а основне завдання вчителя – навчити розуміти, про що йде мова, визначати особливості, риси виучуваного,

вміти оперувати поняттями при аналізі твору, аналізувати його, висловлювати власну думку щодо прочитаного.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті
// Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 15.

2. Дановський А. В. Методика преподавания литературы / А. В. Дановский; Моск. экстер. гуманит. ун-т. – М. : Просвещение, 1994. – 176 с. **3. Сухомлинский В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1974. – 288 с.

Куряча А. С. Формування теоретико-літературних знань учнів на уроках української літератури

У статті подано завдання, етапи формування теоретико-літературних знань учнів на уроках української літератури в 5 – 9 класах; визначено прості й складні види аналізу твору; акцентовано на важливості застосування ігрових прийомів.

Ключові слова: жанр, аналіз, теорія літератури, композиція.

Куряча А. С. Формирование теоретико-литературных знаний учеников на уроках украинской литературы

В статье поданы задания, этапы формирования теоретико-литературных знаний учеников на уроках украинской литературы в 5 – 9 классах; определены простые и сложные виды анализа произведения; акцентированы на важности применения игровых приемов.

Ключевые слова: жанр, анализ, теория литературы, композиция.

Kuryacha A. S. Formirovanie teoretiko-literary knowledges of students on the lessons of Ukrainian literature

Tasks are given In the article, stages of forming of teoretiko-literary knowledges of students on the lessons of Ukrainian literature in 5 – 9 classes; the simple and difficult types of analysis of work are certain; accented on importance of application of playing receptions.

Key words: genre, analysis, theory of literature, composition.

УДК 378.0.015.3:37.091.31

О. М. Луганська

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ

У процесі організації самостійної роботи студентів актуальним питанням стало звернення уваги на деякі фактори, що не мають

безпосереднього відношення до навчально-пізнавальної діяльності студентів, але впливають на ефективність самостійної роботи. Розглянемо чинники, що гальмують здійснення самостійної роботи, тобто виступають психологічними бар'єрами на шляху виконання даного виду діяльності.

У зарубіжній та вітчизняній психології над цим питанням працювали З. Фрейд та його послідовники К. Юнг, К. Хорні (головна проблема – впоратися з перешкодою, різними бар'єрами, тривогою, що виникають на шляху розвитку людини); А. Хон (обґрунтував типи психологічних бар'єрів, що виникають перед новим); В. Антонюк (виділив логічну систему оцінок психологічних бар'єрів).

Завданнями статті є: 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми; 2) розглянути психологічні бар'єри, що найчастіше виникають під час виконання самостійної роботи і негативно впливають на кінцевий результат; 3) надати поради щодо оптимальних шляхів подолання психологічних чинників, що гальмують роботу; 4) зазначити прийоми методично правильної активізації самостійності студентів.

Існують різні чинники, що негативно впливають на ефективність самостійної роботи студентів (недостатня матеріально-технічна база, нераціональна організація навчально-пізнавальної діяльності), але розглянемо ті, що безпосередньо залежать від самого студента, його психологічних особливостей.

Термін „бар'єр” (з французької – перешкода) в психологічному значенні розглядається як психологічна реакція людини на перешкоду, що супроводжується виникненням напруженого психологічного стану.

Психологічний бар'єр – психологічний стан, що проявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій.

1. Відчуття „запрограмованості”. У процесі особистої активності людина може виступати суб'єктом („відчуття свободи”) та об'єктом („відчуття запрограмованості”) діяльності. Людина відчуває себе суб'єктом в тому випадку, коли її активність відбувається за „повним циклом”: орієнтація, виконання, контроль.

Етапи здійснення діяльності

Орієнтація	Усвідомлення проблеми, формулювання цілі, зіставлення плану, вибір засобів, вибір часу
Виконання	Здійснення конкретних операцій, що направлені на досягнення цілі
Контроль	Контроль, корекція процесу, оцінювання результатів, сформульованої цілі і вибраних засобів та їх корекція

За таких умов людина відчуває всі етапи своєї активності й вільна в ході їх реалізації. Істинна активність виявляється лише за наявності всіх перелічених структурних компонентів.

Проте в деяких випадках діяльність здійснюється за „скороченим циклом”, коли студентом реалізується лише виконавчий етап, у той час як етапи орієнтації і контролю виконуються іншими. У цьому випадку він виступає як об’єкт і відчуває себе „запрограмованим”. Саме така позиція виявляє сильний гальмуючий вплив на активність студента, і діяльність тоді або не здійснюється взагалі, або здійснюється за мінімум можливостей і при постійних вимогах ззовні.

З цієї точки зору, одним з важливих факторів підвищення активності може виступати залучення студентів до участі в етапах орієнтації та контролю навчального процесу – побудувати їх активність за „повним циклом”.

2. Занадто висока „ціна” активності. Активність людини не тільки дає деякий корисний для неї результат, але й вимагає певних затрат сил, часу, матеріальних ресурсів, тобто деякої „плати” за результат, який називається її „ціною”. Інтенсивною і стійкою активність може бути лише у тому випадку, коли її „ціна” не занадто висока в порівнянні з отриманим результатом. При цьому результат може бути як матеріальним (корисний предмет), так і ідеальним (знаходження відповіді на запитання).

Самостійна робота студентів в більшості випадків характеризується різким перевищенням „ціни” активності над отриманим результатом. Наприклад, для того, щоб самостійно знайти відповідь на деяке запитання, студенту доводиться витратити багато часу і розумових зусиль, відмовлятися від інших актуальних для нього потреб і мотивів, пов’язаних з відпочинком, спілкуванням, захопленням, що за умови недостатньої сформованості пізнавальних та професійних мотивів „загострює” ситуацію. Щоб подолати цей негативний вплив, необхідно знизити „ціну” самостійної роботи, формуючи та розвиваючи пізнавальні та професійні мотиви (що знижують „конкурентоздатність” інших мотивів та підвищують цінність результату), знайти раціональні способи її здійснення (що забезпечують економію часу й більшу значимість результату).

3. Наслідки невизнання результату. Якщо студент у ході своєї активності один або декілька разів отримував результат, що залишався невизнаним, непоміченим чи навіть негативно оціненим, то цей факт може значно гальмувати його подальшу активність, спрямовану на досягнення аналогічних результатів. Тому на початкових етапах організації самостійної роботи студентів доречно „визнавати” будь-які результати, не залишати їх непоміченими.

4. „Вивчена безпорадність”. Якщо людина здійснювала декілька спроб для досягнення деякого результату і всі ці спроби в силу різних обставин виявилися безуспішними, то цей факт надалі стримуватиме її активність. Тому при організації самостійної роботи студентів необхідно ставити лише ті завдання, які їм підсилу, особливо на початкових етапах, щоб не допустити виникнення „вивченої безпорадності”. Якщо вона вже

виникла, то для її зняття корисно навмисно створити „ситуацію неочікуваного успіху”.

5. Звичка діяти в напрямку найменшого опору в ситуаціях, коли деякий результат може бути досягнутим різними способами, що мають різну „ціну”, і студент вже декілька разів досягав його за мінімальну „ціну”, тобто коли діяв у напрямку найменшого опору. Цей шлях закріплюється й у майбутньому його складно замінити іншим, більш змістовним. Так, деякі студенти замість кропіткої самостійної роботи з підручниками віддають перевагу отриманню необхідних даних від товаришів і потім видають їх за результат власної діяльності.

6. Вплив групових настанов. Студент здійснює навчально-пізнавальну діяльність як член конкретної групи, конкретного колективу авторитетних для нього однокурсників. У групі звичайно існують різні установки відносно тих видів і форм поведінки, які виявляються її членами (одні з них підтримуються, інші осуджуються і тим самим гальмуються). У деяких студентських групах відношення до активної навчально-пізнавальної діяльності може набувати відтінків негативності, і тоді студенти, які виявляють активність у самостійній роботі, сприймаються як „вискочки”. За певних обставин таке відношення групи (або декількох її авторитетних членів) може виявитися для студента важливим і тим самим виступити в якості фактора, що гальмує його активність.

7. Відсутність досвіду самостійності. Щоб студент міг ефективно здійснювати самостійну роботу в межах вивчення різних курсів, він повинен мати загальні навички самостійності, тобто бути самостійним і в інших життєвих сферах. Досвід самостійності передбачає сформованість умінь розподіляти свій час, пов’язувати інтереси з цілями, планувати діяльність.

8. Нерозвиненість вольової саморегуляції („лінь”). Самостійна робота на всіх етапах свого здійснення, особливо на початкових, вимагає значних зусиль, розумового напруження, всидливості. Для деяких студентів завдання примусити себе взятися за роботу, подолати труднощі, які неочікувано виникли, закінчити справу може виявитися непосильним. З психологічної точки зору, вирішення цього завдання досягається перш за все за рахунок цілого ряду спеціально здійснених внутрішніх процесів: пошуку особистісно значущого сенсу нової діяльності, „перенесення себе в майбутнє”, подумки введення ігрових моментів в одноманітну діяльність. У багатьох студентів ці внутрішні процеси вольової саморегуляції недостатньо сформовані, що значно знижує й обмежує їх активність у самостійній роботі.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що найбільш оптимальним шляхом подолання психологічних бар’єрів, що виникають у студентів у процесі виконання самостійної роботи, є організація самостійної роботи на основі індивідуально-орієнтованого підходу. Тобто насамперед слід виявляти індивідуальні психологічні особливості студентів, з їх

урахуванням формувати групи і зіставляти виявлені закономірності функціонування пізнавальних і психічних процесів з оптимальними умовами їх перебігу.

Література

1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления [Текст] / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 118 с. **2. Бабанский Ю. К.** Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – С. 32. **3. Белкин А. С.** Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Урал. гос. пед. ун-т, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 208 с.

Луганська О. М. Психологічні бар'єри в самостійній роботі студентів

У статті розглянуті психологічні бар'єри, що негативно впливають на здійснення самостійної роботи студентами, наведена характеристика факторів, що гальмують їх активність. Подана інформація щодо впровадження оптимальних шляхів організації продуктивної навчально-пізнавальної самостійної діяльності студентів.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, самостійна робота, психологічні бар'єри, особиста активність, індивідуально-орієнтований підхід.

Луганская О. М. Психологические барьеры в самостоятельной работе студентов

В статье рассмотрены психологические барьеры, негативно влияющих на осуществление самостоятельной работы студентами, приведена характеристика факторов, тормозящих их активность. Представлена информация о внедрении оптимальных путей организации продуктивной учебно-познавательной самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, самостоятельная работа, психологические барьеры, личная активность, индивидуально-ориентированный подход.

Luganoskaia E. M. Psychological barriers to students' independent work

The article deals with the psychological barriers that adversely affect the conduct of independent work by students, the characteristics of the factors that inhibit their activity. The submitted information on the implementation of optimal ways of productive teaching and learning of independent students.

Key words: educational-cognitive activity, independent work independently, psychological barriers, personal activity, individual-oriented approach.

УДК 37.034:371.4

Г. А. Мамедова

**МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

У сучасному суспільстві проблема морального виховання з кожним днем набуває все більшої актуальності. В умовах дегуманізації суспільних відносин, втрати виховних ідеалів слід особливу увагу приділяти формуванню моральних принципів саме на початковій стадії формування особистості. Одна з них припадає на період навчання у початковій школі. На жаль, більшість учителів у цей період приділяють увагу, насамперед, засвоєнню фактичних знань, формуванню практичних навичок письма і лічби. Але процес виховання і навчання повинен бути нерозривним. Про це свідчать усі постулати педагогіки. Тому слід звернутися до першоджерел педагогів минулого та сучасності, та підбирати альтернативні методи виховання моральних якостей і формування ідеалів саме в процесі навчання.

Метою нашого дослідження є: показати значимість нерозривності процесу виховання і навчання та, проаналізувавши педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, знайти ефективні методи формування моральної свідомості в ході навчального процесу.

Багато педагогів розглядали дану проблему в різні часи та з різних аспектів. Цьому питанню присвячені педагогічні праці дослідників М. Антонця, А. Бик, М. Богуславського, М. Мухина.

Одним з найвидатніших педагогів радянського періоду, який займався у тому числі і даною проблемою є В. О. Сухомлинський. Цій проблемі присвячена більшість робіт педагога, які є невичерпною скарбницею для кожного вчителя. У своїх роботах педагог чимало уваги приділяв вихованню першокласників і тих дітей, що вступатимуть до школи. Роки дитинства – дошкільний і молодший шкільний вік – відіграють важливу роль у формуванні особистості, вважав він. Це не підготовка до майбутнього, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. І від того яке було дитинство, що ввійшло до розуму дитини і її серця з навколишнього світу, значною мірою залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк. У праці „Як виховати справжню людину” подається моральний ідеал, що ввібрав у себе найкращі риси людини. У ній розкриваються основні рекомендації та принципи виховання моральності, що складають азбуку моральної культури [1, с. 201].

Найголовнішим, найглибшим і найміцнішим надійним каменем педагогічної системи В. О. Сухомлинського було формування самоповаги в учнів, що є міцним ґрунтом у вихованні моральної особистості. Доки існує самоповага у кожного, існує й колектив [2, с. 362]. На його думку, виховання самоповаги є сферою педагогічної творчості та великого інтелекту педагога.

Основним засобом впливу вчителя на дітей є слово. В. О. Сухомлинський вважав, що саме слово є найважливішим інструментом у моральному вихованні учня. На його думку, виховання людяності, формування внутрішнього світу особистості не обійшлося без високої культури словесного виховання. Слово вчителя пробуджує у дитини, а потім і в підлітка, юнака відчуття людини – глибоке переживання того, що поруч з нами завжди є людина зі своїми радощами, печальми, запитами, потребами. Мистецтво виховання моральних цінностей молодших школярів, на думку В. О. Сухомлинського, містить насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. [2, с. 321]. Вчитель у слові виявляє себе, свою культуру, свою мораль, своє ставлення до вихованця. „Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Словом можна створити красу душі, а можна і спотворити її. Тож оволодійте цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса!” [3, с. 167]. Він радив не робити насильства над душею людини, уважно придивлятися до законів природного розвитку кожної дитини, а також неодмінно надавати змогу робити власні висновки, відтворювати власну точку зору. Під час навчального процесу, використовуючи словесні методи, вчитель може формувати моральні принципи на будь-якому предметі. Основними засобами формування моральності, вважав В. О. Сухомлинський, є природа та праця. Але природа не виховує дитину, дитину виховує взаємодія з природою [3, с. 550]. Основними помічниками у цьому стають навчальні предмети: „Я і Україна”, „Малювання”, а також „Читання”. Талановитий, творчий учитель може поєднати з природою і математику, і рідну мову, і фізичну культуру, і навіть музику. Слід звернути увагу на те, що взаємодія з природою – це не тільки екскурсії та прогулянки. Взаємодія відбувається навіть при аналізі художнього твору, малюванні картин, співі пісень. Необхідно акцентувати увагу учнів під час сприйняття інформації на важливих моментах, не шкодуючи часу, зупинитися і проаналізувати ситуацію з моральної точки зору. Це полегшить процес формування моральних принципів учнів. У дітей з часом вироблятиметься певний умовний рефлекс – потреба проаналізувати ситуацію перш ніж зробити певні висновки. А також це, безумовно, полегшить подальшу роботу вчителя.

Великий вплив на моральне виховання особистості має праця. Праця, у тлумаченні В. О. Сухомлинського, це не просто виконання певної роботи і затрата фізичної енергії – це елемент духовного життя. У

ній розкриваються здібності, обдарування, таланти, утверджується почуття людської гідності [4, с. 120]. Звідси виникає закономірність: чим вищий рівень духовного життя людини, тим більшу радість приносить праця. Нажаль, все частіше у сучасному житті, ми стикаємося з тим, що вчителі, які не розуміють цієї закономірності, не дають дитині реалізувати свій творчий потенціал, замінюючи це на „вміння писати дробі”. Ми вважаємо, що кожній навчальній дисципліні у школі відведено свій час, тому не слід приносити в жертву творчий розвиток та моральне виховання дітей.

Дуже важливим у вихованні молодших школярів є особистий приклад вчителя, особливо з урахуванням того, що в цьому віці дитина більш схильна до наслідування. Тому, духовне обличчя дитини, насамперед, залежить від того, який вчитель веде її по „першій стежці життєвого шляху” [5, с. 322]. Вчителеві потрібно бути не лише добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемірства, жорстокості. Перш ніж намагатися когось виховувати, треба розпочати роботу із самим собою.

З вуст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, як стверджував В. О. Сухомлинський, усе це набуває авторитет в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю: „приклад вчителя – це не тільки те, що він вміє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість” [6, с. 69].

Одним з ефективних прийомів морального виховання є заборона. Вже в початковій школі заборона, за її умілого застосування, якщо за нею стоїть необхідний моральний авторитет того, хто забороняє, запобігає багатьом бідам в отроцтві та юнацькому віці.

Отже, аналізуючи все вище зазначене, зробимо висновок, що проблема морального виховання дітей молодшого шкільного віку передбачає органічне поєднання найбільш відповідних вимог початковою школи, методів, форм, засобів морального виховання, адже тільки в органічній єдності можна виховати людину з високими моральними переконаннями, що досить чітко простежується у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського, яка залишається актуальною й у теперішній час. Тому сучасним вчителям і тим, хто збирається стати вчителем не слід нехтувати цим невичерпним джерелом педагогічної мудрості. Звичайно, дивитись на поради великого педагога слід через призму проблем сучасності, враховуючи віяння і вимоги часу. Моральне виховання в нашому суспільстві знаходиться на досить низькому рівні, про що свідчать і переповнені заклади позбавлення волі, і значна кількість людей, які ведуть асоціальний спосіб життя. Не кожна родина приділяє достатньо уваги вихованню дітей, формуванню моральних принципів та ідеалів. Тому основна відповідальність за це лягає саме на школу. Навчанню в школі відведено більшість часу, на

відміну від виховання, тому необхідно виховувати дітей кожену хвилину не виокремлюючи навчальний та виховний процес. Засвоєння дітьми азбуки моральної культури дає їм можливість олюднювати свої вчинки, опанувати духовними цінностями свого народу, розуміти мету і сенс свого життя.

У перспективі планується більш детальне вивчення цієї теми та складання системи уроків в початкових класах, виховна мета яких буде акцентована на формуванні моральної свідомості молодших школярів.

Література

1. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 1976. – 640 с.
2. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа : збірка творів / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Рад. Школа, 1977. – 390 с.
3. Сухомлинський В. О. Школа і природа : збірка творів / В. О. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Рад. Школа, 1976. – 549 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : збірка творів / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Рад. Школа, 1977. – 282 с.
5. Сухомлинський В. О. Вічна тополя / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 2003. – 640 с.
6. Сухомлинський В. О. Слово про слово / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 1977. – 167 с.

Мамедова Г. А. Моральне виховання у процесі навчання через призму педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського

У статті розкрито значимість нерозривності процесу виховання й навчання, проаналізовано педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського, представлено ефективні методи формування моральної свідомості в ході навчального процесу.

Ключові слова: моральне виховання, процес навчання, процес виховання, методи, моральна свідомість.

Мамедова Г. А. Моральное воспитание в процессе обучения через призму педагогического наследия В. А. Сухомлинского

В статье раскрыто значимость нерозрывности процесса воспитания и обучения, проанализировано педагогическое наследие В. А. Сухомлинского, представлено эффективные методы формирования морального сознания в ходе учебного процесса.

Ключевые слова: моральное воспитание, процесс обучения, процесс воспитания, методы, моральное сознание.

Mamedova G. A. Moral education in the learning process through the prism of pedagogical heritage V. A. Sukhomlinsky

The article discloses the significance of нерозрывности the upbringing and education process, analysis of pedagogical heritage V. A. Sukhomlinsky,

submitted effective methods of forming of moral consciousness in the course of the educational process.

Key words: moral education, potsess training, education process, methods, moral consciousness.

