

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 8

2006

2006 _____

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27.05.2005 року)

Виходить 1 раз на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
проф. Харченко С.Я.

Перший заступник головного редактора –
проф. Синельникова Л.М.

Заступник головного редактора –
проф. Ужченко В.Д.

Відповідальний секретар –
проф. Галич О.А.

Члени редколегії:

проф. Курило В.С.,
проф. Ваховський Л.Ц.,
проф. Хриков С.М.,
проф. Чиж О.Н.,
проф. Алхімов В.М.,
проф. Гавриш Н.В.

Засновник – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 3783 від 19.04.99 р.

Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогічний, історичний, філологічний, біологічний

(Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номеру друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Prof. Kharchenko S.Y.

First Deputy –
Prof. Sinelnikova L.M.

Deputy –
Prof. Uzhchenko V.D.

Executive secretary –
Prof. Galich O.A.

Editor Board Members:
Prof. Kurylo V.S.,
Prof. Vakhovskiy L.Z.,
Prof. Khrycov E.M.,
Prof. Chig O.N.,
Prof. Alkhimov V.M.,
Prof. Gavrysh N.V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

Registration Certificate
KB № 3783 dated 19.04.99

A collection of studies on Pedagogics, Historical, Philological, Boiological licensed by the VAS (Ukraine)

(Bulletin VAS Ukraine. – 1999. - # 4 (12))

The Material is published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Дільниця оперативної поліграфії Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.

Адреса редакції: вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: 53-00-08, тел.: 53-73-74,
e-mail: mail@lgpu.lg.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2005.

ВІСНИК
ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
(педагогічні науки)

Коректор: Ніколаєнко І.О.

Відповідальний за випуск: доцент Могильний Г.А.

Здано до складання _____ Підписано до друку _____ Формат 60x84 1/8.
Гарнітура Times New Roman. папір офсетний. Друк ризографічний.
Умов. друк. арк. _____ Наклад _____ прим. Зам. № _____

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка

«Альма-матер»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Белкіна Світлана Давидівна – старший викладач кафедри технологій високомолекулярних сполучень Рубіжанського філіалу Східно-українського національного університету імені Володимира Даля.

Безрукова Лариса Олександрівна – магістрантка факультету дошкільної освіти і практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Божко Геннадій Іванович – кандидат історичних наук, доцент кафедри Історії України, декан психолого-педагогічного факультету Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Бондаренко Наталія Борисівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Бондаренко Ірина Анатоліївна аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Врочинська Людмила Ігорівна – старший викладач Кременецького гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка.

Георгян Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Глінчук Юлія Олександрівна – пошукувач кафедри педагогіки й психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету.

Головань Тетяна Михайлівна – старший викладач кафедри педагогіки Кримського гуманітарного університету.

Головко Маргарита Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Горбунова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Грушевська Ірина Василівна – викладач дошкільної педагогіки та психології Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Дементьєва Світлана Сергіївна – аспірант, сумісник-асистент Мелітопольського державного педагогічного університету.

Дубініна Діна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Ендеберя Ірина Володимирівна – асистент кафедри практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Желанова Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Жукова Вікторія Миколаївна – магістр математики, аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри інформаційних технологій та систем Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Іванова Анастасія Вікторівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Ікуніна Зінаїда Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Кідіна Лілія Михайлівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти.

Ковальова Оксана Федорівна – пошукувач кафедри методик дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Козлюк Ольга Андріївна – викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету.

Кругій Катерина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Крутогорська Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Крюкова Олександра Іванівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Кузьміченко Інна Олегівна – старший викладач кафедри гуманітарного та фізичного виховання Рубіжанського філіалу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Ліннік Олена Олегівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Литвина Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної та дошкільної педагогіки факультету дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Лопухіна Тетяна В'ячеславівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти.

Ляпунова Валентина Анатоліївна – доцент кафедри дошкільного виховання і соціальної педагогіки Мелітопольського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Макаренко Елла Миколаївна – пошукувач кафедри методик дошкільної освіти факультету дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Малахова Оксана Валеріївна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Малькова Марина Олександрівна – асистент кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Марчук Галина Володимирівна – викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету.

Міхєєва Олена Ісааківна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Нестеренко Лідія Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Нечаєва Ольга Віталіївна – асистент кафедри валеології та фізичної реабілітації Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Олексенко Тетяна Давидівна – доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Мелітопольського державного педагогічного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Панчішко Юлія Миколаївна – студентка 4 курсу спеціальності "Дошкільне виховання" Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Перерва Ольга Анатоліївна - здобувач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Піддубна Ніна Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Поздєєва Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та дошкільної педагогіки, заступник декана з навчальної роботи Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Пономаренко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Краматорського економіко-гуманітарного інституту, докторант Луганського національного педагогічного університету ім.Тараса Шевченка.

Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Прокофьева Марина Юрїївна – старший викладач, декан Євпаторійського факультету Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Рудь Світлана Михайлівна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Рукасова Світлана Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Садова Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Саприкіна Олена Володимирівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Соннова Марина Віталіївна – кандидат педагогічних наук, докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Стреха Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик дошкільної освіти Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка.

Стягунова Ольга Олександрівна – старший викладач кафедри дошкільної педагогіки Донецького інституту соціальної освіти.

Терських Любов Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії й історії держави та права Луганської академії внутрішніх справ імені 10-річчя незалежності України, підполковник міліції.

Трубник Інна Василівна – аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету.

Федорова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільного виховання і соціальної педагогіки Мелітопольського державного педагогічного університету.

Хабарова Анна Борисівна – інженер кафедри гуманітарного та фізичного виховання Рубіжанського філіалу Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля.

Цалапова Оксана Миколаївна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Чиж Олександр Нікіфорович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Шацька Наталія Михайлівна – аспірант Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

С.Д. Белкіна

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ ПО АНАЛІТИЧНІЙ ХІМІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХІМІКО- ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Навчальними планами підготовки фахівців хіміко-технологічних спеціальностей для навчальної дисципліни «Аналітична хімія і фізико-хімічні методи аналізу» передбачено два види аудиторних занять – лекційні і лабораторні заняття. Підсумковий контроль проводиться у формі диференційованого заліку.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів відповідного напрямку підготовки, при вивченні аналітичної хімії у ВНЗ студент повинен не тільки засвоїти основні теоретичні положення аналітичної хімії і навчитися застосовувати їх для вирішення типових виробничих завдань, але й набути навичок практичної роботи в аналітичній лабораторії. Цим, мабуть, і пояснюється головуюча роль лабораторного практикуму у викладанні аналітичної хімії.

Аридін В.М. і Атанов Г.А. в довіднику для абітурієнтів, студентів і молодих викладачів дають таке визначення [1]:

«Під лабораторними розуміються навчальні заняття, на яких студенти ставлять самостійні експерименти, відтворюють, спостерігають і досліджують явища природи, технологічні і інші процеси, вивчають об'єкти техніки, конструкцію і принцип дії вимірювальної і іншої апаратури».

У завдання лабораторних занять на думку авторів входить:

- а) сприяти здійсненню зв'язка теорії з практикою;
- б) знайомити студентів з конструкцією і принципом дії приладів, установок і інших технічних засобів, які застосовуються в науці, на виробництві і в інших областях практичної діяльності, а також прищеплювати навички користування сучасною технікою;
- в) навчати методам наукових експериментальних досліджень, способам вимірювання величин і прийомам обробки експериментальних даних;
- г) надавати навички науково-дослідної роботи, розвивати самостійність у формуванні умінь і засвоєнні знань, постановці дослідів, активізувати творчу діяльність студентів.

Найбільш суперечливі трактування серед викладачів шкіл і вищих навчальних закладів виникають з приводу здійснення зв'язку теорії з практикою. Унаслідок деяких радикальних поглядів на це питання звіти студентів молодших курсів часто містять такого роду формулювання цілі лабораторної роботи: «Закріпити теоретичні знання по темі ...». З іншого боку, студенти іноді обмежують ціль виконання

лабораторної роботи по аналітичній хімії освоєнням конкретної методики визначення даної речовини. У першому випадку студент не розуміє, що «теорія заради теорії» в інженерній діяльності не має сенсу, що теорія цінна тоді, коли може ефективно застосовуватися для практичних цілей і саме практика визначає напрями розвитку теорії. Друге формулювання не враховує, що різноманіття практичних методик аналізу речовин не дозволяє в рамках навчальної програми засвоїти, а реальна виробнича діяльність не вимагає уміння виконувати всі методики. У лабораторний практикум зазвичай включають такі методики аналізу, які дозволяють студентові засвоїти основні прийоми практичної роботи в аналітичній лабораторії і ознайомитися з практичними особливостями основних методів аналітичної хімії.

Традиційна схема лабораторного практикуму включає наступні види навчальної діяльності студента і відповідні форми контролю рівня засвоєння навчального матеріалу:

- вивчення теоретичних основ дисципліни і методик виконання експерименту (контроль здійснюється шляхом усного, рідше письмового або тестового, опитування - допуску до виконання лабораторної роботи);
- виконання експерименту і фіксація експериментальних даних в лабораторному журналі (контроль здійснюється шляхом спостереження за роботою студента в лабораторії);
- обробка експериментальних даних і оформлення звіту (контроль здійснюється шляхом перевірки лабораторного журналу);
- захист звіту про виконання лабораторної роботи (контроль здійснюється шляхом усного, рідше письмового або тестового, опитування).

Зазвичай всі вище зазначені види навчальної діяльності і відповідні види контролю проводяться безпосередньо в спеціалізованій навчальній лабораторії. Незадовільний результат будь-якого з перерахованих видів контролю спричиняє відставання студента від групи через неможливість приступити до наступного етапу лабораторної роботи. Оскільки виконання експерименту неможливе поза навчальною лабораторією, таке відставання часто приводить до необхідності під час лабораторних занять одночасно проводити контроль різних видів навчальної діяльності студентів. Це ускладнює роботу викладача і інженерів, що забезпечують роботу лабораторного устаткування. Крім того, під час виконання експерименту викладач може оцінити роботу студентів тільки шляхом безпосереднього спостереження, що просто неможливо сумістити з усною співбесідою. Таким чином, відмінності в графіках виконання лабораторного практикуму окремих студентів призводять до того, що успішні студенти вимушені чекати, коли викладач завершить роботу з тими, що «відстають», або відстаючі студенти ще більше відхиляються від графіка.

Безумовно, не можна не визнати важливість надбання студентами навиків практичного виконання аналізу, проте цим не обмежуються завдання вивчення аналітичної хімії у ВНЗ.

Навчальний матеріал дисципліни «Аналітична хімія і інструментальні методи аналізу» включає теоретичні основи, методику основних прийомів аналітичної практики, методики аналізу і типові розрахункові завдання. Аналогічну структуру має і більшість друкованих навчальних видань, рекомендованих для студентів хіміко-технологічних ВНЗ [2 - 7]. Примітно, що підручники 70-х – 90-х років переважно діляться на томи і розділи по методах аналізу [2, 3, 4]. Нові навчальні видання діляться за видами навчальної діяльності [5, 6, 7].

Поточний контроль рівня засвоєння студентами навчального матеріалу дисципліни «Аналітична хімія і інструментальні методи аналізу» здійснюється під час лабораторних занять. Традиційно лабораторні заняття в повному обсязі, незалежно від виду навчальної діяльності і форми контролю, що здійснюється під час заняття, проводяться в навчальній аналітичній лабораторії.

Студенти заочної і денної форм навчання, відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, під час навчання у ВНЗ повинні отримати ідентичні знання, уміння і навички. Оскільки час, відведений на аудиторні заняття для студентів заочної форми навчання значно менше, ніж для денної форми, проведення лабораторних занять за схемою стаціонару без збитку для повноти навчального матеріалу неможливе. При цьому контрольні роботи студентів заочної форми навчання традиційно містять великий обсяг теоретичних і розрахункових завдань. Таким чином, спостерігається деяка відмінність у фактичній методиці викладання дисципліни студентам різних форм навчання: на денному відділенні основна увага приділяється надбанню студентом навичок лабораторної практики, а на заочному – рішенню розрахункових задач. Така традиція, ймовірно, склалася на базі умов, коли для вступу до ВНЗ на заочну форму навчання обов'язковою умовою була робота по спорідненій спеціальності, що забезпечувало можливість надбання студентом відповідних навичок лабораторної практики за місцем роботи. Студенти денної форми навчання, у свою чергу, під час технологічної і переддипломної практик могли працевлаштуватися на посаду лаборанта. Сьогодні ці умови змінилися і згадані вище відмінності в методиках навчання студентів денної і заочної форм не компенсуються.

При розробці запропонованої методики проведення лабораторних занять були поставлені наступні завдання:

- підвищити інформованість студентів про зміст дисципліни і форми контролю;
- підвищити об'єктивність оцінювання рівня засвоєння студентами навчального матеріалу;

- викладання навчального матеріалу вести від простого до складного;
- навчальну діяльність студента максимально наблизити за формою до передбачуваних умов майбутньої професійної діяльності;
- раціонально використовувати матеріально-технічну базу спеціалізованої аналітичної лабораторії;
- виключити відмінності в змісті навчання студентів денної і заочної форм.

Відповідно до запропонованої методики метою проведення лабораторних занять є надання студентові необхідної консультації для ефективної організації його самостійної роботи по вивченню навчального матеріалу дисципліни, здійснення поточного контролю рівня засвоєння матеріалу (денна форма навчання) для своєчасного виявлення і виправлення помилок, забезпечення умов для надбання студентом певних навиків лабораторної практики.

Дисципліна «Аналітична хімія і інструментальні методи аналізу» вивчається студентами хіміко-технологічних спеціальностей впродовж двох семестрів. Відповідно до логічної структури дисципліни перший семестр відводиться на вивчення теоретичних основ аналітичної хімії і хімічних методів аналізу, а другий семестр – на вивчення фізико-хімічних (інструментальних) методів. Базовими в першому семестрі служать знання по загальній, неорганічній і органічній хімії, а в другому семестрі – доповнюються знаннями по фізичній хімії.

Головною особливістю запропонованої методики є відділення безпосереднього виконання студентами експериментальної частини лабораторних занять від решти видів навчальної діяльності. При вивченні хімічних методів аналізу спочатку студенти виконують всі лабораторні роботи, що відносяться до певного методу аналізу, в аналітичній лабораторії, а потім обробляють одержані експериментальні дані, оформляють звіти, захищають їх, проходять контроль в письмовій і тестовій формі в неспеціалізованій аудиторії. У другому семестрі застосовується зворотна послідовність – спочатку студенти засвоюють теоретичний матеріал, методики виконання аналізів, принципи обробки експериментальних даних і після отримання допуску до виконання лабораторних робіт проводять експеримент в аналітичній лабораторії.

До початку першого лабораторного заняття викладач знайомить студентів з планом занять на весь семестр, повідомляє їх про форму, зміст і терміни контролю рівня засвоєння навчального матеріалу дисципліни, дає студентам повний список необхідної для самостійної роботи методичної і навчальної літератури. Таким чином студент має можливість самостійно планувати свою поза аудиторну навчальну діяльність, завчасно готуватися до контрольних точок і вчасно одержувати від викладача необхідну консультацію.

На першому лабораторному занятті викладач проводить інструктаж по техніці безпеки і охороні праці безпосередньо в

навчальній лабораторії, акцентуючи увагу студентів на конкретному устаткуванні і матеріалах, з якими студентам належить працювати в ході виконання лабораторного практикуму. При цьому студенти одержують методичні вказівки, в яких зафіксовані основні рекомендації по безпечній роботі в аналітичній лабораторії.

У шкільній практиці чимале значення надають демонстраційним опитам. У той же час викладачі вищих навчальних закладів часто нехтують цим ефективним методом наочного навчання. Іноді, знаходячись безпосередньо в навчальній лабораторії, викладач пропонує ознайомитися з виглядом і принципом дії лабораторного устаткування за допомогою малюнків, і лише приступаючи до виконання експерименту студент отримує можливість побачити це устаткування. Досвід практичної роботи показує, що ефективнішою є така послідовність ознайомлення з лабораторним устаткуванням, коли студент спочатку бачить реальний об'єкт, а потім – його схематичне зображення на плакаті, дошці або в книзі. Високу ефективність поєднання показу опитів з словесними поясненнями при навчанні хімії відзначає Д.М. Кирюшкин [8].

Відповідно до запропонованої методики замість допуску до виконання лабораторної роботи викладач проводить демонстраційні опити для ознайомлення студентів з лабораторним устаткуванням. При цьому викладач показує не тільки техніку правильного виконання маніпуляцій, але і моделює традиційні помилки, демонструючи можливі їх наслідки з урахуванням вимог техніки безпеки. Наприклад, приступаючи до вивчення титрометричних методів аналізу, викладач спочатку показує студентам штатив, бюретку, піпетку, мірну колбу, конічну колбу для титрування, лійку і вимовляє їх назви. Потім те ж устаткування і посуд показуються ще раз з поясненнями, ідентичними тим, що містяться в навчальній літературі. Викладач звертає увагу на візуально відмітні особливості мірного посуду (штампи, мітки, градування), одночасно прив'язуючи цю інформацію до понять «помилка вимірювання», «об'єктивні джерела помилки» і т.п. Після цього студентам показують, як слід правильно заповнювати бюретку, відбирати пробу піпеткою, готувати розчин в мірній колбі і т.д. Після демонстрації правильного виконання маніпуляції викладач показує неправильні варіанти їх виконання. Наприклад, при відборі проби піпеткою рекомендується закривати верхній отвір вказівним пальцем, що при перших спробах в процесі освоєння цієї маніпуляції багатьом студентам здається незручним, і вони замінюють вказівний палець великим. У такому положенні ускладнюється доведення рівня рідини в піпетці до мітки, що і показує викладач при демонстрації неправильного виконання маніпуляції. Крім того, студентам не забороняється при виконанні роботи спробувати будь-який варіант виконання даної операції. Досвід показує, що при нагоді вільного вибору студенти краще засвоюють правильну техніку виконання маніпуляцій, ніж при її

примусовому нав'язуванні. При демонстрації техніки підготовки до роботи бюретки викладач показує, що у разі повороту носика бюретки до себе для видалення повітряних бульбашок розчин з бюретки може потрапити на аналітика. Для таких демонстраційних опитів в цілях безпеки викладач використовує замість розчинів чисту воду і рекомендує студентам також перші спроби виконання маніпуляцій відпрацьовувати на воді. При цьому викладач описує можливі наслідки неправильного виконання маніпуляцій з реальними реактивами. Наприклад, попадання на шкіру розчину кислоти внаслідок недотримання правил заповнення бюретки може викликати хімічні опіки. У результаті виконання правил техніки безпеки мотивується не можливістю бути усуненим від подальшого виконання лабораторної роботи, а природним інстинктом самозбереження. Практика показує, що при такому підході правил техніки безпеки дотримуються всі студенти без виключення, тоді як принцип заборони часто викликає у студентів бажання виконувати роботу, наприклад, без спецодягу.

Показуючи мірний посуд, викладач звертає увагу студентів на обов'язкову наявність штампу з вказівкою об'єму і температури. Викладач пояснює, що такий штамп свідчить про обмежену точність, що, у свою чергу, служить об'єктивним джерелом помилки вимірювання.

Після демонстрації окремих елементів лабораторної практики викладач повідомляє студентів, на яких сторінках методичних вказівок представлені їх докладні описи і пропонує студентам ознайомитися з методикою виконання запланованого на дане лабораторне заняття аналізу. Потім викладач приступає до демонстрації повної схеми основних маніпуляцій при виконанні титрометричного аналізу: приготування відповідних розчинів, підготовка до роботи бюретки, відбір проби розчину, що аналізують, додавання індикатора, титрування, встановлення точки еквівалентності і фіксація еквівалентного об'єму.

Після завершення демонстраційних опитів студенти готують лабораторний журнал для фіксації результатів вимірювань і характеристик устаткування та посуду на підставі приведеної в методичці розрахункової формули. Потім, узявши з собою на робоче місце лабораторний журнал і методичні вказівки до виконання лабораторної роботи, студент приступає до самостійного виконання аналізу. Викладач спостерігає за ходом лабораторної роботи і, при необхідності, указує студентам на помилки, але не дає рекомендацій по їх виправленню. Якщо викладач указує на допущену помилку, студент при необхідності може знайти опис правильного виконання даної маніпуляції або послідовності маніпуляцій в методичних вказівках. Таким чином студент привчається до того, що у виробничій аналітичній практиці дії аналітика строго визначаються відповідним документом (Державним стандартом або прописом). Викладач обов'язково акцентує увагу на тому, що виконання аналізу «по пам'яті» в реальних виробничих умовах не допустимо.

Під час демонстраційних опитів викладач обмежує надання теоретичного матеріалу обґрунтуванням вибору даної методики для виконання даного аналітичного завдання і коротким описом хімізму процесу. При цьому під час самостійної роботи студентів в лабораторії викладач акцентує їх увагу не на теоретичному матеріалі і розрахунках, а на надбанні навиків виконання практичних маніпуляцій, фіксації результатів вимірювань і дотриманні послідовності дій, що регламентуються методикою.

Після закінчення експерименту студент проводить попередні розрахунки по формулах, приведених в методичних вказівках для даного аналізу.

Усі інші види навчальної діяльності студент здійснює поза аналітичною лабораторією.

Таким чином, створюється модель розподілу обов'язків в реальних виробничих умовах, коли безпосереднє виконання аналізу є виробничим завданням лаборанта-аналітика, а аналіз отриманих результатів з точки зору теорії і практичних потреб реального виробництва – інженерним завданням.

При такому підході дотримується природна для реально діючого виробництва послідовність отримання, обробки і аналізу інформації, а також відносно точно моделюється кадрова структура діючих хімічних виробництв, де виконанням аналізів займаються співробітники цехової лабораторії, а оцінку результатів з точки зору дотримання технології процесу здійснює технолог.

Виконання лабораторних робіт по запропонованій методиці не вимагає попередньої самостійної підготовки студента і допуск до виконання кожної лабораторної роботи, незалежно від результатів захисту попередньої, студенти одержують одночасно всією групою без індивідуальних опитувань. Студенти, що пропустили ту або іншу лабораторну роботу можуть виконати її в будь-який відведений для цього час, наприклад після виконання решти робіт, що відносяться до даного методу аналізу. Таким чином виключається відставання окремих студентів від загального графіка лабораторного практикуму. Викладач має можливість уважно стежити за виконанням експерименту, що є сприятливою умовою з погляду безпеки роботи в навчальній лабораторії. Спеціалізована навчальна лабораторія обслуговується протягом достатньо короткого періоду часу, після чого у інженерів кафедри звільняється робочий час для профілактичного огляду, ремонту і модернізації устаткування, впровадження в практику навчального процесу нових лабораторних робіт і т.п.

Виділення експериментальної частини лабораторних занять в окремий блок також полегшує проведення лабораторних занять для студентів заочної форми навчання. При цьому викладачеві рекомендується під час проведення демонстраційних опитів виявити студентів, що вже мають навик роботи в аналітичній лабораторії, і

запропонувати їм виконати роль наставників по відношенню до однокласників-«стажерів». Аналогічний прийом може застосовуватися і для студентів денної форми навчання, при цьому студент, що вперше виконує ту або іншу операцію, має можливість швидше одержати консультацію. Крім того, забезпечуються додаткові заходи безпеки при роботі в хімічній лабораторії, моделюються реальні виробничі ситуації стажування і передачі робочого місця по зміні.

Виведення таких видів навчальної діяльності студента, як обробка і аналіз експериментальних даних із зони спеціалізованої навчальної лабораторії автоматично привчає студента до ретельної і точної фіксації результатів вимірювань і інших даних, необхідних для розрахунків. Студент, опиняючись послідовно в ролі лаборанта-аналітика, а потім інженера, на особистому досвіді засвоює всю важливість ретельного заповнення лабораторного журналу.

Наявність в достатній кількості методичних вказівок до виконання лабораторних робіт не тільки звільняє студента від безглузлого переписування, але і закріплює звичку виконувати аналіз тільки на підставі відповідних документів. Лабораторний журнал за формою і змістом записів стає максимально наближеним до реальної документації виробничої аналітичної лабораторії.

У методичних вказівках виключені такі поняття як «Тема» і «Ціль лабораторної роботи» і введені поняття «Аналітичне завдання» і «Рекомендована методики визначення». Обґрунтування вибраної методики аналізу представлено в лаконічній формі без заглиблення в теоретичні питання аналітичної хімії. Аналітичні завдання поставлені гранично конкретно. У той же час описи практичних маніпуляцій, їх послідовність при виконанні кожної методики, застереження від помилок, яких найчастіше припускаються студенти, і т.п. викладено максимально детально, щоб уникнути потреби в додаткових усних консультаціях викладача під час самостійної роботи студентів в навчальній лабораторії.

Основним завданням студентів при обробці і аналізі експериментальних даних є розрахунок точності визначення по запропонованій методиці в умовах навчальної лабораторії і оцінка придатності запропонованої методики для виконання даного аналітичного завдання, виявлення вірогідних об'єктивних і суб'єктивних джерел погрішності визначення на підставі використаної розрахункової формули і надання пропозицій щодо шляхів зниження погрішності.