О. Є. Навроцька

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Демократизація та гуманізація сучасного суспільства передбачає створення рівних можливостей для самореалізації особистості незалежно від її соціального походження, національності, віку, статі. У зв'язку з цим, актуалізується проблема досягнення рівності жінок і чоловіків у всіх сферах суспільного життя, що є стратегічним завданням становлення демократичного суспільства в сучасній Україні.

У педагогічних дослідженнях з'являється новий категоріальний апарат, що містить терміни з ключовим словом „гендер”, які дозволяють більш повно вивчити особистість та її особливості. Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує соціально-рольовий статус особистості, який визначає соціальні можливості в освіті, професійній діяльності, суспільному виробництві.

Зважаючи на це, останнім часом гендерні дослідження стали невід'ємною частиною педагогічної науки, а гендерна проблематика відокремлюється в різних галузях педагогіки. Аналіз масової практики доводить, що в системі сучасної освіти виникають серйозні проблеми з питань гендерної освіти та виховання. У першу чергу це пов'язано з тим, що в програмно-методичному забезпеченні освітніх закладів України не враховуються гендерні особливості.

Розгляд даної проблеми становить значний теоретичний та практичний інтерес, оскільки уточнення поняття „гендер”, сутності „гендерного підходу”, все частіше входять до науково-освітнього лексикону, сприяють підвищенню ролі освітніх закладів у досягненні гендерної рівності в навчально-виховному процесі й суспільстві взагалі.

Метою статті є аналіз існуючих теоретичних досліджень щодо сутності визначення гендерного підходу в освіті та вихованні.

Підґрунтям при розробці цієї теми стали науково-методичні праці, у яких розглядається гендерна проблематика: гендерна соціальна психологія та соціологія освіти (Т. Бендас, І. Кльоцина, О. Тараненко); теорія і методологія гендерних досліджень (О. Вороніна, І. Костікова); розвиток гендерного підходу в освіті (О. Цокур, Н. Кутова, В. Сімонов, Л. Штильова)

У міжнародному масштабі ініціатором поширення ідей гендерної рівності і справедливості виступила Організація Об'єднаних націй. В Україні щодо забезпечення гендерної рівності в нормативно-правовому відношенні зроблено чимало: принцип гендерної рівності відображено в 24 статті Конституції України, ратифіковано важливі міжнародні конвенції щодо подолання гендерної дискримінації [1, с. 78].

Як свідчить наукова література, поняття „гендер” було запозичено вітчизняними дослідниками у зарубіжних колег у 80-х роках ХХ сторіччя. Зарубіжні науковці розрізняли терміни „стать” і „гендер”. Якщо поняття „стать” – це сукупність анатомо-фізіологічних особливостей організму, заданих від народження; фізичні та тілесні відмінності між чоловіком та жінкою, то поняття „гендер” торкається психологічних, соціальних та культурних особливостей чоловіків та жінок – це сукупність соціальних і культурних характеристик поведінки, ролей, норм, які приписують чоловічій та жіночій статі. Ці ролі задають певні межі й напрями соціалізації, вони здатні обмежувати можливості задоволення потреб і розвитку особистості, а також її сприйняття оточуючими. Цих поглядів на поняття гендеру додержуються й сучасні вітчизняні науковці [2].

Упровадження категорії „гендер” у педагогічний процес має принципове значення, оскільки в процесі навчання і виховання підростаючого покоління формуються уявлення про професійне самовизначення, життєві стратегії, що мають в основі соціостатеву орієнтацію.

Чимало педагогів і фахівців приділяють багато уваги становленню такого поняття, як гендерна педагогічна освіта та виховання. Найпоширенішими в науковому середовищі визначення гендерної педагогіки є такі:

– це педагогічна система, яка враховує волевиявлення двох соціальних статей – жінок і чоловіків – у громадянському суспільстві як рівних у можливостях і правах з урахуванням їх гендерних інтересів і потреб;

– це сукупність підходів, спрямованих на створення комфортних умов у школі для соціалізації дітей, важливою складовою якої є самоіндетифікація дитини як хлопчика чи дівчинки та хлопчика [3, с. 19].

Необхідно зробити суттєві зрушення в плані трансформації суспільної свідомості від консервативно-патріархальних стереотипів, що, у свою чергу, актуалізує проблему осмислення ролі освіти у забезпеченні гендерно збалансованого суспільства та вимагає впровадження гендерного підходу в освітню практику. Недостатність знань у гендерному аспекті негативно позначається на особистісній та професійній самореалізації учнівської та студентської молоді, особливо жіночої статі.

До цього ж можна додати той показник, що стан психофізичного здоров'я підростаючого покоління прогресивно погіршується, що ставить невідкладні завдання з пошуку нових методів його охорони. У цьому світлі викликає великий інтерес гендерний підхід (спеціалізований за ознакою статі) в навчальній та виховній практиці як спосіб можливої профілактики феномену зростаючої розумової та фізичної

дисфункціональності, що спостерігається серед дитячого населення різного віку [4, с. 7].

Всі ці погляди сходяться на думці, що розвиток гендерної освіти дозволить сформуванню уявлення про те, що стать не є основою для дискримінації за якимось критерієм чи показником, що вона дасть можливість жінці та чоловіку користуватись правами людини у повній мірі, вільно обирати шляхи і форми самореалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності [2, с. 340].

Останнім часом термін „гендерний підхід” досить часто вживається в педагогічній літературі, наприклад, в роботах О. Луценко, Л. Смоляр, Л. Булатової, В. Кравця, О. Моїсеєнко. Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що „зміна пріоритетів у інтерпретації характеру взаємодії статей у соціумі призвела до уточнення гендерного підходу як методологічної моделі в суспільно-гуманітарних дослідженнях” [1, с. 80].

Гендерний підхід в соціальному й гуманітарному пізнанні означає набагато більше, ніж просто поява нової теорії. На думку О. Вороніної, російської дослідниці гендеру, „це – принципово нова теорія, прийняття якої означає зміну ціннісних орієнтацій людини і вченого і перегляд багатьох звичних уявлень та „Істин” [5, с. 105].

Використання гендерного підходу є найбільш продуктивним в педагогічних дослідженнях, оскільки це дає можливість розглянути відмінності в поведінці хлопчиків і дівчат, чоловіків та жінок як такі, що зумовлені соціальними факторами.

Здійснювати гендерний підхід в освіті дітей – означає діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій „чоловічого” та „жіночого” в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку і вихованні вище традиційних меж статі [1, с. 88].

Метою гендерного підходу в освіті виступає деконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості в залежності від статі, осмислення і створення умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей дівчат та хлопчиків у процесі педагогічної взаємодії. Використання гендерного підходу в освітній сфері розглядається як спосіб підвищення рівня і якості освіти учнів чоловічої та жіночої статі [1, с. 84].

О. Цокур та І. Іванова у своєму дослідженні докладно розглядають гендерний підхід у вихованні й навчанні. На їх думку, „метою гендерної педагогіки є пом'якшення гендерних стереотипів через створення толерантних умов для формування особистості дитини” [3, с. 18].

Гендерні стереотипи в повсякденній практиці шкільного навчання укорінюються внаслідок прихованих (шкільні підручники та інші навчальні матеріали, їх ретрансляція в поведінці вчителя під час занять) чи відкритих (навчальні програми) елементів статевої дискримінації.

Науковці, йдучи за А. Мішелем, вважають гендерний підхід новою освітньою технологією, визначаючи поняття „гендерної педагогіки”, її предмет, методологічну основу гендерного виміру [3, с. 18].

Застосування гендерного підходу у формуванні гармонійно розвиненої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, в якому відсутні нерівність та ієрархія „чоловічого” та „жіночого”.

Щодо цього професор Московського університету В. Хвостов підкреслює, що необхідно виховувати особистість людини, а не стать [1, с. 83]. Подібними до цього є висловлювання сучасної російської вченої Л. Попової про те, що „немає необхідності в тому, щоб виховувати дівчат схожими на хлопців, і навпаки” [6, с. 41].

Мета виховних зусиль повинна полягати в тому, щоб допомогти і хлопцям, і дівчатам найбільш повно реалізувати свої здібності і особливості, дати їм більшу свободу вибору й самореалізації та навчити використовувати різні можливості поведінки.

Цілком поділяємо думку Н. Кутової, що гендерний підхід – це принципово нова система поглядів на гендерно-соціалізуючу функцію освіти й виховання, в основі якої лежить корекція впливу гендерних стереотипів на користь розкриття й розвитку особистісних схильностей індивіда [1, с. 84].

Гендерний підхід інтенсивно впроваджується в освіту за двома напрямками: вищі навчальні заклади та загальноосвітні школи, ліцеї, гімназії, заклади навчальної та середньопрофесійної освіти.

У сучасній педагогіці сформована низка принципів для створення гендерної моделі освітньо-виховної системи: демократичність, природовідповідність, відповідність вимогам часу. За цими принципами гендерного підходу в навчанні хлопчики й дівчата мають рівні права на отримання знань і участь у суспільному житті школи, вони взаємодіють на основі партнерських відношень; визнання природовідповідності дітей вимагає різних форм, методів і засобів навчання для найбільш повної реалізації здібностей учнів, як представників своєї статі в навчальній та позанавчальній діяльності; особливо актуальним є єдність дій вчителя і батьків дитини для узгодження цілей, завдань виховання і навчання [1, с. 82].

Основною ідеєю гендерного підходу є врахування специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчинок факторів навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, організація шкільного життя, педагогічне спілкування, перелік предметів) [3, с. 21]. При використанні гендерного підходу в освітньо-виховному процесі відбувається орієнтація на нейтралізацію та пом'якшення розходжень між статями, виховання проходить у душі вільного вибору гендерної ідентичності, відсутні орієнтації на „особливе” призначення чоловіка та жінки, заохочуються види діяльності, що відповідають інтересам особистості, обґрунтовується неможливість роздільного навчання [1, с. 82].

Безперечно, що дотримання цих умов та активне впровадження основних ідей і принципів гендерного підходу в освіті сприятиме вільному виявленню всього того спектра індивідуальних особливостей, якими природа наділила обидві статі, а також сприятиме формуванню і утвердженню політики рівних, не залежних від статі можливостей самореалізації людини в різноманітних сферах соціальної практики.

Таким чином, аналіз наукових публікацій вітчизняних авторів, які досліджують гендерну проблематику в освіті та вихованні, дають підставу стверджувати двохвимірний шлях розгляду гендерного підходу: теоретичний аналіз та практичну діяльність. Теоретично-методологічна модель виконує функцію загального пізнавального засобу та базової стратегії розуміння гендеру й освіти, а практичний бік справи пояснюється принципово новою системою поглядів на гендерно-соціалізуючу функцію освіти та виховання, сутність якої полягає в тому, щоб давати можливість індивідууму розвивати свої здібності та інтереси незалежно від приналежності статі, не обмежуючи їх рамками традиційних гендерних стандартів.

Література

1. **Кутова Н. А.** Теоретико-методологічні засади концептуалізації гендерного підходу в сучасній освіті / Н. А. Кутова // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* – 2007. – № 2 (21). – С. 78–89.
2. **Основи теорії гендеру:** навчальний посібник. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 536 с.
3. **Цокур О.** Розвиток гендерного підходу в освіті / О. Цокур, І. Іванова // *Директор школи. Україна.* – 2006. – № 11. – С. 17–23.
4. **Козловская Г. В.** Новые пути охраны психофизического здоровья школьников / Г. В. Козловская, С. А. Чурбанова // *Вопросы психического здоровья детей и подростков.* – Москва, 2005 (5). – №1. – С. 7.
5. **Теория и методология гендерных исследований :** курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. – М. : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. – 416 с.
6. **Попова Л. В.** Что нужно знать воспитателю о том, как мальчики и девочки научаются быть мужчинами и женщинами / Л. В. Попова // *Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика.* – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – С. 40–48.

Навроцька О. Є. Гендерний підхід як предмет вивчення сучасної педагогіки

Стаття присвячена вивченню та аналізу сутнісних характеристик гендерного підходу в освіті та вихованні.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, гендерна педагогіка.

Навроцкая Е. Е. Гендерный подход как предмет изучения современной педагогике

Статья посвящена изучению и анализу сущностных характеристик гендерного подхода в образовании и воспитании.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, гендерная педагогика.

Navrotskaya E. E. Gender mainstreaming as a subject of study of modern pedagogy

Paper is devoted to studying and analyzing the essential characteristics of a gender perspective in education and training.

Key words: gender, gender mainstreaming, gender pedagogy.

УДК 37.013:[37.015.31:316.42]

О. О. Новікова

**ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ
„ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ”**

Формування особистості, виховання громадянина – одвічне завдання теорії й практики виховання. У різні часи, залежно від тих чи інших умов суспільного буття, по-різному підходили вчені й практики до вирішення цього питання.

У кожному епоху поняття громадянського виховання наповнювалося новим змістом і було обумовлене характером, організацією життя суспільства і відображало суспільні протиріччя свого часу.

Уведений Арістотелем термін „громадянське суспільство” позначає союз вільних і рівноправних громадян, об’єднаних державою – полісом. Вільний громадянин, на думку Платона і Арістотеля, належить державі, відчуває себе його часткою [1, с. 243].

У подальші епохи людина ставала спочатку християнином і лише потім – громадянином. Отже, з початком християнства розвивається процес виділення громадянського виховання із загального релігійно-етичного, як його частина.

У епоху Відродження зміст поняття громадянськість складає основу культури громадянської гідності. Якщо в античному суспільстві особа поглиналася державою, в середні віки – церквою, то в епоху Відродження особа стає вільною [2].

В середні віки провідне місце в цій проблемі займають погляди Т. Мору, Т. Компанеллі, які пов’язують з формуванням особи громадянина подальшу демократизацію суспільства, розширюючи обрії громадянського виховання. Виховання носить суспільний характер і є рівним для всіх громадян держави. Вони змалювали ідеальні держави, де всі однаково працюють, що створює основу для виховання громадянина як гармонійно розвиненої особи [2].

Ідею суспільного договору розвиває Дж. Локк, згідно якої громадянином є людина, що виконує закони держави і одержує натомість частково втраченої особистої свободи право захисту з боку держави [3].

Великий чеський педагог Я. Коменський закликає залучити до культури народи, сім'ї, кожного без винятків. На його думку, в результаті виховання можуть бути покращені взаємини в суспільстві.

Я. Коменський першим з педагогів послідовно обґрунтував принцип природовідповідності у вихованні. Він розглядав людину як частину природи. Людина складається з усіх основних елементів природи, вона – світ у зменшеному вигляді, мікрокосмос. Оскільки це так, то і розвивається людина за спільними з природою законами. Отже, навчально-виховний процес повинен будуватися у відповідності з цими законами [3].

К. Гельвецій, Т. Гоббс, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо та інші визначили пріоритет особистісного підходу до вчення і виховання громадянина. Цінність особи визначалася не лише її розумовим розвитком, але й умінням зрозуміти іншу людину, незалежно від його національної приналежності і стану, володінням мистецтвом жити в світі з іншими людьми.

Істотно змінюється мета громадянського виховання в Західній Європі в XVIII ст., коли ідея демократичного виховання зумовила створення державної школи, а ідея виховання людини стала розглядатися як ідея виховання громадянина. Питання про виховання громадянина було гостро поставлене Ж.-Ж. Руссо, який пов'язує поняття „громадянин” зі свободою особи, загальною рівністю, можливістю кожного брати участь в створенні законів і в управлінні державою.

Ж.-Ж. Руссо сформулював критерії розвитку особи: рух до громадянськості, природності (розумності) і цивілізованості, що і означає формування усе більш розвиненої особи [3].

Вихідна ідея громадянського суспільства – перетворення самої колективності, організованої за законами природи спільного життя людей в суспільстві, і розвиток людини, що вийшла зі світу загальної ворожнечі, неприборканої свободи, у громадянина цього суспільства. Цивілізоване і гуманізоване, таке суспільство стає здатним сформувати особу, громадянина нового типу. Одним з результатів усвідомлення необхідності подолання даного протиріччя з'явилося зародження на початку XIX ст. нового напрямку – „педагогіки соціальних інтересів” (І. Кант, Р. Песталоцці, І. Фіхте). Відповідно до неї піддаються переосмисленню цілі виховання, його напрями. Ідеї, що намітилися в працях К. Гельвеція, Я. Коменського, Ш. Монтеск'є й ін., отримали велику визначеність і педагогічну оформлену в ученні І. Канта. Він вважав, що в громадянському вихованні необхідно виходити із загальнолюдських цінностей, які зближують людей різних національностей [4].

Увага до проблеми громадянського виховання особливо посилилася в епоху імперіалізму. Якщо раніше проблема громадянського виховання не завжди диференціювалася серед останніх виховних проблем, то тепер вона остаточно виокремлена, закріпився термін

„громадянське виховання”. Одним з теоретиків громадянського виховання на початку ХХ ст. став німецький педагог Р. Кершенштейнер, який називав головним завданням громадянського виховання „привчання молоді служити общині”. Ідеал громадянина, по Р. Кершенштейнеру, – захисник від „тиранія більшості”. Він указував, що громадянські чесноти не можна сформувати за допомогою книг і доручень, але громадянські відчуття і вчинки можливі у людей, що не розуміють завдань держави і суті управління [5].

Значення теорії громадянського виховання Р. Кершенштейнера, що спиралося на загальнолюдські й релігійні етичні цінності, полягає в тому, що воно своєчасно вказало дороги і засоби виховання добросовісної і відповідальної людини, яка „володіє громадянським чином думок”, уміє працювати на благо свого народу, здатного протистояти рухам, направленим на насильницьку зміну державного пристрою [5, с. 11].

Подібний підхід до ідеї громадянського виховання знайшов розвиток і в педагогічній концепції Д. Дьюї, який бачив мету народної школи в тому, щоб виховати дітей „свідомими громадянами і процвітаючими в житті людьми” [6].

ХХ століття – новий етап в розвитку теорії й практики громадянського виховання, ідеологічну основу якого склала філософія прагматизму (Ч. Пірс, В. Джемс, Дж. Дьюї). Філософсько-педагогічна теорія Дж. Дьюї, що розвиває гуманістичні шукання Руссо, Фребеля, Песталоцци, ставить в центр педагогічної діяльності особу дитини, закликає виходити з його потреб, інтересів, залучати юного громадянина до активної діяльності, що формує досвід досягнення життєвого успіху, тобто готує підростаюче покоління до життя в умовах демократичних прав і свобод. Узнявши за основу висунуте Дж. Дьюї положення, його послідовники (В. Килпатрік, Т. Брамелльд, А. Кумбс, Е. Келлі та ін.) вважали за необхідне формування вже в школі досвіду демократичних стосунків, який повинен стати надійним заслоном проти егоїзму і крайнього індивідуалізму.

Наростання кризисних явищ у багатьох сферах життя, що поставили людство перед необхідністю об'єднання зусиль у вирішенні проблем глобального характеру, висунуло на перший план завдання виховання „громадян світу”, здатних вийти з вузьких рамок етноцентризму, корпоративних інтересів. За спостереженнями зарубіжних учених, у сучасних умовах при прискоренні темпів економічних, соціальних змін, що підвищують для багатьох людей ризик втратити міцну опору в житті, найменш постраждають ті, у кого краще розвинена соціальна мобільність.

У суспільно-педагогічній думці Росії до середини ХVIII ст. склалися в основному два підходи до розуміння суті, мети громадянського виховання:

- утилітарно-охоронний, затверджуючий ідею безумовного підпорядкування громадянина правлячому режиму;
- суспільно-патріотичний, розвиваючий ідеї державності, патріотизму, що зводять служіння Вітчизні в ранг громадського й етичного обов'язку.

Одним з яскравих прикладів вираження утилітарно-охоронній концепції громадянського виховання є багато разів видана книга „Про посади людини й громадянина” – перше в Росії керівництво по громадянському вихованню. За часів Катерини II, як відзначає П. Каптерев, педагогіка ще не доросла до розуміння і виховання людини й громадянина, тому з'явилися лише слова громадянин, людина, посади людини, але відповідних цим словам понять ще не було [7].

XVIII століття визначило початок і суть досліджуваної проблеми і дозволило позначити мету виховання громадськості на подальші століття. Основним завданням виховання, на думку А. Радіщева, є формування людини, що володіє громадянською свідомістю, високими етичними якостями, любить більш за все Вітчизну. Він зв'язував цілі виховання з суспільно-політичних буд країни й указував, що в суспільстві, заснованому на нерівності, мораль і закон часто суперечить один одному. Ідеї А. Радіщева отримали подальший розвиток в педагогічних поглядах російських демократів XIX ст. Вони виходили з того, що дійсний рівень громадянської зрілості людини виражається не в його уявленнях про добро і зло, справжня громадськість виявляється лише в практичних справах, відносно людини до виконання своїх громадянських обов'язків і громадянського обов'язку [8].

Найважливішим підсумком розвитку соціально-педагогічної думки XVIII ст. є поява ідеалу громадянина. Перш за все це вільна особа, що володіє такими якостями, як мужність, бадьорість духу, здібність до подолання життєвих труднощів, готовність до озброєного захисту Батьківщини і особистої гідності, честі.

На початку XIX ст. в російській суспільній свідомості вже склалися досить виразні уявлення про суть громадянського суспільства. Першими, хто спробував згуртовано, організовано затвердити в державі громадянські права людини, були декабристи. У своїх висловах вони визначали мету виховання як виховання „сина Вітчизни”, громадянина-патріота, для якого знання – засіб активно приносити користь своїй Батьківщині. Громадянське виховання необхідне людині. Відсутність такого виховання небезпечно для країни, оскільки веде суспільство до відокремлення і аморальності. Громадянське виховання має в основі своїй патріотизм, любов до Вітчизни. Патріотизм – джерело могутності кожного народу, „любов до Вітчизни, гордість народна” повинні з дитинства заповнювати серця людські.

Для розуміння особливостей розвитку ідеї громадянського виховання в концепціях педагогів-гуманістів, що стояли на позиціях лібералізму, слушною є думка В. Белінського, що послужила вихідним

принципом для них: спочатку необхідно виховати людину і лише потім - громадянина. Мета виховання, по В. Белинському, – створити гуманну, людяну людину, громадянина Вітчизни [9].

Етичне виховання, засноване на відчутті народності, що є єдиним джерелом історичного життя держави, дозволяє людині, на думку К. Ушинського, стати членом суспільства, оскільки включає і виховання громадянського обов'язку, відчуття патріотизму. Виховання на основі народності повинне вести майбутніх громадян не до національної обмеженості, а до виховання загальнолюдських цінностей. Під безпосереднім впливом революційно-демократичних ідей розвивалися погляди К. Ушинського на виховання громадянина.

Педагогічні думки XV–XVII ст. систематизовано у формі настанов, викладених у низці документів, зокрема у відомому „Домострої”. Педагогіка „Домострою” відображала національні принципи, де суворість і вимогливість поєднувалися з піклуванням про дитину, з вихованням почуття громадянського, патріотичного обов'язку.

Ідеї доброї, чесної, благородної, безкорисливої людини-громадянина в кращих своїх творах обстоювали І. Гізель, П. Могила, Ф. Прокопович. Ідеал особистості патріота, носія свободи оспівував І. Котляревський. На рівень європейських педагогічних пошуків підніс педагогічну думку Т. Шевченко. Його твори дають широке уявлення про освітньо-виховний ідеал, яким для нього була людина з багатограними знаннями і високими моральними якостями, що здатна застосовувати свої знання в житті, цінує мистецтво, любить працю.

Українські педагоги та діячі освіти кінця XIX – початку XX століття (Г. Ващенко, М. Грушевський, К. Ушинський, П. Каперев, І. Копач, С. Русова, І. Франко, Я. Чепіга та ін.) пов'язували громадянськість з національним вихованням, що було викликано соціально-політичними та ідеологічними чинниками [10].

У творенні української національної педагогіки важливу роль відіграє педагогічна спадщина Г. Ващенка. У відомій праці „Виховний ідеал” він всебічно аналізує проблему формування виховного ідеалу в українській національній школі. Цінним для теорії та практики навчання в сучасній школі є його підручник для педагогів „Загальні методи навчання”. „Головна заслуга цього педагога, – пише професор А. Погрібний, – полягає у створенні національної педагогіки, яка відповідає ментальності, історичній місії, потребам державного будівництва українського народу” [11].

На початку XX ст. педагогічна наука акцентувала увагу суспільства, утворення на ідеї, що дійсний патріотизм передбачає любов не лише до славних, але і сумних моментів життя своєї Вітчизни, а любов до Батьківщини виражається у високій життєвій активності, направленій на благо і славу Вітчизни.

Особливо важлива роль в громадянському вихованні, розвитку національної самосвідомості і національної гордості належить історії,

рідній мові і словесності, географії, законодавству. У ряді доповідей і статей завдання виховання громадян висуває С. Шацький, який наголошував, що „дитя повинне проникнутися свідомістю того, що він не лише учень, але і маленький громадянин” [9].

Одним з найбільш яскравих прикладів пробудження громадянської совісті, вираз потреб суспільства в демократизації освіти в педагогічній теорії і практиці 60–70-х рр. ХХ ст. стала творчість В. Сухомлинського, через яке проходить ідея громадянського виховання особи, побудованого на міцних етичних основах. Він зумів за допомогою якнайтоншого інструментарію філософсько-етичного аналізу проникнути до самих глибин педагогічних явищ. Результатом такої інтеграції з'явилося формування особи, що володіє етичною гідністю, патріотичною свідомістю, практична розробка вмісту, форм і засобів виховання такої особи [12].

На думку В. О. Сухомлинського, виховання громадянина, яке має розпочинатися з самого дитинства, доцільно вести у таких напрямках: вчити дитину бачити світ і своє місце в ньому; прищеплювати любов до рідної землі; пробуджувати та розвивати патріотичні почуття; турбуватися про усвідомлення людської гідності та бажання й готовність діяти на благо Батьківщини. Педагог був упевнений в тому, що громадянське обличчя людини залежить від тих переживань, з якими вона зіткнулася в роки дитинства, від книжок, які вона прочитала, та людей, з якими спілкувалася.

В кінці 70-х – початку 80-х рр. ХХ ст. було розпочато колективне дослідження „Виховання громадянина” за участю учених декількох науково-дослідних інститутів під керівництвом Р. Філонова. У педагогіці 80-х рр. накопичений багатий досвід виховання громадянина, теоретичне обґрунтування якого дане з позицій класового підходу до етичного виховання.

Окремі теоретико-методологічні аспекти виховання громадянськості аналізуються в роботах філософів Л. Буєвої, Р. Глезермана, І. Кону, Р. Смирнова, Р. Філонова; педагогів Н. Болдирева, Н. Гончарова, Ф. Королева, І. Марьенко, Е. Монозона й ін. У дослідженнях цих авторів розглядаються проблеми мети, змісту, методів і форм виховання, єдності і взаємообумовленості основних чинників соціального формування особи, аналізується виховання як суспільне явище, його соціальні функції, зв'язок з іншими соціальними явищами, місце і роль в системі суспільних стосунків.

Громадянське виховання має бути в першу чергу націлене на формування в особи тих меж, які дозволять їй стати повноцінним учасником суспільного життя. Система громадянського виховання повинна вирішувати триєдину задачу освіти, виховання і розвитку особи, сприяючи тим самим її соціалізації.

Таким чином, на сьогоднішній пошук підходів до розуміння суті громадянського виховання, принципів його організації, відбору і

структуризації вмісту збігся з серйозними змінами в соціокультурній обстановці, з новим етапом реформи освіти, яке характеризується посиленням процесів гуманізації й демократизації. Зростає й кількість робіт, в яких громадянське виховання заявлене як самостійна проблема. У педагогіці накопичений багатий досвід виховання громадянина, теоретичне обґрунтування якого дане з позицій класового підходу до етичного виховання. Проте такий підхід до громадянського виховання зумовив розрив соціально-педагогічних виховних цілей і реальних процесів, особово-значимих виховних ідеалів, що об'єктивно впливають на формування особистісно-значимих виховних ідеалів.

Література

1. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М., 1940. – 471 с. **2. Соколов П.** История педагогических систем / П. Соколов. – СПб., 1913. – 506 с. **3. Константинов Н. А.** История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с. **4. Песталоцци И. Г.** Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / И. Г. Песталоцци. – М., 1961. – Т. 1. – 334 с. **5. Кершенштейнер Г.** О воспитании гражданственности / Г. Кершенштейнер. – Петроград : Изд-во газеты „Школа и жизнь”, 1918. **6. Дьюи Д.** Школы будущего. – 2-е изд. / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин, 1922. – 179 с. **7. Каптерев П. Ф.** История русской педагогики. – изд. 2-е, пересмотр. и дополн. / П. Ф. Каптерев. – Пг. : Книжный склад „Земля”, 1915. **8. Радищев А. Н.** Путешествие из Петербурга в Москву / А. Н. Радищев. – Петрозаводск, 1971. **9. Демков М. И.** История русской педагогики / М. И. Демков. – М., 1910. Ч 2 : Новая русская педагогика (XVIII в.). – 2-е изд. – VII. – 627 с. **10. Кравець В. П.** Історія української школи і педагогіки / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 360 с. **11. Мешко О. І.** Історія української школи і педагогіки / О. І. Мешко, О. І. Янкович, Г. М. Пизтушко. – Тернопіль, 1999. **12. Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина. / В. А. Сухомлинский. – М., 1979. – 336 с.

Новікова О. О. Основні напрямки розвитку поняття „громадянське виховання”

У статті розкривається основні напрямки розвитку поняття „громадянське виховання” в кожному історичному епоху. Виділені основні відмінності в розумінні суті і мети громадянського виховання.

Ключові слова: виховання, громадянин, історична епоха, громадянське виховання.

Новикова О. О. Основные направления развития понятия „гражданское воспитание”

В статье раскрываются основные направления развития понятия „гражданское воспитание” в каждую историческую эпоху. Выделены основные различия в понимании сути и цели гражданского воспитания.

Ключевые слова: воспитания, гражданин, историческая эпоха, гражданское воспитание.

Novikova O. O. Basic directions of development of concept „civil education”

The article deals with the main lines of the concept of "civic education" in every historical epoch. The basic difference in understanding the nature and purpose of civic education.

Keywords: education, a national, historical era, civil education.

УДК 364-787.7-055.5/7

А. М. Рудакова, Н. О. Шумицька

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Сучасний розвиток економіки нашої країни, соціальні процеси, що відбуваються в нашому суспільстві позначилися на погіршенні фінансового становища сім'ї, зумовили падіння престижу ряду професій, скорочення виховного потенціалу батьків, що призвело до різкого зростання сімей групи ризику або неблагополучних сімей. Для українського суспільства найактуальнішою є проблема неблагополучних сімей. Вона вимагає свого розв'язання, оскільки сім'я – найперший фактор соціалізації дитини, від неї залежить, яким буде наше майбутнє, наше суспільство.

Актуальність проблем сучасної сім'ї вимагає від фахівців різних областей і всього суспільства в цілому осмислення вже наявного досвіду з підтримки неблагополучних сімей, досвіду розробки й упровадження нових програм соціального захисту та підтримки різних категорій сімей з метою запобігання дитячої безпритульності, бродяжництва, соціального сирітства та стабілізації суспільства.

Дослідженню соціально-педагогічних проблем функціонування сім'ї, сімейного неблагополуччя, шляхів соціально-педагогічного супроводу дитини, а також культурно-історичних аспектів становлення сім'ї присвячені праці Т. Алексеєнко, Т. Афанасьєвої, О. Безпалько, Ю. Василькової, Т. Василькової, Є. Волкової, М. Галагузової, І. Григи, В. Дружиніної, І. Зайнишева, І. Зверєвої, А. Капської, Б. Ковбаса, В. Костіва, Г. Лактіонової, Є. Новикової, В. Поліщук, І. Семигіної, І. Трубавіної, О. Янкович та ін. Сімейне неблагополуччя розглядають

також Л. Алексєєва, П. Бельський, С. Голод, Р. Гурова, І. Дементьєвою, Н. Мансурова, Г. Медведєва, Л. Олиференко, Н. Фелінський, А. Харчева, Т. Шульга та інші, а також дослідження становища дітей з соціально-неблагополучних сімей в області психолого-педагогічної та юридичної науках: М. Алемаскин, І. Башкатов, С. Беличева, Б. Лихачов, Г. Міньковський, В. Мухіна, І. Невський, В. Пирожков. Питанням значення сім'ї в соціалізації особистості та особливостям соціально-педагогічної роботи з різними типами сімей приділяють увагу такі сучасні вчені як З. Зайцева, Л. Коваль, С. Хлебик, Н. Сейко та інші.

Таким чином, проаналізувавши вищевказані дослідження, ми бачимо, що супровід неблагополучних сімей актуальний у наш час.

Мета статті – розкрити зміст соціального супроводу неблагополучних сімей.

Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає до себе інші підсистеми (членів сім'ї), це мала соціальна група, первинний контактний колектив.

Неблагополучна сім'я – це сім'я, у якій батьки ухиляються від виконання своїх батьківських обов'язків внаслідок зловживання алкогольними та наркотичними речовинами, ведення аморального способу життя, жорстоко й безвідповідально поводяться з дітьми; у якій порушуються психологічні зв'язки між дітьми і батьками, складаються несприятливі умови для виховання дитини, умови життя провокують вихід дітей із сім'ї, їхню невротизацію, суїцидальні прояви, зростання бездоглядності та безпритульності дітей, їх асоціальну та кримінальну поведінку [3].

Аналіз чинного в Україні законодавства приводить до висновку, що неблагополучними є ті сім'ї, у яких порушуються права її членів, права людини, порушуються юридичні норми суспільства. Причинами цього можуть бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо.

В. Шахрай неблагополучні сім'ї поділяє на три групи:

– превентивні – сім'ї, у яких проблеми мають незначний прояв і знаходяться на початковій стадії неблагополуччя;

– сім'ї, у яких соціальні та інші протиріччя загострюють взаємостосунки членів сім'ї один з одним і оточенням до критичного рівня;

– сім'ї, які втратили будь-яку життєву перспективу, інертно усталені до своєї долі і долі своїх власних дітей [4].

Основною проблемою неблагополучних сімей полягає в тому, що батьки не можуть, а часто й не бажають піклуватися про природні потреби своїх дітей, виховувати дітей у дусі моральних і правових норм. Часом саме батьки проявляють байдужість, негативно впливають на дітей своїм способом життя і психологією. Деякі просто ухиляються від

виховання, інші відмовляються від своїх дітей, залишаючи їх впологових будинках, треті – при здійсненні батьківських прав – завдають шкоди фізичному і психічному здоров'ю дітей, їх моральному розвитку. Особливе місце у роботі з такими сім'ями належить соціальним педагогам, які „педагогізують” сім'ю та її мікросередовище, створюють педагогічні умови для благополуччя сім'ї, що дозволяє їй набутити позитивного соціального досвіду, засвоїти соціальні цінності й організувати свою життєдіяльність на цій основі.

Соціальний супровід – робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу. Соціальна опіка – це представлення інтересів особистості соціальним педагогом (працівником) в органах державної влади, місцевого самоврядування тощо з метою захисту прав людини; допомога – це соціальні послуги, а патронаж – соціальні послуги переважно вдома, дітям, які знаходяться під державною опікою.

Соціально-педагогічний супровід – це довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучних сімей, формування здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, реалізувати власний соціальний і виховний потенціал; корекція й покращення внутрішньосімейних стосунків, зв'язків сім'ї з мікро- та макросередовищем (матеріальна та психологічна допомога, соціальні послуги, консультування, захист інтересів сім'ї в органах державної влади) [2].

Соціальний супровід здійснюється шляхом надання сім'ї різних видів матеріальної та психологічної допомоги, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів сім'ї в органах державної влади. Тривалість соціального супроводу окремої сім'ї залежить від гостроти проблем, які існують у сім'ї, рівня розвитку адаптаційного потенціалу членів сім'ї, ступеня функціональної спроможності сім'ї щодо самостійного подолання труднощів, рівня розвитку зв'язків сім'ї з мікро- та макросередовищем.

Неблагополучна сім'я формує неблагополучних дітей. Батьки потребують конкретної кваліфікованої методичної допомоги з урахуванням особливостей виховання дитини в кожній неблагополучній сім'ї її потенційних виховних можливостей, індивідуально-психологічних особливостей дитини. Цього можна досягти, якщо взаємостосунки соціальних педагогів з батьками будуються на основі співробітництва, взаємодопомоги, взаєморозуміння. Цьому сприяє зміцнення контактів з сім'єю розуміння складних процесів, що відбуваються в сучасній сім'ї, використання її позитивного виховного потенціалу, пропаганда кращого досвіду сімейного виховання та народної педагогіки.

Робота соціального педагога з неблагополучними сім'ями ускладнюється ще й тим, що ознаки сімейного неблагополуччя іноді

важко спостерігати ззовні, якщо вони не виявляються явно (наприклад, алкоголізм, аморальна поведінка батьків, погані житлові умови, недостатнє матеріальне забезпечення, конфліктність у взаєминах тощо). У багатьох випадках при відсутності зовнішніх ознак, неблагополуччя характеризується браком взаємоповаги між членами сім'ї, недоброзичливим зверненням тощо. У цьому середовищі велика ймовірність розвитку життєвих ситуацій, коли особистісні психічні потреби дитини не задовольняються довгий час, що веде до бездоглядності, бродяжництва, ізоляції від нормально соціалізованих однолітків і дорослих, поповнення категорії соціально запущених дітей і підлітків. Несформованість довірливих взаємин між батьками і дітьми зумовлюється тим, що для більшості проблем, з якими звертаються батьки за допомогою до соціальної служби, типовими є скарги саме на труднощі взаємин з дітьми, особливо в підлітковому віці.

Виходячи з цього, завданнями соціального педагога у роботі з неблагополучною сім'єю є:

- виявлення випадків порушення прав людини в сім'ї, причин неблагополуччя, інформування про них органів влади;
- профілактика девіантної поведінки в сім'ї та суспільстві, рецидивів порушення прав членів сім'ї у родині та суспільстві;
- пропагування ідеальної моделі сімейного життя, здорового способу життя;
- правова і психолого-педагогічна просвіта населення з питань сім'ї та шлюбу, прав людини;
- організація предметного спілкування членів неблагополучних сімей між собою, з іншими сім'ями для подолання причин неблагополуччя;
- різноманітна допомога в організації життєдіяльності сім'ї, створенні умов для її функціонування, самореалізації і розвитку її членів.

Розробляючи план дій соціальний педагог повинен мати на увазі необхідність дотримання таких принципів при роботі з неблагополучною сім'єю:

- співпраця з іншими фахівцями і службами;
- активність дій;
- своєчасність та ефективність втручання;
- концентрація на головному напрямку вирішення проблеми;
- прийняття сім'ї, такої, як вона є;
- конфіденційності.

I. Трубавіна розрізняє конкретні етапи здійснення соціально-педагогічного супроводу неблагополучної сім'ї:

I. Виявлення неблагополучної сім'ї для подолання кризової ситуації. Якщо сім'я порушила морально – провові норми суспільства й перебуває на обліку міліції, то шансом для збереження батьківських прав є взаємодія з соціальним педагогом; у разі зняття сімейної кризи, її

наслідки, причин сім'ї знову починає жити своїм життям, але під наглядом соціального педагога і міліції.

II. Знайомство з сім'єю, збір інформації про неї, визначення її проблем, формування позитивної мотивації до участі в роботі з соціальним педагогом.

III. Подолання опору з боку окремих членів сім'ї соціальної роботи через опосередкований вплив інших членів сім'ї, розв'язання необхідності такої роботи, завершення до позитивних чинників у сімейних стосунках, інформування про наслідки бездіяльності, показ перспектив роботи.