Оскільки при проведенні лабораторних занять по запропонованій методиці величина погрішності визначення не впливає на оцінку за виконання лабораторної роботи, студент не намагається «підігнати» результат і зосереджує свою увагу на ретельній і точній фіксації результатів вимірювань, оцінці їх збіжності, виборі даних для розрахунку середнього значення і подальшої підстановки його у формулу. Студент сам оцінює якісний рівень надбаних ним навиків і зазвичай, виявивши

недоліки в своїй роботі, повторює необхідні маніпуляції за власною ініціативою, розуміючи, що ці навички можуть знадобитися йому в майбутній професійній діяльності.

Наступним етапом є аналіз запропонованої для даної методики розрахункової формули і впливу різних чинників на хід аналізу з урахуванням хімізму процесу і теоретичних основ аналітичної хімії. Перш ніж приступити до такого аналізу, студенти самостійно знайомляться з теоретичним навчальним матеріалом (контроль рівня засвоєння навчального матеріалу здійснюється у формі тестування) і вчать застосовувати отримані знання для вирішення типових розрахункових завдань (контроль рівня засвоєння навчального матеріалу проводиться у формі письмових контрольних робіт).

При вивченні інструментальних методів аналізу в другому семестрі студенти спочатку засвоюють теоретичний матеріал (контроль у формі тестування), потім навчаються методам обробки експериментальних даних шляхом рішення типових розрахункових задач (контроль у формі письмових контрольних робіт). Слід зазначити, що контроль засвоєння навчального матеріалу у формі тестування, письмових контрольних робіт і письмових опитувань забезпечує максимально об'єктивну оцінку. Потім студенти знайомляться із запропонованими методиками аналізу, готують до роботи лабораторні журнали і одержують допуск до виконання лабораторних робіт (у формі усного або письмового опитування). При цьому студент не демонструє викладачеві свою готовність правильно виконати всі дії, передбачені методикою, а дає чітку інструкцію лаборанту-аналітику, яка містить послідовність операцій при виконанні аналізу, рекомендації щодо ефективної і безпечної роботи при виконанні аналізу. При усному опитуванні викладач грає роль лаборанта-початківця, а студент – досвідченого керівника аналітичної лабораторії. Хороший ефект дає також ділова гра, в якій обидві ролі дістаються студентам, а викладач займає позицію пасивного слухача. У такому разі слід враховувати, що роль того, хто задає питання, для студентів виявляється дещо складніше за роль того, хто відповідає. Тому для успішного проведення такої ділової гри викладач повинен заздалегідь оцінити здатність студентів зіграти ту або іншу роль. Усні співбесіди і ділові ігри допомагають студентам навчитися професійному спілкуванню з колегами. Оскільки випускник ВНЗ часто з перших днів своєї трудової діяльності посідає керівну посаду, важливим виявляється його вміння чітко і лаконічно давати завдання підлеглим як в письмовій, так і в усній формі.

Оскільки експериментальна частина відповідно до запропонованої методики є завершальною при вивченні інструментальних методів аналізу, ретельне складання «завдання лаборантові» мотивується не тільки необхідністю одержати допуск до виконання лабораторної роботи, але і розумінням того, що від якісного рівня складеного плану дій залежить зручність і ефективність його

роботи в навчальній лабораторії. При проведенні аналізу студент опиняється в ролі лаборанта і виконує розроблений ним же план дій.

Таким чином, запропонована методика дозволяє за рахунок розробки відповідних методичних матеріалів забезпечити повне інформування студентів про план проведення лабораторних занять, зміст програми дисципліни, зміст, форми, терміни поточного і підсумкового контролю рівня засвоєння навчального матеріалу. Наявність повного комплексу методичних вказівок і навчальної літератури забезпечують високу ефективність самостійної роботи студентів. Використання тестування і письмових опитувань як основних форм поточного і підсумкового контролю забезпечують високий рівень об'єктивності оцінювання знань студентів. Виділення експериментальної частини лабораторного практикуму в окремий блок і виведення інших видів навчальної діяльності студентів за межі спеціалізованої аналітичної лабораторії дозволяє раціонально використовувати матеріально-технічну базу ВНЗ; виключити неможливість виконання студентом лабораторної роботи разом зі своєю групою через незадовільний результат захисту попередньої роботи; підвищити рівень техніки безпеки під час роботи студентів в навчальній лабораторії за рахунок концентрації уваги викладача на одному виді навчальної діяльності студентів. Застосування ділової гри, суть якої полягає в почерговому виконанні студентом ролі лаборанта-початківця, і його керівника-наставника, дозволяє дати студентові загальне уявлення про організацію роботи цехової лабораторії, навчити студента виконувати роботу по інструкції і складати план дій для раціональної організації роботи аналітика при виконанні аналізу по стандартній методиці. Запропонована структура аудиторних занять виключає відмінності в змісті навчання студентів денної і заочної форм навчання, оскільки в спеціалізованій навчальній лабораторії проводиться тільки експериментальна частина лабораторних занять, метою виконання якої є надбання студентом практичних навиків виконання основних маніпуляцій при роботі з аналітичним устаткуванням. Єдині для студентів всіх форм навчання методичні матеріали також забезпечують ідентичність змісту навчання незалежно від форми навчання.

Література

1. Арыдин В.М., Атанов Г.А. Учебная деятельность студентов/ Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей.– Донецк, «ЕАИ-пресс», 2000. – 80 с. **2. Крешков А.П.** Основы аналитической химии. Теоретические основы. Качественный анализ, книга первая, изд. 4-е, перераб. М: Химия, 1976. – 472 с. **3. Крешков А.П.** Основы аналитической химии. Теоретические основы. Количественный анализ, книга вторая, изд. 4-е, перераб. М.: Химия, 1976.– 480 с. **4. Крешков А.П.** Основы аналитической химии. Физико-химические (инструментальные) методы анализа. М.: Химия, 1970. –

471с. **5. Васильев В.П.** Аналитическая химия. В 2 ч. Учеб. для химико-технол. спец. Вузов. – М.: Высш. шк., 1989. **6. Аналитическая химия.** Лабораторный практикум: Пособие для вузов/ В.П. Васильев, Р.П. Морозова, Л.А. Кочергина; Под ред. В.П. Васильева. - 2-е изд., перераб. и доп - М.: Дрофа., 2004. – 416 с. **7. Аналитическая химия .**Сборник вопросов, упражнений и задач: Пособие для вузов/ В.П. Васильев, Л.А. Кочергина, Т.Д. Орлова; Под ред. В.П. Васильева. - 2-е изд., перераб. и доп - М.: Дрофа., 2003. – 320 с. **8. Корюшкин Д.М., Полосин В.С.** Методика обучения химии. Учеб. пособие для пед. ин-тов. М.:Просвещение, 1970. – 495 с.

The method of conducting laboratory classes in the course of discipline “Analytical chemistry and instrumental methods of analysis” is proposed. In particular, the author proposes phases of conducting laboratory classes with instructions about correct model and possible mistakes that makes impossible for students be behind common schedule of practical training.

УДК [929:342.51(477)]:37 Русова

Г.І. Божко

ДІЯЛЬНІСТЬ СОФІЇ РУСОВОЇ В УРЯДІ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Спадщина Софії Русової є цінним дороговказом не лише на шляху розбудови української національної школи, а й становлення державності в Україні. Розуміючи, що доля держави, народу залежить від того, на яких засадах будується національна школа, Софія Русова включається в активну діяльність у керівних освітніх органах Української Народної Республіки. У червні 1917 року Універсал Центральної Ради проголосив автономію України і створив перший структурний підрозділ для управління системою освіти – Генеральний Секретаріат освіти. Його діяльність очолив Іван Стешенко. Про цей час в автобіографії вона пише: "Коли Україна стала вільною республікою, т. Стешенко призвав мене до Міністерства освіти як Директора Департаменту позашкільної освіти та шкільної освіти, яким я залишалася до 1921 року" [3; 332]. Згодом вона очолила й відділ дошкільного виховання.

Як член Уряду С.Русова наполягала на розуміння того, що українська школа є першою політичною і соціально-педагогічною вимогою народу, який скидає з себе ланцюги гніту, скидає ту кригу байдужості, якою окуто було його серце за часів утисків й пригноблення вільної думки, його національної свідомості. Вона рішуче відкидає твердження шовіністів про те, що національне виховання приведе

український народ до самоізоляції від європейського і світового культурного процесу. На всіх нарадах С.Русова переконувала членів Уряду в тому, що саме національне виховання "забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти" [2; 254]. Вона прагне того, щоб педагог не був скутий догматичними циркулярами, якими визначається зміст освіти та добір методів навчання. Вчитель має бути розкутим і самостійним у складанні як навчальних програм, так і побудові навчальної діяльності. Далі С.Русова підкреслює: "Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти, коли його творчі сили не будуть покалічені, а навпаки – дадуть нові оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до других народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями" [2; 255].

Переконаність С.Русової у своїх ідеях щодо створення національної школи та її наполегливість сприяли тому, що Секретаріатом освіти за часів УНР (квітень 1917 р. – квітень 1918 р.) на чолі з Іваном Стешенко були розроблені концепція національної школи України, план широкої українізації всіх шкіл шляхом викладання предметів українознавства, відкриті українські дитячі садки, українські початкові школи та гімназії, створені нові програми та підручники для шкіл, гімназій, інститутів. Так, при безпосередній участі С.Русової у березні 1917 року в Києві було відкрито першу українську гімназію імені Тараса Шевченка. Як член Уряду вона сприяла організації багатьох педагогічних видань, зокрема, часопису "Вільна українська школа", що виходив з 1917 року.

За часів гетьманства П.Скоропадського (Доба Гетьманщини: квітень 1918 року – листопад 1918 року) у складі Уряду працювало Міністерство освіти, яке очолював професор М.Василенко. В цей період Софії Русовій вдалося сконсолідувати працівників відділу навколо втілення в практику ідей структурної перебудови системи освіти, запровадження українознавства в школи. Особлива увага нею була приділена підготовці національних педагогічних кадрів: створені учительські курси, учительські семінарії, народні університети. За сприяння С.Русової і підтримки гетьманського Уряду створені українські державні університети в Кам'янці-Подільському та Києві. За її участю було засновано Товариство розповсюдження шкільної освіти в Україні, утворена педагогічна Українська Академія наук на чолі з В.Вернадським та А.Кримським.

Період кінця 1918 – середини 1919 років – Доба Директорії – характеризується поновленням Української Народної Республіки, збереженням Міністерства освіти як основної управлінської одиниці. Новим міністром освіти став Іван Огієнко, з яким дуже плідно співпрацювала Софія Русова. З її подання нарешті у січні 1919 року був

прийнятий закон "Про державну українську мову", а також затверджено новий правопис української мови.

Реформаторська політика Міністерства освіти Доби Директорії, що була спрямована на широке розповсюдження дошкільної, шкільної й позашкільної освіти, вимагала великої кількості висококваліфікованих працівників. Але на той час в Україні був лише один Фребелівський педагогічний інститут, який готував спеціалістів відповідної кваліфікації. Щоб вирішити проблему забезпечення навчальних закладів фахівцями, Софія Русова на початку 1919 року звернулася до міністра народної освіти Івана Огієнка з пропозицією розширити програми учительських курсів та педагогічних інститутів, включивши в них також дисципліни з дошкільного виховання. Ця пропозиція Русової була підтримана та законодавчо оформлена.

Завдяки прийнятим законам та урядовим положенням на перше місце вийшли провідні чинники, які зумовили помітний успіх у вивченні українознавства в тогочасних школах та інститутах. Серед них автори (О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко) посібника "Історія української педагогіки" [1; 267] виділяють наступні:

- незгасний національний пафос визвольних змагань за державне відродження України 1917 – 1920 рр.;
- енергійні дії патріотично настроєної, національної свідомості української інтелігенції – учителів, вчених, письменників, діячів культури;
- намагання більшовиків через підтримку українізації завоювати собі авторитет серед українського народу;
- зв'язок українізації із загальним процесом модернізації;
- надзвичайно високий світовий рівень теорії та методології українознавства, його солідною джерельною базою, створеною на рівні праць найвидатніших вчених Всеукраїнської Академії Наук М.Грушевського, В.Вернадського, А.Кримського, С.Єфремова, Д.Багалія, С.Русової, І.Огієнка, Д.Заболотного, В.Липського, О.Потебні.

Дослідник спадщини Софії Русової Олена Проскура у вступній статті до вибраних педагогічних творів видатного українського педагога і громадського діяча розкриває подальшу діяльність Міністерства освіти: "Невдовзі, внаслідок другої революції, Брестського миру політична ситуація в Україні ускладнилася. Центральна Рада була змушена евакуюватися. Становище у Києві дедалі гіршало, політична влада змінювалася. Почалась евакуація уряду. В 1919 р. Міністерство освіти опинилось у Кам'янці, де на той час уже було відкрито Перший український університет на чолі з ректором І.Огієнком. Тут Софія Федорівна вела курс лекцій, водночас вона займалася дитячими притулками, госпіталями, брала участь в організації товариства дошкільного виховання імені Песталоцці, у складі комісії Червоного Хреста опікувалася долею українських полонених у польських таборач.

У цей час її обирають також заступницею голови української філії міжнародної жіночої організації" [4; 14]. Українська жіноча Національна Рада була заснована за сприяння С.Русової в 1920 році в Камінці-Подільському, де на той час перебувала вся Українська влада. Перший склад жіночої ради: голова – М.Грушевська, члени – К.Малицька, М.Рудницька, З.Мірна, Л.Черняхівська-Старицька, Г.Залізник, Н.Суровцева, генеральна секретарка – Г.Чикаленко-Келлер. М.Грушевська недовго була головою, її заступила професор Русова. Головною метою Ради було об'єднання всіх жіночих організацій в Україні і зв'язок з закордонними жіночими організаціями.

Більшовицький режим, який переміг у громадянській війні, спершу продовжував демократичні перетворення в українські школі. В духовному плані вони були певним відлунням 1917 – 1920 рр. – часів існування Української національної держави. Вимогою часу було створення єдиної системи народної освіти, яку більшовики зробили надійним засобом впровадження своєї ідеології. Саме на це спрямовується державна освітня політика. У зв'язку з цим наприкінці 1919 року Софія Русова вийшла зі складу Міністерства освіти, зневірившись в тому, що заходи Наркомпросу України сприятимуть відродженню української системи виховання. Вона не змогла зректися своїх національно-патріотичних переконань і в 1921 році емігрувала за кордон. У Чехословаччині Софія Русова розгорнула громадсько-просвітницьку і педагогічну діяльність, що відіграла значну роль у культурному розвитку українців-емігрантів.

Громадську і просвітницьку діяльність С.Русової підтримують її друзі, зокрема Черкасенко, з яким вона працювала у щомісячному журналі "Світло". Педагогічний відділ видавництва "Громадський Видавничий Фонд", директором якого він працював зумовив видання багатьох праць Русової, які на батьківщині зазнали довгих поневірянь у цензурі.

Софія Федорівна Русова прожила складне і цікаве життя, в якому кожен вчинок, кожна думка і порух душі були присвячені матері-Україні. Вона завжди поєднувала просвітницько-педагогічну діяльність з громадською діяльністю урядовця. Її погляди дали поштовх для розвитку сучасної національної школи й розвитку громадянського суспільства.

Література

1. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки / За ред. М.Г.Стельмаховича. – К.: ІЗМН, 1998 – 356 с. **2. Маловідомі** першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с. **3. Персоналії** в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А.М.Бойко, В.Д.Бардінова та ін.; Під заг. ред. А.М.Бойко. – К.: ВД "Професіонал",

2004. – 576 с. **4. Русова С.Ф.** Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

The article is devoted to the period of Sofia Rusova's work at the Ministry of education of Ukrainian Peoples Republic as a member of the government.

УДК 372.3 (477.62)

Н.Б. Бондаренко

ПРО ВЗАЄМОДІЮ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ФОРМУВАННІ ОСНОВ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасне економічне та політичне життя України виявило багато економічних та соціальних проблем. Одна з них – проблема виховання та навчання дітей в сучасних умовах, які є такими не стабільними. На дитину впливає увесь оточуючий її світ.

Вже відомо, що тільки особистість спроможна виховати особистість, а для цього важливо навчитися розуміти душу дитини, її потреби, почуття, смаки, бажання, навчитися поділяти її радість, сльози, смуток.

Держава, суспільство, батьки, заклади освіти намагаються виховувати у дитини найголовніші людські цінності, закласти основи моральності, прагнення до краси, бо ще М. Пирогов наголошував: «Усі, хто готується стати корисним громадянином, повинні спочатку навчитися бути людьми» [8:157].

Діти старшого дошкільного віку відрізняються особливим сприйняттям, емоційною чутливістю, підвищеною пізнавальною активністю, можливістю образно мислити. Так, психологи (І.Д. Бех, Т. Піроженко та ін.) стверджують, що саме в цьому віці найбільш інтенсивно розвивається механізм емпатії, прояв милосердя, співчуття, взаємодопомоги.

Тому так необхідна інтеграція виховних дій сім'ї та дошкільного закладу для формування у дитини певних ціннісних орієнтацій.

К.Ушинський наголошує, значущою у формуванні особистості дитини є емоційна сфера, бо лише почуття найбільш точно розкривають зміст душі людини.

Психолого-педагогічна наука визначає духовність, як складне й інтегративне поняття. З точки зору філософії - це є внутрішній світ людини, її свідомість, світоглядні орієнтації [11:533].

Крім того, за визначенням багатьох вчених, основою духовності є людські цінності, духовні потреби, інтереси, смаки і ідеали.

За українським педагогічним словником духовність - це «індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох

фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання, соціальної потреби жити, діяти «для інших» [5:106].

В науковій літературі ми зустрічаємо різні підходи до обґрунтування понять змісту, принципів духовності, духовної культури, цінностей. Так, були виділені чотири фундаментальні рівні, які проходить дитина в своєму морально-духовному розвитку, закони й основні принципи, «яким має відповідати сучасне виховання, як залучення особистості до вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та розвитку творчого ставлення до життя» [3:3].

Багато вчених-практиків минулих років й сучасних, які вважали, що значну роль для формування основ духовності дитини має релігія через прилучення до свят, обрядів, вивчення Біблії, котра проголошує одвічні духовні цінності - Добро, Любов, Честь, Красу, Милосердя, Справедливість (К.Ушинський, С. Русова, І. Огієнко, Н. Химич, М. Мельничук та ін.).

У пошуках істини і сенсу життя людина не може не звертатися до мистецтва, яке є важливим чинником її морально-естетичного, духовного виховання.

Саме у процесі сприйняття, усвідомлення та осмислення трагічного і комічного, прекрасного й потворного, піднесеного і низького виховується і розвивається особистість [4].

Вчені вважають, що мистецтво, яке є світом прекрасного на всіх вікових етапах виховання підростаючого покоління є особливою формою діяльності людини та її духовності (М. Аленов, В.Ванслов, М. Каган, Г.Шевченко).

Мистецтво дозволяє не тільки передавати ідеї, думки художника, поета, музиканта, а й знайомить з досвідом, накопиченим людством і людина має можливість пізнання Всесвіту.

Але вже відомо, один будь-який вид мистецтва не спроможний донести красу світу, бо різні види мистецтва все ж мають свої окремі можливості.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність використання взаємодії та синтезу різних видів мистецтва.

В. Ванслов зазначає, що лише сукупність окремих видів мистецтва може розвивати всю повноту людських потенцій та робити особистість дійсно багатогранною, допомагаючи удосконалити її внутрішній світ [4].

Є дослідження, присвячені розкриттю педагогічних умов формування духовної культури особистості дітей старшого дошкільного віку шляхом ознайомлення їх із звичаями, традиціями та обрядами українського народу на засадах родинної педагогіки українців (О.Д. Барабаш); вихованню духовності підлітків в сучасній сім'ї (К.О. Журба) та ін.

Наші спостереження підтвердили дані досліджень російських вчених про те, що під час виховання сучасних дітей дорослі майже забувають про історичну спадкоємність між різними поколіннями: «Дети лишаются возможности брать пример с людей, живших в прошлом. Не знают как люди решали свои проблемы, что стало с теми, кто пошел против высших ценностей, и с теми, кто смог изменить свою жизнь, подавая нам яркий пример...» [1:7-11]. Духовний розвиток кожної людини найбільш повно відбувається на основі та в певному культурно-етнічному просторі, де відображені особливості кожного регіону нашої держави.

Сьогодення постійно вимагає оновлення технологій освітнього процесу, підвищення професіоналізму педагога, його теоретичної та практичної компетентності, бажання працювати по-новому.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах поляризації нашого суспільства, стрімкого розподілу сімей на бідних та багатих. Доля дітей, які з точки зору найголовніших державних програм, повинні бути щасливими складається по-різному. Все залежить від того, в якій родині їм довелось з'явитися на світ Божий. Так, за даними Г. Біленької, лише 3% загальної кількості населення України вважаються багатими, а більше 96% - є бідними, 1% населення, стає межею між цими двома розподілами [2:10-12].

Але відомо, що розвиток, навчання, виховання, підготовка дитини до життя може здійснюватися лише в процесі взаємодії з оточуючим світом до якого належить насамперед, сім'я, освітньо-виховні установи, суспільство.

В своїх попередніх статтях ми наводили дані спостережень, якої руйнації зазнає морально-духовна сутність особистості дошкільника, сім'ї яких належать до нижчих верств суспільства, і як результат - до яких вчинків вдаються діти, щоб реалізувати власне «Я».

Таким чином, залишається нез'ясованою проблема, як скорегувати певний виховний вплив соціуму, щоб досягти успіхів у формуванні основ духовних цінностей старших дошкільників.

Ми вважаємо, що це можливо за таких умов:

1. Підвищення духовної культури педагога дошкільної освітньої установи.
2. Інтеграція родинного та суспільного виховання через створення навколо дитини атмосфери Добра, Краси, Любові, Радості, вміння жити в гармонії з навколишнім світом.
3. Організація виховання дітей, використовуючи регіональну культурно-історичну спадщину.

Сила впливу дорослих на дошкільника визначається особливою дитячою вразливістю, схильністю до наслідування. Але вихованням не можна займатися формально, механічно виконуючи програму, перевіряючи виконане, оцінюючи результати.

Сім'я має той природний психологічний мікроклімат, де дитина відчуває любов, ніжність, турботу, затишок від усіх життєвих бур та почуття емоційної єдності з найбільш близькими, рідними людьми.

Тому не можна допустити прояву зневаги та суперечностей, відсутності єдності педагогічного впливу на становлення особистості дошкільника.

Отже, з малятами мають працювати найкращі педагоги, бо основи духовного розвитку дитини закладаються ще з дитинства, все вирішує педагогічна майстерність, тактовність та духовність вихователя.

Процес соціалізації дошкільника та формування у нього ціннісних орієнтацій потребує інтеграції виховних дій сім'ї та дошкільного закладу.

В дослідно-педагогічній роботі по формуванню основ духовних цінностей у старших дошкільників ми робили ставку на взаємодії сім'ї та дошкільного закладу, взаємній зацікавленості та довірі.

Таким чином, батьки та педагоги дошкільного закладу є першими наставниками маленької дитини, які ж риси характеру вони повинні в собі культивувати!? Ще класики зарубіжної та вітчизняної педагогіки вважали, що мистецтво наставника в тому, щоб слово пробуджувало в дитячій душі добрі почуття, формувало світлі та вірні сприйняття дійсності проникало в душу дитини.

Для формування добрих рис в душі дитини не менш важливими якостями є наявність переконливості, зацікавленості, правдивості, щирості наставника.

Педагогічна спадщина акцентує увагу дорослих на необхідності любити душу дитини, цікавитися особливостями її розвитку, враховуючи потреби дитячого віку.

В своєму дослідженні ми поділяємо наукову точку сучасних педагогів, що подолання протиріч світу дорослих і дітей можливе через особистісно орієнтовану взаємодію з дорослими за способом введення дитини у світ людей. Ми теж вважаємо, що цінностей навчити неможливо, бо їх дитина сприймає через наслідування поведінки дорослих та розуміння явищ навколишнього життя.

Бо «... виховання велика справа: ним вирішується доля людини» [9:264]. Так, розмірковуючи над змістом виховання та метою його, вважаємо, що найголовнішим для вихователя є - любов та людяність, вміння бачити в дитині, незважаючи на соціальний стан та походження, перш за все – людину.

Особливо важливою з цих позицій є точка зору С.Ф. Русової, яка викреслює основні завдання, зміст роботи з дітьми, складові особистості педагога, які є основою формування духовності дитини.

Одне з найважливіших завдань педагога – виховання у дітей бажання брати участь у створенні всього прекрасного, боротися з тим, хто руйнує його. Задля цього, з її точки зору, необхідно не давати дитині

готових рецептів, знань, а краще збуджувати в дитині цікавість та духовні сили, вміти її слухати, виховувати почуття.

Відомий педагог застерігає вихователя від вживання кари та погроз, краще просто любити дитину та заслужити її довіру та любов.