IV. Отримання згоди сім'ї на соціально – педагогічну роботу, укладання контракту про обов'язки сторін у процесі діяльності.

V. Подолання наслідків неблагополуччя, стабілізація й корекція стосунків, усунення причин із неблагополуччя, розв'язання проблем сім'ї.

VI. Профілактика рецидивів неблагополуччя, спрямування сім'ї на самовизначення й самостійне розв'язання проблем, перевірка результатів роботи через опосередкований чи безпосередній нагляд.

VII. Вихід із сім'ї соціального педагога; закінчення дії контракту; аналіз отриманих результатів; розробка рекомендацій щодо подальшого самостійного життя родини [2].

Критеріями ефективності соціально-педагогічного супроводу неблагополучної сім'ї як системи є: 1) відновлення виконання сім'єю своїх функцій (репродуктивної, соціалізуючої, економічної, комунікативної, рекреативної, психотерапевтичної); 2) відновлення внутрішньосімейних зв'язків та їх стабілізація (емоційна близькість членів сім'ї, їх спільне проживання, спільне ведення господарства, виховання дітей, юридична реєстрація шлюбу); 3) відновлення зв'язків сім'ї з мікросередовищем (родичами, сусідами, колегами по роботі, вчителями); 4) відновлення зв'язків сім'ї з макросередовищем.

Основними видами соціальних послуг для неблагополучних сімей є: психологічні, соціально-педагогічні, юридичні, соціально-медичні, соціально-економічні та інформаційні.

Соціальний супровід неблагополучних сімей передбачає:

– здійснення соціальної допомоги, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем;

– соціальне виховання, що включає створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;

– психологічну, соціальну та юридичну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у розв'язанні різноманітних проблем;

– консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин;

– збереження, підтримку і захист здоров'я сім'ї чи особи, сприяння у досягненні поставленої мети і розкритті їх внутрішнього потенціалу тощо [1].

Україна має досвід розробки програми „Соціальний супровід неблагополучної сім'ї”, яку реалізують Український державний центр соціальних служб для молоді, Комітет у справах неповнолітніх, Міністерство внутрішніх справ України, Український центр практичної психології і соціальної роботи. Ця програма має за мету збереження цілісності неблагополучної сім'ї, захист прав її членів через створення умов для їх розвитку і самореалізації у сім'ї і суспільстві. Це перша комплексна програма такого роду в Україні, вона диктується необхідністю попередження девіантної поведінки в сім'ї, а потім вже в суспільстві, бо сім'я може бути як „колискою демократії”, так і „колискою насильства”, яке потім може поширюватися за межі сім'ї.

Завданнями програми є:

– виявлення неблагополучних сімей, інформування про них відповідних органів, обстеження умов життя сім'ї;

– залучення сім'ї до соціальної роботи (у т. ч. соціально-педагогічної, за контрактною моделлю);

– сімейна просвіта;

– консультування сім'ї;

– соціальна реклама про установи, які займаються допомогою неблагополучним сім'ям, її членам;

– статеве виховання молоді, формування позитивної моделі сімейного життя;

– створення умов для ліквідації наслідків і причин сімейного неблагополуччя.

Програма розкриває спільні функції організацій-партнерів у реалізації програм та окремі їх функції відповідно до чинного в Україні

законодавства, повноважень державних служб та установ, мети програми. Це перший досвід в Україні створення такої програми, координації зусиль силових структур (які працюють через примус) і соціальних працівників(які працюють на засадах добровільності) через роботу з сім'єю як з системою і соціальним інститутом [5].

У загальному вигляді пріоритети діяльності з неблагополучними сім'ями можна класифікувати за такими напрямками соціальної роботи:

– соціальна опіка, допомога і патронаж соціально незахищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу;

– попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді та запобігання такому впливу;

– відновлення морального, психічного та фізичного стану дітей та молоді, їх соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у відповідність із загально визначеними суспільними правилами і нормами;

– контроль за додержанням вимог законодавства щодо захисту прав і свобод дітей та молоді.

Таким чином, можемо виділити основні види соціально-педагогічних послуг в ході соціального супроводу неблагополучних сімей:

– планування спільно із сім'єю чи особою заходів та дій щодо усунення причин, які спричинили складні життєві обставини, моніторинг виконання запланованих дій;

– виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів членів родини;

– просвітницька робота щодо всебічного й гармонійного розвитку дитини;

– особливостей розвитку сім'ї та сімейних стосунків;

– навчання батьків ефективним методам виховання, мобілізації власних ресурсів сім'ї для вирішення проблем надалі;

– допомога батькам у розв'язанні конфліктних ситуацій сімейного виховання;

– здійснення моніторингу захисту дитини від жорстокого поводження та насильства;

– педагогічне консультування з питань розв'язання педагогічних проблем сім'ї та її членів;

– влаштування дитини в клуб, секцію, гурток тощо.

Отже, соціально-педагогічний супровід неблагополучних сімей передбачає здійснення соціальної допомоги, соціальне виховання, а також різноманітні види допомоги, такі як: психологічна, соціально-педагогічна, юридична, соціально-медична, соціально-економічна та інформаційна. В Україні активно розроблюється соціальна політика з питань супроводу сімей. Розглядається вона на прикладі розробленої програми „Соціальний супровід неблагополучної сім'ї”.

Література

- 1. Наказ** Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах.
- 2. Трубавіна І. М.** Соціальний супровід неблагополучної сім'ї : [науково-методичні матеріали] / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 85 с.
- 3. Зверєва І. Д.** Соціальна педагогіка : теорія і практика : підручник / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної л-ри, 2006. – 316 с.
- 4. Шахрай В. М.** Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
- 5. http://ryvo.ucoz.ua/blog/metodichni_rekomendaciji_shhodo_zdijsnennja_s**

ocialnogo_suprovodu_nepovnolitnikh_jaki_vikhovujutsja_v_neblagopoluchni
kh_sim_jakh/2010-03-01-15

Рудакова А. М., Шумицька Н. О. Соціальний супровід неблагополучних сімей

У статті розглядається поняття та види неблагополучної сім'ї, соціально-педагогічного супроводу таких сімей та комплекс послуг, які надаються при соціальному супроводі.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, соціальний супровід, соціальні послуги.

Рудакова А. М., Шумицькая Н. А. Социальное сопровождение неблагополучных семей

В статье рассматривается понятие и виды неблагополучной семьи, социально-педагогического сопровождения таких семей и комплекс предоставляемых услуг при социальном сопровождении.

Ключевые слова: неблагополучная семья, социальное сопровождение, социальные услуги.

Rudakova A. M., Shumitskaya N. A. Social support disadvantaged families

This article discusses the concept and types of a dysfunctional family, socio-pedagogical support of families and complex services provided by social assistance.

Key words: dysfunctional family, social support, social services.

УДК 37.013:316.61

Ю. Р. Савілова

**ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ РОЛІ ОСОБИСТОСТІ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ**

Проблема соціальної ролі досить широко розглядається у психолого-педагогічній літературі (Т. Андрєєва, О. Андрієнко, Н. Богомолова, І. Кон, М. Кондратьєва, Дж.-Г. Мід, Л. Петровська, Т. Шибутані, І. Юсупова). Різні аспекти соціальної ролі молодшого школяра „Я-учень” досліджуються у працях В. Аверіна, Р. Бернса, М. Дорепанова, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, В. Маралова, А. Маслоу, В. Мухіної, А. Реана, К. Роджерса, Е. Суботського, І. Чеснокової. Але процес формування цього важливого особистісного феномену молодшого школяра, на нашу думку, досліджений недостатньо.

Метою статті є аналіз провідних теоретико-методологічних положень щодо формування соціальних ролей особистості.

Вперше в науковий обіг поняття „роль” увів американський соціальний психолог, автор теорії ролей Д. Мід. Він зазначив, що у спілкуванні з різними людьми суб’єкт грає різні ролі, а особистість являє собою об’єднання різноманітних соціальних ролей, які він постійно на себе приміряє [1, с. 315].

Поняття „соціальна роль” було введено в науковий обіг відомими соціологами Р. Лінтоном та Дж. Г. Демідом у 30-х роках ХХ століття. Вони визначали соціальну роль, як нормативно схвалений, відносно стійкий зразок поведінки (включаючи дії, почуття і думки), відтворюваний індивідом в залежності від соціального статусу або позиції у суспільстві [2, с. 84].

Розглянемо, як поняття „соціальна роль” визначається у довідково-енциклопедичній літературі.

У Вікіпедії „соціальна роль” особистості розглядається як модель поведінки людини, яка об’єктивно задана соціальною позицією особистості в системі соціальних інститутів, суспільних та особистісних відносин [3].

Відомі також тлумачення поняття „соціальної ролі” як соціально нормованої поведінка людини, яка займає певне положення у групі (організації, суспільстві) [4, с. 158]; як сукупності норм, які визначають поведінку діючих у соціальній системі індивідів в залежності від їх статусу і позиції, і сама поведінка, яка реалізує ці норми [5, с. 421]; як відтворення сукупності дій, які очікує соціальне оточення [2, с. 85].

Проаналізуємо найбільш відомі наукові підходи до досліджуваного нами феномену. Так, І. Кон запропонував розглядати соціальну роль, як „нормативно схвалений суспільством зразок поведінки, який очікується від кожного, займаючого дану соціальну позицію” [6, с. 42]; Бел досліджує „соціальну позицію, або статус як формально встановлені або визначаємі місця індивіда у ієрархії соціальної групи” [7]; Л. Смелзер розуміє під соціальною роллю очікування, яке пред’являє суспільство до особистості і яка займає той чи інший статус [8, с. 455].

Слід звернути увагу й на дослідження, які більш поглиблено вивчають проблему соціальних ролей, їх інших аспектів, наприклад: як реалізацію зв’язків, заданих позиціями особистості в суспільстві (Т. Шибутані); як престиж, авторитет, репутація, популярність та значущість у групі, колективі, соціальному оточенні (І. Кон, М. Кондратьєв). Очікування визначають загальні контури соціальної ролі і не залежать від свідомості і поведінки конкретного індивіда. Їхнім суб’єктом є не індивід, а суспільство або якась конкретна соціальна група (Г. Андреева, О. Андрієнко, Т. Шибутані,) [9, с. 312].

Ми також зустріли наукову точку зору, відповідно якій поняття „соціальна роль” розглядається у взаємозв’язку з „соціальним статусом” особистості. Т. Андреева розглядає роль як динамічний аспект статусу. При цьому соціальний статус ми розуміємо як певне положення людини

у суспільстві, що передбачає відповідні права і обов'язки. При цьому необхідно зауважити, що кожна особистість має велику кількість статусів, і оточуючі очікують від неї виконання ролей у відповідності з даними статусами. Отже, статус і роль є дві сторони одного феномену, тобто якщо статус є сукупністю прав, привілеїв та обов'язків, то роль – дія в рамках цієї сукупності прав і обов'язків.

Відомий також підхід до розгляду поняття „соціалізації” у взаємозв'язку з соціалізацією особистості, при цьому соціалізація розглядається як досить широкий процес, який включає в себе як оволодіння навичками, вміннями, знаннями, так і формування цінностей, ідеалів, норм і принципів соціальної поведінки [4, с. 145].

Таким чином, на основі аналізу різних наукових підходів до визначення поняття „соціальна роль” ми прийшли до висновку про те, що вони не суперечать, а лише доповнюють один одного. Ми розуміємо соціальну роль, як схвалений і загальноприйнятий зразок поведінки, який очікується від кожної особистості, яка займає певну позицію.

Таким чином ми бачимо, що структура соціальної ролі складається з: рольового очікування та рольового виконання. Ці дві складові доповнюють одна одну, сприяючи гармонійному розвитку особистості.

Щодо особистості молодшого школяра, то провідною її роллю є соціальна роль „Я – учень”. Оскільки зі вступом дитини до школи корінним чином змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, що обумовлює зміни в її „Я – концепції”.

Вагомими умовами ефективного оволодіння соціальною роллю „Я – учень” є:

1. Високий рівень готовності дитини до навчання у школі. При цьому ми загострюємо увагу на соціальній готовності й розуміємо її як уміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Цей аспект готовності включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони мали б можливість спілкуватися з іншими дітьми, вчителем [9, с. 13].

2. Успішна соціальна адаптація дитини до школи, яка є пристосуванням особистості 6-річної дитини до нової соціальної ситуації розвитку. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних способів задоволення основних потреб [10, с. 27].

3. Реалізація індивідуального підходу до дитини, урахування особливостей її „Я – концепції”, яка проявляється як ступінь усвідомлення дитиною свого „Я”, тобто власної тілесної конституції, властивих саме їй інтелектуальних, емоційних, вольових якостей і психічних властивостей, а також як ототожнення себе з власним фізичним, психічним і соціальним „Я”, виділення й протиставлення свого „Я” соціальному оточенню [9, с. 219].

Таким чином, у даній статті ми розглянули найбільш відомі наукові підходи щодо феномену соціальної ролі особистості, а також до провідної соціальної ролі молодшого школяра „Я – учень” і визначили своє бачення цих проблем, що є теоретичним підґрунтям нашого магістерського дослідження.

Література

1. Общая социология : учебн. пособие / под общ. ред. проф. А. Г. Эфендиева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 654 с. **2. Горещкий П. Й.** Словник термінів педагогіки, психології та адміністрування [Текст] / П. Й. Горещкий; Ін-т енциклопед. досліджень НАН України. – Відтворення вид. 1928 р. – К. : [б. в.], 2008. – 112 с. **3. <http://wikipedia.ua>** **4. Гуревич П. С.** Популярный психологический словарь [Текст] / П. С. Гуревич. – М. : Знание, 2001. – 272 с. **5. Бенеш Г.** Психология : довідник / Г. Бенеш; наук. ред. перекладу В. О. Васютинський; [пер. з нім. Р. Д. Обухіва]; худож. Г. Заальфельд. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с. **6. Кон І.** Відкриття Я / І. Кон. – М. : Політздав, 1978. – 56 с. **7. <http://dic.academic.ua>** **8. Смелзер Н.** Социология : пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с. **9. Андреева Г. М.** Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 376 с. **10. Кравцов Г. П., Кравцова Е. Е.** Шестилетний ребенок : Психологическая готовность к школе / Г. П. Кравцова, Е. Е. Кравцова. – М. : Знание, 1987. – 77 с.

Савилова Ю. Р. Проблема соціальної ролі особистості в психолого-педагогічній теорії

У даній статті проаналізовано поняття „соціальна роль”, розглянуто сучасні наукові підходи до проблеми соціальної ролі особистості, стан дослідження проблеми соціальної ролі молодшого школяра „Я-учень”.

Ключові слова: соціальна роль, соціальна роль „Я – учень”, соціалізація, соціальний статус, „Я – коцепція”.

Савилова Ю. Р. Проблема социальной роли личности в психолого-педагогической теории

В данной статье проанализированы понятия „социальная роль”, рассмотрены современные научные подходы к проблеме социальной роли личности, состояние исследования проблемы социальной роли младшего школьника „Я – ученик”.

Ключевые слова: социальная роль, социальная роль „Я – ученик”, социализация, социальный статус, „Я – коцепция”.

Savilova U. R. Problem social role of personality in the psychological and pedagogical theory

In this article the concept of „social role”, considered Modern scientific approaches to the problem of the social role of the individual, the state of research on the social role of the younger students „I am a student”.

Keywords: social role, social role, „I am a student”, socialization, social status, „I am kotsepsiya”.

УДК [37.091.217:379.8]:613.955

Б. А. Сенік

ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВІДПОЧИНКУ У ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ (на прикладі ДОТ „Перлина”)

Загальновідомо, що в умовах постійно зростаючої динаміки сучасних економічних і соціальних процесів постійно збільшується як фізичне, так і психічне навантаження на школярів [2, с. 54; 3, с. 16]. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я простежується тенденція до погіршення стану здоров'я маленьких громадян України. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що до основних причин цього явища, окрім погіршення екології та умов життя, слід віднести й шкідливі звички та низьку мотивацію українських школярів до самостійних занять різними видами рухової активності [1, с. 32; 4, с. 15; 6, с. 7; 7, с. 177]. Зазначене вище вказує на те, що проблема покращення стану здоров'я українських школярів є досить актуальною та потребує негайного вирішення.

Як свідчать фахівці, одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є забезпечення оздоровлення та повноцінного відпочинку дітей у дитячих оздоровчих спортивних таборах [2, с. 75; 3, с. 12; 5, с. 7]. Сьогодні такі комплекси є установами, що повинні гарантувати школярам не лише повноцінний відпочинок у сукупності з загартовуванням, але й застосування фізичних навантажень, адекватних віковим можливостям дітей. Таким чином, ці організації мають виступати реальними помічниками в процесі формування здорового способу життя школяра.

Зазначене вище обумовило формулювання мети нашої роботи – спираючись на рекомендації фахівців та власний досвід роботи у дитячому оздоровчому таборі, обґрунтувати засади, використання яких сприятиме формуванню здорового способу життя школярів.

Актуальність та необхідність вирішення проблеми покращення стану здоров'я українських школярів саме у зазначеному напрямку також

обумовлена популярністю дитячих оздоровчих таборів, як однієї з форм літнього відпочинку дітей, підлітків та юнацтва і можливістю пропагувати здоровий спосіб життя. Як відомо, здоровий спосіб життя – це спосіб життя, заснований на принципах моральності, раціонально організований, активний, трудовий і, в той же час, такий, що захищає від несприятливих впливів навколишнього середовища, та дозволяє зберігати моральне, психічне і фізичне здоров'я. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я „здоров'я – це стан фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів” [1, с. 77].

Вивченням питання про здоровий спосіб життя займалися такі вчені, як Б. Ашмарін, Н. Абаскалова, В. Бальсевич, Л. Лубишева, І. Бутін, Л. Волков, В. Новосельський, Т. Круцевич та ін. Однак, процес формування здорового способу життя школярів під час літнього відпочинку в оздоровчих таборах зазначеними фахівцями висвітлено фрагментарно.

Як відомо, здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, яка визначає здатність його до будь-якої діяльності і забезпечує гармонійний розвиток особистості. Воно є найважливішою передумовою до пізнання навколишнього світу, до самоствердження і щастя людини. Найцінніше, що ми маємо – це здоров'я. Його не можна купити. Здоров'я потрібно загартовувати і зберігати. Формування здорового способу життя залежить тільки від самої людини, його переваг, переконань і світогляду.

У наш час, час науково-технічної і промислової революції, за особу майже все роблять машини, позбавляючи її рухової активності. Під час навчального року школярі ведуть малорухливий спосіб життя, ліву частку свого часу проводять за комп'ютерами або перед телевізором. Звідси слабке здоров'я, млявість, хвороби, ожиріння та інші недуги. Почастішали випадки смерті школярів на уроках фізкультури. Такі факти підкреслюють необхідність формування здорового способу життя у школярів. Дитячі оздоровчі табори, з їх активним режимом можуть допомогти у вирішенні зазначеної проблеми.

На наш погляд, вирішення завдання з формування здорового способу життя школярів успішно реалізується в дитячому оздоровчому комплексі „Перлина”, який знаходиться в місті Очаків на узбережжі Чорного моря. Студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, які у 2011 р. проходили педагогічну практику в ДОТ „Перлина”, активно включилися в роботу з покращення стану здоров'я українських школярів. Знання та навички, які набули майбутні викладачі та тренери під час занять у виші, сприяли досягненню поставленої мети. Дитячий оздоровчий табір – це особливі умови для педагогічної діяльності. Для здійснення завдання з формування здорового способу життя школярів у дитячому оздоровчому таборі потрібні кваліфіковані, творчі люди, які самі зацікавлені в реалізації поставленої мети.