В своїй праці «Підготовка садівниць», автор звертає увагу, якою ж повинна бути садівниця, щоб ...діти з першого ж року почували радість, здоров'я, щастя...» [8, с.15]. так, вона «...мусить бути урівноважена, розвинута й освічена...» ,«...бути терплячою, ввічливою, тактовною, простою й широю...», «...веселою, приємною в поводженні з усіма – і дітьми, і дорослими...» [8, с. 155].

Дуже важливим С. Русова вважала поєднання життя дітей з природою, живучи в сільській місцевості. Актуальним у наш час є необхідність тісного контакту та поваги до вихователя з боку матері і батька, що дозволяє поєднати дітей і дорослих, створити найкращі умови розвитку дітей. Основою керівниці дошкільного виховання повинно бути «... глибоке почуття любові і до дітей, і до людей взагалі...» [8, с. 156].

Крім означених завдань, які має вирішувати садівниця, необхідним є – «...виховати в дітях соціальне почуття до їх оточення.» [8, с. 158]. Педагог корисним для виховання дошкільників вважала об'єднання матерів і батьків, яке повинно бути добровільним, щоб батьки за власним бажанням, охоче приходили до дитячого садка, вчилися спостерігати власних дітей, ділилися б своїми роздумами, проблемами, надавали садівниці якісь пояснення, щодо виховання власних дітей.

В педагогічному досвіді видатного педагога ми знаходимо рекомендації які ж саме засоби може використовувати садівниця задля такого єднання. «Це мають бути: виставки результатів праці дітей, їх різні вироби, гуртки батьків і матерів, проведення різних вистав, свят».[8, с.159]. Надалі вона нагадує про необхідність відвідування родини своїх вихованців, де дуже важливим є проведення різних бесід, особливо на гігієнічні теми.

Дорослому необхідно бути тією живою стежинкою, котра надихає, поєднує світ дитини із сім'єю, дошкільним закладом, суспільством. В цьому напрямку цікавими є настанови С. Русової, котра пропонує початок соціального життя дитини поєднувати з народним життям, тобто виховувати дитину на «певному національному ґрунті» [8, с. 159].

Її точка зору, відносно того, що виховання це не є лише підготовка до життя, а швидше саме життя, є дуже сучасною, бо психолого – педагогічні дослідження довели, що дошкільний вік – це закладання основи життя, формування характеру, світосприймання, норм співіснування людського буття.

В своїй практичній діяльності ми беремо за основу засоби соціалізації, підготовки дитини до життя, формування основ духовності

через використання національних свят, праці, участі у громадських явищах не тільки родини дитини, а й свого народу, слухання рідної мови, пісні, любов до «своєї» Батьківщини її національних героїв.

Досліджуючи систему педагогічних ідей С. Русової в контексті оновлення змісту, форм та методів освіти, відродження основ духовності, національної культури, можемо знайти ефективні шляхи до вирішення поставлених завдань.

Так, педагог пропонує істотне значення у вихованні дітей приділяти краєзнавству, а особливо змісту краєзнавчої роботи.

Вона пропонує різні форми організації цієї роботи: бесіди, ігри, дослідництво, творчість, вивчення народних традицій.

Але особлива увага педагога має бути приділена створенню історико – природознавчого музею та використанню різних екскурсій.

Таким чином, втілення принципу краєзнавства в роботі з виховання основ духовності дошкільників є особливо актуальним сьогодні, коли повним ходом відбувається відродження національної культури України.

Поради С. Русової відносно виховання дітей за регіональним принципом, орієнтуючись на особливості природи, клімату, географії, культури та історії рідного краю, з урахуванням емоційності навчання є основою сучасних програм з народознавства в дошкільному закладі.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

Таким чином, «Процес соціалізації дитини мусить розпочатися якнайраніше ... для соціального життя мусять бути корисними люди з високо розвиненими духовними здібностями...» [7, с. 153].

Шляхи поліпшення та поглиблення єдності суспільного та сімейного виховання, в процесі соціалізації, формуванні основ духовності дошкільника є перспективою нашого подальшого дослідження.

Література

- 1. Бех І.** Законопротір сучасного виховного процесу // Дошк. вих.. – 2004. - №7. – с. 3 – 5.
- 2. Біленька Г.** Стратифікація суспільства та діти в ньому // Дошк. вих. – 2005. - № 6 с. 10 – 12.
- 3. Ванслов В.** Прекрасное в действительности и искусстве. – М.: Знание, 1995. – 39 с.
- 4. Гончаренко С.** Український педагогічний словник. – К., 1997. – с. 106.
- 5. Ігнатенко П.Ф., Поплужний Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В.** Виховання громадянина: Психолого – педагогічний і народознавчий аспекти. – К., 1997. – с. 157 – 158.
- 6. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта /наук. – метод. посібник / За ред.. В. Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с.**
- 7. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. - К.: Освіта, 1996. – 303 с.
- 8. С.Ф. Русова й концепція українського дитячого садка // Дошк. вих. – 1991. - №7. – с. 16-18**

The article analyses the ways of improvement of cooperation between social and family educating of pre-school age children. In the problem of socialization of pre-school age children there pointed out cultural basis of their development under conditions of the highest values common to all mankind.

УДК 37.013 (477)

І.А. Бондаренко

РОЗВИТОК ІДЕЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ НА УКРАЇНІ

Важлива роль в становленні громадянського суспільства в Україні належить освіті, яка повинна сприяти процесам відродження нації, формування соборності України, об'єднання різних етносів і регіонів, а також закладати основи демократичної ментальності, формувати громадянськість людини.

Сьогодні Україна намагається йти в напрямку інтеграції до Європейської спільноти, до світового економічного, політичного, культурного простору з метою зайняти належне місце серед передових розвинених держав, тому проблемою сьогодення є виховання не тільки громадянина власної держави, а й громадянина світу. Навчити підростаючі покоління жити й працювати в умовах полікультурності – одне з найважливіших завдань сучасної освіти, яке намагається вирішити полікультурне виховання.

Про те, що полікультурний напрямок визнається одним з найактуальніших освітніх напрямків в сучасній українській педагогіці, свідчить поява публікацій з цієї проблематики за останні роки (Ковальчук О., Голік Л., Сухомлинська О., Дубовик О., Антонюк Р., Лощенова І., Устименко Т., Білоконна Н. та ін.) та відбиття ідей полікультурності в державних документах, що стосуються розвитку освіти на Україні. Проте аналіз науково-педагогічної літератури показав, що в публікаціях з полікультурної тематики широко розглядається розвиток полікультурної освіти в США, Канаді, країнах Європи, Росії й майже не досліджуються власні, українські джерела ідеї полікультурності. На сьогоднішній день цей факт є природним тому, що полікультурний напрямок в освіті дійсно вперше з'явився в США й досить новий для нашої країни, недостатньо досліджений та розроблений. Наша стаття присвячена саме розвитку полікультурної освіти та виховання в Україні, як одному з важливих, але недостатньо вивчених питань сучасної української педагогіки.

Завдання даної статті ми вбачаємо в проведенні аналізу історико-педагогічної літератури та сучасних урядових і галузевих програмних

документів з метою дослідження розвитку ідей полікультурності в науково-педагогічній думці України.

Аналізуючи розвиток полікультурної освіти на Україні, ми дійшли висновку, що питання, які мають пряме відношення до ідеї полікультурності, порушувались в педагогічній літературі в нашій країні ще багато століть тому. Про це свідчать, навіть, педагогічні пам'ятки Київської Русі. У "Слові про закон і благодать" митрополита Іларіона (XI ст.) пропагується ідея рівності народів у духовному житті, рівності Київської Русі серед інших країн. Погляди Іларіона співзвучні сучасній ідеї розмаїття культур і їх рівності, ідеї толерантності в питаннях віросповідання. Ідея виховання в душі любові до ближнього, творіння добра, поваги до інших народів міститься в "Повчанні" Володимира Мономаха (XII ст.). Вона є одним з витоків сучасного гуманізму, який є складовою методологічного базису полікультурного виховання. В "Ізборнику" Іоанна Грішного (XII ст.) можна побачити одне з джерел сьогоднішньої вимоги соціальної толерантності – ідею братолюбства між всіма людьми: і багатими і бідними.

Просвітник Кирило Транквіліон Ставровецький (др. пол. XVI ст. - 1646) порушував у своїх працях питання, які сьогодні намагається вирішувати полікультурна освіта – питання свободи, рівності і братства всіх людей, незалежно від їх національності та віросповідання. Він виступав на захист жінки та її прав у суспільстві задовго до того часу, коли активізувались перші феміністські рухи проти дискримінації за статевою ознакою.

Ідею любові до ближнього, шанобливого ставлення до всіх людей, незалежно від віку та суспільного становища висловлював відомий діяч просвітництва – Спіфаній Славинецький (р. н. невідомий - 1675). Він уважав, що в процесі виховання треба враховувати національні особливості смаків та моральних норм, що учні мають право на індивідуальність зовнішніх проявів, які б не виходили за межі загальноприйнятих норм, розробляв правила пристойного спілкування з людьми різного віку та стану. Ми вбачаємо в поглядах Славинецького витоки принципу толерантності по відношенню до національних, статевих, вікових розбіжностей.

Важливими для розвитку ідеї полікультурності були погляди видатного представника етико-гуманістичного напрямку українського просвітництва Григорія Савовича Сковороди (1722 - 1794). Він висунув власну ідею природовідповідного виховання – "спорідненого". Указуючи на те, що природні задатки у всіх людей неоднакові, Сковорода вважав, що кожен має можливість досягти успіху в тій чи іншій діяльності. У пізнанні та вдосконаленні природних здібностей дітей він убачав головне завдання педагога. Також філософ-педагог виступав проти авторитаризму та догматизму в процесі виховання, звертав увагу на любов та повагу до особистості дитини, закликав виховувати підрастаючі покоління здатними поєднати власні інтереси з інтересами інших.

Про природну толерантність українського народу (національну та релігійну) писав Микола Іванович Костомаров (1817 – 1888). Поборником великого братерства народів, принципів гуманізму та демократії в освіті був відомий представник культурно-освітнього руху Олександр Васильович Духнович (1803 - 1865).

Межа XIX – XX ст. була періодом після реформ 1860-х років. Це був час народження і розвитку нових демократичних ідей у суспільній думці взагалі й у педагогіці, зокрема. З розвитком українознавства в XIX столітті розвинулися дві тенденції, що спостерігаються й у даний час – “народна” і “космополітична”. “Космополітичну” ідею виховання розвивав видатний український культуролог і педагог Михайло Петрович Драгоманов (1841 - 1895). Він відстоював ідею переваги загальнолюдських культурних цінностей над національною винятковістю, хоча й ніколи не відкидав національне. Ідеал гуманної, національно свідомої людини спирався для Драгоманова на демократичну, гуманістичну, патріотичну основу національної свідомості, котра поєднувалась з толерантністю у взаєминах між людьми, з правдою і справедливістю.

У період після реформ у розвитку педагогічної думки брали активну участь прогресивні письменники, суспільні діячі, вчені. Більшість їх зусиль була спрямована на відродження національної української школи та мови. Але ідея полікультурності, поєднання національного та загальнолюдського не втрачала свого значення. Це добре відчувала Христина Данилівна Алчевська (1841 - 1920) - відомий український педагог-просвітитель. Вона приділяла значну увагу художній літературі та пропонувала учням читати твори не тільки українських письменників, але й, наприклад, Лермонтова, Шекспіра. Твори цих відомих зарубіжних авторів близькі і зрозумілі всім народам, бо вони містять загальнолюдські цінності, вважала Алчевська.

Велику увагу приділяли проблемі “національне - загальнолюдське” інші українські педагоги (Степан Васильченко, Яків Чепіга, Софія Русова). Хоча вони були прихильниками розвитку української національної школи, ці педагоги прагнули будівництва національної освіти на науковому фундаменті, зверталися до передового досвіду західної демократичної педагогіки. Софія Русова (1856 – 1940) ретельно вивчала стан освіти за кордоном, використовувала у своїй роботі новітні зарубіжні досягнення.

У період 1917 – 1920 рр. усі представники національних меншин, що проживали на Україні, отримали можливість організації навчання рідною мовою. На нашу думку, цей період можна вважати початком розвитку полікультурної політики країни. 20-і – початок 30-х років, як зазначає Ковальчук О., вважається “золотою ерою українців під владою Рад”. Педагогами активно використовується досвід зарубіжних країн, приділяється увага освіті національних меншин, розвитку оригінальних культур представників різних національностей [1].

Далі розвиток української педагогіки відбувався в руслі загальної ідеології радянської педагогіки. На зміну ідеям полікультурності прийшла ідея інтернаціонального виховання, яке згодом набуло формалізму. Головним завданням виховання визначалося формування “єдиної спільності” – радянського народу. Цікавим, на нашу думку, є те, що разом з втратою актуальності полікультурних ідей у цей час, можна було спостерігати занепад і національних культурних цінностей: у країні панувала російська мова, молодь погано знала власну історію, традиції та звичаї свого народу, не захоплювалася українським мистецтвом. Це підтверджує думку про те, що полікультурна освіта ґрунтується на національній основі, що формування полікультурної свідомості не можливо без розвиненої національної свідомості, що першою сходинкою в полікультурному вихованні має стати оволодіння національною культурою.

Подальший розвиток ідей полікультурної освіти та виховання співпав з новим періодом розвитку українського суспільства. Отримання незалежності та прагнення йти в напрямку інтеграції до Європейської спільності, до світового економічного, політичного, культурного простору з метою зайняти належне місце серед передових розвинених держав вимагало нових підходів і в освіті. Звичайно, у перші роки незалежності України актуальним було питання підтримки національної свідомості, національних ідеалів, традицій і звичаїв, переконань, національної культури – всього того, заради чого народ і обрав незалежність. На нашу думку, природним є те, що в цей час саме національне виховання було проголошено таким, що найбільш відповідає потребам відродження України.

Згодом набула актуальності проблема поєднання відкритості культурному розмаїттю світу та збереження національної самобутності, захисту того, що вдалося досягти за останні роки. Прецеденти зближення ідей національного і полікультурного виховання і раніше були в історії української педагогіки, але ці спроби були теоретичними, на рівні філософських і культурологічних концепцій.

Питання полікультурного виховання підростаючих поколінь, розуміння необхідності реалізації ідей полікультурності знайшли відбиття в державних документах, що стосуються розвитку освіти на Україні.

Державна національна програма „Освіта” була прийнята у 1994 році та була одним з найважливіших документів, що визначали розвиток освіти на Україні у минулому столітті. Треба зазначити, що ця програма відображала національну спрямованість освіти, але в ній згадується про подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей, гуманізацію освіти, формування планетарного мислення, гармонізацію національних відносин. Незважаючи на пріоритет „українізації”, ідеї полікультурності знайшли своє відображення і в завданнях виховання,

де говориться про необхідність прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну [6].

У „Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи” наголошується, що навчально-виховний процес у сучасній школі повинен ґрунтуватися на засадах органічного поєднання національного із загальнолюдським. Домінантою виховного процесу має стати формування в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням. З одного боку це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальність за їх майбутнє, а з іншого – відкритість до сприймання різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури мови, національного примирення, збереження природи [4]. Але, як зазначає Ковальчук О., полікультурний аспект у Концепції в основному обмежується мовним визначенням конституційних прав представників національних меншин [1].

Значно більша увага була приділена полікультурним питанням у проекті „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (2000 р.). Серед підходів та принципів виховання громадянина в проекті зазначено принцип інтеркультурності, який передбачає інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Важливою, на нашу думку, є спроба визначення інтеркультурного виховання, яке міститься в цьому документі: „Інтеркультурне виховання – навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності в представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національних компонентів культури в широкому значенні”. Серед завдань виховання в проекті Концепції зазначені: формування інтеркультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій, вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, формування культури міжетнічних стосунків [2].

У 2000 році світ побачив ще один проект. У „Концепції громадянської освіти в Україні” розкривається сутність принципу полікультурності як принципу організації навчально-виховного процесу, що означає наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття України, Європи, світу, правової рівності національних культур, виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності [3]. У цьому документі замість „інтеркультурний” використовується термін „полікультурний”, але відносно розуміння аспектів полікультурності, ці документи співпадають.

Отже, в розглянутих вище урядових і галузевих програмних документах визнається реальна полікультурність та поліетнічність українського суспільства. Хоча, як зазначає Ковальчук О., у термінологічно-роз'яснювальному плані в цих документах немає чіткості (розмитість і взаємне накладання понять „нація” та „народ”, „меншини” та „інші народи України”), а в плані ідеологічному на перше місце висувається завдання культурно-мовної „українізації”, а вже потім – виховання толерантності й поваги до не українців, їх мов і культур [1].

Більш чіткою полікультурною спрямованістю відзначається „Національна доктрина розвитку освіти” (2001 рік), у якій зазначено, що система освіти має забезпечувати виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання культури миру і міжособистісних відносин.

Серед пріоритетів державної політики в розвитку освіти виділені формування національних та загальнолюдських цінностей та інтеграція української освіти в європейський та світовий освітній простір. Міжнародна співпраця та інтеграція у сфері освіти повинна будуватися за принципом толерантності в оцінюванні та сприйнятті будь-якої зарубіжної системи освіти [5].

Поняття „український народ”, яким оперує „Доктрина”, складається з представників усіх національностей та етнічних груп, які проживають на Україні. Забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток рідної культури. Важливим є й нове уявлення про національне виховання як виховання свідомого громадянина та патріота, формування вміння жити в громадянському суспільстві. Це свідчить про наявність позитивних демократичних змін у суспільній свідомості українців за роки незалежності.

Отже, набуття ідеєю полікультурності актуальності, спрямованість освітньої політики держави на створення необхідних умов для її подальшого розвитку, сучасні соціокультурні процеси, що мають місце в пострадянських країнах викликали значний інтерес до полікультурного виховання в Україні. Є регіони, де розвиток полікультурної освіти йде достатньо швидкими темпами. Наприклад, реалізація програми Міжнародного фонду „Відродження” в АРК. Як зазначає Смирнов О.К., за останні роки в Криму було приділено багато уваги реформуванню освіти для меншин з метою забезпечення для їх культур рівних можливостей, реалізовано ряд проектів (недільні школи, спеціальне видавництво, апробації спецкурсів у загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах; аналіз підручників, які використовуються в школах; співпраця з музеями та бібліотеками, проведення конференцій тощо) [7].

Особливо актуальним, на нашу думку, є полікультурне виховання для Донбаського регіону, як регіону великої кількості національностей, конфесій, культур. Нажаль, в нашому регіоні ще не приділяється достатньої уваги цьому питанню, хоча досвід полікультурної освіти почав вивчатися.

Проведене нами дослідження надало змогу зробити висновок про те, що ідеї полікультурної освіти (толерантність, ненасильство, єдність національного та загальнолюдського, розуміння культурних відмінностей тощо) не є новими для нашого народу й органічно пов'язані з його історією та намаганням побудувати громадянське суспільство. Отже, розвиток полікультурної освіти та виховання в Україні може спиратися не тільки на зарубіжний досвід, але й на власні педагогічні традиції й набуття.

Знання джерел ідеї полікультурності на Україні, розуміння ролі полікультурної освіти в сучасній освітній парадигмі особливо важливими є для майбутніх учителів. Саме вони мають вирішувати складну задачу підготовки молоді до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища, формування в учнів умінь спілкуватися й співробітничати з людьми різноманітних національностей, рас, віросповідань. Тому, неодмінною складовою професійної компетентності сучасного вчителя має бути полікультурна компетентність, формування якої повинно стати головним питанням подальших розвідок у цьому напрямку.

Література

1. **Ковальчук О.С.** Теорія і практика полікультурної освіти в сучасній школі Росії / О.С. Ковальчук, Л.О. Голік. – Луцьк, 2003. – С. 10 – 15.
2. **Концепція** громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Проект // Педагогічна газета. – 2000. - № 6(72).
3. **Концепція** громадянської освіти в Україні. Проект // Педагогічна газета. – 2000. - № 11 (77). – С. 4 – 5.
4. **Концепція** 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. – К., 2000.
5. **Національна** доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001.
6. **Освіта.** Україна XXI століття. Державна національна програма. – К., 1994.
7. **Смирнов О.К.** проблема образования в мультикультурных сообществах / Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения: Материалы круглых столов. – Симферополь, 2003. – С. 20 – 21.

In article development of idea of polycultural education in Ukraine, which the author connects with a history of Ukrainian people and construction of a civil society is investigated.

УДК 372.3.034-053.4

Л.І. Врочинська

С.Ф. РУСОВА ПРО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІЗМУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

З утвердженням особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, в центрі якої особистість, створення умов для розвитку її здібностей, залучення до культурних і духовних цінностей суспільства, посилюється необхідність у науковій розробці проблем морального виховання дітей дошкільного віку, зокрема виховання гуманізму та гуманних відносин як важливих складових цього процесу. Такий підхід потребує переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого. Одним з найбільш видатних українських вчених, що працювали над даною проблемою, є Софія Федорівна Русова.

Софія Русова поклала все своє життя на те, щоб не тільки допомогти забезпечити українцям їхню національну гідність, але й щоб прищепити почуття національної гідності кожного з них ще з дитинства. Розглядаючи питання морального виховання вона відмітила, що національне виховання є певний ґрунт в справі зміцнення моральних сил дитини і оновлення відродженої душі народу. У праці „Дошкільне виховання” Софія Федорівна розкриває сутність національного виховання, яка полягає в тому, що воно виробляє не хистку моральність, а міцну, цільну особу, що через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе нас не до вузького відокремлення, а до широкого єднання їх світового порозуміння між народами і націями.

Софія Русова відмічає, що виховуючи українця, ми маємо рахуватися з ґрунтовними рисами національної вдачі, якою склало її і фізичне оточення, й історія. „Українець – індивідуаліст за своєю природою, гуморист не з останніх, разом із цим він ще мало розвинений в громадському напрямку. Індивідуалізм має велику красу, він випещує як найглибше ті здібності, ті моральні сили особистості, якими обдарувала природа людини. Але щоб індивідуалізм не переходив в абсентоїзм, у морально-громадський сепаратизм, треба з перших свідомих кроків дитини направляти її до громадянства, до спільної праці, до широкого товариства”, - така думка Софії Федорівни.

Спираючись на педагогічні ідеї попередників (Я. Коменського, Й. Песталоцці, Г.Сковороди та ін.), С. Русова зазначала: „Правда і

гуманізм повинні бути тим ґрунтом, на якому виростає виховання, ... й взаємні відносини між самими дітьми” [2, 38]. Педагог пропонує розпочинати виховання з першого дня життя і проводити так, щоб в кожній дитині викликати звички і нахили до гуманних добрих вчинків. Разом з тим С. Русова вважає, що без індивідуального підходу до дитини реально розв’язати проблему виховання гуманізму навряд чи можливо.

„Індивідуалізація – то є перша вимога справедливого виховання” [2, 136]. „...Як нема в саду однакових кущів, - писала вона, - так немає в класі і двох однакових дітей з тими самими почуттями, думками і здібностями” [4, 208].

Однак людина стає людиною лише взаємодіючи з людьми. „Свідомість закону, моральне розуміння волі закладається лише в спільності, в контексті з людьми, - підкреслює Софія Русова. – Для окремої особи, відірваної від громадського життя, не існує закону, не виявляється безумовної ідеї добра. Лише в спільності, в спільному житті всіх людей складається моральний і юридичний закон, моральні завдання та обов’язки” [5, 26]. Тому у вихованні гуманізму Софія Федорівна чільне місце надає оточенню дитини, оскільки з оточення діти „переймають усе, в чому бачать який інтерес, переймають і добре, і зле, красне й іншого разу – бридке. Через те й треба, щоб вони у своєму оточенні бачили найбільше добра і краси” [5].

Особливого значення С. Русова надає сімейному оточенню, оскільки „родинне виховання найкраще, бо в його основі лежить ласка матері”. Мати, яка є „найкращим керманічем розвитку психології дитини – природна вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, інстинктом вміє читати в дитячій душі й розуміти її” [2,35]. В сім’ї виховується повага до старших, взаємодопомога, співчуття. А педагоги повинні стати добрими порадиниками для батьків і продовжувача формування гуманних рис, які заклали батьки.

На думку Софії Русової, спілкуючись з дітьми, педагог повинен створити атмосферу доброзичливості, „щирого морального настрою”. Він має помітити, які риси бажано „зміцнити в духовному складі дитини, а які потроху зменшувати, які шкідливі задля гуманного розвитку дитини” [2, 159]. Софія Федорівна зазначає, що педагог повинен бути зразком для дітей у вихованні гуманізму, тобто гуманно ставитися до них, бути „чулою людиною”, розуміти дитячу душу. Адже „українська дитина не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто – густо ховається од інших зі своїми переживаннями; до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість” [5, 35].

Головним інструментом впливу педагога на душу дитини є його слово. Софія Русова вважає, що тепле, лагідне слово учителя зацікавлює, заворожує вихованців, сприяє любові до людей і всього оточуючого. Завдяки слову відбувається сприймання всіх духовних цінностей.

З метою виховання гуманізму у дітей педагог Русова пропонує „привчати дитину обмірковувати свої вчинки і чужі, використовувати кожний випадок боротьби між добром і злом, давати дитині змогу в різних обставинах життя виявляти свою мужність, добре серце і правдиве поведження і підтримувати у дитини віру в саму себе [3, 67].

Разом з тим Софія Федорівна виступає проти кари або погрози, а головне у вихованні вбачає в тому, щоб любити дитину і заслужити її любов, бо це „головний ґрунт, на якому виховання може досягнути своїх змагань”.

На думку Софії Русової вихованню гуманізму у дітей сприяє ознайомлення з історією свого народу, міста, села, оскільки діти вчаться у своїх предків поваги до людей, взаємодопомоги, співчуття. Обов'язок педагогів – дати дітям такі умови життя, в яких ці риси перетворилися б в активну альтруїстичну діяльність, щоб з „краплин добра вироблялася звичка не проходити без уваги повз жодне страждання, щоб не дати своєї допомоги” [2, 141]. І це має відбуватися з перших початків дошкільного виховання.

Важливого значення у вихованні гуманізму дітей педагог Русова надає естетичному вихованню, оскільки вважає, що „коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрій, нахиляє на добре поведження [3, 67]. Серед засобів естетичного виховання виділяє кімнату дитячого саду, її оснащення, а другим джерелом вважає природу в усій її красі і красу творів мистецтва.

Із дитячої літератури Софія Федорівна найбільш вагоме значення у вихованні гуманізму дітей надає казці, вважаючи, що казка і дитина „щось таке споріднене, яке природньо відповідає вимогам дитячого розуму”. „...людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро спочувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв. Й це викликає перше почуття симпатії – початок альтруїзму...Тут уперше прокидається дитяча увага до людей, спочуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра” [1, 203].

Софія Русова також визначає такі засоби виховання гуманних рис у дітей як гра, праця, народні, сімейні свята. На її думку гра для дитини – найкраща насолода, бо в ній виявляються всі її переживання, нахили, почуття, вчинки. У вихованні взаємодопомоги, доброзичливості, співчуття особливого значення педагог Русова надає спільній праці дітей. „У цій гармонії індивідуальної волі й спільного гуртового порядку й лежить зерно громадянського виховання дітей, перемога людського, товариського елементу над звірячим, самовільним, шкодливим, який існує в кожній дитині”, - відмічає видатна просвітителька в роботі „Націоналізація дошкільного виховання”. На думку Софії Федорівни ця „гармонізація” вимагає від наставниці дитсадків уваги, чулого розуміння дитячої душі, справедливих відносин, тобто утвердження демократичного стилю керівництва дітьми.

Софія Федорівна Русова вважає, що для виховання гуманізму у дітей особливе значення має підготовка педагогів, яка б „пособила виявити усі найкращі людські почуття вихованців і захопила їх бажанням стати добрими, гарними людьми”.

Такий підхід С. Русової до проблеми виховання гуманізму у дітей дошкільного віку становить значний інтерес сьогодні, коли відбуваються докорінні зміни в дошкільній освіті.

Література

1. Русова С.В. В оборону казки // Вибрані педагогічні твори / Упорядник О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – с. 202 – 206. **2. Русова С.** Дошкільне виховання // Вибрані педагогічні твори / Упорядник О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – с. 34-185. **3. Русова С.Ф.** Націоналізація дошкільного виховання // Україна. – 1991. - №3. – с. 38-40. **4. Русова С.** Нова школа // Вибрані педагогічні твори / Упорядник О.В. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – с. 207-219. **5. Русова С.Ф.** Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993.

The article is devoted to analysis of Sofia Rusova's pedagogical heritage from the point of view of humanistic relations' molding of school children. Here proposed pedagogical means of Mrs. Rusanova's experience application at contemporary pre-school training.

УДК 372.36

Н.М. Георгян

ДО ПРОБЛЕМИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З НАРОДНОЮ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Проблема формування знань про народну фізичну культуру є актуальною й досить складною. Це пов'язано з тим, що фізична культура - фундаментальна складова національної культури. Формування здорової, творчої, сильної, незалежної особистості можливо не тільки завдяки психофізичному вдосконаленню, а і прилученню до глибоких пластів національної культури.

У сучасних дослідженнях розглядаються різні культурологічні аспекти фізичної культури. Науковці визначають значне місце народної фізичної культури у співвідношенні духовного і тілесного, фізичного і

психічного у становленні особистості (Л.Мазур, П.Мартин, Н.Сивачук, М.Стельмахович та ін.) [1].

Система фізичного виховання в Україні розглядається вченими як національний, етичний, філософський комплекс, який спрямовується не лише на зміну зовнішніх параметрів людського тіла, а і на розвиток духовних основ особистості.

Народна фізична культура ґрунтується на системі народних знань, узагальнень, поглядів на закономірності розвитку людини і особливості цілеспрямованого впливу на її природний розвиток специфічними засобами.

Дослідження Е.Вільчковського, Є.Пристапи, В.Левків, Р.Мозоли, М.Стельмаховича, А.Цюся та ін. засвідчили, що структурними складовими системи народних знань про фізичне виховання є:

- національний ідеал фізичної досконалості людини;
- народні знання про закономірності розвитку людини, сутність особистості та особливості цілеспрямованого впливу на природний розвиток людини засобами і методами народної фізичної культури [2].

Аналіз наукової літератури показав складність, суперечливість, глибину проблеми. Виходячи із ступеню складності і багатоплановості проблеми, наше дослідження обмежено вивченням тільки деяких особливостей ознайомлення дітей з культурологічними аспектами народної фізичної культури.

Одним із важливих напрямків роботи було апробування найбільш ефективних методів і прийомів, які сприяють формуванню знань у дітей про культурологічні аспекти народної фізичної культури.

В основу експериментальної роботи покладені засоби, спрямовані на активізацію як пізнавального, так і рухового запитів дітей. Процес формування знань про народну фізичну культуру здійснювався за допомогою сприймання (через мотиваційну рухову діяльність), усвідомлення (через поєднання сучасного і минулого у фізкультурних дозвіллях), відтворення (через неодноразове повторення фізичних вправ), творчої діяльності (через пошукову дію та рольові дієства).

Засвоєнню народних засобів фізичного виховання і формуванню інтересу до фізичної культури сприяли фізкультурні дозвілля. Привабливість багатьох видів діяльності, які використовували у фізкультурних дозвіллях, задовольняла потребу дітей у руховому, гуманно-світоглядному і розумовому насиченні.

Організація роботи здійснювалася за таким алгоритмом:

- осмислення понять «народні засоби фізичного виховання», їх значення;
- орієнтовні розробки фізкультурного дозвілля на матеріалі народних свят (осіннього, зимового, весняного, літнього циклу);
- розробка завдань творчого характеру.

Головною умовою успішного впровадження народних засобів фізичного виховання є знання дітей рухового матеріалу, наявність мотивів рухової діяльності. Тому на першому (ознайомчому) етапі роботи діти повинні були оволодіти елементарними знаннями у галузі народної фізичної культури і основними способами рухових дій, які пропонує народна система фізичного виховання. Для цього використовували скарбницю народної мудрості – фольклор (образні порівняння: «Здорова, як вода», «Здоровий, як дуб»; численні прислів'я і приказки: «Найбільше багатство – здоров'я», «Бережи одяг, доки новий, а здоров'я, доки молодий», «Як нема сили, то й світ не милий» та ін.).

У процесі формування культурно-гігієнічних навичок дітей знайомили з народними правилами й заборонами щодо утримання помешкання, користування предметами особистої гігієни (необхідно закривати від пилу та комах посуд з їжею чи відро з водою; їсти тільки своєю ложкою; втиратися своїм рушником; по закінченні дня замітати хату; не можна невмитому виходити з хати та ін.).

Знаййомили дітей з народними поглядами на засоби оздоровлення: повітря, землю, сонце, воду.

На першому етапі роботи велика увага приділялася також формуванню у дітей уявлень про національний ідеал тілесної досконалості. У процесі прогулянок, спостережень ми звертали увагу дітей, що дівоча врода і краса тіла пов'язується із традиційними для України рослинами («Дівка, як ягідка», «Молода й хороша, як ягідка», «Дівчина, що в лузі калина», «Гарна, як маківка», «Струнка, як тополя»).

Фізичний ідеал хлопчиків асоціювали з мужністю, значним розвитком фізичної сили («Знати сокола по польоту, а молодця – по походу»). Пояснювали дітям, що груба фізична сила ніколи не була пріоритетом фізичного виховання серед українців. Ідеал тілесної досконалості хлопчиків формувався також і через підкреслення важливості високого рівня розвитку рухових якостей. Діти із задоволенням пояснювали зміст приказок: «Замашний хлопець», «Здоровий, як лось», «Прездоровий, як дубовий пеньок», «Здоровий, як бугай».

Велику увагу приділяли формуванню у дітей розумінню того, що невіддільною рисою фізичної досконалості є міцне здоров'я («Здоров'я всьому голова»). У повсякденному житті підкреслювали важливість охорони здоров'я, взаємозв'язок здоров'я із зовнішнім виглядом людини, її настроєм, бажанням займатися улюбленою діяльністю («Глянь на вид, та й питай здоров'я», «Хвороба нікого не красить», «Хворому чоловікові все не мило», «Бережи одяг, доки новий, а здоров'я, доки молодий» та ін.).

Велику роль у формуванні знань дітей про фізичну досконалисть відігравали казки. Художня, образна форма вираження теоретичних положень народної фізичної культури збільшувала силу їх впливу, полегшувала розуміння образу, сприяла адекватному сприйманню та

відповідній реалізації в самостійній діяльності. Персонажі казок: "Кирило Кожум'яка", "Іван-багатир", "Котигорошко", "Про легіня, що повернув людям сонце, місяць і зорі", "Петро і меч - гартованець", "Про вірного товариша" та ін. сприймалися дітьми як носії різних позитивних якостей, формували інтереси до національного ідеалу фізичного розвитку людини.

Важливою складовою системи роботи з ознайомлення дітей з народною фізичною культурою є формування знань про способи досягнення ідеалу досконалості. Це завдання вирішувалось впродовж другого (відтворювального етапу). Основним засобом було використання народних рухливих ігор, бо саме вони сприяють розширенню уявлень дітей про специфічні народні засоби фізичної культури, удосконалюють психічні процеси, викликають позитивне емоційне відношення до рухової діяльності, стимулюють розвиток рухових якостей та формування різноманітних рухових дій.

У давнину народні ігри тісно пов'язувалися з віковичними обрядами та річним циклом народних святкувань.

Самобутність української фізичної культури проявляється і в тому, що до нашого часу збереглися традиційна образність та музикальність народних ігор. У давні часи слово і мелодія завжди звучали в контексті якоїсь обрядової дії і мали певну практичну спрямованість. Тому у експериментальній роботі ми використовували ігри як форму дозвілля.

Фізкультурні дозвілля проводилися один раз на місяць і будувалися на сюжетах свят, обрядів, звичаїв, пов'язаних із кожною порою року. Фізкультурні дозвілля як форма роботи були логічним продовженням усієї системи навчання і виховання і органічно поєднувалися з іншими формами роботи - заняттями, ігровою діяльністю. Їх зміст планувався так, що діти могли використовувати отримані знання, рухові уміння і навички. Підготовка дітей до фізкультурного дозвілля проводилася на фізкультурних, музичних заняттях, на заняттях з художньої літератури та ознайомлення з оточуючим, на прогулянках. Підготовча робота мала свої особливості у залежності від змісту і композиції словесно-рухового матеріалу; індивідуальних особливостей дітей; рівня їх рухової підготовленості та розвиненості інтересу до фізичної культури.

На третьому етапі (продуктивно-творчому) найбільш ефективною формою роботи з формування знань про народну фізичну культуру були творчі завдання. Для активізації творчого потенціалу дітей використовували наступні завдання:

- підібрати рухи до тексту гри (наприклад, "При долині мак", "Вийшов зайчик погулять", "Питалися мати дочки, чи садила огірочки" та ін.);
- вигадати фізичну вправу (з м'ячем, гімнастичною палицею тощо);

- відтворити рухи за схемою;
- підібрати народну гру до пори року (до свята);
- вирішити ситуацію типу "Якщо б я був найсильнішим (найспритнішим і т. і.);
- підібрати атрибути до українських народних ігор ("Шум", "Подоляночка", "Косар" та ін.).

Протягом усіх етапів особлива увага приділялась формуванню рухових умінь і навичок, систематизації знань про засоби народної фізичної культури та можливості їх використання. Основними умовами роботи були:

- створення умов для проявів позитивних емоційних реакцій у дітей в процесі організації і проведення фізкультурного дозвілля;
- формування у дітей знань про засоби народної фізичної культури;
- позитивно-емоційне оцінювання результатів діяльності дітей;
- створення умов для самостійної рухової діяльності і вибору форми її організації.

Спільна рухова діяльність дітей і дорослих і вміння педагога стояти не «над», а «поряд чи разом» з дитиною викликало у дітей почуття гордості, задоволення, сприяло формуванню позитивного відношення до фізичних вправ. Своєчасно підказаний дитині спосіб виконання рухів, можливий варіант організації рухової діяльності чи використання непрямих прийомів активізації рухів у дітей позитивно впливало на процес формування знань про фізичну культуру.

Література

- 1. Вільчковський Е.С.** Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. - Львів: ВНТЛ, 1998. - 344с.
- 2. Приступа Є., Бік О.** Теоретико-методичні аспекти класифікації українських народних ігор // Львівський держ. ун-т. Всеукраїнська наук. Конференція «Спорт і національне відродження». – Львів, 1993. - Ч.1. - С.210-214.
- 3. Приступа Є.Н., Пилат В.** Традиції української національної фізичної культури. Ч.1. - Львів:Троян, 1991.-104с.
- 4. Сивачук Н.** Дитина в світогляді українського народу // Початкова школа. – 2000. – №5. – С.14-15.
- 5. Стельмахович М.Г.** Українська народна педагогіка. - К.,1997.

The article reveals stages of familiarization of senior pre-school children with games of folk physical culture, which is based upon people's knowledge, conceptions and views on laws of a child's development.

УДК 372.3.034

Ю.О. Глінчук

**ЗАГАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВАННЯ
ПОЧУТТЯ МИЛОСЕРДЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ
КАРДІОРЕВМАТОЛОГІЧНОГО САНАТОРІЮ**

В сучасних умовах розвитку суспільства, коли довкілля інтенсивно забруднюється, значна частина громадян веде нездоровий спосіб життя, внаслідок бурхливого розвитку науково-технічного прогресу постійно поповнюється асортимент різноманітних барвників, консервантів, емульгаторів та генетично модифікованих рослин, кількість серцево-судинних захворювань зростає з кожним днем. Смертність від них (в тому числі й дитяча) становить 56% загальної смертності. Контингент хворюючих дітей становить групу ризику для розвитку хронічної патології, тому їх лікування, оздоровлення та відповідно змодельоване виховання – це не тільки медична, а й державна, соціально-економічна та педагогічна проблема, від вирішення якої залежить рівень здоров'я нації.

Для лікування й оздоровлення серцевохворих дітей функціонують кардіоревматологічні санаторії, оскільки хвороби серцевосудинної системи потребують довготривалого, періодичного лікування.

Як і в звичайній школі чи в дошкільному закладі, так і в кардіоревматологічному санаторії чільне місце у виховному процесі займає проблема морального виховання, зокрема виховання почуття милосердя, що вимагає, однак, врахування всієї специфіки санаторних умов та внутрішньої організації серцевохворих дітей.

Аналіз досліджень виявляє явну недостатність робіт з даної тематики, окремі аспекти лише фрагментарно вивчались в ході наукових досліджень.

Метою нашої статті є вивчення загальних закономірностей виховання почуття милосердя у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію.

Відповідно до сформульованої мети перед нами було поставлено наступні завдання: дослідити характерні особливості психіки серцевохворих дітей та специфіку санаторних умов і на основі цього розробити й експериментально перевірити комплекс заходів по формуванню в дітей почуття милосердя.

В своєму дослідженні ми опирались на висновки Ю. Гарнавського про те, що мобілізація сил, емоційність, корисна для здорової дитини, може виявитись шкідливою або навіть небезпечною для серцевохворої [5, 30] та висновки М. Безруких, Б. Круглова щодо швидкої втомлюваності і втрати цікавості хворих дітей [1, 19], враховували результати досліджень

О.В. Запорожця, згідно яких найбільш сприятливим періодом для формування моральних якостей, зокрема культури спілкування у колективі, являється старший дошкільний та молодший шкільний вік [2, 288], результати досліджень Т.М. Керола про те, що психіка батьків хворих дітей значно відрізняється від психіки батьків дітей здорових [5, 15], погоджувались з думкою І.Д. Бежа, О.В. Запорожця, Я. Рейковського, П.М. Якобсона та ін. щодо визначальної ролі у вихованні почуття милосердя розвитку емоційної сфери.

В ході нашого дослідження було виявлено тісний взаємозв'язок між рівнем сформованості почуття оптимізму та станом емоційного здоров'я вихованців. Ми пересвідчилися, що у формуванні оптимізму найвирішальнішу роль відіграє позитивний життєвий досвід. В навчально-виховному процесі його нагромадження залежить від уміння педагога знайти диференційований підхід до вихованця, врахувавши всі його індивідуальні особливості й характеристики.

Значною перешкодою на шляху виховання почуття оптимізму являється економічна нестабільність країни, яка призводить до зниження життєвого рівня населення та парадигмальність технократичного мислення. При такій руйнації системи загальнолюдських цінностей відсутність якогось модного атрибуту викликає в дитини образи на життя, переростає у комплекс неповноцінності, адже, як відмітив Шопенгауер, ми рідко думаємо про те, що маємо, але завжди турбуємося про те, чого в нас нема.

Вивчаючи діяльність емоційної сфери серцевохворих дітей, ми помітили, що в багатьох випадках причиною негативних емоцій буває застосування методу вимоги, адже будь-яка, звернена до дітей вимога, спонукає їх до певного зусилля, завжди пов'язана з якимсь напруженням.

В контексті досліджуваної проблеми важливу роль відіграє вивчення особливостей міжособистісних взаємодій дітей в умовах кардіоревматологічного санаторію у процесі спілкування.

У загальноосвітніх школах найміцнішим являється колектив класу, який складається з дітей одного віку, що разом проводять значну частину часу, мають спільні захоплення та інтереси. Що стосується шкіл-інтернатів та шкіл санаторного типу, то для них характерними є взаємодії різних вікових груп. Це відбувається внаслідок збігу їхньої позаурочної діяльності за фактором місця та часу. Найбільш вираженими є такі взаємодії між дітьми послідовних вікових груп, наприклад, між старшими дошкільниками та дітьми молодшого шкільного віку.

Згідно ряду психологічних та педагогічних досліджень діти молодшого шкільного віку здебільшого відносяться до менших товаришів так, як дорослі піклуються про них самих. Для педагогів ця їхня вікова особливість являється сприятливим ґрунтом для виховання таких моральних якостей, як турбота про ближнього, доброта, співчуття, відповідальність. В свою чергу, дошкільники прагнуть наслідувати своїх старших товаришів, переймати їхню лінію поведінки, стиль відносин.

Беззаперечним на сьогоднішній день є той факт, що здійснення повноцінного виховання неможливе без результативної співпраці з батьками, адже саме сім'я виступає тим найближчим соціумом, в якому відбувається нагромадження першого життєвого досвіду. Основними видами роботи з батьками у загальноосвітній школі є відвідування батьків удома, запрошення батьків до школи, день відкритих дверей для батьків у школі, загальношкільні та класні батьківські збори, батьківські конференції. Внаслідок того, що кардіоревматологічні санаторії є обласними закладами, основним видом роботи з батьками виступає індивідуальна співпраця. Проте співпраця з батьками серцевохворих дітей містить в собі чимало труднощів: переймаючись перш за все проблемами здоров'я власних дітей, вони досить часто надають другорядного значення їх моральному розвитку.

В ході нашого дослідження ми переконались у значущості такого аспекту навчально-виховного процесу, як взаємодія педагогічного й лікувального колективів. Досить часто медперсонал не має відповідних знань з області дитячої психології, тим більше психології серцевохворих дітей, тому потребує відповідного консультування з боку педагогів. В свою чергу позитивно на здійснення навчально-виховного процесу впливає ознайомлення педагогічних працівників з рівнем захворюваності та перебігом лікувального процесу тої чи іншої дитини.

Для забезпечення психологічного комфорту вихованців ми здійснювали постійний педагогічний контроль за рівнем емоційності кожної дитини, допомагали знаходити ефективні способи перемагати хвилювання, невпевненість та інші прояви емоційної нестійкості, навчали вихованців аналізувати соціальну дійсність, доводячи до них думку про те, що без неприємностей неможливе людське життя. Невпевненим, вразливим натурам ми допомагали позбавитись комплексів неповноцінності, надаючи змогу реалізації їх діяльності в тих сферах, де вони могли себе проявити. Для розвитку такої необхідної якості, як почуття оптимізму, ми сприяли накопиченню позитивного життєвого досвіду в різних видах взаємодій.

Для уникнення перенапружень психічної діяльності серцевохворих дітей, пов'язаних із застосуванням методу вимоги, ми надавали максимальної плавності й систематичності зростанню рівня вимог, допомагали усвідомити їх ідею та практичність, вимоги, що ставились перед дітьми, були завжди посильними й зрозумілими.

Для засвоєння гуманних сентенцій розвитку й формування почуття милосердя в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію ми здійснювали педагогічну корекцію процесу спілкування та надавали моральної спрямованості дитячим взаємодіям. Важливу роль при цьому ми відводили ігровій діяльності, феномен якої полягає в тому, що з одного боку діти втілюють у ігрову діяльність свій життєвий досвід, а з іншого – погляди, якості, моделі поведінки, набуті у процесі гри,

переносять на повсякденне життя. Асортимент ігор ми підбирали таким чином, щоб діти перебували, як в головних ролях, так і в другорядних, опинялись перед моральним вибором, який повинні були обґрунтувати.

Так як виховання почуття милосердя неможливе без розвитку емоційної сфери, то в ході нашого дослідження ми навчали дітей розпізнавати тон та настрій товариша. Для цього ми використовували різноманітні ігрові ситуації, де потрібно відгадати чи зобразити певне відчуття і віднести його до позитивних чи негативних, спрогнозувати яке почуття переживатиме уявний герой в тій чи іншій ситуації, визначити настрій прослуханої мелодії чи пісні.

Для розвитку емоційної чутливості, гуманності ми використовували спілкування з природою (прогулянки до лісу, догляд за кімнатними квітами, створення композицій, гербаріїв). При цьому був помічений надзвичайно благотворний вплив і на психічне здоров'я вихованців.

Проводилось також психолого-педагогічне просвітництво педагогів, батьків та медперсоналу щодо особливостей психіки серцевохворих дітей, їх стереотипів мислення й поведінки.

З огляду на те, що дитячий колектив санаторію тимчасовий і постійно змінний, то особливу увагу ми приділяли новоприбулим дітям: прагнули якнайшвидшому встановленню педагогічного контакту та включенню у спільну діяльність.

Внаслідок цілеспрямованості та цілісності нашого дослідження в ході формуючого експерименту були отримані наступні результати (таблиця 1).

До нульового рівня ми віднесли дітей, для яких нехарактерними є гуманні прояви поведінки, які поважають лише власне "я", не рахуються з думкою товаришів, у іграх хочуть перебувати лише в головних ролях.

таблиця 1

Сформованість почуття милосердя в дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію

Групи Рівні	Контрольна		Експериментальна	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Нульовий	6 %	5,5 %	7 %	2,5 %
Низький	34 %	28 %	35,5 %	16 %
Середній	46 %	50,5 %	44,5 %	58,5 %
Високий	14 %	16 %	13 %	23 %

До низького рівня ми віднесли дітей, що не завжди здатні віднести вчинок до позитивного чи негативного, які можуть поспівчувати товаришу, пожаліти когось, але не поділитись, не пожертвувати власними інтересами.

До середнього рівня ми віднесли дітей, які здатні зробити моральний вибір, але не завжди можуть обґрунтувати його, прояви милосердя носять ситуативний характер (проявляють милосердя тільки до тих дітей, які добре ставляться до них самих).

До високого рівня ми віднесли дітей, які здатні зробити правильний і обґрунтований моральний вибір, пожертвувати власними інтересами заради іншого, не сподіваючись на похвалу дорослого.

Такі результати дозволяють зробити висновок про результативність запропонованих заходів щодо виховання почуття милосердя у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію та необхідність їх впровадження у педагогічну практику.