Майбутній педагог повинен мати високий рівень професіоналізму в роботі з дітьми, володіти вмінням організувати спілкування, вибудувати відносини з кожною дитиною таким чином, щоб сприяти духовному розвитку і вихованню. Студент, який працює в якості організатора дитячого колективу, перебуває в постійному пошуку творчого наповнення всієї організації його життя і діяльності. Тому в умовах табору були організовані всі провідні види діяльності (спортивна, трудова, пізнавальна, комунікативна, естетична, художньо-творча, освітня і т. ін.). Для того, щоб дозвілля було більш насиченим і яскравим, майбутні педагоги в дитячих оздоровчих таборах постійно працювали над створенням нових програм організації дозвілля, оскільки здоровий спосіб життя – це, насамперед діяльність, активність особистості та групи людей. Студентами використовувалися всі можливості для зміцнення здоров'я, гармонійного, фізичного і духовного розвитку відпочиваючих школярів.

Майбутні педагоги знають, що найважливішим компонентом у формуванні здорового способу життя є мотивація. Маючи на увазі мотив, як усвідомлене спонукання до певного способу дій, слід враховувати, що сам по собі мотив не є причиною цілеспрямованих дій. Він лише результат відображення в психіці потреб організму, викликаних зовнішніми або внутрішніми об'єктивними явищами.

Мотивація при формуванні здорового способу життя засобами фізичної культури й спорту, як і в будь-якій іншій діяльності, займає особливе місце. Тому слід враховувати, що мотиви, які спонукають людину займатися фізкультурою і спортом, мають наступну структуру:

1. Безпосередні мотиви: потреба в почутті задоволення від прояву м'язової активності, потреба в естетичному насолоді власною красою, силою, витривалістю, швидкістю, гнучкістю, спритністю; прагнення проявити себе у важких, навіть екстремальних ситуаціях; потреба в самовираженні, самостверженні.

2. Інші мотиви: прагнення стати сильним, здоровим; прагнення через фізичні вправи підготувати себе до практичного життя, відчуття боргу („став займатися фізичними вправами, тому що потрібно було відвідувати уроки фізкультури як обов'язкові в шкільній програмі”) [2, с. 57; 4, с. 16].

Крім того, перебування в таборі характеризується чітким розпорядком дня, оскільки він займає особливе місце в режимі здорового життя дитини. Режим повинен передбачати певний час для занять справами, відпочинку, прийому їжі, сну. Ще однією складовою здорового способу життя є раціональне харчування. В оздоровчому таборі „Перлина” чітко дотримуються двох основних законів, порушення яких небезпечно для здоров'я дітей. Перший закон – дотримання певного балансу між отриманою із їжею та витраченою енергією. Якщо організм отримує енергії набагато більше, ніж витрачає – ми отримуємо зайві кг. Зараз більше третини населення нашої країни, включаючи дітей, має

зайву вагу. А причина одна – надмірне харчування, що в результаті призводить до атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, гіпертонії, цукрового діабету та інших недуг. Другий закон: харчування має бути різноманітним і забезпечувати потреби в білках, жирах, вуглеводах, вітамінах, мінеральних речовинах. Багато з цих речовин незамінні, оскільки не утворюються в організмі, а надходять тільки з їжею.

Для збереження нормальної діяльності нервової системи і всього організму велике значення має повноцінний сон. Великий російський фізіолог І. Павлов указував, що сон – це свого роду гальмування, яке охороняє нервову систему від надмірної напруги і втоми.

Оптимальний руховий режим – найважливіша умова здорового способу життя. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами, які ефективно вирішують завдання зміцнення здоров'я та розвитку фізичних здібностей школярів. При цьому фізична культура і спорт виступають як найважливіший засіб виховання. Основними якостями, що характеризують фізичний розвиток людини, є сила, швидкість, спритність, гнучкість і витривалість. Удосконалення кожної з цих якостей сприяє зміцненню здоров'я. Фізкультура і спорт є незамінними помічниками в процесі розвитку дитини. Постійні фізичні вправи зміцнюють і розвивають кісткову систему, серцевий м'яз, судини, дихальну систему та багато інших органів та систем, що оптимізує роботу організму та благотворно впливає на нервову систему.

Щоденна ранкова гімнастика стала в таборі невід'ємною частиною розпорядку дня. Широко використовуються в „Перлині” різні способи загартовування – від повітряних і сонячних ванн, обливання холодною водою до плавання в морі і басейнах. Корисність цих процедур не викликає сумнівів.

Установлено, що школярі, які систематично займаються спортом, фізично більш розвинені, ніж їх однолітки, які не займаються спортом. Наприклад, переважають однолітків за антропометричними показниками. Вони вище ростом, мають більшу вагу і окружність грудної клітини, м'язова сила і життєва ємність легень у них вище. Зріст юнаків 16 років, що займаються спортом, в середньому 170,4 см, а в інших він дорівнює 163,6 см, вага відповідно – 62,3 і 52,8 кг. Заняття фізкультурою і спортом тренують серцево-судинну систему, роблять її більш витривалою до великих навантажень, що має одне з першорядних значень у нашому житті.

Не останнє місце у формуванні здорового способу життя школяра займають спортивні ігри. У таборі „Перлина” діти разом із вожатими і спортінструкторами активно грали в бадмінтон, баскетбол, волейбол, футбол, теніс, та ін., адже саме ці ігри є дуже популярним видом рухової активності під час відпочинку. Вони забезпечують різнобічний вплив на всі системи організму. Так, встановлено, що спортивні ігри розвивають окомір, точність і швидкість рухів, м'язову силу, сприяють розвитку серцево-судинної, нервової, дихальної систем, поліпшенню обміну

речовин, зміцненню опорно-рухового апарату. Спортивні ігри характеризуються безперервною зміною ігрової обстановки і сприяють виробленню швидкого орієнтування, винахідливості й рішучості. Необхідність дотримання певних правил у спортивних іграх і гра в команді допомагають виховувати у дітей дисциплінованість, уміння діяти в колективі.

Улюбленим заняттям дітей у таборі „Перлина” були, звичайно ж, спортивні свята. У них брали участь самі школярі, вожаті і спортінструктори. Спортивні свята проводилися на спортивних майданчиках, у спортзалі, на клубній сцені й на морі. Терміни та програма їх були приурочені до відкриття й закриття потоків сезонів, до знаменних дат, а також присвячувалися Олімпійським богам і героям. Майбутні педагоги відповідально готувалися до кожного свята, складаючи програму і освоюючи трюки.

І останньою, але не менш важливою умовою формування здорового способу життя є уникнення шкідливих звичок (паління, алкоголь, наркотики). Ці порушники здоров'я є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно позначаються на здоров'ї підростаючого покоління і на здоров'ї майбутніх дітей. Тому вожаті, спортивні інструктори, тренери організували лекції, співбесіди, засідання круглих столів, а також індивідуальні бесіди, де здійснювали профілактичну роботу. Старші товариші власним прикладом показували негативне ставлення до згубних звичок.

Слід зазначити, що дитячий оздоровчий табір „Перлина” має свою специфіку. Спільне проживання дітей, стислі терміни перебування в таборі (18 днів), постійне спілкування, особливі природні умови проживання (мальовнича місцевість, море) надають можливість майбутнім педагогам займатися улюбленою справою та створюють особливі умови для формування здорового способу життя у відпочиваючих в таборі дітей.

Проблема покращення стану здоров'я українських школярів є досить актуальною та потребує негайного вирішення. Встановлено, що одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є забезпечення якісного оздоровлення та повноцінного відпочинку дітей у дитячих оздоровчих таборах.

На прикладі дитячого оздоровчого табору „Перлина” узагальнено підходи, використання яких має забезпечувати покращення стану здоров'я українських школярів.

По-перше, необхідно підвищувати мотивацію дітей до формування здорового способу життя засобами фізичної культури й спорту.

По-друге, слід застосовувати фізичні навантаження, адекватні віковим та індивідуальним особливостям дітей.

По-третє, необхідно використовувати збалансоване харчування школярів та здійснювати профілактичну роботу відносно шкідливих звичок.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку можуть бути пов'язані з вивченням особливостей вибору та використання різних видів рухової активності в роботі з дітьми на уроках фізкультури в школах.

Література

1. Амосов М. М. Роздуми про здоров'я / М. М. Амосов. – К. : Здоров'я, 1990. – 166 с. **2. Апанасенко Г. Л.** Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с. **3. Богуцька Т. І.** Психофізіологічна готовність дошкільників до навчання в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук : спец. 03.00.13 „Фізіологія людини і тварин” / Т. І. Богуцька. – К., 1998. – 19 с. **4. Волков Л. В.** Теория спортивного отбора: способности, одаренность, талант / Л. В. Волков. – К. : Вежа, 1997. – 128 с. **5. Кобзев В. А.** Показатели МПК, физического развития и работоспособности у учащихся СДЮШОР и школьников 9–15-летнего возраста / В. А. Кобзев // Координация функций при срочной и долговременной адаптации организма спортсмена к физическим нагрузкам : сб. науч. трудов. – Л., 1990. – С. 6–7. **6. Когут И. А.** Двигательный режим и физическое состояние детей 6–7 лет, обучающихся в школах различного типа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. наук по физ. воспитанию и спорту : спец. 24.00.02 “Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення” / И. А. Когут. – К., 2006. – 20 с. **7. Viru A.** Adaptation in Sports Training / A. Viru. – London : Times Mirror International Publishers, 1995. – 320 p.

Сеник Б. А. Засади формування здорового способу життя школярів у процесі відпочинку у дитячих оздоровчих таборах (на прикладі ДОТ „Перлина”)

У статті узагальнено досвід роботи студентів спеціальності „Спорт” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка в ДОТ „Перлина” м. Очаків щодо формування здорового способу життя школярів у процесі відпочинку.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, дитячий оздоровчий табір, школярі.

Сеник Б. А. Основы формирования здорового способа жизни школьников в процессе отдыха в детских оздоровительных лагерях (на примере ДОЛ «Жемчужина»)

В статье обобщен опыт работы студентов специальности «Спорт» Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в ДОЛ «Жемчужина» г. Очаков по формированию здорового способа жизни школьников в процессе отдыха.

Ключовые слова: здоровый способ жизни, детский оздоровительный лагерь, школьники.

Senik B. A. Bases of forming of healthy method of life of schoolboys in the process of rest in child's health camps (on an example of the camp «Pearl»)

In the article experience students of speciality is generalized «Sport» of the Lugansk Taras Shevchenko national university in camp «Pearl» on forming of healthy method of life of schoolboys in the process of rest.

Key words: a healthy way of life, the children's health camp, schoolchildren.

УДК 373.5.016: 821.161.2

Ю. О. Сікора

**КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зрушення, що відбуваються в Україні, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. У першу чергу це стосується реформування освіти, оскільки вона є необхідною складовою життя людини та умовою її самореалізації.

Одним із етапів модернізації національної системи освіти є широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), які дозволяють вчителю при потребі замінити пояснювально-ілюстративну методику завданнями пошуково-дослідницького характеру, збільшити обсяг позашкільних занять, які є неодмінним складником навчально-виховного процесу в системі неперервної освіти. Чинною програмою з української літератури передбачено „формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, матиме необхідні знання, навички і компетентності для інтеграції у суспільство на різних рівнях, буде здатним до навчання упродовж життя” [3]. Тому уявити сучасний навчально-виховний процес без використання ІКТ неможливо. Міністерство освіти й науки, молоді та спорту України ставить за мету забезпечити комп'ютерами всі навчально-освітні середні заклади й упровадити в навчальний процес ІКТ.

Протягом останніх років проблеми застосування ІКТ у навчанні досліджуються досить активно і в Україні, зокрема можливість їх застосування на уроках української літератури висвітлено у працях А. Бушлинського, Н. Дементієвої, О. Когут, А. Матюшкіна, Н. Морзе, Н. Сороко, О. Тихомирова та інших.

Метою нашої розвідки є окреслити ключові моменти використання інформаційно-комп'ютерних технологій у сучасному уроці літератури, спираючись на досвід, набутий під час педагогічної практики.

Питання використання комп'ютерних технологій у навчанні на уроках літератури, української зокрема, є актуальними, але поки що мало висвітленими науковцями. Привертають увагу праці О. Ісаєвої, Г. Бабійчук, О. Пойди, які містять методичні рекомендації для учителів щодо використання ІКТ на уроках літератури.

Поняття „інформаційно-комп'ютерні технології” є відносно новим у педагогіці, тому немає єдиної точки зору на його зміст і кожен науковець подає власне трактування, виділяючи те, що є найбільш важливим для свого дослідження. Зрозуміло, що в сучасному швидкоплинному світі роль інформаційних засобів і методик їхнього використання визначає подальше переосмислення та переробку цього поняття. Дослідник О. Подзигун зазначає, що „література, присвячена інформаційним технологіям навчання, містить словосполучення близькі за значенням з поняттям „інформаційні технології навчання”, наприклад, „нові інформаційні технології у навчанні”, „сучасні інформаційні технології навчання”, „нові інформаційні технології освіти”, „новітні інформаційні технології”, „технології комп'ютерного навчання” та інші. Це є свідченням того, що поняття і термінологія стосовно інформаційних технологій ще остаточно не визначені” [2, с. 21].

Комп'ютеризоване навчання під час вивчення української літератури реалізується на таких принципах навчання, як:

- індивідуалізація (учитель має можливість персонально працювати з кожним учнем, враховуючи індивідуальні здібності їх знань, умінь та навичок);

- диференціація (можна обирати та пропонувати школярам необхідні варіанти навчальних завдань певної складності й кількості та у такій послідовності, що відповідають пізнавальним можливостям учнів, рівню їх знань та умінь);

- інтенсифікація (наявні різні засоби презентації навчального матеріалу, його структурування з широким залученням інтерактивних видів і форм робіт) [4, с. 150].

Використання інформаційних комп'ютерних технологій на уроках української літератури може відбуватися різними способами, це залежить від низки факторів, найважливішими з яких вважаємо такі: потреби конкретного уроку, рівень володіння різними програмами та наявність сертифікованих програм у системі середньої загальноосвітньої школи. Серед зазначених технологій використовуємо такі їх види:

- інформаційні технології (мультимедійні програми);
- електронні підручники;
- Web-мультимедійні енциклопедії;
- аудіо-, відео-, анімацію.

Вище зазначені інформаційні технології можна подати для широкого загалу за допомогою інтерактивних дощок, мультимедійних проекторів.

Мультимедійні програми як своєрідний засіб навчання можуть забезпечити принципово нову якість: обмін інформацією між учнем і технічною системою відбувається в діалоговій формі, за нерегламентованим сценарієм, який щоразу будується школярем повному й на його розсуд, а сама комп'ютерна технологія навчання „органічно вписується в класичну систему, розвиває й раціоналізує її, забезпечуючи нові можливості щодо організації паралельного навчання та контролю знань, надає реальну можливість практичного впровадження індивідуалізованого навчання. З іншого боку, допомагає вчителю в організації навчального процесу” [1, с. 34].

Одним з видів ІКТ є також інтерактивні дошки (SMART Board), за допомогою яких нові ідеї можуть бути записані, збережені й інтегровані з іншою інформацією. Ці функції сприяють полегшенню інтерактивного навчання.

Інтерактивна дошка – сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу на комп'ютері. Спеціальне програмне забезпечення дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо- і відеоматеріалами, Internet-ресурсами, робити записи від руки прямо поверх відкритих документів і зберігати інформацію.

Під час проходження практики на базі Луганської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 26 ми мали можливість використовувати мультимедійний проектор для демонстрації презентації найчастіше на уроках зарубіжної літератури, оскільки створені всі належні умови – у кабінеті була встановлена відповідна дошка для роботи з проектором. Зазвичай надають у користування переносний екран та проектор, що значно полегшує роботу вчителя на уроці, урізноманітнює її та робить більш сучасною.

Таким чином, застосування ІКТ під час вивчення української літератури дозволяє якісно оновити та поліпшити організацію учбового процесу, забезпечити високий рівень сприйняття матеріалу учнями.

Варто говорити про доцільність і необхідність застосування комп'ютерів на уроках української літератури, тому що використання ІКТ створює передумови для широкого залучення в практику викладання результатів психолого-педагогічних розробок, котрі забезпечують перехід від механічного засвоєння фактологічних знань до вміння самостійно набувати нові знання. Крім того, зважаючи на останні науково-технічні досягнення у суспільстві, визнаємо, що використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння знаходити та відбирати важливу інформацію, навички її цілеспрямованого застосування – це необхідні реалії сьогодення.

Література

1. Інформаційні технології в навчанні. – К. : Видавнича група ВНУ, 2006. – 240 с. **2. Подзигун О. А.** Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови: [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Подзигун – Вінниця, 2009. – 213 с. **3. Програма** з української літератури / за ред. Р. Мовчан // Електронний ресурс : Режим доступу. – <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/23-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/4324> **4. Нежданова Л. І.** Використання ІКТ у позакласній роботі з української літератури з метою формування гуманістичних цінностей старшокласників / Л. І. Нежданова // Електронний ресурс : Режим доступу. – http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2010_14_2/17.pdf

Сікора Ю. О. Комп’ютерні технології у процесі вивчення української літератури

У статті подано тлумачення компонентів навчання із застосуванням інформаційно-комп’ютерних технологій, окреслено ключові моменти використання інформаційно-комп’ютерних технологій у сучасному уроці літератури, спираючись на досвід, набутий під час педагогічної практики.

Ключові слова: українська література, інформаційно-комп’ютерні технології, сучасна освіта.

Сикора Ю. А. Компьютерные технологии в процессе изучения украинской литературы

В статье представлены толкования компонентов обучения с применением информационно-компьютерных технологий, обозначены ключевые моменты использования информационно-компьютерных технологий в современном уроке литературы, опираясь на опыт, приобретенный во время педагогической практики.

Ключевые слова: украинская литература, информационно-компьютерные технологии, современное образование.

Sikora J. A. Computer technology in the process of Ukrainian Literature

In the article the interpretation of components of learning using information and computer technology, outlined the key points to information and computer technology in today's lesson of literature, drawing on experience gained during the teaching practice.

Key words: Ukrainian literature, information and computer technology, modern education.

К. Скляр

СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ МЕТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Одним із найважливіших завдань, що стоять перед сучасними загальноосвітніми навчальними закладами, є моральне виховання, відродження духовності молодого покоління. Література, як відомо, є першоосною духовного та соціального розвитку суспільства. Уроки літератури в школі повинні стати основою патріотичної вихованості учнів, джерелом самовдосконалення та естетичної наснаги. Художня література спонукає шкільну молодь захоплюватися красою і самобутнім багатством рідної землі, їх славетним минулим, саме вона є запорукою успішного виховання всебічно розвинених та високоморальних дітей.

Моральне виховання учнів у процесі викладання української літератури як один з основних компонентів виховного аспекту уроку може бути відносно самостійним об'єктом спостереження й аналізу. Отже, метою статті буде дослідження й аналіз методів, видів, форм та результатів здійсненої роботи з учнями на уроках української літератури, що реалізують саме виховний аспект останніх.

„Виховний аспект триєдиної мети уроку, – за твердженням О. Савченко, – повинен передбачати використання змісту навчального матеріалу, методів навчання, форм організації пізнавальної діяльності в їхній взаємодії для здійснення формування і розвитку моральних, трудових, естетичних, патріотичних, екологічних та інших якостей особистості школяра. Він повинен бути спрямований на виховання правильного ставлення до загальнолюдських цінностей, почуття громадянського обов'язку” [1, с. 137].

Якщо у процесі навчання вчитель постійно залучає учнів до активної пізнавальної діяльності, пропонує їм самостійно розв'язувати проблеми, вчить наполегливості в досягненні мети, вмінню відстоювати свої погляди, створює в класі творчу атмосферу, то „таке навчання неодмінно буде виховним. Виховний вплив на особистість школяра здійснюється також через систему відносин, що складаються під час уроку” [4, с. 115]. Таким чином, використовуючи зміст виховного аспекту мети уроку, вчитель може закласти й розвивати основи для формування моральних відносин, які будуть поглиблюватися у школярів у їхньому подальшому навчанні та особистому житті.