Література

1. Безруких М., Круглов В. Ослаблено здоров'я? // Семья и школа. – 1992. – №1-3. – С. 19. **2. Бех І.Д.** Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – С.132. **3. Запорожец А.В.** Развитие общения у дошкольников. – М.: Педагогика, 1974. – С. 288. **4. Рейковский Я.** Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польского. – М.: Прогрес, 1979. – С. 216. **5. Тарнавский Ю.** О психогигиене // Воспитание школьников. – 1991. – №1. – С. 30. **6. Тингей Михаэлис Кэрл.** Дети с недостатками развития. – М.: Педагогика, 1988, – С. 15. **7. Якобсон П.М.** Почему надо воспитывать чувства детей. – М.: Просвещение, 1964. – 74с.

This article is dedicated to the study of conditions of the formation of the slues of mercy in the younger school in the conditions of the cardiological sanatorium. We have done a brief analysis of the influence of the modern socio-economic factors on the conditions of the children's sick rate. We have examined typical peculiarities of the psychology of the patients of cardiological sanatorium and the specificity of the conditions the sanatorium.

Key words: mercy, cardiological sanatorium, emotional sphere, mental health, intercourse process.

УДК 373.22(477.75)"1850/1900"

Т.М. Головань

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ПРИУТОВ В КРЫМУ ВО II ПОЛОВИНЕ XIX СТОЛЕТИЯ

Развитие современной системы дошкольного воспитания в Украине и в Крыму в частности невозможно без учёта опыта прошлых поколений, без осмысления региональных особенностей. Тем более, что II половина XIX – начало XX столетия- это период отечественной истории, который богат на общественно-политические, экономические и культурологические события. Развитие дошкольного образования в Крыму в это время заслуживает основательного научного изучения, так как здесь стала реальностью идея начального воспитания и обучения детей дошкольного возраста, были внедрены своеобразные формы дошкольных учреждений.

Анализ современной педагогической литературы свидетельствует, что в последние годы проблема становления и развития дошкольного воспитания в Украине обращает на себя внимание многих отечественных учёных. Весомый вклад в разработку концептуальных положений развития дошкольного воспитания в условиях национально-культурного возрождения Украины внесли Л.Артёмова, А.Богущ, Е.Проскура, О.Сухомлинская, М.Стельмахович, И. Улюкаева.

К проблеме развития дошкольного воспитания в Украине во II половине XIX- начале XX столетия обращались С. Амбрамсон, Л. Батлина, З. Ногачевская, С. Попыченко, Т. Слободянюк, В. Сергеева, Т. Филимонова.

Развитие образования в Крыму в разные исторические периоды изучали А.Аблятипов, В. Ганкевич, М. Прохорчик. Исследования, которые бы целостно освещали историю становления и развития дошкольного воспитания в Крыму во II половине XIX- начале XX столетия, отсутствуют. В данной статье нами будет дана

характеристика организационных и содержательных особенностей деятельности детских приютов в Крыму во II половине XIX века.

Демократические идеи 60- годов XIX в. стали толчком для развития прогрессивного педагогического движения, которое проявилось не только в критике существующей системы образования России, но и в требовании массовости и доступности образования для всех граждан в государстве. Особенно это касалось женского и общественного дошкольного образования.

Количество женщин, вовлеченных в наёмный труд, значительно возросло. Поэтому представители прогрессивной педагогики и деятели дошкольного воспитания стремились к организации детских садов, полагая, что тем самым будут решены проблемы, связанные с воспитанием детей, оставленных без присмотра. Активными участниками общественно- педагогического движения были А.Герцен, Н. Добролюбов, М. Драгоманов, А. Духнович, П. Каптерев, Н.Костомаров, Н. Корф, П. Лесгафт, Н. Лубенец, Т.Лубенец, Н. Пирогов, С. Русова, К. Ушинский, Л. Толстой, Н. Чернышевский. Общественно- педагогическое движение усилило интерес к воспитанию детей дошкольного возраста. В крупных городах Российской империи стали возникать общественно-педагогические организации, занимающиеся вопросами пропаганды и организации детских садов, стали издаваться первые журналы по дошкольному образованию.

По данным С. Амбрамсон, в Украине в 1917 году пропагандировали идеи общественного дошкольного воспитания и организовывали детские сады 15 только благотворительных организаций. Занимались также вопросами организации детских садов и приютов и губернские земства.[1,15]

Так, в Крыму во II половине XIX- начале XX века активно действовали благотворительные общества: Симферопольское общество «Детская помощь», Ксенинское общество Севастопольских яслей, Керченское общество попечения о детях, Симферопольское общество «Детский сад» Керченское и Ялтинское общества «Ясли», Общество врачей в Евпатории, Общество врачей по созданию санатории для ослабленных детей в Ялте и Алушке, Ялтинское отделение Лиги борьбы с туберкулёзом, Ялтинский отдел Всероссийского попечительства по охране материнства и младенчества и другие. Ими инициировалось открытие различных типов общественных учреждений для детей, в том числе и дошкольного возраста.

Во II половине XIX столетия происходит сравнительно быстрый населения Крыма. Этим процессам способствовало и развитие промышленности Крыма, и строительство железных дорог, и тот факт, что с 1861 года Ливадии стала царской резиденцией.

В этот период в Украине в целом стали открываться первые общественные учреждения для детей дошкольного возраста. По мнению С. Попыченко этому способствовали прежде всего быстрое развитие

промышленности и количества занятых в ней женщин- работниц, развитие капиталистических отношений, сложные условия жизни и воспитания детей рабочих, а также энергичная общественная деятельность в области образования и развитие отечественной психолого-педагогической науки [6,12].

В период II половины XIX- начала XX столетия в Украине и Крыму действовали разнообразные типы дошкольных учреждений: ясли, детские сады, летние площадки, детские очаги, детские приюты, детские колонии и другие. Одними из первых были организованы считать детские приюты: это сиротские дома, дома опеки, детские приюты, приюты-ясли, убежища. Если в сиротских домах и домах опеки дети пребывали круглосуточно, то детские приюты были не только постоянными, но и дневными и смешанными. В смешанных часть детей проживала постоянно, а часть находилась в течение дня. Приюты- ясли предназначались для детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста, их, как правило, открывали по инициативе земств в помощь работающим женщинам. В основном они открывались на летний сезон, но были и постоянные. Каждый из типов приютов имел свои особенности не только организации, так и содержания воспитательной и образовательной работы с детьми. Учреждения опеки для сирот и беспризорных детей имеют самую длительную историю развития среди всех учреждений для детей дошкольного возраста.

В 1854 году в Симферополе был открыт первый в Крыму детский приют.

Жена Таврического губернатора Амалия Федоровна Адлерберг учредила приют еще 31 декабря 1848 года на 40 постоянных пансионеров, но лишь в 1854 году приют « для призрения сирот, детей беднейших жителей Симферополя и других приморских городов, разорённых в военное время» был всё же открыт [4,8].

В приют принимались девочки от 3 лет и воспитывались до 16 лет. Ими заучивались из Закона Божьего необходимые молитвы, заповеди из ветхозаветной и новозаветной истории; учили читать по-русски и церковно-славянски с передачей прочитанного, писать под диктовку; по арифметике проходили нумерацию, четыре действия с решением соответствующих задач; сверх того им сообщались элементарные сведения из географии и отечественной истории. Занятиями девочек руководили смотрительница, её помощница и священник из домово́й церкви. Особый учитель обучал церковному и хоровому пению. Задача воспитания девочек в приюте заключалась в приготовлении их к жизни настолько, чтобы при выходе из него они могли зарабатывать себе кусок хлеба честным путём. С этой целью девочек приучали к женским работам - вышивке гладью, шерстью и шёлком, шитью белья и одежды, вязанию, старке белья, уборке комнат, дежурству на кухне, приготовлению пищи.

Насколько успешна была деятельность приюта, можно судить по таким лестным отзывам о нём, какие оставлены в книге посещений в 1888 году 25 марта членом Московских детских приютов графом Капнистом и 24 июня 1888 года членом совета министра государственного имущества генерал-майором Раевским, - первый отметил: «с особенным удовольствием посетил приют», второй: «хочу только выразить пожелание о дальнейшем преуспевании этого похвального учреждения» [4,21].

Первый в Крыму приют подкидышей был открыт в 1870 году в Симферополе. Ранее в губернской земской больнице имелось детское отделение. В 1866 году здесь находилось 24 ребёнка – сироты, затем в отделение стали принимать детей приютской прислуги, ссыльных и беднейших родителей. В 1870 году отделение преобразили в приют, выработали для него специальный устав. К 1 декабря 1875 года состояло детей в приюте: старшего возраста- 11, подростков- 16, грудных- 30, всех - 57. В этом же году попечительский совет Таврического земского приюта решил, что для устранения тесноты следует отдавать детей на сторону с уплатой содержателей. За детей до 12 лет по согласованию с этими лицами и с 12 до 13 лет выплачивали по 1 рублю в месяц, до 14 лет по 2 рубля в месяц, до 15 лет по 2 р. 50 к., до 16 лет по 3 рубля в месяц. Указанные средства перечислялись в банк для накопления капитала ребёнка. Для контроля была заведена явка детей 3 раза в год перед праздником, при этом детей обязательно расспрашивали об их жизни в приёмных семьях. В течение ряда лет приютом руководила Софья Андриановна Арендт (1840-1895). Ещё в 1861 году она уехала в Брюссель на два года обучаться наукам воспитания детей. В Европе тогда широко внедрялась система дошкольного образования, предложенная немецким педагогом Ф. Фребелем. До С.А. Арендт этот приют отличался почти 100% смертностью. Благодаря С.А. Арендт он занял одно из первых мест в России. В 1885 году его возглавила Антонина Станиславовна Высочинская, первая в Крыму женщина-врач, приглашённая на работу в приют.

Управляющий канцелярией князя М.С. Воронцова, впоследствии Екатеринославский губернатор, Андрей Яковлевич Фабр в 1863 году в духовном завещании оставил весь свой капитал и все свои имения на устройство сиротского дома в Симферополе. Основан приют и принят под Высочайшее покровительство в 1864 году в Симферополе, носил имя основателя, состоял под покровительством в числе учреждений императрицы Марии. Был предназначен для призрения и религиозно- нравственного воспитания сорока круглых сирот мужского пола, единственно уроженцев Таврической губернии. Просуществовал приют более пятидесяти лет. Устав учреждения утверждён 7 июня 1880 года. Он определял порядок приёма детей в дом, содержания и увольнения из него. В приют принимались дети от 4 до 11 лет на основании метрики о рождении, крещении, о смерти родителей,

состоянии здоровья. Дети больные, с увечьями в приют не принимались. С 8 лет дети обучались Закону Божьему, русскому языку, славянскому чтению, арифметике, церковному пению. До 8 лет дети обучались молитвам и по возможности чтению и письму. Учение проводилось во все дни, кроме дней памяти учредителей. После 10 лет дети посещали местное городское училище для обучения ремёслам. Дети, с успехом окончившие курс элементарного обучения и подающие надежду к дальнейшему образованию помещались в гимназию или средние учебные заведения стипендиатами графа А. Я. де-Мезона [2,5].

В течение многих лет врач М.И. Кашкадамов был попечителем приюта. Он прекрасно понимал значение физического и религиозно-нравственного воспитания детей. Много сделали для налаживания педагогической работы в приюте учитель Н.С. Дергаченко, надзирательница за младшими детьми С.П. Нисеус и надзиратель за старшими детьми П.П. Карпов [3,2].

19 февраля 1874 года по инициативе Керчь-Еникальского градоначальника генерал - майора Н.П. Вейса в Керчи был основан детский Мариинский приют. Приют функционировал на основании положения о детских приютах Ведомства учреждений императрицы Марии Фёдоровны, курировавшей целую систему благотворительных медицинских и учебных заведений. Всеми проблемами, связанными с приютом, занималось специально созданное для этой цели Керченское попечительство. Детский приют не получал государственных дотаций и содержался исключительно на местные средства. Доходы составляли взносы почётных членов, проценты с капитала, единовременные пожертвования, выручка от различных развлекательных мероприятий. Время от времени приют поддерживало Таврическое губернское земство. В приюте воспитывались одновременно от 40 до 60 девочек. Это были дети бедных родителей, а также сироты и подкидыши. Стремясь к наилучшей нравственной и практической подготовке к трудовой жизни призреваемых, попечительство открыло при приюте школу, в ней детей обучали основам русского языка и математики, Закону Божьему, давали начальные знания по истории, географии. Кроме того, воспитанницам преподавали рукоделие.

В мае 1900 года в Севастополе был открыт приют «Ясли» благодаря поддержке местного общества. Со дня открытия и по 10 ноября «Ясли» функционировали каждые будни с половины шестого утра до 7-8 часов вечера, за это время в «Яслях» сделано 3061 посещение детьми, при этом число платных посещений 1860 и бесплатных 1201. Штат «Яслей» состоял из надзирательницы, кухарки, дворника, няни. Приют находился в непосредственном ведении Е.Н. Даниловой, которая ежедневно бывала при приёме детей и наблюдала за всем хозяйством, за детьми и вела счёт расходов по приюту. Ясли посещали дежурные дамы, которые следили за общим содержанием детей и за порядком. Летом играли с детьми, рассказывали и читали из книжек. Священник

А.Григорьев посещал приют и занимался с детьми. С наступлением осени вводились ручные занятия и работы: шитьё, плетение, вязание, вышивание, и пр. Обучение молитвам, письму и чтению носило систематический характер, оно велось надзирательницей приюта.

Дети принимались в ясли с раннего утра и в течение целого дня. Однако поздний приём был стеснителен для персонала. Поступающих в ясли детей, если они не очень чисты, умывали, грязным по возможности делали ванну и всех одевали в чистое приютское бельё. Такая мера служила предупредительным средством разноса заразы и приучала детей к чистоте и порядку. Вечером, к 7-8 часам дети, переодевшись в свою одежду, должны были быть взяты родителями из яслей. Нарушивших это правило без уважительной причины лишали на определённое время права помещать ребёнка в ясли. Очень бедных и плохо одетых детей ясли по мере средств снабжали бельём и одеждой. За содержание брали плату по 3 копейки в день, причём неимущие освобождались от платы. По воскресным и праздничным дням приёма в ясли не было и в это время в помещении тщательно проветривалось.

8 ноября 1895 года в Ялте был открыт дневной детский приют, устроенный баронессой М.П. Фридерикс и С. Дараган на 10 детей, но в течение одного года количество детей увеличилось на 25. «Ясли Заречья», как показывает их название, пришли на помощь преимущественно бедным рабочим семьям Заречья и Аутки. На протяжении 11 лет получил приют 131 ребёнок, всех посещений 73500; в 1906 году в приюте находилось 27 детей в возрасте 2-8 лет. Приют работал с 7 утра до 16-17 вечера. Занятия соответственно дошкольному возрасту чередовались с подвижными играми, пением и прогулками. По воскресеньям устраивалось чтение с туманными картинками, на Рождество – ёлка. С детьми занималась опытный педагог О.И. Дилеу. Детей учили молитвам, по картинкам знакомили со Священной историей, старших учили грамоте и счёту, ручному труду, пению. Большое внимание уделяли прогулкам. Старшие дети помогали надзирательнице в уходе за младшими. Весной дети занимались подкормкой шелковичных червей, посадкой цветочных семян на грядках и в комнатах, летом поливали растения в саду, сеяли лекарственные растения. Здоровье детей было предметом постоянных забот, в течение первых пяти лет известные доктора Ялты безвозмездно посещали приют. Помещался он бесплатно в доме попечительницы; состоял из 2-х комнат, крытого балкона, умывальной и прихожей, был довольно большой сад. Приют не имел определённых постоянных средств и существовал благодаря пожертвованиям Их Императорских Величеств, частных лиц [5,9].

Детские приюты, сиротские дома, ясли-приюты в Крыму имеют самую продолжительную историю развития. Во II половине XIX столетия все крупные города в Крыму имели учреждения опеки, которые обеспечивали защиту детям-сиротам, обеспечивали условия для

получения этими детьми начального образования, получения простейших трудовых умений и навыков и подготовке тем самым к ведению домашнего хозяйства и получению профессии, обеспечивали религиозно- нравственное воспитание. Ясли-приюты охватывали не только детей-сирот, но оказывали помощь в воспитании детей работающим женщинам, ставили задачи укрепления здоровья детей и борьбы со смертностью, пытались внедрять прогрессивные методики воспитания и обучения детей, хотя ощущался недостаток средств, отсутствие государственной поддержки, нехватка квалифицированных педагогов и оборудования. Несмотря на общественную значимость деятельности этих учреждений, они не давали детям полноценное всестороннее развитие и не обеспечивали в полной мере индивидуальный подход к детям в их обучении и воспитании.

Литература

1. Амбрамсон С.Г. История дошкольного воспитания на Украине: Автореферат дис... канд. Пед. Наук: 13.00.01 / Харьковский гос. Пед. Ин-т.- Харьков,1950.-19с. **2. ГААГК.-** Ф.120. - Оп. 1.- – Д. 1. – Дело об организации сиротского приюта. **3. ГААРК.-** Ф.120.- Оп.1.- Д.42. Воспоминания бывшего воспитанника приюта Фабра Г.П. Доценко. **4. Маркевич А.И.** Симферопольский детский приют им. А.М.Адлерберг: краткий исторический очерк Маркевич А.И.- Симферополь,1915.-71 с. **5.Отчёт** о деятельности денного детского приюта «Ясли Заречья»1910г.- Ялта, 1911.-10 с. **6.Попиченко С.С.** Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ- початок ХХ ст..) Автореферат. - Інститут педагогіки України. –К.,1998.-16с.

The article is devoted to historical and pedagogical aspects of pre-school educational system development in Ukraine, in particular, work of children's orphanages in the Crimea in the second half of the XIX century.

УДК 37.018.26

М.Б. Головки, Л.О. Безрукова

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ

Діти – майбутнє народу, багатство і цвіт будь-якої країни. Сімейне виховання в усі часи і серед різних народів було, є і має бути провідною цінністю, головною духовною основою життя, соціально захищеним, могутнім феноменом фізичного і духовного відтворення людства.

Найвища відповідальність за виховання дітей належить сім'ї, яка є першим природним чинником соціалізації дитини. Провідним

соціальним інститутом на етапі розширення сфери взаємодії дитини із соціумом є система дошкільних закладів. Тож, від гармонійної взаємодії родинного і суспільного виховання залежить повноцінність соціального та особистісного буття дитини, розкриття та реалізація її внутрішнього людського потенціалу.

Проблема педагогічної освіти батьків в усі часи була предметом досліджень багатьох вчених (В.Котирло, С.Ладивір, З.Плохій, Т.Маркова, В.Постовий, Т.Алексеєнко, О.Кононко, В.Дуброва, К.Крутій, О.Зверєва, О.Арнаутова та ін.).

Сьогодні науковці та практики розробили величезну кількість форм і методів роботи освітньо-виховних закладів з родиною, спрямованих на об'єднання зусиль для досягнення спільної кінцевої мети. На жаль, вони не завжди реалізуються в житті. Чому ж механізм не спрацьовує? Причини потрібно шукати і у суспільно-економічних проблемах, у падінні рівня загальної культури, апатії та соціальному песимізмі дорослих, послабленні моральних чинників функціонування сім'ї, і у самій родині, у недостатній педагогічній освіченості батьків, у характері, змістових особливостях та стилі взаємодії батьків і вихователів, їх реальних очікуваннях від співробітництва.

Суспільно-політичні та економічні умови, в яких функціонує сучасна родина, негативно позначаються на рівні педагогічної культури, на спроможності батьків виконувати виховні функції якісно та відповідально. Педагогічні дослідження та життєва практика свідчать про те, що цей важкий стан значною мірою могла б покращити цілеспрямована педагогізація всього населення і батьків, зокрема з боку найбільш підготовлених освітян-професіоналів.

Таким чином, проблему взаємодії між сім'єю та освітньо-виховними установами, створення належних психолого-педагогічних умов спілкування і співробітництва педагогічного колективу з батьками у контексті підвищення рівня педагогічної культури можна вважати однією з **актуальніших** на початковому етапі соціалізації дитини.

Метою нашого наукового пошуку є виявлення та обґрунтування можливих оптимальних форм та засобів взаємодії дошкільного закладу з родиною на основі дослідження наявного рівня педагогічної культури сучасних батьків, з метою його підвищення та корекції.

У даній статті ми спробуємо представити результати першого етапу роботи - систематизації та узагальнення наукових положень та методичних напрацювань щодо означеної проблеми.

Термін “взаємодія дошкільного закладу і сім'ї” у сучасній науці та практиці є загальновизнаним (про що свідчать матеріали наукових досліджень, зміст чинних програм з дошкільного виховання та освіти, навчальних посібників, періодичних видань тощо). Зважаючи на сучасні тенденції, обумовлені підвищенням престижу сім'ї та ролі сімейного виховання, головним у змісті роботи з батьками, стає активне залучення родин до освітньо-виховного процесу, співробітництво, рівноправне

партнерство, яке ґрунтується на взаємній довірі, повазі, доброзичливості, спільних установках, адекватних очікуваннях та інтересах, культурі спілкування (О.Кононко, В.Безлюдна, Т.Поніманська, В.Постовий, П.Щербань, Т.Доронова, В.Дуброва, О.Арнаутова, Т.Кулікова, Ю.Хямяляйнен, Д.Лешлі та ін.). Ключовими принципами успішної взаємодії є цілеспрямованість і системність, диференційований підхід з врахуванням специфіки та потреб кожної сім'ї, взаємодопомога, доброзичливість, довіра та щирість у стосунках, гнучкість та узгодженість спільних дій, сприймання дитини як вільної особистості, духовна єдність у намаганнях виховати дитину розумною, здоровою, адаптованою до життя.

Сучасному визнанню ролі партнерських, рівноправних стосунків вихователів та батьків у практиці роботи дошкільного закладу з сім'єю передував складний та суперечливий історичний шлях.

У вітчизняній дошкільній педагогіці є чимало робіт, які закладали теоретичні основи родинної педагогіки, обґрунтовували принципи взаємозв'язку сімейного та суспільного виховання (К.Ушинський, А.Симонович, Є.Тихєєва, Н.Лубенець, С.Русова, Н.Крупська, А.Макаренко). Наприклад, обґрунтовуючи принципи роботи українського дитячого садка, С.Русова писала, що “кожний вихователь мусить поставитися цілком свідомо до того реального життя, яке його і його дитячий садок оточує, до того громадянства, з якого приходять до нього діти, до його потреб, до негативних і офірмативних боків життя...головне завдання – це об'єднати матерів, з'єднати їх в один щирий гурток, зацікавлений в найдорожчих своїх інтересах, в розвитку своїх дітей” [5, 157-158]. Розмірковуючи далі, вона вважала, що головне “не те, щоб матері й батьки втручалися в справу, а щоб вони так нею цікавилися, що з охотою приходили б в садок, сходилися на зібрання по заклику садівниці і самі навчалися спостерігати такі або другі вияви вдачі дітей і давали садівниці потрібні їй пояснення” [там само]. І якщо класична педагогічна думка визнавала провідну роль сім'ї у вихованні дитячої особистості і наполягала на встановленні обопільних рівноправних контактів дошкільної установи і родини, налагодженні взаємодопомоги, то у реальному житті ця проблема вирішувалась зовсім інакше, особливо за радянські часи.

Після встановлення радянської влади метою дошкільного виховання стало формування громадянина нової держави, а виховання в дошкільних закладах розглядалося як засіб компенсації недоліків сімейного виховання, і навіть, як засіб боротьби зі старою родиною, яка не відповідала вимогам нової ідеології. У ті роки панувало ствердження, що сім'ю потрібно вивчати, але не як потенційного чи реального союзника, а скоріше як фактор, що гальмує правильне виховання дітей, з впливом якого потрібно цілеспрямовано боротися. У 40-80-ті роки проблема “боротьби” дошкільної установи з родиною не ставилася так гостро, однак основна тенденція зберігалася. У цей період в педагогічній

літературі сім'я почала розглядатися вже як фактор потенційної, позитивної дії на дитину [1]. І саме ідеї інтеграції суспільного та родинного виховання розвинулися тоді у роботах В.Сухомлинського, який писав, що без постійного духовного спілкування дорослих та дітей неможлива і сама сім'я, і повноцінне виховання особистості.

Сьогодні педагоги й психологи активно обговорюють нову філософію взаємодії сім'ї та дошкільного закладу. Її основу складає ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а усі інші соціальні інститути повинні допомогти, підтримати, спрямувати, доповнити їхню виховну діяльність [2].

Визнання пріоритету сімейного виховання потребує зовсім інших стосунків між вихователями та батьками. Новизна цих стосунків визначається поняттями "співробітництво" та "взаємодія". Співробітництво це – спілкування партнерів, де нікому не належить право вказувати, контролювати, оцінювати. Взаємодія являє собою такий засіб організації спільної діяльності, яка здійснюється на основі соціальної перцепції та за допомогою спілкування. Результатом взаємодії є певні взаємовідносини, які залежать від ставлення людей одне до одного, від статусу тих, хто спілкується. Якщо не порушується свобода обох сторін, то можна говорити про щирість та відвертість стосунків.

Ключовий момент у контексті "сім'я – дошкільний заклад" – особиста взаємодія педагога та батьків з приводу труднощів та радощів, успіхів та невдач, сумнівів та роздумів у процесі виховання конкретної дитини у даній сім'ї. Безцінною є допомога одне одному у розумінні внутрішнього світу дитини, у вирішенні її індивідуальних проблем, в оптимізації її розвитку, адаптації до соціального середовища [3].

Перейти до нових форм співпраці можливо за умови функціонування дошкільної установи як відкритої системи. Результати зарубіжних та вітчизняних досліджень дозволяють визначити структуру відкритості. "Відкритість всередину" означає організацію педагогічного процесу як вільного, гнучкого та диференційованого, де відносини між дітьми, батьками та педагогами будуються на гуманно-особистісній основі; залучення батьків до освітнього процесу дитячого садка з метою урізноманітнення життя дітей.

"Відкритість дитячого садка назовні" означає те, що дитячий садок відкритий до впливів соціуму, мікрорайону, готовий до співробітництва з розташованими на його території іншими соціальними установами [3].

Зміст роботи дошкільного закладу у мікросоціумі може бути дуже різнобічним, багато у чому визначатися його специфікою. Безсумнівна цінність такого "спілкування" – зміцнення зв'язку з сім'єю, розширення соціального досвіду та контактів дітей, ініціювання активності та творчості співробітників дитячого садка, що в свою чергу працює на авторитет дошкільної установи и суспільного виховання в цілому.

Що становить психолого-педагогічні основи відкритої взаємодії вихователів та батьків? Перш за все психологія довіри. Батьки повинні бути впевненими у доброму ставленні педагога до дитини. Тому вихователю необхідно виховувати у себе “добрий погляд” на дитину, вміння бачити перспективи розвитку її позитивних рис, привертати увагу батьків саме до них, запобігати у спілкуванні з батьками різких негативних оцінок дитячої поведінки, не допускати скарг, не закликати “розібратися” з дитиною вдома.

Як свідчить практика, батьки довіряють вихователям, коли поважають їх досвід, знання, визнають компетентність та професіоналізм. Але головними все ж таки вважають особистісні якості педагога, зокрема чуйність, доброту, увагу до людей, турботливість.

В умовах “відкритості” дитячого садка саме педагог бере на себе головну місію - демонструвати конкретні позитивні засоби взаємодії з батьками, які поширюють уявлення батьків про життя дітей. Співробітництво – це діалог, ось чому вихователі та батьки повинні оволодівати мистецтвом діалогу, який збагачує всіх партнерів. Зразки комунікативної культури перш за все подає педагог – інтерес до співрозмовника, заохочення партнера, повага до його думки, позитивні реакції, запобігання різких критичних оцінок, повчання, використання незрозумілих термінів, відкритої демонстрації власної переваги. Психологи вважають, що найбільш ефективною формою у спілкуванні є форма “Я - повідомлення”, на відміну від “Ти – повідомлення” (Т.Гордон, Ю.Гиппенрейтер).

У ході дослідження ми дійшли висновку, що пошуки дошкільних закладів у встановленні міцних контактів з родинами вихованців, реалізація сучасних підходів до педагогізації батьків ускладнюються певними обставинами. І головним чином тим, що ця робота часто має епізодичний, стихійний та монологічний характер, що і досі існують різні підходи до тлумачення сутності та структури понять “педагогічна культура батьків”, “виховання педагогічної культури батьків”, “виховання батьків як педагогів”, у батьків і педагогів існують різні установки і ставлення до ролі і функцій сім’ї та дошкільного закладу.

На наш погляд, більш вичерпаним і логічно упорядкованим слід вважати визначення педагогічної культури батьків як компоненту загальної культури, як певної сукупності теоретичних та емпіричних знань, методів і прийомів, необхідних батькам для догляду й виховання дітей, їх фізичного, інтелектуального й духовного розвитку як у сім’ї, так і поза нею.

Педагогічна культура включає декілька структурних елементів: розуміння та усвідомлення відповідальності до виховання дітей; знання про розвиток, виховання та навчання дітей; практичні навички організації життя і діяльності дітей у сім’ї, здійснення виховного процесу; продуктивний зв’язок з іншими виховними інститутами; педагогічна рефлексія та педагогічна емпатія.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-методичної літератури свідчить, що виховання педагогічної культури батьків можна розглядати як процес реалізації інтегрованої і змістової програми, метою якої є поглиблення знань та навичок в різних аспектах діяльності батьків як вихователів (широке тлумачення) або як формальну спробу підвищити відповідальність батьків, озброїти їх певними виховними навичками (вузьке тлумачення). Тобто, у широкому розумінні виховання педагогічної культури батьків наближається до процесу виховання самих батьків.

Психолого-педагогічна освіта батьків з метою підвищення їх педагогічної культури – один з напрямків діяльності дошкільного закладу. На жаль доводиться констатувати, що в останні роки дошкільні заклади не виконують у повній мірі це завдання. Опитування показують, що значна частина сучасних педагогів пояснюють свою недостатню увагу до педагогічної освіти батьків тим, що в останній час з'явилося забагато популярної літератури на відповідну тематику. Певну конкуренцію для дошкільних закладів складають ЗМІ та видання нової педагогічної періодики.

У зв'язку з цим визначимося у перевагах психолого-педагогічної освіти, яку повинен здійснювати педагогічний колектив дошкільного закладу. Відзначимо, по-перше, цільову спрямованість цієї роботи, бо педагоги обираючи зміст та форми виходять з рівня підготовленості батьків до виховної діяльності та конкретних потреб тієї чи іншої сім'ї. По-друге, оперативний зворотний зв'язок, тому що вихователь має можливість залучити батьків до діалогу, виявити ступінь усвідомлення ними тих чи інших психолого-педагогічних знань, у разі необхідності їх скоригувати або упевнити у чомусь. Такий діалог здатний викликати педагогічну рефлексію, змінити педагогічну позицію батьків. По-третє, педагог спрямовує свою діяльність на те, щоб теоретичним знанням надати прикладного характеру, стимулювати батьків до самоаналізу, обміну досвідом, звертання до матеріалів публікацій тощо.

Таким чином, виховання педагогічної культури у контексті взаємодії дошкільного закладу з родиною набуває нового змісту, передбачає використання активних, творчих, індивідуалізованих та групових форм та засобів співробітництва, відкритого діалогу, спільного особистісного зростання.

Література

1. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 1, 2.
2. Закон України "Про дошкільну освіту". – К., 2001.
3. Куликова Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 1999.
4. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. – К.: Академвидав, 2004.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К., 1996.

The article reveals the problem of molding of pedagogical culture of pupils' parents under conditions of cooperation of a pre-school institutions and a family. Here conditioned optimal ways of molding of pedagogical culture in the system of actual tasks on the initial stage of child's socialization.

УДК 372.461:371.4

Н.В. Горбунова

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ТВОРЧОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Постановка проблеми: Одним із сучасних завдань освіти є виховання творчої особистості, яка вільно володіє рідною мовою. Софія Русова вважала рідну мову могутнім засобом розвитку дитини, джерелом національного світобачення. Водночас, аналіз стану роботи сучасних освітніх закладів переконує нас у тому, що не завжди педагоги дотримуються ідеї народності у вихованні підростаючого покоління; не приділяють достатньої уваги розвитку українського мовлення; більшість педагогічних працівників майже не обізнані з історією свого народу, українською народною мудрістю. Отже, виникає необхідність широкого розповсюдження кращого досвіду народних традицій українського народу щодо мовленнєвого розвитку дітей. Багато уваги цьому питанню приділяла в своїй творчості Софія Русова.

Аналіз останніх досліджень та публікацій за темою: Педагогічна спадщина Софії Русової привертає увагу багатьох дослідників. Так, О.Проскура висвітлює особистісні аспекти виховання у педагогічній спадщині С.Русової. Н.Копиленко вивчає громадсько-просвітительську діяльність видатного педагога. Проблеми розвитку мови дитини у працях С.Русової присвячені роботи А.Богущ, Н.Гавриш, Л.Кремсал, Т.Садової. Розвиток різноманітних лінгводидактичних ідей С.Русової знайшов висвітлення в подальших дослідженнях відомих вітчизняних учених (О.Артемів, А.Богущ, В.Коник, Н.Орланова та ін.). Психологічні аспекти творчості Софії Федорівни знаходять відбиття у працях С.Болтівця.

Мета: визначити ефективні засоби розвитку мовлення дошкільників у творчій спадщині С.Русової.

Основний зміст статті: Корифеї вітчизняної педагогіки рекомендували розвивати мовлення дітей через найкращі форми літературної мови та народного мовлення (Є.Водовозова, К.Ушинський); через навчання дітей творчого розповідання (Є.Тихеева); гру-драматизацію, театралізовані ігри (С.Русова).

Софія Русова великого значення надавала рідній мові, вважаючи першою психологічною вимогою навчання – засвоєння знань тією мовою, яку найкраще розуміє дитина, з якою пов'язана вся духовна

істота, на якій діти мають цілу низку уявлень, що асоціюються з новими враженнями. „Психологічна вимога для людини і для нації одна, проста і органічна: щоб усе виховання, усе навчання ґрунтувалося на пошані особи – як особи індивідуальної, так і особи національної. Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почування, вражіннь. От через що першою свідомою вимогою задля справедливого психічного задоволення нації є вимога національної школи” [3].

Ефективним засобом навчання мовлення в дошкільному закладі, на думку С.Русової, є оглядові лекції, матеріалом для яких служать предмети живої та неживої природи. Водночас видатний педагог зазначає, що це досить складний вид занять для дошкільнят. „Вони не можуть бути систематичними, бо маленькі діти нездатні до витриманої думки: їх цікавість перебігає з одного предмета на інший...” Головним завданням предметової лекції є не накопичення знань, а розвиток мовлення дитини; логічного мислення. Кожна предметова лекція включає різні процеси мислення: зовнішнє ознайомлення з предметом, його аперцепцію – приймання нових явищ і зв'язок їх з раніше сприйнятими; асоціація з іншими подібними; виділення нових надбань з-поміж усіх інших.

Так, вихователь показує зайчика, що рухається, оскільки рух привертає увагу дітей. Дошкільнята розглядають його косі очі, довгі вуха, нерівні лапки, зуби; годують зайця; дізнаються, що він їсть, де живе; як захищається від ворогів; гладять м'яке хутро. Після чого вони мають пояснити кожну рису – навіщо вона потрібна зайчикові в його житті. Педагог пропонує дітям пригадати інших тварин та порівняти з ними зайчика: спочатку знаходять схожі риси, потім відмінні. Діти з'ясовують, чим зайчик для нас шкідливий, а чим корисний. У результаті такої бесіди в уяві дітей постає зайчик, як лісовий звір, з довгими вухами, щоб прислухатися до всяких небезпечних звуків; з довгими задніми лапками, щоб добре стрибати і бігати, тікаючи від ворогів; з теплим хутром, щоб не змерзнути зимою; з гострими передніми зубами, щоб добре гризти кору, капусту, траву.

С.Русова зазначала, що тривалість предметової лекції не повинна перевищувати 25-30 хвилин. Під час такої лекції бажано використовувати такі методи і прийоми: розповідь про життя зайчика; рухливу гру з піснею про зайчика; ручну працю (ліплення зайчика з глини). Бажано, щоб зайчик деякий час прожив з дітьми.

Вірші, вправи, спостереження розвивають одночасно мову, пам'ять, мислення, уяву. Корисними для мовленнєвого розвитку дошкільнят є ілюстрації, малюнки до художніх творів. Софія Федорівна радила вихователям також мати серію малюнків, за якими діти самі мали скласти оповідання. Ці малюнки мають поступово ускладнюватися: спочатку дитині слід показати малюнок з зображенням однієї істоти – дитини, собаки, кішки. Дошкільник має розповісти, що він про неї думає,

як уявляє собі те її становище, в якому її намальовано. Як переконують спостереження, діти спочатку можуть звертати увагу тільки на предмети та їх рухи. Через деякий час можна пропонувати малюнки з зображенням декількох істот [3].

Спираючись на методику розвитку рідного мовлення Софії Русової, нами було розроблено систему лексичних вправ, які успішно використовувалися в роботі з дітьми. Під час навчання звертали увагу на структурне та лексичне забезпечення висловлювань дітей, задля чого використовували лексичні вправи на активізацію словника, опорні слова, схематичні зображення. Означені вправи проводили на заняттях з розвитку мовлення, з ознайомлення з художньою літературою (як останню частину заняття).

Проілюструємо зміст роботи з цього напрямку.

1. Лексична вправа "Який? Яка? Яке?"

Мета: Вчити дітей добирати прикметники до запропонованих слів, ураховуючи їх характерні особливості.

Матеріал: малюнки тварин: лисиця, зайчик, слон, верблюд, тигр, їжак, ведмідь, білка, коза; об'єктів природи: дерево, лист, сонечко тощо.

Інструкція до виконання: вихователь називав тварину, а діти добирали до неї якомога більше прикметників, що передавали б її характерні особливості.

2. Лексична вправа "Добери слово".

Мета: Поширювати словник дітей образними поетично-художніми висловами.

Матеріал: малюнки з зображенням тварин (лисичка, мишка, зайчик, вовк, півник, котик, тигр, лев).

Інструкція до виконання: вправа проводилася переважно після читання літературних творів. Педагог показував дітям зображення героїв відомих казок, а вони мали пригадати, якими образними словами названо цей персонаж у казці.

3. Лексична вправа "Що вміє робити?"

Мета: Активізувати словник дітей шляхом добору відповідних дій до названих предметів, об'єктів, істот.

Матеріал: зображення предметів, об'єктів природи, тварин, птахів (синичка, сонечко, зайчик, річка, ліс, дерево, ведмідь, білка, дорога, гриб, дощик).

Інструкція до виконання: вихователь запитував: "Що вміє робити гриб?", а діти повинні назвати якомога більше дій. За аналогією добирали дії до інших слів.

4. Лексична вправа "Як сказати краще".

Мета: Розвивати вміння дітей добирати слова відповідно до ситуації, точного та доречного їх вживання.

Матеріал: картки зі словами-назвами дій: йти, дибати, сунути, лізти, ледве ногами перебирати, нога за ногою.

Інструкція до виконання: педагог по черзі називав дії і пропонував дітям подумати та сказати, хто із звірів так ходить.

Іде по дорозі... Ось дибасе... По лісі суне... Ледве ногами перебирає... Біжить нога за ногою... Лізе крізь чагарники...

Як правило, ця вправа поєднувалася із завданням відтворити у виразних рухах названі дії.

5. Лексична вправа "Порівняй".

Мета: Вчити дітей порівнювати тварин за характером, діями; добирати влучні слова для характеристики їх образів.

Матеріал: картинки з зображенням тварин по парам (лисичка і зайчик, слон і їжак).

Інструкція до виконання: вихователь пропонував дітям пригадати все, що вони знають про названих тварин (лисичка та зайчик). Далі мали визначити чим схожі ці тварини (за характером, діями, зовнішнім виглядом) та чим вони відрізняються.

6. Гра "Опорні слова".

Мета: Вчити дітей складати коротеньку розповідь, спираючись на опорні слова.

Матеріал: картки з опорними словами (дівчинка, ліс, квіти, заблукала, дорога, лісовичок, зраділа, додому).

Інструкція до виконання: дітям пропонували уважно прочитати слова на картці та скласти з ними коротеньку розповідь, дотримуючись певної послідовності подій.

7. Вправа "Добери слово".

Мета: Розвивати вміння дітей влучно характеризувати персонажів літературних творів.

Матеріал: іграшки (лисичка, зайчик, дід, баба тощо).

Інструкція до виконання: одна дитина обирала будь-яку з іграшок і називала одне слово, яким можна сказати про цього героя так, щоб усім одразу стало зрозуміло, про кого йдеться.

Ці завдання розв'язували на заняттях із ознайомлення з художньою літературою.

1. Гра-змагання "Хто більше?".

Мета: Вчити дітей характеризувати заданий персонаж, добираючи влучні слова, дотепні вирази.

Матеріал: картки з назвами героїв творів.

Дюймовочка бичок жаба ластівка лисичка

Інструкція до виконання: дитина обирала картку, читала назву. Далі педагог пропонував назвати якомога більше слів, якими можна охарактеризувати цього персонажа.

2. Гра "Фраза".

Мета: Вчити дітей складати речення із заданими словами на основі запитань схеми.

Матеріал: схеми.

Де? Іде Хто? Куди? На чому?	Що робить? Який? Коли? Куди? Навіщо?	Як? Зайчик Що робить? З чим? Коли?
--------------------------------------	---	--

Інструкція до виконання: вихователь пропонував дітям розглянути схему, назвати головне слово. Із цим словом діти складали речення. Щоб речення вийшло повним, вони мали відповісти на всі запитання схеми, і об'єднати відповіді в речення; скласти з цими словами декілька речень.

3. Гра-змагання "Хто знає, той каже далі".

Мета: Розвивати вміння дітей визначати якості, властиві персонажа літературного твору.

Матеріал: зображення головних персонажів казок "Заєць та їжак", "Солом'яний бичок".

Інструкція до виконання: вихователь розподіляв дітей на дві команди. Одній пропонував назвати якості, що властиві зайчику, а другій – ті, що властиві їжакові. Перемагала та команда, яка називала слово останньою.

4. Гра "Проте".

Мета: Розвивати вміння дітей визначати характерні особливості персонажів літературного твору, добирати необхідні для характеристики слова.

Матеріал: зображення головних персонажів казок (парами): зайчик і їжак, котик і півник.

Інструкція до виконання: зміст гри полягав у тому, щоб зіставити дії двох казкових героїв. Кожній із двох команд педагог пропонував похвалити свого героя, знаходячи вагомні аргументи для характеристики персонажів. Наприклад, "Котик вміє ловити мишей". "Проте півник вміє голосно співати...". Потім починала інша команда. Перемагала та команда, яка називала речення останньою.

Великою виховною цінністю визначала дослідниця народну казку в роботі „В оборону казки”. Казка відома дітям з дошкільних років. Її привабливість – у сюжетності, таємничості, фантастичності. Діти з захопленням грають у вовків і лисиць, з любов'ю готують маскарадні костюми зайців і півників, а на дитячих ранках з інтересом відтворюють поведки улюблених казкових персонажів. Любов до казки, інтерес до неї виникає в ранньому дитинстві і супроводжує людину протягом усього життя.

„Казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з другим зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам

дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро спочувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв... Тут уперше прокидається дитяча увага до людей, спочуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра” [3].

Казка є мудрим наставником, вона навчає дітей, виховує в них кращі риси характеру, допомагає оцінити добрі і погані вчинки людей, вчить співчувати добру, засуджувати зло. Мова казки проста, чітка, лаконічна. Часто описи в казці замінюються епітетами, подвійними дієсловами, прикметниками („тягне-потягне”, „велика-превелика”), часом один епітет казки створює цілу картину пейзажу („за круті гори, за бистрії води...”, „краснеє літечко”). Казка наділяє героїв прізвиськами-епітетами: „зайчик-лапанчик”, „вовчик-братик”, „кіт-воркіт”, „лисичка-сестричка” тощо.

Однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності була вітчизняний педагог С.Русова, яка вбачала в ній ефективний засіб розвитку мови і творчих здібностей. Автор виділяла такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі. С.Русова визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Цей шлях надає драматизації більш літературної форми та краси, але перетворює драматичну гру на вправу навчання мови. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує в малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого моменту, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок.

Софія Русова також наголошувала на тому, що казка має відповідати віку дитини. „Народну казкову літературу треба перебрати й по зросту: є багато таких казок, яких зовсім не розуміють діти до 7 літ й які задовольняють дітей 10 літ. Звісно, ближче од других казок будуть дитині казки її рідні, її рідного люду, бо хоча науковий досвід зробив казку всесвітньою складкою, але всесвітні теми кожним народом переказуються по своєму... От через що казка рідна єднає дитину з рідним краєм й людом. Мова казки мусить бути чиста народня; це коштовна мова, якої не дасть ніяка друга книжка” [3, 205]. Серед найбільш доступних для дітей перших семи років життя науковець називає казки „Кривенька уточка, Лисичка, Котик та Півень, Лисичка-сестричка та Вовк панібрат, Колобок, Вовк, Собака та Кіт, Коза мати, Калинова сопілка, Три брати, Рукавичка, Івасик Телесик, Цап та Баран, Дідова дочка, Царівна Жаба, Горобець та билина, Бідний вовк, Солом’яний бичок”.

Проілюструємо, як впроваджувалася педагогічна спадщина Софії Русової в навчально-виховний процес дошкільного закладу. Наведемо конспект заняття з теми: Складання творчої розповіді в театралізованій діяльності за темою "Пригоди на лісовій галявині".

Мета: Вчити дітей складати творчі розповіді у процесі театралізованої діяльності на задану тему. Розвивати вміння добирати необхідні атрибути та ігровий матеріал, узгоджувати слова з діями, супроводжувати розповідь показом за допомогою одного з видів театру. Виховувати бажання розігрувати власні сюжети в театралізованій діяльності, колективізм.

Матеріал: ігрове поле, обладнане у вигляді лісової галявини; іграшки: зайчик, їжачок, лисичка, макети дерев для настільного театру, будівельний матеріал.

Хід заняття

Вихователь: - Діти, ви любите казки?

Діти: - Любимо.

Вихователь: - Казку можна послухати, подивитись, а можна і скласти самому. Сьогодні ми будемо не лише складати казку, а й грати в неї. Я пропоную скласти казку про зайчика, який жив у лісі і з яким траплялися різні пригоди. Давайте зараз створимо лісову галявину. Що нам для цього потрібно?

Діти: - Дерева, кущі, травичка.

(Діти розставляють атрибути на ігровому полі).

Вихователь: - А хто б міг жити в лісі?

Діти: - Зайчик.

Вихователь: - А хто хоче бути зайчиком? А ось наш зайчик. А де ж він буде жити? Давайте збудуємо йому хатку. З чого ми можемо збудувати хатку?

Діти: - З будівельного матеріалу. А ще можна прикрасити зайчикову хатку стрічкою, щоб було красиво.

(Діти будують хатку для зайчика і прикрашають її).

Вихователь: - Давайте поселимо зайчика в його хатку. Як ви гадаєте, зайчику сподобалася його хатка?

(Діти обігрують епізод: зайчик у новій хатці).

Вихователь: - А чи не сумно було зайчику одному в лісі?

Діти: - Зайчик хотів, щоб у нього були друзі.

Вихователь: - А які в нього були друзі?

Діти: - Лисичка, їжачок, білочка.

Вихователь: - А хто буде лисичкою? Їжачком? Білочкою?

(Діти беруть іграшки: лисичку, білочку, їжачка і ставлять на ігрове поле).

Вихователь: - А де ж будуть жити зайчикові друзі?

Діти: - У хатках.

Вихователь: - Давайте збудуємо хатки для лисички, їжачка, білочки. Пригадайте, де у лісі живе лисичка? А де мешкає білочка? А їжачок?

(Діти будують хатки для лисички, білочки, їжачка. Розселяють звірів по хаткам).

Вихователь: - Тепер у кожного є своя хатка. Але лісовим друзям сумно було сидіти кожному у своїй хатці. Зайчик вирішив піти погуляти. Де б він міг піти?

(Діти виводять зайчика із його хатки, супроводжують слова показом).

Діти: - Зайчик вийшов із хатки. Пішов на галявину. Збирав там квіти.

Вихователь: - А що було далі?

Діти: - Зайчик почув гарну пісеньку. Він захотів піти послухати. А то співала білочка, яка жила в дуплі. А зайчику так сподобалося як співає білочка, і він подарував їй букет квітів. Зайчик помітив, що до нього хтось підкрадається. Він хотів втекти. А білочка як закричить: Ховайся! Лисиця!" Зайчик побіг. Лисиця швидко бігала і наздогнала зайчика. І вона його прив'язала до дерева. Лисичка пішла кудись, а зайчик став плакати. Під тим деревом жив їжачок. Він виліз із кущів і почав кричати на зайчика: "Навіщо ти намочив мою хатку! Чому ти так плачеш?" А потім їжачок побачив, що зайчик прив'язаний. Він його врятував. І зайчик побіг додому. Більше він вже не ходив гуляти так далеко від своєї хатки".

Висновки: Підсумовуючи сказане, можна зазначити, що відродження нації починається з виховання дитини, у якому має враховуватися національний характер. Творча спадщина С.Русової пронизана ідеями національного виховання, які стануть у нагоді педагогам та батькам у справі виховання підростаючого покоління. Праці Софії Русової – це наша культурна й педагогічна спадщина, що є досить актуальною і сьогодні, адже завдяки її працям сьогоднішні вчителі та вихователі можуть мати відповіді на низку запитань.

Рекомендації і перспективи подальшого розвитку напрямку: Перспективи подальшого розвитку вбачаємо у впровадженні творчої спадщини Софії Русової у практику роботи сучасних освітніх закладів, а також у розробці системи роботи закладів освіти з сім'єю щодо мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Література

1. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка. – Суми: Університетська книга, 2005. – 176 с. **2. Педагогічна** спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Науково-методичний посібник/ За ред. В.Г.Слюсаренка, О.В.Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с. **3. Русова С.** Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с. **4. Русова С.** Мемуари. Щоденник. – К.: Поліграф книга, 2004. – 544 с.