Відомо, що оптимальний вибір методів, прийомів і засобів навчання зумовлюється змістом уроку, характером і специфікою матеріалу, який вивчають учні, їхніми пізнавальними інтересами й можливостями, рівнем інтелектуального розвитку. А художні твори, у свою чергу, дають великі можливості для виховання духовно багатой

особистості. Одним із таких творів є оповідання І. Франка „Грицева шкільна наука”, що передбачене для вивчення чинною програмою у 5 класі в школах з російською мовою навчання. Реалізацію виховної мети цього уроку (а саме виховання дбайливого ставлення до рідної школи) доречно було б здійснити шляхом використання такого специфічного прийому як уявна подорож (до школи, де навчався головний герой). Наступний вид роботи можна побудувати на прийомі контрасту (стара і нова школа) а саме, евристичної бесіди за прочитаним. У ході бесіди пропонується висвітлити такі питання:

– Який вигляд мала стара школа? (Старий білий будинок з комином на верху). А який має наша?

– Якою була перша зустріч Гриця зі школою? (Йому показали страшну яму для покарань, примусили їсти крейду)

– Чи сприяла навчання система покарань у старій школі. Як карали дітей, відшукайте ці місця у творі. (Крутили за вуха, били різкою, саджали до ями).

– Яке враження справила на вас розповідь про методи навчання в тогочасній школі? А як ставляться до вас учителі зараз? (Вразило жорстоке ставлення вчителів, на відміну від поважного, чемного та гуманного ставлення сучасних педагогів до учнів).

– Яким ви вважаєте сучасне навчання у вік комп’ютерних технологій, у вік науково-технічного прогресу, польотів у космос, нових географічних відкриттів?

– Якою б хотіли бачити свою школу в майбутньому?

Проведена бесіда слугує й своєрідним інструктажем до виконання домашнього завдання, яке передбачає складання усної розповіді на тему „За що я люблю свою школу”.

Під час вивчення твору Гната Хоткевича „Чи можна грошима загатити річку?”, де виховна мета передбачає демонстрацію учням кращих людських чеснот, вироблення свідомої поваги до них, жаги наслідування, також можна використати прийом контрастного порівняння у вигляді таблиці (характеристики головних героїв), побудованої за такою структурою:

- риси характеру героїв;
- їхні дії та вчинки;
- поведінка у скрутних ситуаціях;
- власне ставлення.

Треба пам’ятати, що включення учнів у інтенсивну розумову і творчу діяльність – необхідна умова повноцінного уроку літератури. Здійснити це „включення” можна за допомогою проблемних питань, що служать своєрідними мотиваторами на певних етапах уроку:

— А чи всі з вас вважають, що багатий зовсім погана людина? Може, й у нього є щось позитивне? (Серед позитивних рис багатого можна виділити: намагання бути добрим, бажання допомагати людям, радість за інших).

— „Казка – вигадка, та в ній молодцям урок такий”, – говорить народна мудрість. А який же урок дала вам ця казка? Що ви зрозуміли? (Треба вміти співчувати чужому горю, домотати людям, які потребують допомоги, і робити це не тільки за рахунок грошей та заради самоствердження, а виключно через такі почуття як чемність, співчуття, щирість, благородство).

„Урок літератури, – відзначав В. Сухомлинський, – це таке слово про твір, слухаючи яке підліток думає про свій життєвий шлях, про своє сьогодні і майбутнє. Урок літератури, повинен бути безпосереднім зверненням до людини, яка виховується” [3, с. 48]. Зважаючи на те, що сучасний інформаційний контекст розвитку українського суспільства зумовлює перенасиченість дитячого життя різноманітною інформацією, залучити учнів до вдумливого й самостійного читання літератури досить важко. У цьому випадку дуже важливу роль має мотивація дітей до вивчення матеріалу, залучення їх до навчальної діяльності. Як форма реалізації виховної мети найбільш поширеним методом, на нашу думку, є метод бесіди (репродуктивної, катехізисної, евристичної). Підтвердженням цього є те, що на уроці літератури не просто відбувається знайомство учнів з новим художнім твором, а здійснюється поліфонічне спілкування: письменник – учитель – учні. Наведемо приклад репродуктивної бесіди за оповіданням М. Коцюбинського, „Ялинка”:

— Чи мали право батьки відправити малого Василька самого до міста через ліс? Чи пошкодували вони про це?

— Які вчинки героя в оповіданні свідчать про те, що хлопець дійсно був уважним та кмітливим?

— Як ставився Василько до своєї пригоди у лісі? Спробуйте описати його думки й почуття.

— Розкажіть про своє ставлення до героя? Якими б були ваші дії, якщо б ви опинилися на його місці?

У цьому випадку виховний момент здійснюється за рахунок занурення у внутрішній світ головного героя, у його думки, почуття. З цього приводу Д. Лихачов казав: „Людина входить у світ іншої людини, — наповнена стихією власного буття, і все ж вона здатна (особливо в таких вищих проявах почуттів, як любов і дружба) проникнути в чуже буття, проникнути в нього, як у своє власне, повністю „покинути” себе заради іншого і тим самим утверджувати себе повністю і посправжньому... Тому й спілкування, якщо воно вільне, безпосереднє і моральне, а спілкування з мистецтвом і є таким, — це велика людська радість, а разом з цим це й джерело збагачення особистості, зростання її в собі й для себе” [2, с. 13].

Отже, учень стає учасником діалогу художніх творів, які є носіями культур, і має змогу сказати своє слово, пізнати й змінити самого себе. Він ставить собі запитання, актуалізовані з культурного шару

художнього твору, й шукає на них свої відповіді, отримує нові ракурси бачення себе, свого мислення, своїх вчинків, свого життя.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що саме бесіда є найбільш поширеним та продуктивним методом, завдяки якому і реалізується моральне, естетичне та культурне виховання учнів на уроках української літератури.

Література

- 1. Гаврилов П.** Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах / П. Гаврилов. – К. : Освіта, 1990. – 356 с.
- 2. Лихачев Д. С.** Об актуальности проблемы общения в современном искусствознании / Д. С. Лихачев // Искусство и общение. – Ленинград : ЛГУ, 1984. – С. 19.
- 3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті** // Педагогічна газета. – 2001. – № 7. – С. 85.
- 4. Пасічник Є.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
- 5. Програми середньої загальноосвітньої школи.** Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. – К., 1991 – 2002.

Скляр К. Специфіка реалізації виховної мети на уроках української літератури

У статті окреслено головні завдання виховної мети уроку, розглянуто деякі методи та прийоми її реалізації, наголошено на ефективності застосування методу бесіди як найпродуктивнішого виду реалізації морального виховання учнів.

Ключові слова: виховання, методи і прийоми, моральні якості, метод бесіди.

Скляр К. Специфика реализации воспитательной цели на уроках украинской литературы

В статье очерчены главные задания воспитательной цели урока, рассмотрены некоторые методы и приемы ее реализации, отмечена эффективность применения метода беседы как самого производительного вида реализации морального воспитания учеников.

Ключевые слова: воспитание, методы и приемы, моральные качества, метод беседы.

Sklyar K. Specific of realization of an educate purpose on the lessons of Ukrainian literature

In the article outlined main tasks of an educate purpose a lesson, some methods and receptions of its realization are considered, it is marked efficiency of application of method of conversation as the most productive type of realization of moral education of students.

Key words: education, methods and receptions, moral qualities, method of conversation.

В. В. Теплинська

ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Завдання сучасної освіти полягає не лише у формуванні в учнів системи знань, умінь і навичок, а й досвіду інтелектуальної діяльності, тобто уміння самостійно знаходити протиріччя у навколишній дійсності, формулювати проблеми і вирішувати їх. Досягненню цієї мети сприяє використання елементів проблемного навчання, яке орієнтоване на формування світогляду учнів, пізнавальної самостійності, стійких мотивів навчання й розвитку розумових здібностей.

Ідея організації навчання на основі вирішення навчальних проблем належить Дж. Дьюї. Надалі розробкою теорії проблемного навчання займалися Дж. Брунер, Г. Пойа, О. Зельц, К. Дункер, О. Брушлинський, М. Махмутов, А. Матюшкін, Т. Кудрявцев, І. Лернер, С. Бризгалова та ін.

Метою нашої статті є з'ясування сутності та провідних ідей проблемного навчання на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Ідея організації навчального процесу, який базується на принципі проблемності, має довгу історію. Постановка проблемних питань співрозмовнику була характерною особливістю бесід Сократа. Такий прийом застосовувався також у Піфагорійській школі. Прогресивно мислячі педагоги завжди шукали шляхи перетворення процесу навчання на радісний процес пізнання світу, що спричинило виникнення ідеї активізації навчання.

Одним із перших прибічників активного навчання був Ян Амос Коменський, який у своїй праці „Велика дидактика” наголошував на необхідності запалювати в дитині жагу до знань і палку старанність у їх здобутті [7].

За розвиток розумових здібностей і впровадження дослідницького методу в процес навчання дітей виступав французький педагог Жан-Жак Руссо. Він писав: „Ставте доступні для розуміння дитини питання і надайте їй можливість їх вирішувати. Нехай вона дізнається не через те, що ви сказали, а через те, що вона сама зрозуміла” [19].

Ідеї проблемного навчання знаходимо й у працях А. Дістервега, який наголошує на тому, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені – усякий, хто бажає до них долучитися, має досягнути цього за допомогою власних зусиль [3, с. 118–119].

Прибічником активного навчання був і К. Ушинський, який висунув ідею пізнавальної самостійності: „Учням слід передавати не

лише ті чи інші знання, але й вчити самостійно, без учителя, здобувати їх” [22, с. 333–361].

У другій половині XIX сторіччя англійський педагог С. Армстронг запровадив „евристичний метод навчання” [17, с. 114]. Задачу даного методу він вбачав не у передачі учням готових висновків, а у навчанні дітей використанню дослідницького метода, який би розвивав їх розумові здібності.

Розробкою активних методів навчання займався російський педагог О. Герд, який сформулював провідні положення розвиваючого навчання. Він писав: „Усі реальні знання набуті людством шляхом спостереження, порівняння і дослідів... Лише таким шляхом, а ніяк не читанням статей, можуть бути передані ці знання дітям. Учні мають під керівництвом викладача спостерігати, описувати, обговорювати спостережувані факти та явища, робити висновки та узагальнення, перевіряти їх простими дослідями на практиці” [6].

Таким чином до 20-х XIX ст., педагоги активно займалися розробкою методів активного навчання, висуваючи ідею заміни принципу словесно-наочного типу навчання на основі широкого застосування дослідницького методу. Обґрунтування доцільності використання дослідницького методу навчання в процесі розвитку розумових здібностей учнів дало поштовх до розробки концепції проблемного навчання.

Технологія проблемного навчання отримала велике поширення у 20–30-х роках XIX століття. Цей тип навчання ґрунтується на теоретичних положеннях американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї, яким була розроблена концепція „повного акту мислення”, котрий включає такі етапи: відчуття проблеми, її виявлення та визначення; формулювання гіпотези; логічна перевірка гіпотези; експерименти і спостереження, які дозволяють прийняти чи спростувати гіпотезу [4].

У розвитку теорії проблемного навчання значних успіхів досяг польський педагог В. Оконь, який досліджував умови виникнення проблемних ситуацій на уроках з різних навчальних дисциплін, а також обґрунтував перевагу навчання шляхом вирішення проблем для розвитку розумових здібностей учнів.

Становлення проблемного навчання у російській і українській педагогіці розпочалося у другій половині XX ст. у зв’язку з пошуком шляхів активізації, стимулювання пізнавальної діяльності, розвитку самостійності учнів. Велике значення для становлення теорії проблемного навчання мали роботи психологів С. Рубінштейна, Н. Мечинської, Т. Кудрявцева, які зробили висновок про те, що розумовий розвиток характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєних знань, але й системою логічних операцій і розумових дій, якими володіє учень; а також О. Матюшкіна, який розкрив роль проблемної ситуації – у мисленні та навчанні. Досвід застосування

окремих елементів проблемного навчання в школі досліджувався також М. Махмутовим, І. Лернером, Н. Дайри, Д. Вількесвим. Важливими при розробці концепції проблемного навчання стали положення теорії діяльності (С. Рубінштейн, Л. Виготський, А. Леонт'єв, В. Давидов), зокрема положення про те, що проблемність у навчанні є однією із закономірностей розумової діяльності учнів. Згодом були розроблені способи створення проблемних ситуацій на уроці, критерії оцінки складності проблемних задач, класифікація проблемних ситуацій.

Таким чином, результати логіко-історичного та зіставно-порівняльного аналізу ми надаємо в наступній таблиці.

Період	Провідні проблеми та ідеї	Дослідники
XVII– XIX ст.	Розробка ідей активізації навчального процесу шляхом застосування прийомів варіювання, емоційного викладу навчального матеріалу, підсилення елемента новизни у викладанні.	Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці, А. Дистервег, К. Ушинський, та ін.
Кін. XIX– поч. XX ст.	На основі ідей активізації навчання ведеться активна розробка і впровадження в процес навчання дослідницького методу, заснованого на прийомах розвитку пізнавальної самостійності учнів в оволодінні знаннями.	О. Герд, О. Пинкевич, В. Половцев, Б. Райков та ін.
Сер. XXст.– поч. XXI ст.	Активна розробка закономірностей, принципів засобів, методів навчання шляхом вирішення проблем. Відбувається теоретичне осмислення ролі та місця проблемних ситуацій в навчальному процесі, побудова теорії проблемного навчання в умовах сучасної школи з опорою на принцип проблем-ності засвоєння навчального матеріалу. Розробка та запровадження технології проблемного навчання.	Дж. Дьюї, Дж. Брунер, Г. Пойа, О. Зельц, К. Дункер, О. Брушлинський, М. Махмутов, А. Матюшкін, Т. Кудрявцев, І. Леренер та ін.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення поняття „проблемне навчання”. Так, В.Оконь під проблемним навчанням розуміє сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень, а також керівництво процесом систематизації та закріплення знань [16, с. 68].

Д. Вількеєв під проблемним навчанням розуміє такий характер навчання, коли йому властиві деякі риси наукового пізнання.

На думку І. Лерненра сутність проблемного навчання полягає в тому, що учні під керівництвом вчителя беруть участь у рішенні нових для них пізнавальних і практичних проблем у певній системі, яка відповідає освітньо-виховним цілям сучасної школи [10].

Т. Кудрявцев вбачає суть проблемного навчання у висуненні перед учнями дидактичних проблем, їх вирішенні та оволодінні школярами узагальненими знаннями та принципами розв’язання проблемних задач [8].

М. Махмутов дає наступне визначення: „проблемне навчання – це тип розвивального навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована із врахуванням висунення мети та принципу проблемності; процес взаємодії вчителя та учня зорієнтований на формування світогляду учнів, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів учіння та розумових (включаючи й творчі) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності детермінованого системою проблемних ситуацій” [12, 72–76].

Як бачимо, ці визначення не суперечать, а доповнюють одне одного. На нашу думку, найбільш повним є визначення І. Махмутова, на яке ми надалі і спиратимемось.

Одним з головних елементів проблемного навчання є навчальна проблема. Головна відмінність навчальної проблеми від проблеми у загальному значенні полягає у тому, що вона об’єктивно вже вирішена, але суб’єктивно для учнів ще залишається проблемою, яку слід вирішити [2, с. 7–8].

На основі навчальних проблем створюються проблемні ситуації. Поняття „проблемна ситуація” розглядають у двох аспектах: у психологічному та педагогічному. Розглянемо спочатку психологічний підхід до розуміння сутності проблемної ситуації.

У середині 50-х років ХХ ст. С. Рубінштейн на основі власних експериментальних досліджень зробив висновок про те, що процес мислення бере свій початок в проблемній ситуації [18, с. 142]. Він називає проблемною ситуацію, в якій є дещо імпліцитно в неї включене, але у ній не визначене, експліцитно не дане, а тільки задане через своє відношення до того, що в ній дано. Відношення невідомого, заданого, шуканого до вихідних даних проблеми визначає напрямок процесу мислення з метою вирішення проблеми. Основними компонентами

проблемної ситуації, на думку С. Рубінштейна, є невідоме, протиріччя й потреба [12, с. 53].

О. Матюшкін під проблемною ситуацією розуміє ситуацію, яка виникає в процесі виконання практичної або теоретичної дії при невідповідності необхідних та відомих знань, способу чи дії [11, с. 32–33]. У психологічну структуру проблемної ситуації він включає наступні компоненти: 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає потреба у новому, невідомому способі чи умові дії; 2) невідоме, яке має бути розкрито у проблемній ситуації; 3) можливості учня у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті невідомого.

Що стосується педагогічного аспекту проблемної ситуації, то більшість дидактів розглядають її перед усім як ситуацію інтелектуального затруднення (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Махмутов та ін.). Зокрема М. Махмутов під проблемними ситуаціями розуміє такі навчальні ситуації утруднення, які виникають в моменти, коли учень намагається вирішити задачу, але відчуває недостатність для цього наявних знань. Ці ситуації, на його думку, викликають активну розумову діяльність дитини, спрямовану на подолання утруднення [15, с. 8].

Ю. Бабанський дає наступне визначення проблемної ситуації: „Проблемна ситуація – це ситуація пізнавального утруднення, яка залучає учнів до самостійного пізнання елементів нової теми” [2, с. 9]

На нашу думку найбільш вичерпним є визначення проблемної ситуації І. Ільницькою: „Проблемна ситуація – це ситуація, котра характеризує певний психічний стан учня, який виникає у процесі виконання завдання, яке допомагає йому усвідомити протиріччя між необхідністю виконати завдання і неможливістю здійснити це за допомогою наявних знань; усвідомлення протиріччя пробуджує в учня потребу в засвоєнні нових знань про предмет, спосіб чи умову виконання дії” [5, с. 26].

Теорія проблемного навчання пропонує спеціальні *засоби створення проблемних ситуацій*. Ними є проблемна задача і проблемне питання.

Розглянемо спочатку поняття „проблемна задача“, яку визначають як спеціальну дидактичну конструкцію, яка має на меті створення проблемної ситуації. У структурі проблемної задачі виділяють такі елементи: 1) відомі учням умови або дані, які вказують на параметри рішення 2) невідоме, шукане, знаходження якого приводить до нових знань або способів дії [2, с. 27–28].

Як зазначалося вище, другим засобом створення проблемних ситуацій є проблемне питання. Єдиного погляду на проблемне питання як психолого-педагогічну категорію не існує через те, що одні дослідники (Ю. Бабанський, Е. Мінгазов, Г. Цумме) ототожнюють поняття „питання” і „проблема”, а інші (Т. Кудрявцев, В. Максимова, М. Махмутов, Н. Мочалова) стверджують, що питання є особливою дидактичною категорією. Так, наприклад, Г. Цумме визначає проблему

як питання, відповідь на яке є цікавим для учнів і є для них важливим та необхідним [23, с. 54]. У супереч зазначеному підходу виступає визначення М. Матюшкіна: „проблемне питання – це питання, яке визначає область тих невідомих закономірностей або способів дій, які можуть чи мають бути розкриті на основі засвоєних знань і досягнутого рівня способів дій” [15, с. 208]. Ми, спираючись на погляди М. Махмутова, вважаємо, що проблемне питання є окремою дидактичною категорією, а також, що поняття „проблемне питання” і „проблема” співвідносяться як форма та зміст: „проблемне питання є формою постановки проблеми” [14, с. 220]. М. Махмутов виділяє ряд умов, за яких те чи інше питання стає проблемним. На його думку, питання повинно: 1) мати логічний зв'язок з як з раніше засвоєними поняттями і уявленнями, так і з тими, які підлягають засвоєнню у певній навчальній ситуації; 2) містити в собі пізнавальну трудність і видимі кордони відомого і невідомого; 3) викликати почуття здивування при зіставленні нового з раніш відомим, незадоволеність наявним запасом знань, умінь, навичок [15, с. 49].