The article examines pedagogical heritage of outstanding Ukrainian pedagogue Sofia Rusova, here pointed out the main directions of pedagogical work of leading figure in national pedagogical school. The leading problem is the problem of speech development of preschool age children. The article

suggests a system of lexical tasks and authoring of modified method of Sofia Rusova.

УДК 372.3

І.В. Грушевська, Ю. Панчишко

ВИХОВУЄМО ДОШКІЛЬНЯТ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ С. РУСОВОЇ (НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНЯТ)

Видатний український педагог С.Ф. Русова все своє життя присвятила відродженню національної свідомості, її педагогічна творчість прийнята ідеєю національного виховання дітей.

Принциповою основою змісту навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах С. Русова вважала рідну мову національні свята та обряди, витвори народних мистецтв.

Софія Русова подає у своїх працях методичні розробки й нотатки до проведення українських національних свят, які так полюбляють діти дошкільного віку. Це - Великдень, Різдво, Маковій, Спас та ін. Водночас застерігає вихователів, що в кожному святі треба «єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, прекрасне, радісне, веселе».

Суто національне, "Український дух", зазначає С.Русова. має втілюватися у творчу діяльність дітей дитячого садка на заняттях з образотворчої діяльності та музичних. У дитячих малюнках «графічною мовою», за висловом автора, передається краса рідного краю, рідної природи, оточуючого в неповторному індивідуальному сприйманні дитини. На заняттях з ручної праці вона радить вводити народні вишивання з національним орнаментом, ткання невеличких поясів на маленьких ткацьких верстатах, естетичне вирізування з дерева буквинським орнаментом, ліплення з глини національних іграшок, декоративні розписи тощо. Цим самим, стверджувала автор, ми зможемо «якомога більше націоналізувати наші дитячі садки, наблизити їх не тільки до словесної, але й до технічної культури нашого народу».

Нова школа С. Русової ставила собі за мету не лише передачу знань учням, а й виховання цілісної національної свідомої особистості. Водночас із формуванням у дітей національної свідомості в них виховуються глибокі патріотичні почуття, пориви, прагнення пізнавати і берегти матеріальні та духовні цінності, результати праці попередніх поколінь.

В цьому напрямку ведуть свою роботу студенти спеціальності "Дошкільне виховання" перебуваючи на практиці в дошкільному закладі "Чайка" м. Лисичанська.

З давніх-давен славилась Україна своїми майстрами та розмаїттям витворів декоративно-прикладного мистецтва. Наші діди і

прадіди берегли техніку виготовлення того чи іншого витвору, передавали з роду в рід, з покоління в покоління свої знання, щоб нащадки ніколи не забували своє коріння, свій родовід, історію свого народу. Та, на жаль, ми все більше пересвічуємося, що багато чого втрачено, загублено, забуто. Водночас зменшилася повага до людини-трудівника, бажання працювати і приносити користь суспільству.

Одним із найголовніших напрямків національної Державної програми “Освіта” (Україна XXI століття) визначено становлення морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відношення культури і духовності. Реалізація цих завдань може успішно здійснюватися через використання в навчально-виховному процесі різних видів народних ремесел.

Нові вітри повіяли на Україною. Через багато тисячоліть повертаються до нас забуті ремесла, в них – щедра, багата, дотепна та мудра душа народу.

Все своє життя С.Русова винощувала ідею створення українського дитячого садка, в якому можна було б реалізувати ідеї національного виховання дітей-українців.

Народні ремесла надзвичайно різноманітні, свідчать про високу духовну культуру українського народу, про споконвічне прагнення до краси, розповідають про багатство рідного краю, традиції місцевого населення. Чудові витинанки, прозорі й ніжні, вишиванки, тканини, різьблені, карбовані речі, різноманітні керамічні вироби містять в собі могутній ідейно-моральний, духовно-естетичний потенціал. Вони можуть якнайяскравіше сприяти формуванню моралі, естетичних смаків, трудових навичок у дітей. Через емоційно-цілісне сприйняття дитиною можна викликати інтерес до історії свого краю, формувати чітку орієнтацію на трудову діяльність, бажання оволодіти трудовими вміннями та навичками, виховувати працьовитість, бережливе ставлення до результатів людської праці. Це дасть змогу поліпшити стан морально-трудового, чудовно-естетичного виховання.

Які ж основні завдання роботи з народних ремесел?

У формуванні особистості дитини значну роль відіграє предмет, з яким вона має справу. Він повинен відрізнятися новизною, приваблювати, відповідати рівневі розвитку. Однією з найважливіших його ознак має бути здатність впливати на почуття, емоції і водночас нести певні оцінні характеристики.

“Дитині треба давати якнайбільше естетичних сприймань – як природних, так і штучно-мистецьких. Вони розвивають не лише естетичний смак дитини, а й її фантазію, поповнюючи її свідомість красивими образами”.

Як свідчать дані психолого-педагогічної літератури у дітей переважає емоційність при освоєнні явищ і предметів навколишнього світу, прагнення оцінювати, те що відбувається, адекватно відтворювати побачене і почуте. Це може бути основою для розширення виховних і

розвивальних можливостей на заняттях. У дошкільників на цьому етапі формуються ціннісні основи ставлення до діяльності: до природи, до явищ суспільного життя, рукотворного світу, до самих себе. І саме народні ремесла можуть бути одним із дієвих засобів трудового виховання та навчання, естетичного розвитку та морального ставлення особистості дитини. Як складова частина української національної культури, вони можуть бути однією з перших сходинок до пізнання сучасною дитиною трудових традицій свого народу – його морально-етичних уявлень про працю та формування в неї позитивного емоційно-ціннісного ставлення до трудової діяльності.

Народні ремесла мають великий вплив на формування особистості дитини. При їх використанні реалізується багато завдань:

- пізнавально-спрямовані на розширення знань про традиції народу, трудові звичаї своїх країн, природу рідного краю, процеси виготовлення виробів, походження та властивості різних матеріалів та ін.;

- розвивальні – передбачають психологічний і духовно-естетичний розвиток шляхом одержання знань про народні ремесла та оволодіння елементарними практичними вміннями та навичками;

- виховні – визначають формування інтересу до свого краю, до регіонального мистецтва, дбайливе ставлення до виробів як результату людської праці, виховання культури та естетики праці, позитивних і моральних якостей.

Основною метою на заняттях по ознайомленню з народними ремеслами можна вважати ознайомлення дітей з різними видами народних ремесел; треба навчити елементарним трудовим діям, умінням та навичкам, привчити до рукоділля, розвивати уяву, пам'ять, мислення, збагатити чуттєвий досвід дитини, розвивати творчі здібності, спонукати до подальшого захоплення народними ремеслами.

Основні цілі й завдання, реалізація яких передбачена через ознайомлення та оволодіння різними видами декоративно-прикладного мистецтва, спрямовані на виникнення інтересу до історії краю, відчуття гордості за талановитих людей, що жили і живуть на нашій землі, естетичне ставлення до навколишнього через різні види народних ремесел і виникнення бажання навчитись і собі виготовляти подібні вироби. Одним із основних завдань є ознайомлення з деякими видами народних ремесел, організація трудової діяльності на основі набутих знань, вироблення постійного бажання працювати, робити щось корисне, навчити сприймати працю як радість і радіти з маленьких досягнень своїх однолітків.

Вироби народних ремесел сприймаються дітьми неоднозначно: одні викликають зацікавлення, інші – захоплення, а деякі – байдужість. Перед вихователем стоять завдання не лише збагатити уявлення та знання дошкільників про народні ремесла і все, що з ними пов'язане, але й виробити емоційно-ціннісне ставлення, навчити давати словесно-

образну характеристику виробам, вчити порівнювати їх за кольоровою гамою, орнаментикою, регіональними особливостями, способами виготовлення, практичним використанням та ін.

У своїй праці “У дитячому садку” Софія Русова підкреслює також, що в родинному житті, в дитячому садку головне – “...не вчити дитину, не давати готове значення, хоч би й саме початкове, - а більш усього збудити в дитині її духовні сили, розворушити цікавість виховувати її почуття”.

Доведено, що виховання почуттів, моральних та трудових якостей неможливе без систематичного розвитку уявлень дітей, збагачення їхнього світогляду, формування відповідного ставлення до тих чи інших подій, явищ предметів. Саме на основі цього можна пробудити у дитини інтерес, живе емоційне ставлення до навколишнього світу. Це у свою чергу активізує спостережливість, поглиблює знання про предмети, викликає відповідні емоції, сприяє формуванню позитивних якостей.

Методикою використання народних ремесел у навчально-виховній роботі дошкільного закладу передбачаються такі етапи активізації дітей:

- пізнавальний, що характеризується нагромадженням знань про народні ремесла;
- емоційно-смісловий, його завдання полягають у розвитку здатності до художньо-творчого переживання та співпереживання, в формуванні морально-етичних уявлень;
- художньо-діяльнісний, що полягає у практичній реалізації засвоєних знань про народні ремесла, вироблені навичок виготовляти подібні вироби.

На заняттях із зображувальної діяльності на тему “Робота з паперу та художня композиція” ознайомлення з народними ремеслами проходять у кілька етапів. На першому знайомлять з поняттями побутова культура наших предків. Дошкільників необхідно підвести до усвідомлення природного розуму, таланту, працьовитості, естетичного смаку та краси у наших прадідусів і прабабусь. Які вміли все робити своїми руками, створювати корисні та чудові речі.

На другому етапі необхідно сформулювати уявлення про різні види українського народного декоративно-прикладного мистецтва, про його регіональні особливості, що проявляються в кольоровій гамі, способах і прийомах виготовлення та оздоблення.

Для третього етапу визначальним є те, що дітям даються знання про окремі види народних ремесел, звичаї, традиції, обряди, пов’язані з виготовленням та використанням виробів. Наведемо приклади методів та прийомів, що застосовуються на всіх етапах роботи:

- розглядання ілюстрацій із зображенням давнього житла, речей ужитку в альбомах, книжках;

- екскурсія в краєзнавчий музей м. Лисичанська, “Бабусину світлицю”. Емоційно насичена розповідь про давні речі вжитку, про життя і побут у минулому;

- мистецтвознавча розповідь про різні види українського народного декоративно-ужиткового мистецтва; про народні ремесла з демонструванням взірців різноманітних виробів;

- дидактичні ігри: “Що з чого зроблено?”, “Вгадай вид народного ремесла”, “Розкажи про виріб, що тобі найбільше сподобалося”, “Який візерунок найкращий?”, “Де знаходив майстер кольори та візерунки?”, “Знайди знайомі рослинні елементи у візерунках”, “Що нагадують ці ягоди?”, “Чиї це пелюсточки і листочки?”, “Відшукай геометричні фігури в орнаменті” та інш;

- доцільно провести низку бесід за такою тематикою: “І на тім рушничку”, “Чарівна витинанка”, “При гончарному крузі”, “Зачароване веретено”;

- велику користь для активізації пізнавальної діяльності щодо народних ремесел принесуть зустрічі з народними умільцями, розповіді майстрів про їхнє ремесло, спостереження за виготовленням виробів, навчання їх деяким умінням та навичкам рукоділля;

- позитивний вплив на формування моральних якостей матиме діалог педагога з дітьми про народних умільців: як вони організують своє робоче місце, як зручно розташовують усе необхідне для роботи; економно витрачають матеріали, зосереджено працюють, дбають, щоб робота була гарною, охайною. Саме такі бесіди сприятимуть виробленню елементарних навичок дотримання культури та естетики праці, самостійності, взаємодопомоги.

- Зацікавленню цим видом народної творчості сприятиме використання фольклору: прислів'їв та приказок про народні ремесла, про працю, працьовитість, ледарство та ін.: казок, народних пісень;

- Цікавим буде такий ігровий прийом на закріплення знань про народні ремесла як обігрування ігрової ситуації “ярмаркування” (діти “купують” різні вироби народних ремесел і намагаються якомога більше про них розповісти).

Знайомство з народними ремеслами відбувається на заняттях із зображувальної діяльності з такими темами: “Український рушничок”, Аплікація). “Килимок” (плетіння з смужок паперу і аплікація), “Витинаночка” (вирізування з паперу, аплікація), “Скатертинка” (аплікація і витинанка).

При ознайомленні дошкільників з вишивкою (“Український рушничок”) доцільно провести такі бесіди: “Символи та обряди нашого дому”, “Звичаї та традиції, пов’язані з вишиванками”, “Кольори природи на вишиванках” (зелений дала травичка, жовтий – сонечко і золоті колоски пшениці, блакитний – небо, чорний подарувала ніч, а білий – день), “Значення орнаменту на рушнику” та інш.

Бажано провести емоційну розповідь про те, що мистецтво вишивання виникло з любові до рідного краю, до природи, з потреби не тільки бачити і відчувати красу, а й творити її власними руками.

З зацікавленням дошкільники слухають про символіку і орнаментику на рушниках. Діти поступово знайомляться із регіональними особливостями вишитих виробів, зі звичаями, традиціями, обрядами, пов'язаними з вишиванням рушників та інших вишиванок, використанням вишитих виробів. Після першого заняття діти вже можуть оперувати знаннями про символи-обереги, які зображені на вишитих виробках. Вони старанно використовують свої знання при виготовленні аплікації.

При ознайомленні дітей з мистецтвом витинання “Витинаночка”, вихователь має за мету ознайомити дітей з цим видом народного декоративно-ужиткового мистецтва, дає поняття про те, що витинанки – це вироби з паперу, що ними колись прикрашали житло, що вони відзначаються різноманітністю форм та візерунків. У дітей виховується естетичний смак, здатність відчувати красу, з'являються зацікавленість і бажання навчитися їх виготовляти.

Налаштовуючи дітей на розмову про витинанки, доцільно використовувати прислів'я: “У хаті, як у віночку, і сама сидить, як квіточка”. Прислів'я слугує початком бесіди про охайність, споконвічну любов української жінки до чистоти і порядку, до затишку в оселі. Дошкільники отримують знання про інтер'єр давнього життя, вони порівнюють давні речі вжитку з сучасними. В них виникають роздуми про життя пращурів у минулому.

Коли знайомлять дошкільнят з тканинами та килимовими виробами (на занятті “Килимок”), розкривають вихованцям красу виробів розповідають про виникнення та розвиток цього виду ремесла, пов'язують свою розповідь з способом життя наших предків, наголошують на їх працьовитості, здатності виготовляти все своїми руками. Усе це впливає на художньо-естетичне сприйняття витворів майстрів декоративно-прикладного мистецтва.

Відроджувати національне потрібно розумно, зі знанням справи, щоб воно стало справді сучасним, традицією в розвитку, стало нашим національним життям, розумно використовувати педагогічний спадок, який нам залишила С. Русова.

Ідеї Софії Русової щодо національного виховання дітей у школі є надзвичайно актуальними і потрібними для сьогодення.

Література

1. **Богущ А.** Педагогічні нотатки та роздуми.- Запоріжжя, 2001.
2. **Лемківський М.В.** Історія педагогіки.-К., 2003.
3. **Русова С.Ф** Вибрані твори. – К.: “Освіта”, 1996.
4. **Русова С.Ф.** Теорія і практика дошкільного виховання. – Просвіта: Львів-Краков-Париж, 1993.

The issues of national education of pre-school children on the basics of Sofia Rusova's pedagogy is examined in the article. In particular, here revealed potentials of the folk pedagogy means in pre-school education.

УДК 371.13

С.С. Дементьєва

ВАЖЛИВІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ

Соціально-економічні реформи, які здійснюються в країні, досить виразно простежуються і у вищій школі, зокрема, стосовно перспектив розвитку, змісту навчання і виховання та соціального становлення особистості студента. У системі вищої освіти відбувається процес децентралізації управління, активізації педагогічної творчості та інноваційної діяльності педагогів і студентів. Водночас активний перехід до ринкових відносин змушує педагогів вищої школи звернути особливу увагу не лише на оновлення і поглиблення змісту навчально-виховної діяльності, але й на соціальну роботу зі студентською молоддю для того, щоб запобігти падінню престижу освіти, якості професіоналізму й створити умови для боротьби з негативними проявами у молодіжному середовищі.

Національна доктрина розвитку освіти передбачає перехід до нового типу гуманітарної освіти. Це сприятиме зростанню інтелектуального, культурного, духовного потенціалу особистості й суспільства. Майбутні вихователі повинні допомогти дитині у процесі засвоєння соціального досвіду увійти в суспільне середовище, оволодіти умінням відтворювати соціальні зв'язки в активній діяльності, освоїти систему соціально-виховних відносин

Майбутнім вихователям належить виконати ці завдання: формування фізично-здорової, гармонійно розвинутої особистості з високими моральними якостями, її здібностей, нахилів, інтересів. Виконання таких завдань потребує зміни у підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів, зосередження уваги на озброєнні їх необхідними знаннями.

Дискусії навколо поняття "соціалізація" свідчать про його складність, про те, що до цього часу науковці не дійшли згоди у розробці теорії щодо соціалізації особистості. Важливо також визначити роль педагогіки у цьому процесі. Соціалізація – це розвиток людини протягом всього життя у взаємодії з навколишнім середовищем в процесі засвоєння соціальних норм й культурних цінностей, а також саморозвиток й самореалізація в суспільстві, до якого належить.

Сутність соціалізації полягає у формуванні людини як потенційного члена суспільства. Змістом цього процесу є оволодіння

соціально-рольовими функціями, що здійснюється в процесі двох видів діяльності – соціального навчання і соціального виховання.

Водночас простежується наявність досить гострої й очевидної суперечності між необхідністю створення педагогічних умов розвитку і соціального становлення особистості студента у вищій школі в нових суспільних умовах і недостатньою готовністю педагога вищої школи до організації та проведення такої роботи. Причини цього можна вбачати, насамперед, у відсутності концепції соціального виховання студентів, систематичної і цілеспрямованої організації соціалізуючого процесу у ВНЗ, у недосконалості дії організаційних структур управління даним процесом, а також ефективних технологій соціально-виховної роботи у вищій школі. Соціальний розвиток особистості виявляється засобом і водночас результатом, одним з аспектів її соціалізації, яка визначається у філософії, як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбуваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (М.Бердяєв, Ю.Васильков, В.Мясищев, Р.Немов, А.Реан, І.Печенко, П.Понятенко, М.Шульга та ін.). На думку Г.Тарда та Ф.Гіддінгса, які до речі, ввели в науковий обіг термін „соціалізація”, цей процес здійснюється завдяки як стихійних впливів оточення, так і внаслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, дошкільний заклад, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції), який має виховну спрямованість.

Включно до шестидесятих років під "соціалізацією" переважна більшість дослідників розуміла розвиток людини в дитинстві, в підлітковому віці та юнацтві. Лише в останнє десятиліття дитинство перестало бути єдиним в цьому плані фокусом інтересів дослідників, а вивчення соціалізації поширилось на дорослий і навіть на похилий вік.

Аналіз багаточисельних концепцій соціалізації дає змогу виокремити основні підходи щодо розгляду місця та ролі людини у процесі соціалізації. В одних із них, суб'єкт-об'єктних, зазначається пасивна позиція людини у процесі соціалізації (суспільство виступає суб'єктом впливу, а людина - об'єктом), розгортання її адаптації, відтворення соціальних норм, відповідність певним соціальним очікуванням, що пов'язуються зі статусом. Відтак, соціалізація усвідомлюється як конформність індивіда до соціальних приписів та норм (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс, Л.Пименова) [2,79].

Фундаторами протилежного, суб'єкт-суб'єктного, підходу вважають Ч.Кулі та Дж.Міда, які відстоюють активну позицію людини, яка не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе та на своє оточення. У руслі цього підходу, згідно А.Мудрика, адаптація розглядається як здатність людини активно взаємодіяти з соціальним

середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку. Відтак, соціалізацію можна трактувати як розвиток людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається завдяки взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими і доцільно створеними умовами життя на всіх етапах.

Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження людини до будь-якої спільноти пов'язане з адаптацією. В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття „адаптація” змішується з поняттям „соціалізація” та вживається для пояснення пристосувальної функції особистості (М.Єрмоленко, Г.Медведєв, Б.Рубін, Л.Шпак). Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища (Л.Безрукова, М.Корепапова, С.Литвиненко, К.Фопель та ін.). Саме така позиція максимально співпадає з нашою особистою. Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум в той час, коли соціальна адаптація є процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду (А.Петровський, А.Капська) . Отже, в цьому контексті соціальну адаптацію слід розглядати як активно-розвивальний, а не активно-пристосувальний процес. Слушною є думка С.Литвиненко, за якої, особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, в якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини в творчо-перетворювальній суспільній діяльності.

Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого належить. Адже кожне суспільство прагне сформувати людину відповідно до своїх універсальних інтелектуальних і фізичних ідеалів (Е.Дюркгейм). Природно, що зміст цих ідеалів значно різниться залежно від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального устрою суспільства.

Як об'єкт соціальних стосунків, людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами та обов'язками, нормами, вона виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність. Отже, відбувається її соціалізація, тобто перетворення людини із об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація із об'єкта соціальної поведінки і стосунків у їх суб'єкт. Саме таке визначення було прийняте нами в дослідженні за робоче.

За визначенням філософа Ю.Хабермаса, людина живе в розмаїтті багатьох світів: зовнішньому - об'єктивному, тотальному світі природи, науки, техніки, практики; соціальному – світі суб'єкт – об'єктних та суб'єкт - суб'єктних соціальних стосунків, соціальних статусів та ролей; а також у внутрішньому – світі індивідуальності, неповторності свого існування [1,114].

Соціалізація особистості у взаємодії з різними факторами (мегафактори, макро-, мезо- та мікрофактори) та агентами (людьми, з якими безпосередньо взаємодіє індивід) відбувається за допомогою низки "механізмів". У науці існують різні підходи до аналізу "механізмів" соціалізації. Отже, до соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять: традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням особистістю норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї і найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою не критичного сприйняття панівних домінант.

Інституціональний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації і ті, що опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Саме у процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше - про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях.

Література

- 1. Кононко О.** Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – С. 216.
- 2. Костюк Г.С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
- 3. Соціальна робота в Україні:** Навч. Посіб. /І.Д.Зверева, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д.Зверевої, Г.М.Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

Peculiarities of socialization of the future teachers – mentors are examined in the article. Here accentuated the process of acting of the institutional mechanism in its interaction with social institutions and different organizations, those having educational functions.

УДК 372.461

Д.Н. Дубинина

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

УМЕНИЙ РАССУЖДАТЬ

На протяжении дошкольного детства педагоги направляют свои усилия на развитие у детей умений построения связного высказывания. В зависимости от объекта и цели речи выделяют такие монологические типы текстов, как описание, повествование, рассуждение. Самым сложным типом текста для ребенка дошкольного возраста является рассуждение. Оно непосредственно сопряжено с развитием у детей мыслительных операций.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна показываются психологические особенности органической связи между речью и мышлением, механизмы и процессы их развития.

Постигая законы логического мышления, старший дошкольник одновременно овладевает и навыками объяснительно-доказательной речи. Он учится сопоставлять и обобщать, аргументировать, обосновывать, делать выводы.

В программе по развитию речи дошкольников (О. С. Ушакова) рассуждение характеризуется как текст, который включает в себя причинно-следственные конструкции, вопросы, оценку. При этом в программе подчеркивается, что структура рассуждения не является жесткой, доказательства выдвинутого тезиса могут даваться в разной последовательности. В рассуждении могут доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов или один обобщенный. Необходимо отметить, что чем доказательнее и обоснованнее рассуждения ребенка, тем выше уровень его умственного развития, его интеллектуальной готовности к школе.

Данные исследований в области умственного развития детей показывают, что старшие дошкольники могут освоить не только отдельные факты, но и знания, которые связаны с пониманием взаимосвязей, существующих между предметами и явлениями окружающего мира. В исследованиях С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия, подтверждается, что ребенок рано начинает подмечать элементарные причинные зависимости и делать выводы. Однако это еще не свидетельствует о том, что дети в полной мере владеют логикой мышления. Даже в старшем дошкольном возрасте они не всегда могут объяснить причины различных явлений, уловить обобщенность смысла, сказанного им. Старшие дошкольники способны усвоить структуру прямого доказательства и впоследствии овладеть ею. Что до искусства косвенного доказательства, то его дети постигают только в младшем школьном возрасте. Хотя знакомство с косвенным доказательством у дошкольников осуществляется довольно рано, в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы.

Рассуждать словесно дети пытаются уже в младшем дошкольном возрасте. Но, как правило, за такими рассуждениями не

стоит опыт ребенка, его знания. Доказательством этому служат рассуждения дошкольников, приведенные К. И. Чуковским в его книге «От двух до пяти». Как отмечает известный писатель и исследователь детской речи, суждения дошкольников строятся по своей особой логике и основаны либо на ассоциации по смежности, либо на ассоциации по сходству. Вместе с тем, К. И. Чуковский утверждает, что уже в дошкольном возрасте, несмотря на то, что суждения детей ошибочны, нельзя оставаться слепыми к тем замечательным приемам мышления, которыми оперирует ребенок даже тогда, когда совершает ошибки. Эти ошибки будут в последствии преодолены собственной практикой ребенка, а вот навыки причинно-следственного истолкования фактов останутся у него навсегда.