Засобами реалізації проблемного навчання, окрім задач і питань, є також *методи* проблемного навчання. Їх всього три: проблемне викладання, евристична бесіда і дослідницький метод. Відмінність зазначених методів полягає у ступені пізнавальної самостійності учнів. При проблемному викладанні самостійність дітей незначна: вони слідуєть своєю думкою за думкою й міркуванням вчителя, який здійснює цілісне вирішення проблеми. У ході евристичної бесіди школярі самостійно вирішують проблемну задачу, відповідаючи на ланцюжок логічно вишикуваних питань учителя. При використанні дослідницького методу проблемні задачі вирішуються школярами самостійно або з незначною допомогою вчителя [2, с. 45].

Існує кілька підходів до розуміння проблемного викладання. Прибічники першого підходу (І. Лернер, М. Скаткін,) вважають, що при проблемному викладанні вчитель сам формулює проблему і вирішує її, демонструючи учням спосіб розкриття можливих протиріч ходу її вирішення. Прибічники іншого підходу (П. Гора, Н. Дайри, М. Махмутов) дотримуються думки, що при проблемному викладанні вчитель повідомляє лише частину матеріалу, а іншу його частину (висновки, правила, закони) учні виводять самі. Ми ж, розділяючи думку М. Бризгалової про те, що головною метою проблемного викладання є показ учням алгоритму вирішення проблемних задач [2, с. 53], вважаємо, що проблемне викладання – це метод проблемного навчання, який полягає у формулюванні й вирішенні вчителем проблеми з метою демонстрації учням способів вирішення проблемних задач.

Наступним методом проблемного навчання є евристична бесіда, яку М. Скаткін визначає як питально-віповідну форму навчання, за якої вчитель не повідомляє учням готових знань, а за допомогою вміло поставлених питань змушує їх самих на основі наявних знань,

спостережень, життєвого досвіду підходити до нових понять, висновків, правил [21, с. 740]

Сутність дослідницького методу полягає в тому, що учень ставить в формі дослідницьких завдань проблеми і проблемні задачі у певній системі, а учні їх виконують абсолютно самостійно, здійснюючи при цьому творчий пошук [18, с. 12]. Виділяють наступні стадії навчального дослідження: підготовча (постановка мети, формулювання гіпотези, складання плану спостережень чи експерименту, відбір засобів для їх проведення), виконавча (реалізація складеного плану та його корекція), заключна (аналіз та інтерпретація результатів спостереження чи досліду) [20, с. 18–23]. Таким чином, проблемне навчання – це тип розвивального навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована із врахуванням висунення мети та принципу проблемності; процес взаємодії вчителя та учня зорієнтований на формування світогляду учнів, їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів учіння та розумових (включаючи й творчі) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності детермінованою системою проблемних ситуацій. Головним елементом системи проблемного навчання є навчальна проблема, на основі якої створюються проблемні ситуації. Засобами створення проблемних ситуацій є проблемна задача і проблемне питання. Окрім задач і питань засобами реалізації проблемного навчання, є також методи проблемного навчання – проблемне викладання, евристична бесіда і дослідницький метод, головна відмінність яких полягає у ступені самостійності учнів при вирішенні проблемних задач.

Література

1. Бабанский Ю. К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников / Ю. К. Бабанский – Ростов н/Д, 1970. – 189 с. **2. Брызгалова С. И.** Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие. – изд. 2-е, испр. и доп. / С. И. Брызгалова. – Калининград, 1998. – 91 с. **3. Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Просвещение, 1956 – 388 с. **4. Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской ; Редакция Ю. С. Рассказова. – Москва : Издательство „Лабиринт“, 1999. – 192 с. **5. Ильницкая И. А.** Проблемные ситуации и пути их создания на уроке / И. А. Ильницкая. – Москва : „Знание“, 1985. – 80с. **6. История педагогики.** Часть 2. С XVII в. до середины XX в. : учебное пособие для университетов / А. И. Пискунова. – Москва : ТЦ Сфера, 1998. – 324 с. **7. Коменский Я. А.** Избранные педагогические сочинения. Том 1. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва: „Знание“, 1978 – 437 с. **8. Кудрявцев Т. В.** Психология технического мышления [Текст] / Т. В. Кудрявцев. – Москва : „Знание“, 1971. – 265с. **7. Лернер И. Я.**

Вопросы проблемного обучения на всесоюзных педагогических чтениях / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1968. – № 7. **8. Лернер И. Я.** Проблемное обучение / И. Я. Лернер – Москва : „Знание”, 1975. – 342 с. **9. Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Просвещение, 1972. – 240 с. **10. Махмутов М. И.** Современный урок / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1985. – 238 с. **11. Махмутов М. И.** Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии // Народное образование. – 1967. – № 4. **12. Махмутов М. И.** Организация проблемного обучения в школе : Кн. для учителей / М. И. Махмутов – Москва : Просвещение, 1974. – 240 с. **13. Махмутов М. И.** Проблемное обучение : Основные вопросы теории / М. И. Махмутов – Москва : „Педагогика”, 1975. – 367 с. **14. Оконь В.** Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва : Просвещение, 1968. – 208 с. **15. Педагогическая энциклопедия.** Том 1. – Москва : „Знание”, 1968. – 546 с. **16. Рубинштейн С. Л.** О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн – Москва : Просвещение, 1958. – 245 с. **17. Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо – СПб., 1955 – 321 с. **18. Сенько Ю. В.** Приобщение учащихся к элементам научного исследования и эксперимента // Советская педагогика. – 1976. – № 9. **19. Скаткин М. Н.** Эвристическая беседа / М. Н. Скаткин // Пед. энциклопедия. – Москва : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 2356 с. **20. Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений. Том 1 / К. Д. Ушинский. – Москва: „Знание”, 1979. – 433 с. **21. Цумме Г.** Постановка проблемных вопросов в процессе преподавания физики и математики // Советская педагогика. – 1958. – № 1.

Теплинська В. В. Генезис становлення системи проблемного навчання

У статті висвітлений генезис становлення системи проблемного навчання, виділені основні етапи даного процесу. Розглянуто провідні ідеї, а також дидактичні категорії проблемного навчання.

Ключові слова: проблемне навчання, методи проблемного навчання, засоби створення проблемних ситуацій.

Теплинская В. В. Генезис становления системы проблемной обучения

В статье освещен генезис становления системы проблемного обучения, выделены основные этапы данного процесса. Рассмотрены ведущие идеи, а также дидактические категории проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, методы проблемного обучения, средства создания проблемных ситуаций.

Teplinska V. V. Genesis of becoming of the system of problem studies

The paper highlights the genesis of the formation of problem-based education, selected the main stages of the process. Considered the leading ideas and didactic teaching of problem-based education.

Key words: problem-based education, problem-based learning methods, tools for creating problematic situations.

УДК 929Грінченко : 37.015 : 39

А. В. Харчук

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Одним із основних та актуальних завдань розвитку педагогічної думки в Україні є забезпечення національної спрямованості освіти. У сучасній системі освіти досить багато уваги приділяється розвитку української етнопедагогіки, тому дослідження педагогічних ідей Б. Грінченка є досить актуальними.

Провідними дослідниками спадщини Б. Грінченка є В. Дурдуківський, С. Єфремов, Ю. Єсенко, О. Неживий, Б. Пастух, М. Чернявський та інші.

Метою статті є аналіз основних аспектів життєвого шляху Б. Грінченка та визначити педагогічні позиції видатного педагога, які спираються на народну педагогіку.

Упровадження здобутків української етнопедагогіки сьогодні набуває значного розмаху. Багато педагогів-класиків звертали увагу на необхідність глибокого вивчення і правильного застосування принципу народності в процесі навчання та виховання. Важливе місце принципу народності в роботі школи відводив відомий український педагог Борис Дмитрович Грінченко.

Помітний слід на вітчизняній ниві залишив Б. Грінченко, усе життя присвятивши школі, дітям, народові. Народну педагогіку, мораль, рідну мову, фольклор, родину Борис Дмитрович вважав рушіями формування таких рис, як патріотизм, гуманність, доброзичливість, чесність, гідність. На думку Б. Грінченка, народ має незаперечне право



на національну школу як засіб збереження і відтворення у молодих поколіннях національного менталітету, культури і мови. „Усе своє педагогічне життя педагог присвятив проблемі створення нової української школи, яка б діяла на гуманістичних, демократичних засадах і привела б український народ до національного відродження. У передмові до книги „Перед широким світом” він наголошує: „...ми zostалися в просвітних справах позад усіх європейських народів, і в нас справа просвіти є разом і справою національного відродження. Коли ми хочемо чогось досягти як національний організм, мусимо з усієї сили стати до просвітньої роботи”. І це були не просто слова, подвижницьке служіння Б.Грінченка рідній школі є ствердженням вірності цій ідеї” [1, с. 223].

Навчання рідною мовою – один із провідних принципів освітньої системи Бориса Грінченка. Значну роль у розбудові української національної школи відіграли підручники, створені Б. Грінченком. У часи національного гноблення учні Олексіївської школи навчалися за його „Українською Граматикою” та „Рідним словом”, які були побудовані на основі генетично близького й рідного українській дитині матеріалу – українському фольклорі й найкращих зразках української класичної літератури. Навчаючи дітей рідної мови, Б. Грінченко збагачував їхній світогляд знаннями з історії та географії України, виховував високі громадянські й морально-етичні почуття.

Як педагог Б. Грінченко відзначався глибоко прогресивними переконаннями. У численних працях („Яка тепер народна школа на Україні”, „На беспросветном пути. Об украинской школе”, „Якої нам треба школи” та ін.) він наголошував на необхідності створення мережі українських національних шкіл.

Усупереч діючим нормам, Б. Грінченко викладав українською мовою, використовуючи складений самостійно буквар, який уперше був надрукований під назвою „Українська граматика до науки читання й писання” у 1907 році. Він був автором й однієї з перших українських книг для дитячого читання „Рідне слово”; редактором „Словника української мови” – першого великого зібрання лексичних фондів української мови; керівником київської культурно-освітньої громади „Просвіта”; перекладачем видатних творів світової культури.

Б. Грінченко надавав дуже великого значення ролі книжки в житті людини, а особливо дитини. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книжкою в процесі навчання й виховання. З цього приводу Марія Загірня згадувала „...Біля сіней у нас була комірчина і в ній були ліки та книжки. Зібрано там з українських книжок усе, що можна було здобути на той час, а щоб збільшити книжок ми в книжковому форматі переписували надруковані свої переклади й не переклади, а з творів інших письменників Грінченко складав збірнички, писав їх здебільшого друкованими літерами, якось прикрашав і школярам ці книжечки дуже подобались. Але ж таких саморобних

книжок не могло бути багато. Ну, може, зо два десятки їх було... Всі книжки з цієї бібліотеки обгорнені були поверх палітурок у газету, і школярі знали, що книжку в газеті не можна нести в школу, а прочитавши її, треба положити в неї записку з своїм прізвиськом і рецензією і в суботу, йдучи в школу, занести й положити в комірчині” [2, с. 3].

Б. Грінченко свідомо засвоїв кращі надбання світової педагогічної думки і поєднав їх з національними традиціями виховання та формування особистості, з потребами духовного відродження української нації. У своїх науково-педагогічних, публіцистичних працях, художніх творах, що торкаються проблем освіти, він визначив усі найважливіші аспекти наукової педагогіки. Чимало уваги приділено і загальнокультурній, професійній підготовці вчителя. Згадаймо такі його теоретичні праці, як „Народні вчителі і вкраїнська школа”, „Яка тепер народна школа на Вкраїні”, „На беспросветном пути. Об украинской школе”, „Якої нам треба школи”, підручники „Українська граматика до науки читання й писання”, „Рідне слово. Українська читанка”, художні твори шкільної тематики, публіцистичні статті з проблем народної освіти та культури, а також епістолярну спадщину і власне педагогічну діяльність Грінченка-вчителя, що постає із спогадів сучасників.

Б. Грінченко був гордий за свій народ, пишався його історією, культурою, традиціями. Той занепад, у якому бачив його, вважав тимчасовим, словом і ділом намагався змінити те становище, пробуджуючи у своїх сучасників почуття власної гідності. Б. Грінченко вважав, що на особі вчителя ґрунтується все навчання і виховання. Він хотів бачити вчителя високоосвіченою, високоморальною особою, яка досконало знає свою справу, сумлінно виконує вчительський обов'язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у своїх діях.

За запрошенням відомої освітньої діячки Христини Данилівни Алчевської в середині 1887 році родина Грінченків переїздить до Олексіївки Михайлівської волості Слов'яносербського повіту (нині – Перевальського району Луганської області). Педагогічні погляди Б. Грінченка в цілому відповідали вимогам і переконанням відомої педагогічної діячки, тому його педагогічна праця розгорнулася у сприятливих умовах.

Працюючи вчителем у селищі Олексіївка, Б. Грінченко старанно збирав і вивчав місцеві традиції, народні пісні, щедрівки, колядки, відновлював народні звичаї. Саме тут починається праця над оригінальним підручником для першого класу „Граматика української мови“. В основу цього підручника було покладено багатющій дидактичний матеріал, який і сьогодні викликає захоплення.

Думки російського вченого К. Ушинського суттєво вплинули на формування педагогічного світогляду Б. Грінченка. Як і К. Ушинський, він обґрунтовує необхідність навчання рідною мовою та право народу на національну школу. Б. Грінченко наполегливо наголошував на

необхідності навчання дітей рідною мовою, оскільки школа, на думку педагога, має вчити природній мові, розвивати її, щоб остання стала досконалим засобом духовного життя, формування та розвитку думки.

Узагальнюючи основні положення педагогічної концепції Б. Грінченка, можна зробити такий висновок, що концепція української національної школи у спадщині Б. Грінченка складається з чотирьох взаємопов'язаних частин:

- моделі особистості вихованця;
- моделі організації навчально-виховного процесу (змісту, принципів, методів і засобів);
- моделі керівництва навчально-виховним процесом;
- моделі особистості народного вчителя.

Модель особистості дитини Б. Грінченка вбачав в гармонійному поєднанні в ній духовних, культурних, розумових та фізичних якостей. Це особистість, яка активно стверджує себе як громадянин, трудівник, патріот, демократ і гуманіст. Навчання в школі, на думку педагога, повинно бути просякнутим людинознавчим та народознавчим змістом.

Модель організації навчально-виховного процесу має активний творчий характер, який передбачає залучення дітей у різноманітні види діяльності й спілкування, використання багатьох методичних прийомів та зрозумілих дітям явищ дійсності.

Щодо методів та засобів навчання, то Б. Грінченко виділяв такі: методи взаємного навчання (пропонував організувати кафедри асистентів з числа старших учнів); розробка вчителями оригінальних методик навчання читанню; організація позакласного читання; написання рецензій на прочитані книжки, відгуків про екскурсії; введення уроків праці в шкільне навчання; організація фольклорних гуртків для учнів.

Проблеми народної школи Борис Грінченко тісно пов'язував з проблемами народного вчителя. Він переймався станом учителя в суспільстві, його матеріальними, психологічними та моральними проблемами.

Б. Грінченко розробив програму підготовки українського вчительства, яка передбачала:

- оволодіння кожним учителем українською літературною мовою з метою проведення навчально-виховного процесу рідною мовою;
- засвоєння найкращих досягнень національної й світової культури та мистецтва;
- оволодіння педагогічним досвідом (з урахуванням надбань української етнопедагогіки, історії педагогічної думки в Україні);
- формування національної самосвідомості, постійне вивчення народного життя, побуту, традицій, звичаїв, інтересів людей;
- участь у культурно-просвітній роботі серед населення, у пропаганді педагогічних знань.

У програмі Борис Грінченко окреслив проблеми підготовки народного вчителя та його завдання щодо побудови народної школи.

Рух до цієї мети передбачав вирішення першочергових завдань: забезпечення навчання, виховання, спілкування дітей і дорослих на рідній мові, реалізація ідеалу всебічного і гармонійного розвитку особистості у відповідності з культурно-історичним досвідом, системою духовних цінностей українського народу, формування у дітей національної свідомості, якостей справжнього патріота, активного соціального діяча і трудівника.

Отже, Борис Дмитрович був переконаний, що змісту навчання й виховання слід надавати національного характеру. У його основі мають бути рідна мова та вивчення українознавства, народної творчості, вітчизняної історії, культури, здійснення національного виховання, формування якісно нової особистості вчителя.

Помер Борис Дмитрович Грінченко 5 травня 1910 року на 47 році життя в Італії у місті Оспедалетті. Тіло його було перевезено на Україну й 10 травня 1910 року поховано на Байковому кладовищі в Києві.

Засмучений Михайло Коцюбинський написав у листі до дружини письменника Марії Загірньої: „Нехай буде потіхою Вам, як і всій Україні, що він був серед нас, що його велика праця, його велика любов до народу не згинуть ніколи, в них він ще довго житиме серед вдячних нащадків”.

Література

1. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447 с. **2. Копиленко Н. Б.** Освітянський подвиг Марії Грінченко / Н. Б. Копиленко // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 3–5. **3. Карпенко І. М.** Образ світу в педагогічній системі Б. Грінченка / І. М. Карпенко, О. І. Неживий // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 209–214. **4. Неживий О.** Особистість учителя національної школи в доробку Б. Грінченка / О. Неживий, Л. Корольова // Дивослово. – 1997. – № 4. – С. 36–40. **5. Неживий О. І.** Із досвіду впровадження у практику навчальних закладів Луганщини педагогічної спадщини Б. Грінченка / О. І. Неживий // Пробл. освіти. – 1996. – Вип. 5. – С. 104–112.

Харчук А. В. Етнопедагогічні погляди Бориса Грінченка

У статті аналізуються основні аспекти життєвого шляху Б. Грінченка та розглядаються позиції педагога, які спираються на народну педагогіку.

Ключові слова: народна педагогіка, народна школа, етнопедагогіка.

Харчук А. В. Етнопедагогические взгляды Бориса Гринченко

В статті аналізуються основні аспекти життєвого шляху Б. Гринченка і розглядаються позиції педагога, які базуються на народній педагогіці.

Ключеві слова: народна педагогіка, народна школа, етнопедогогіка.

Kharchuk A. V. Etnopedagogichni looks of Boris Grinchenko

This article analyzes the main aspects of life's journey Grinchenko and considered the position of the teacher, which are based on a folk pedagogy.

Key words: folk pedagogy, public school, pedagogy.

УДК 7.01:05

Д. О. Чужанов

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ІЗОСТУДІЇ В КОНТЕКСТІ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ

Основними орієнтаціями сучасної системи освіти є становлення всебічно розвиненої особистості будь-якої статі, розвиток в неї гуманності, духовності, творчості. Виходячи із загальної мети освіти, яка спрямована на формування такої особистості через засвоєння нею прийнятних суспільно значущих цінностей, маємо зазначити, що мистецтво як виразник цих цінностей, відіграє неабияку роль в освіті та вихованні підростаючого покоління. Доречними будуть слова Е. Белкіної: „Саме у процесі сприймання, усвідомлення та осмислення почуттєвого досвіду, сконцентрованого у творах мистецтва, виховується й розвивається особистість” [1, с. 12].

Одним із дієвих засобів мистецької освіти та виховання, на нашу думку, є образотворче мистецтво, вивчення якого впливає на формування уявлень учнів про реальну художню картину світу, де панує дискримінація за статтю, і сприяє набуттю ними морально-етичних цінностей, до яких ми відносимо ідею гендерної рівності. Сучасний світ змушує переглянути існуючу систему функціонування суспільства, що вже не може обходитися без урахування соціокультурних особливостей обох статей, а в педагогічній науці все більше уваги приділяється гендерним дослідженням. Заклади освіти на сучасному рівні відіграють велику роль у формуванні особистості. Саме від того, яким є підхід педагогів до проблеми гендера багато в чому залежить і те, які здібності, риси характеру, стереотипи поведінки учнів будуть розвиватися.

Особливостям організації занять образотворчого мистецтва взагалі, і на засадах гендерної рівності зокрема присвячені роботи Л. Белугиної, В. Котляр, В. Логінової, В. Мухіної, Л. Попової, Е. Шапинської та ін. Проблему реалізації гендерного підходу в освіті

досліджують Т. Горшкова, В. Кравець, І. Мунтян, О. Цокур, Л. Штильова та ін.

Дана стаття присвячена проблемі організації занять образотворчого мистецтва в ізостудії на основі гендерного підходу.

Проблема організації занять образотворчого мистецтва в ізостудії має особливу актуальність, бо торкається сутнісних аспектів розвитку особистості. Мистецтво, що є формою художньо-естетичного освоєння світу, не тільки виступає на заняттях ізостудії джерелом збагачення художньої культури учня, але й відіграє значну роль в її соціокультурному становленні. В. Мухіна відзначає, що діти своїми малюнками без усіякого спеціального наміру відображають ідеологію та культурну спрямованість суспільства, вчать оцінювати дійсність, наслідуючи оцінки дорослих. Шлях розвитку культури своєрідний, тому поряд із системами загальнолюдських цінностей, дитина, розвиваючись, привласнює цінності властиві тій країні, тому суспільству, в якому вона живе. Засвоюючи орієнтації оточуючих людей, дитина виробляє свою власну позицію, свої окремі ідеали [2, с. 185].

Мистецтво допомагає краще пізнати навколишній світ – в образній формі розкриває суть явищ і предметів, несе людині певну інформацію про минуле, сучасне і майбутнє, про людське співжиття, культуру, формуючи світогляд особистості. Слід наголосити, що саме мистецтво сприяє всебічному розвитку людини. На думку М. Кагана „...мистецтво розвиває духовність людини всебічно та цілісно – в єдності думок, почуттів, волі, уяви, смаків, в єдності її естетичного, морального, громадянсько-політичного ставлення до світу, в єдності її свідомості та самосвідомості” [3, с. 21].

Що стосується образотворчого мистецтва, то воно, на нашу думку, не зводиться тільки до малювання. Воно є частиною системи світосприйняття і світобачення, частиною духовної культури людини. Малюнок, живопис, ліплення на заняттях образотворчого мистецтва здійснюють введення учнів у „велике мистецтво”, залучають до художньої творчості через їхню власну образотворчу діяльність. Школярі набувають певних знань, умінь і навичок, відкривають для себе навколишній світ і самих себе, предмети і явища оточуючої дійсності: „Через залучення до світу інших людей, співпереживаючи та наслідуючи їх поведінку в значущих, емоційно насичених ситуаціях, дитина відкриває для себе гаму нових почуттів, збагачується певним відношенням до навколишнього, починає переживати радість пізнання краси природи, праці, творів мистецтва, людських стосунків, усвідомлює власне „Я”...” [4, с. 12].

Очевидно, що заняття гуртка з образотворчого мистецтва в нашій роботі дозволять завдяки ознайомленню з шедеврами світової культури розширювати горизонти власного бачення світу, не обмеженого рамками статі; допоможуть зрозуміти роль жінок у мистецтві; обрати критерії краси і етичних пріоритетів, у тому числі пріоритетів гендерної рівності;

нададуть розуміння мети життя і рівного призначення кожного з людей, що приходять у цей світ для добра і творення, незважаючи на їх приналежність до представників тієї чи іншої статі.

Будучи джерелом пізнання, духовного збагачення й формування світогляду, образотворче мистецтво й образотворча діяльність учнів, таким чином, всесторонньо впливають на становлення особистості дитини, будь то особистість дівчинки чи хлопчика.

Робота в ізостудії переслідує в основному ті ж завдання й цілі, що й навчальні заняття, але вона допомагає вирішувати ці завдання ширше і глибше, із залученням нового матеріалу, в більш серйозній формі, з опорою на активний інтерес учнів, на їх творчу ініціативу.

Вибір ізостудії в нашому дослідженні як найбільш сприятливого позашкільного виду діяльності учнів для реалізації гендерного підходу зумовлений тим, що: по-перше, позашкільна діяльність сприяє більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей учнів, їхньої самореалізації, що цілком співпадає з завданнями гендерної освіти та виховання; по-друге, включення до різноманітних видів позакласної роботи збагачує особистісний досвід учнів, їх знання щодо різнобічної людської діяльності, що у нашій роботі допомагає розширювати гендерно-рольовий репертуар учнів; по-третє, різноманітна позашкільна робота сприяє розвитку в учнів інтересу до різних видів діяльності, що дозволяє, не обмежуючись існуючими традиційними гендерними стереотипами, реалізувати їх потреби в тій роботі, яка становить для них непересічний інтерес; по-четверте, що вкрай важливо в контексті нашої роботи, позашкільна діяльність сприяє не тільки прояву індивідуальних особливостей, але й навчає дітей жити в колективі, співпрацювати одне з одним, турботливо ставитися до своїх товаришів, ставити себе на місце іншого, що збагачує їх досвід взаємодії на засадах партнерства [5, с. 373–374].

Отже, співвідносячи можливості позашкільної роботи з завданнями нашого дослідження, ми впевнено можемо стверджувати, що заняття в ізостудії забезпечать розвиток індивідуальності кожного з учнів, будь-то дівчина чи хлопчик; допоможуть засобами образотворчого мистецтва долати шкільні стереотипи, у тому числі й гендерні, і дозволять набути учням будь-якої статі впевненості в собі, поліпшити власну самооцінку та власне само сприйняття. Робота з різноманітним матеріалом на заняттях в ізостудії дозволить викрити ті обмеження, які накладають на чоловіка та жінку існуючі в суспільстві гендерні ролі, усвідомити їх негативний вплив на розвиток особистісного потенціалу людини; робота в колективі збагатить кожного досвідом гендерної взаємодії на засадах партнерства, допоможе набути здатність толерантного ставлення одне до одного.

Ізостудія – найбільш розповсюджений вид позашкільної роботи. Заняття образотворчим мистецтвом у цих гуртках стають продовженням аудиторних занять. Але заняття в ізостудії мають свої особливості: по-

перше, ці заняття для тих, хто серйозно цікавиться образотворчим мистецтвом і вони є для них певною потребою; по-друге, організація навчальної роботи в ізо студії включає складання програми занять із урахуванням нахилів та інтересів учнів різної статі та віку, що особливо важливо в контексті нашої роботи; по-третє, методи й форми занять ґрунтовані на творчій діяльності й інтересах учнів [6, с. 239].

Спираючись на загальні цілі художньої освіти в школі, якими є формування естетичного відношення до світу на основі візуальних художніх образів та реалізація художньо-творчого потенціалу учнів на матеріалі образотворчого мистецтва, ми визначили, що метою занять образотворчого мистецтва в ізо студії в контексті гендерного підходу, що вимагають завдання нашої роботи, є формування творчої особистості хлопчика або дівчинки, неупередженої гендерними стереотипами, нестандартно мислячої, незалежної від поглядів на місце та роль жінок і чоловіків у суспільстві, яка набула навичок і вмій творчої діяльності на принципах гендерної рівності, потребу у самостійному художньому пізнанні світу.

Відповідно до визначеної мети нам потрібно окреслити ті завдання, які ми повинні вирішувати на заняттях образотворчого мистецтва в контексті гендерного підходу. Вивчення загальних виховних завдань, які постають перед педагогами в ході позашкільної роботи, а щодо нашої роботи – в ізо студії [5, с. 374–375], та завдань, безпосередньо пов'язаних із гендерним вихованням [7, с. 175], до таких ми віднесли:

1) формування в учнів ізо студії позитивної „Я-концепції”, яка характеризується позитивним відношенням до себе, впевненістю в собі й об'єктивністю самооцінки, і яка є основою подальшого розвитку індивідуальності учня або учениці. Переваги обраної нами ізо студії пролягають у тому, що у формах та засобах як викладання, так і виховання під час занять образотворчого мистецтва, можна враховувати індивідуальні особливості кожного учня, що не завжди під силу вчителю в ході уроку в загальній школі. Індивідуалізація навчання передбачає „збереження й подальший розвиток індивідуальності дитини, виховання її як неповторної особистості” [8, с. 6]. Це особливо важливо в контексті нашої роботи, коли учням надається право бути „самим собою”, право на власні переконання, на те, щоб бути „іншим чим я”, виховується повага до іншої людини, зокрема до особистості дитини.

2) розвиток творчих здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі образотворчої діяльності як основи для подальшого художньо-творчого пізнання світу і себе в цьому світі. На думку багатьох вчених, творчість є вищою формою активності особистості: „Творчість дає людині можливість актуалізувати свої потреби, інтереси, схильності, знаходити форми проявів індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє формуванню особистісної значущості, емоційного розкріпачення, впевненості в собі, забезпечує самостійність в процесі діяльності” [3, с. 64]. Образотворче мистецтво як спосіб освоєння дійсності, що

„розвиває в дитині уміння співпереживати, співчувати, дивитися на світ очима іншої людини-творця” [3, с. 64], виступає одним із чинників творчого самовдосконалення учнів, через яке відображається ставлення до навколишнього світу взагалі, та до гендерних проблем, яких стосується наша робота зокрема.

3) володіння ними навичками індивідуальної праці, що мають співвідноситися із власними нахилами та здібностями, не обмеженими гендерними стереотипами. Індивідуалізація навчання передбачає надання учням можливості вибору виду діяльності та навчальних завдань. У завдання викладача входить не намагатись силоміць нав'язувати свої думки та погляди, а, навпаки, сприймати учня / ученицю як цінність, надаючи їй / йому право на власну гендерну ідентичність і право бути таким / такою, які вони є: з власним характером гендерної поведінки.

4) формування в учнів навичок співпраці, вміння створювати колективні композиції, співвідносячи власні бажання з інтересами та бажаннями інших, бо саме в сумісній діяльності формується не тільки позитивне ставлення людини до себе, а й відбувається набуття вмінь поважати Іншого / Іншу. На заняттях в ізостудії учні, включаючись у різноманітні види творчої спільної діяльності, „проявляють свої етичні якості – доброзичливість, прагнення підтримати товариша, відповідальність за доручену справу, бажання й вміння стати успішним. Усвідомлення цього возвеличує дитину, надає радість іншим, упевненість у собі” [9, с. 176]. На думку С. Гришак, організація спільної діяльності у процесі навчання, а в нашій роботі – на заняттях в ізостудії, зумовлена потребою в набутті досвіду егалітарних взаємовідносин між статями, які „всупереч патріархатним, мають базуватися на ідеї гендерної рівності” [7, с. 333].

6) виховання культури взаємовідносин між статями. Заняття в ізостудії дозволяють учням не тільки пізнавати теорію та практику образотворчого мистецтва, але й надають можливість спілкуватися одне з одним. Вони об'єднуються в одне ціле, подібно великій сім'ї, де всім цікаво, де всі важливі та потрібні одне одному. „В ізостудії діти попадають у таку атмосферу, де творче життя відбувається по законам рівноправ'я, поваги, довіри та підтримки, допомоги ближньому” [9, с. 74].

7) розвиток пізнавального інтересу. „Пізнавальний інтерес формується в процесі навчання через предметний зміст діяльності і складання відносин між учасниками навчального процесу” [10, с. 197]. Акцентуючи увагу на тому, що заняття в ізостудії організовані для тих учнів, хто серйозно цікавиться образотворчим мистецтвом і вони є для них певною потребою, то цілком очевидно можна зазначити їх підвищену пізнавальну активність. Ми вважаємо, що основою для подальшого розвитку пізнавального інтересу в учнів ізостудії повинен бути високий рівень навчання через розробку певного змістовного наповнення занять і організацією активного та самостійного пізнання

навчального матеріалу. В процесі мистецької творчості йде передача почуттів, думок, протиріч, що дозволяє винайти шляхи розуміння сучасної нерівної світо побудови і значущості ролі мистецтва в життєдіяльності суспільства. Вивчення, сприйняття й аналіз творів образотворчого мистецтва надає можливість розвитку критичного мислення як головного інструменту пізнання.

Таким чином, організація занять образотворчого мистецтва в іЗОСТУДІІ на основі гендерного підходу допоможе засобами образотворчого мистецтва вирішувати завдання гендерної освіти, що має забезпечити формування активної особистості учня / учениці, необмеженої традиційними гендерними стереотипами, здатної бачити недосконалість гендерної побудови сучасного суспільства, готової до творчого перетворення цього світу на засадах гендерної рівності.

Література

- 1. Белкіна Е.** Від подиву до творчості : естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва / Елла Белкіна // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 12–18.
- 2. Мухина В. С.** Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / С. В. Мухина. – М. : Педагогика, 1981. – 240 с., ил.
- 3. Каган Л. Н.** Художественный вкус. Опыт конкретно-социологического исследования / Л. Н. Каган. – М. : Мысль, 1966. – 213 с.
- 4. Горбенко С.** Гуманізація художньої освіти / С. Горбенко // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 5–8.
- 5. Педагогика :** педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 512 с.
- 6. Горшкова Т. А.** Формирование готовности будущего учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Татьяна Анатольевна Горшкова. – Ульяновск, 2010. – 25 с.
- 7. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка. : навчальний посібник. / В. П. Кравець – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
- 8. Гришак С. М.** Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / С. М. Гришак. – Луганськ, 2007. – 20 с.
- 9. Попова Л. Н.** Воспитание этической культуры средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования детей / Л. Н. Попова // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки : мат-лы Всероссийской науч.-практич. конф. с международным участием. – Т. VII. – Ч. 1. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – 791 с.
- 10. Педагогика :** учебное пособие для студентов педагогических

учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-пресс, 1997. – 512 с.

Чуянов Д. О. Організація занять образотворчого мистецтва в ізостудії в контексті гендерного підходу

Дана стаття присвячена організації занять образотворчого мистецтва в ізостудії на основі гендерного підходу.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, образотворче мистецтво, ізостудія.

Чуянов Д. О. Организация занятий изобразительного искусства в изостудии в контексте гендерного подхода

Данная статья посвящена организации занятий изобразительного искусства в изостудии на основе гендерного подхода.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, изобразительное искусство, изостудия.

Chuyanov D. O. Organizaciya employments of fine art in izostudii in the context of gendernogo approach

Given article is devoted to the organization of the fine arts classes in an art studio on the basis of gender approach.

Key words: gender, gender approach, fine arts, art studio.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Афанасьєва Кристина Василівна – студентка 4 курсу факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Архипова Юлія Сергіївна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ліннік О. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Барбукова Олена Генадіївна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Крюкова О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Барілов Андрій Ігорович – студент 1 курсу факультету іноземних мов спеціальності „Турецька та англійська мова і література” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ігнатович О. Г. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Богатир Катерина Олександрівна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Бондаренко Анастасія Олегівна – студентка 3 курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Боклах Дмитро Юрійович – студент 3 курсу факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Севаст’янова О. А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Бородіна Анастасія Володимирівна – студентка 3 курсу групи „Молодший спеціаліст” спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Цалапова О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Васильченко Дар’я Олександрівна – студентка 2 курсу, факультету іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ігнатович О.Г., доцент кафедри педагогіки, кандидат педагогічних наук ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Вілітенко Вікторія Анатоліївна – студентка 4 (2) курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна О. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Гензур Ганна Миколаївна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Дем’яненко Ганна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Жайворонко Юлія Олександрівна – магістрантка спеціальності „Дошкільне виховання” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Соннова М. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Заніна Олена Юрївна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Звягінцева Наталія Володимирівна – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „бакалавр” ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Кечик О. О., викладач іноземної філології II кваліфікаційної категорії ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Ізваріна Олена Леонідівна – студентка 3 курсу Інституту післядипломної освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Карпінська Н. В. – студентка відокремленого підрозділу „Лисичанський педагогічний коледж державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шкуран О.В.

Копилова Олена Василіївна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Крошка Катерина Едуардівна – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „бакалавр” ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Кечик О. О., викладач іноземної філології II кваліфікаційної категорії ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Курочка Марина Олександрівна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Куряча Анастасія Станіславівна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є. кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та методики її викладання факультету української філології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Кушнарєва Маргарита Володимирівна – студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології Інституту педагогіки психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Луганська Оксана Миколаївна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Коваленко Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Лук Ганна Олександрівна – студентка 4 курсу, спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Саприкіна О.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Малько Юлія Олександрівна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Даніелян А. Я., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Крюкова О. І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мамедова Ганна Анатоліївна– студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мотузка А. В., викладач психолого-педагогічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мішина Євгенія Геннадіївна – магістрантка спеціальності “Дошкільна освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Ліннік О. О., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мискова Ніна Сергіївна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Цалапова О. М., доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Молчанова О. Д. – студентка відокремленого підрозділу „Лисичанський педагогічний коледж державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шкуран О.В.

Навроцька Олена Євгенівна – студентка 1-го курсу Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Новікова Олена Олександрівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Соннова М. В., кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Нелюбова Олена Олександрівна – магістрантка спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Носаль Анастасія Олегівна – студентка 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” ОКР „бакалавр” ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Кечик О. О., викладач іноземної філології II кваліфікаційної категорії ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Носач Анастасія Геннадіївна – студентка 3 курсу спеціальності „Дошкільна освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Оніщенко Олександра Ігорівна – студентка 3 курсу, спеціальності „Початкова освіта” ОКР „молодший спеціаліст” ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шуліка Л. В., викладач вищої категорії ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Панасенко Анна Олександрівна – студентка 2 курсу спеціальності „Початкова освіта” ВП „Лисичанський педагогічний коледж ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гуцкало О. О., викладач іноземної філології ВП „Лисичанський педагогічний коледж” ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Пєвнєва Юлія Леонідівна – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Шматченко Г. О., асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Петрова Марина Сергіївна – студентка 2 курсу Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Плєска Галина Мігалєвна – магістрантка Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Порядіна Валерія Тимофіївна – студентка 4 курсу Ровеньківського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Рудакова Анастасія Миколаївна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Сьомкіна І. С., асистент кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Савілова Юлія Романівна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Желанова В. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Садигова Нігяр Насімі кизи – магістрантка Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Сущенко О. Г., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Селютіна Катерина Генадіївна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Маркотенко Т. С. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сеник Богдан Олексійович – студент 2 курсу спеціальності „Спорт” Інституту фізичного виховання і спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Максименко І. Г., доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, завідувач кафедри олімпійського і професійного спорту Інституту фізичного виховання і спорту ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Сікора Юлія Олександрівна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Скляр Катерина Сергіївна – студентка 4 курсу факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Бойцун І. Є., кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури та компаративістики факультету української філології ДЗ „Луганського національного університету імені Тараса Шевченка”.

Соїна Марія Валентинівна – студентка 4 курсу Ровеньківського факультету ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Починкова М. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Соловійова Світлана Вікторівна – магістранта спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Докучаєва В.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Теплинська Валентина Володимирівна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Желанова В. В., кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хромихіна Надія Олександрівна – магістрантка спеціальності „Початкова освіта” Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Мордовцева Н. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Харчук Анжеліка Володимирівна – студентка 2 курсу Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Єпіхіна М. А., старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Хоренко Марія Олександрівна – студентка 4 курсу спеціальності „Початкова освіта” Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Карева О. С., кандидат педагогічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін Стахановського педагогічного коледжу ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Чуянов Дмитро Олегович – студент 4 курсу спеціальності „Декоративно-прикладне мистецтво” Інституту культури та мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Гришак С. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шавкович Лілія – студентка 3 курсу спеціальності „Початкова освіта” Стахановського педагогічного коледжу.

Науковий керівник – Мотузка А. В., викладач психолого-педагогічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Шумицька Наталія Олександрівна – студентка 4 курсу Інституту педагогіки та психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Науковий керівник – Сьомкіна І. С., асистент кафедри соціальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

**НАУКОВИЙ ПОШУК
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

Відповідальні за випуск:
доц. Починкова М. М.

Здано до склад. 27.12.2011 р. Підп. до друку 27.01.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,97. Наклад 200 прим. Зам. № 34.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.