В психологических исследованиях П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина отмечается, что попытки дошкольников высказывать свои суждения наблюдаются уже в среднем дошкольном возрасте, на 4-5-ом году жизни. Вместе с тем, наличие элементарных форм рассуждения еще не дает возможности утверждать, что дошкольник сможет высказать свои рассуждения в связном высказывании.

Трудности высказываний типа рассуждений связаны еще и с тем, что эти высказывания характеризуются сложностью своего построения. Дети дошкольного возраста еще не владеют умением в достаточной степени употреблять специальные языковые средства, которые необходимы для связи смысловых частей текста такого типа. По мнению В.И.Яшиной, обучение детей целостным связным рассуждениям, состоящим из тезиса, доказательства и выводов, предусматривает не только формирование у них умений вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов, но и умений, направленных на использование различных языковых средств, способствующих построению высказываний типа рассуждения. Наибольшим достижением дошкольников В. И. Яшина считает включение элементов рассуждения в другие типы связных текстов (контаминация). При этом одним из главных условий для формирования у детей умения рассуждать она называет организацию содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом. Исследовательница отмечает, что именно в процессе содержательного общения создаются ситуации, которые требуют разрешения определенных проблем, что в свою очередь побуждает детей к использованию языковых средств, характерных для связных высказываний типа рассуждений. Отметим, что объем детских высказываний типа рассуждений, зависит, прежде всего, от ситуации общения, темы и поставленной цели.

Развитие логического мышления и речи непосредственно связано с имеющимся у детей дошкольного возраста сенсорно-информационным опытом. Чем больше впечатлений и знаний получит ребенок, тем легче ему будет впоследствии ориентироваться во

взаимосвязях и зависимостях окружающего мира, отражать их в своей речи. Слово фиксирует результаты познавательной деятельности, закрепляя их в сознании ребенка.

По утверждению Е.И. Тихеевой, в развитии речи ребенка основополагающую роль играют органы внешних чувств, которые являются орудиями познания. Правильное восприятие предметов является основой умственного и речевого развития ребенка. В связи с этим Е. И. Тихеева отмечала, что надо с помощью слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их.

Наиболее глубокому познанию дошкольниками окружающей действительности способствуют наблюдения и элементарные опыты. По мнению Н. Поддъякова, детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок. Экспериментирование является той деятельностью, которая позволяет ребенку моделировать в своем сознании образы окружающей действительности, основанные на своих личностных наблюдениях, опытах. Включение речи в эти способы постижения ребенком окружающего мира приводит к перестройке чувственного познания, изменению соотношения мысли и действия. Экспериментирование развивает у ребенка его мыслительные операции (анализ, синтез, классификацию, обобщение), стимулирует познавательную активность. Дошкольник рассуждает, сопоставляет факты, делает выводы, выявляет в объекте скрытые связи и закономерности.

Представления о взаимосвязях и зависимостях, существующих в природе и жизни общества, полученные ребенком в результате обогащения его сенсорного опыта, углубляются в процессе проведения с детьми эвристических бесед. Основной их целью является решение познавательной задачи, что представляет большие возможности для формирования высказывания типа рассуждения. Использование эвристических бесед позволяет формировать у старшего дошкольника умения, направленные на выделение существенных признаков предметов и явлений, построение целостного рассуждения, состоящего из тезиса, доказательства, выводов.

Лучшим способом совершенствования и тренировки навыков и умений объяснительно-доказательной речи являются игры и игровые упражнения. С их помощью дети определяют цепь рассуждения, выделяют его структурно-смысловые части. У них формируются речевые навыки, обеспечивающие использование наиболее оптимальных средств межфразовой связи. Кроме того, речь старших дошкольников обогащается специфичной для данного типа высказываний лексикой.

Использование игр и игровых упражнений предполагает овладение детьми навыками построения собственных высказываний типа рассуждений, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает, комбинирует их каждый раз по-новому.

Познание ребенком окружающего мира осуществляется не только с помощью наглядного опыта, но и в процессе восприятия произведений художественной литературы.

В круг детского чтения входит целый пласт литературных произведений нравственно-этического характера. Знакомство с ними обогащает представления дошкольников о нормах морали, культуре поведения в обществе. Художественная литература в интересной форме рассказывает детям о нравственных качествах, вызывает у них соответствующие чувства и переживания. В процессе восприятия искусства слова дошкольники слышат лексику, обозначающую определенные чувства и нравственные качества. Обсуждение содержания художественных произведений с точки зрения анализа причин поведения героев, оценки их поступков способствует развитию у дошкольников нравственных суждений, учит анализу различных, жизненных факторов.

Развивая мыслительные способности и связную речь ребенка нельзя ограничиваться только формированием у него определенных речевых умений. Необходимо воспитывать у детей желание самим активно взаимодействовать с окружающим миром, исследовать его, анализировать увиденное и прочитанное, ставить вопросы и искать на них ответы.

Литература

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М., 1998. **2. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). – М.: 1981. **3. Ушакова О. С.** Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М., 1994. **4. Чуковский К. И.** От двух до пяти. – Мн., 1983. **5. Эльконин Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958.

The article reveals peculiarities of molding abilities to discuss of senior pre-school children. Here pointed out games and game-tasks as the best way of improving and training skills and abilities of explanatory and conclusive speech.

УДК 373.24.018.26

І.В. Ендеберя

ВЗАЄМОДІЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ СТОСУНКІВ

Необхідність забезпечення повноцінного розвитку суспільства і суспільних стосунків в умовах перехідного стану суспільства зумовлює потребу нових підходів до проблеми сім'ї і виховання в ній дітей, зв'язків із соціальним середовищем, організації педагогічної освіти батьків.

На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Основне призначення дошкільних закладів - соціальна адаптація до умов життя в товаристві дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до людей, навколишнього, світу природи, самого себе. Саме дитячий садок має забезпечити психічне та фізичне здоров'я дитини, її гармонійний розвиток, стати своєрідним посередником між сім'єю та дорослим світом.[1,6]

Гармонійна взаємодія дошкільного закладу із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціалу, виходу на нові орбіти соціальної реальності.

Відомо, що процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називається вихованням. Здебільшого батько і матір усвідомлюють відповідальність, яку нестимуть після народження дитини, передаючи їй ті моральні цінності і норми поведінки, що відповідають потребам суспільства. Але, прищеплюючи ці цінності в сім'ї, батьки мало замислюються про суспільство-вони просто вчать, виховують, як вважають за потрібне, так, як їх навчили батьки. І часто у вихованні керуються, по-перше, такими фізичними потребами, як їжа, сон, почуття безпеки, захищеності. По-друге, тим, що дитина має бути прийнята найближчим оточенням, має визнаватися іншими, щоб самоактуалізуватись у житті.[2]

Ще в утробі матері дитина відчуває, чи бажана вона. Жінка, яка свідомо ставиться до материнства, плекатиме дитину у внутрішньому спокої, а сім'я сприятиме її розвитку завдяки „спілкуванню”, тілесному контакту, позбавленню негативних впливів. Відчуття себе бажаним, захищеним і очікуваним – фундамент розвитку повноцінної особистості. Нормальне входження дитини в соціум забезпечується, перш за все, материнською ласкою і теплом, помноженим на постійне спілкування з дитиною, спільні форми корисної діяльності. [3]

За умов економічної та духовної кризи в суспільстві надзвичайно гостро постає потреба у відродженні традиційного статусу родини, як і морального так інтелектуального джерела формування особистості. Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини. Вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Це підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації.

На думку дослідників (А.Я. Варга, В.В. Століна та ін.) батьківські взаємини – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, практикуючих у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків.

Глибокий психологічний контакт з дитиною – це універсальна вимога до виховання, яка повинна бути притаманною всім батькам. Саме контакт з батьками дає дитині можливість відчувати батьківську любов, прихильність і турботу. Психологічний клімат, який складається у родині (родинний мікроклімат) є однією з головних умов, що впливають на психологічний стан дитини. [4]

Разом з тим, сім'я в сучасних умовах, як ніколи, потребує як матеріальної, так педагогічної та культурологічної допомоги. Цю допомогу їй покликані, певною мірою, надати заклади освіти та дитячі садки.

Тому проблему стосунків між сім'єю і суспільними освітньо-виховними установами можна визнати однією з найважливіших в процесі виховання.

Об'єкт дослідження - система роботи педагогічного колективу дошкільного закладу з батьками.

Предметом дослідження - процес удосконалення взаємодії між дитячим закладом та сім'єю.

Мета нашого дослідження – розробити та апробувати систему ефективних форм та методів роботи дошкільного закладу з сім'єю з метою психолого-педагогічної корекції відносин між дітьми і батьками, сприяння створенню атмосфери емоційного комфорту і психологічного благополуччя дитини у родині.

Проблема взаємозв'язку дитячого закладу та сім'ї досліджується в працях таких психологів та педагогів, як В.Абраменкова, М.Даніліна, С.Ковальов, К.Котирло, В.Сухомлинський, В.Ольшанський, К.Ушинський та інші.

Наше дослідження проводилося на базі дошкільних установ №1 „Зіронька” та №8 „Орлятко” міста Слов'янська.

З метою визначення сприйняття дитиною сім'ї і інших дорослих серед дітей була використана проекційна методика „Дробина” (два варіанти „Я і моя родина”, „Я і дорослі дитячого садка”). Загальна кількість опитувальних склала 67 чоловік. З них: батьків - 27, вихователів дошкільних установ – 20, вихованців дитячого закладу - 20. Дітям показувався малюнок дробини із 7 східцями і пропонували розмістити себе, рідних та працівників дитячого садку згідно свого ставлення я до них. При цьому роз'яснювали, що на самому поверсі знаходяться люди, яких вони вважають найкращими, а на нижчих східцях – люди, які їм не подобаються. Згідно аналізу показників цієї методики ми мали:

- стосунки „Дитина-родина”: 12 дітей (33%). На вищому щаблі – мама (5,5%), татусь (15%), бабуся (12,5%); нижчі щаблі – дідусь (5,5%), брат(сестра) (8,3%), дядько (тітка) (19,2%).

- стосунки „Дитина-дорослий дитячого садка”: На вищому щаблі –вихователь (17,2%), помічник вихователя (8,3%), завідувача (2,7%), медсестра (2,7%). На нижчому щаблі –повар (2,73%), психолог (7,5%).

Це дослідження допомогло нам скласти повне уявлення про кожну сім'ю та про колективи дошкільних установ, що сприяло подальшому залученню батьків до систематичної роботи над собою, винайденню адекватних шляхів поліпшення виховного процесу в родині.

Виявлення особливостей мікроклімату у родині проводилося за допомогою "Тесту - опитувача батьківського ставлення до дітей" [5], а також Фільм-тесту „Рене Жилія”. Було з'ясовано, чи пригноблена дитина в сім'ї і наскільки велике пригноблення вона відчуває. Результати проведеного тестування допомогли виявити особливості взаємовідносин в тій чи іншій родині.

Використання проективної методики „Малюнок сім'ї” дозволило нам виявити мікроклімат у сім'ї. Обговорення малюнків з дитиною та їх професійний аналіз дають підстави зазначити, що всі діти люблять власну домівку, сім'ю, приховують дійсне становище у родині та ідеалізують стосунки між її членами. Головна роль у родині найчастіше приділяється мамі. Інколи найколеритнішою фігурою стає бабуся. Тато буває різним: високим і сильним, похмурим та веселим, маленьким і непомітним, з великими руками, лагідним і агресивним. У цілях ефективної корекції необхідною є послідовна робота з батьком дитини. Саме батько потребує набуття позитивного досвіду спілкування зі своїми дітьми, йому бракує навичок конструктивної, безконфліктної взаємодії з дітьми.

Наші спостереження та аналіз деяких ситуацій доводять необхідність визначення умов підвищення ефективності взаємовідносин дорослого з дитиною. Основним змістом корекційного впливу виявилось створення насиченого досвіду нових стосунків у сім'ї - як між батьками, так і між дітьми і батьками. Корекційний процес був побудований з роботи тренінгу для батьків, який включав батьківський семінар, батьківські групові заняття, а також застосування методу спільної гри дитини і батьків.

Основне завдання психокорекції сімейних стосунків і сімейного виховання на батьківському семінарі складалося з розширення знань батьків про психологію сімейних стосунків, психологію виховання і психологічних законів розвитку дитини.

Також у базовому дошкільному закладі ми провели семінар – тренінг, в якому батьки та діти були включені в активні форми роботи з удосконалення їхнього взаємопорозуміння, мали можливість поряд з колективною роботою самостійно користуватися набутими знаннями та вміння.

Результативність контактів між батьками і педагогами багато в чому залежить від взаємних установок і взаємопорозуміння.

Серед батьків було проведено анкетування, яке показало, що приблизно для 65% батьків вихователі дошкільних закладів не є авторитетом. 15 % батьків відзначають недостатній рівень професійних знань, вмінь, навичок, невміння спілкуватися, відсутність зацікавленості у вихователів у наданні професійної допомоги конкретній дитині чи родині.

Вихователі розуміють всю важливість роботи з батьками, оскільки це початок багатолітнього спілкування, співпраці дитячого садка та сім'ї.

Найбільш оптимально вони складаються там, де будуються на розумінні необхідності цілеспрямованих адекватних впливів на дитину, на взаємній довірі, повазі, спільному інтересі. Це пред'являє кожній із сторін певні вимоги, які можна сформулювати таким чином: бажання та вміння взаємодіяти, довіряти та поважати один одного. Вихователям необхідно пам'ятати, що сім'я завдяки безперервності, тривалості, особливості атмосфери та спілкування, які дитина засвоює в сім'ї, складає безперечний пріоритет. І тільки такий взаємний зв'язок, поєднання зусиль, досвіду та знань служить основою для успішної співпраці та якісного формування підростаючої особистості.

Отже, узагальнення матеріалів нашого дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

1) проблема взаємин батька і дитини існувала з початку зародження суспільства, однак в останні десятиріччя в силу певних обставин вона постала найбільш гостро, вимагаючи від дослідників якомога скорішого її вирішення;

2) за умови проведення з батьками та дітьми певної корекційної роботи відчувається підвищення рівня їх взаємодії. Діти починають вірно розуміти роль батька в сім'ї, усвідомлювати, що батько також може допомогти, захистити, підказати, проте якість цих дій буде істотно відрізнятися від таких самих, але материнських, а в батьківській поведінці відбувається переорієнтація з переважно негативних почуттів в ставленні до дитини на позитивні, заявляється бажання виховувати свою дитину, навчитися пізнавати та розуміти її;

3) необхідно створювати умови для максимального використання дошкільним закладом потенціалу сімей у справі розвитку індивідуальності дитини, її інтересів і здібностей.

4) вихователь дошкільного закладу повинен створити спільно з педагогічним колективом та батьками вихованців дитячого закладу необхідні умови, здійснити добір змісту й форм організації діяльності і життя дітей, які б сприяли збереженню і зміцненню фізичного та психологічного здоров'я дітей, забезпечили відповідно до вікових потреб емоційний комфорт та можливість для повноцінного розвитку, творчої активності, здібностей кожної дитини, виховання її як особистості. Здійснення цих функцій вимагає спільних форм роботи як педагогічного колективу, так і батьків вихованців дитячих закладів.

5) відносно батьків найбільш ефективна буде така система, яка передбачає:

- надання допомоги у вивченні особливостей сім'ї, родинних відносин, умов і систем сімейного виховання;
- профілактична і консультативно – методична допомога, корекція рівня розвитку дитини і встановлення рівнів спілкування батьки-дитина, діти-батьки, вихователь-батьки;
- організація практичної сумісної діяльності батьків і вихователів.

Література

1. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй // Дошкольное воспитание. – 2000.- №1.
2. Докуніна О.М. Виховна діяльність батьків // Початкова школа. – 1995.-№1.
3. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье // Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987.
4. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. – М., 1988.
5. Ольшанский В.Б. Психологическое диагностирование отношений // психодиагностика: проблемы и исследования. – М., 1981.
6. Черушек М. Психология жизненной среды. – М., 1989.

The article analyses problem of complex pedagogical influence of an infant school upon molding of human relations with a family. By means of studying peculiarities of a family microclimate, using of projective methods, observation of children-parents communication, correction work and training seminars there was worked up a system of original forms and methods of infant schools' work with a family.

УДК 159.922.73

В.В. Желанова

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С.Ф. РУСОВОЇ

В педагогічній теорії та практиці дошкільний вік традиційно розглядається як період початкового становлення особистості. Саме в цьому віці виникають складні новоутворення, розвиваються провідні пізнавальні процеси.

Існує багато теорій, що намагались пояснити психологічні особливості розвитку особистості дошкільника. В цьому контексті цікавим та оригінальним уявляється і досвід відомого українського педагога – С.Ф. Русової. Обґрунтовуючи сутність виховання та навчання, вона виявила талант не тільки педагога, а й психолога. Її

педагогіка глибоко психологізована і ґрунтується на досконалому знанні психологічних концепцій минулого (Мейман Е., Штерн В., Монтессорі М.).

Значне місце в її досвіді полягає аналіз відчуття, сприймання, уваги, мислення, пам'яті та визначення особливостей їх розвитку у дошкільника. В її роботах розкривається певний алгоритм розвитку цих пізнавальних процесів у дитини: сприймання пов'язані з увагою, увага викликає пам'ять, а пам'ять допомагає асиміляції сприймань та їх взаємним асоціаціям.

Таким чином, на першому етапі дошкільного віку у дитини домінують відчуття та сприймання, тобто психічні процеси, що пов'язані з придбанням чуттєвого досвіду. Саме сенсорні відчуття, на думку С. Ф. Русової, є основою пізнання, що дає матеріал для роботи свідомості, мислення. Сприймання дають уявлення про якість предметів, на них ґрунтується перцепція. З правильними сприйманнями С.Ф. Русова пов'язує розвиток розуму дошкільника. Для виховання ж сприймань визнає необхідним розвинути органи чуття дитини, тобто навчити її добре розглядати, прислухатися, вміти «полапати» руками кожен річ. При цьому вона зазначає, що брак зорових, тактильних, чи слухових сприймань відбивається на загальній обдарованості дитини.

С.Ф. Русова акцентує увагу на пов'язуванні нових сприймань з попереднім досвідом (апперцепцією). Водночас, вона застерігає, що старе (яке є в досвіді дитини) може бути не усвідомленим, і цим формується ненадійний фундамент для засвоєння нових знань.

Велике значення С.Ф. Русова приділяє формуванню у дітей здібності до відновлювання того чи іншого сприймання. Вона визначає фактори, що оптимізують цей процес, а саме: час після сприймання, силу враження, ступінь зацікавленості, фізичний та духовний стан, повторність сприймань, сугестію, асоціації, увагу сприймань.

Досліджуючи такий важливий психічний механізм як увага, С.Ф. Русова визначає три прикмети уваги: її інтенсивність, концентрацію та обсяг. Відсутність концентрації уваги нею пояснюється втомую здібностей розуму, мозковою, фізичною втомую. Вона також підкреслює, що на якість уваги міцно впливає оточення, світле, тепле, без зайвих оздоб.

Дуже важливим, на думку С.Ф. Русової, є питання про співвідношення між увагою та інтересом. Вона приймає класифікацію інтересів, розроблену Гербартом, де відокремлюються емпіричні, спекулятивні, естетичні, симпатичні, соціальні, релігійні інтереси. Ці інтереси, один раз збуджені, стають важливим фактором успішного розвитку уваги.

Крім цього виявляються оригінальні підходи до визначення типів уваги. На її думку, увага може бути постійна та рівноважна; статична й динамічна; фіксує та розпливчата; вольова та безпосередня [1].

На підставі спостережень за малими дітьми С.Ф. Русова зазначає, що у них увага нестала, текуча, не має пануючих інтересів, що її можна легко переводити з одного предмета на другий. Але, не вдалою, на наш погляд, є ідея про те, що обсяг уваги визначається природженим і впливає на характер особистості.

Неабиякого значення в формуванні пізнавальної сфери особистості надавала С.Ф. Русова пам'яті. Вона підкреслює, що пам'ять закладає в розумі дитини цілі скарби, але коли пам'ять перемагає інтелект, вона стає його ворогом. В самому процесі пам'яті Софія Федорівна помічає такі акції, як затримання всякого враження; перетворення його зв'язку з попередніми асиміляціями; визнавання речі вже знайомої, раніш пережитої; локалізація враження в межах певного часу і простору.

С.Ф. Русова виокремлює чотири види пам'яті: перцептивну (зорову, слухову та ін.), моторну, пам'ять символів і продуктів нашого мислення (співімен, понять) і пам'ять емоційну.

Певний інтерес викликають результати дослідження особливостей еволюції пам'яті у хлопців та дівчат. С.Ф. Русова відзначає, що у хлопців спочатку розвивається пам'ять на предмети, далі на слова реального змісту, на слова слухового змісту, пам'ять на звуки, тони, на уявлення дотику, руху. Останньою розвивається пам'ять емоційна. У дівчат розвиток пам'яті має деякі відміни: емоційна з'являється раніше.

Великою заслугою С. Ф. Русової є визначення умов та факторів, що впливають на розвиток пам'яті, а саме: сила враження; ритм і рифма; тривалість враження; одноразова кількість матеріалу для запам'ятовування; місце та місцевість, де прийнято враження; контрасти; емоції розуміння справи й інтерес до неї; повторення.

У праці «Дошкільне виховання» С. Ф. Русова дає рекомендації щодо розвитку пам'яті. Основною умовою для правильної діяльності пам'яті, на її погляд, є увага як такий стан свідомості, що підкріплюється об'єднаною психічною енергією організму, спрямованою на певний предмет [2].

С.Ф. Русова пропонує новаторські підходи до визначення мислення особистості. Як відомо, мислення уявляє собою процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим й опосередкованим відбитком дійсності. Досліджуючи цей вищий пізнавальний процес, вона вважає, що мислення складається з аперцепції, асиміляції та асоціації. Аперцепцію вона розглядає як процес входження сприймання в свідомість, увласнення його та перехід в уявлення. Асиміляція ж є наслідком аперцепції, що пов'язує увласнені та нові уявлення, а кожне нове уявлення може викликати різноманітні асоціації.

Ці підходи С.Ф. Русової дозволяють вважати, що процес утворення нових уявлень є двостороннім: з однієї сторони - це зрощення

з попереднім досвідом, з другої – зв'язування з новим для утворення нових комбінацій уявлень.

В дослідженнях С.Ф. Русової також визначаються певні типи мислення, а саме: спостерігаючий, описуючий, емоціональний, об'єктивно-науковий, суб'єктивно мистецький, теоретично абстрактний, практично-технічний.

С.Ф. Русова визначає певну етапність в еволюції мислення дитини. Вона вважає, що процес мислення у дітей розвивається з розвитком мовлення. Для них слова – це уявлення. Дитина думає повільно, переходячи з однією уяви на другу. Перші думки дітей затримуються на предметах, потім діти уявляють дії, далі прикмети, і лише в 9-10 років добре розуміють відносини між речами.

На думку С.Ф. Русової, мислення визначається в утворенні суджень і означень. Тут теж допомагає мова: дитина складає речення, в яких і висловлює свої судження.

Процеси мислення мають велике значення для виховання. Вони утворюють ті асоціації та асиміляції, що потрібні для «морального керування життям».

У педагогічній спадщині С.Ф. Русової особливе місце посідає творче уявлення. Вона визначає його як здібність творчості, що викликає у людини різні бажання, прагнення, які перетворюються в ті чи інші витвори. Крім того, уявлення пробуджують певні образи, що затримались в свідомості та перегруповує їх в різні комбінації, з яких утворює нові комплекси. Уявлення дитини реалізуються в її творах. Софія Федорівна відмічає, що перші дитячі твори будуються на певних аналогіях, але щодалі вони набираються вигадливості, самостійності, комбінуючої фантазії. В розвитку фантазії, на думку С.Ф. Русової, помічається багато індивідуальних різниць: вона буває пасивна і розпливчаста; активна та спланована; реальна та абстрактна; багата і продуктивна та вбога; суб'єктивна та об'єктивна. В роботах відомого педагога також визначається, що фантазія може бути і стимулом творчості, а також може викликати і занадто піднесену емоціональність. Перший обов'язок вихователя - стримувати фантазію, надавати їй етичний напрям. С.Ф. Русова пропонує певні шляхи розвитку і дисциплінування уявлення, а саме: збагачення дитини реальними уявленнями; уважне спостереження природи і людей; розвиток інтелектуальної волі. Треба користуватися дитячим уявленням, щоб розвивати мистецькі здібності і нахили дитини.

Поряд з дослідженням когнітивної сфери дитини, вона зосередила свою увагу також на розгляданні емоційно - чуттєвої сфери дошкільника. С.Ф. Русова слід за Декартом визнає 6 первісних емоцій: здивування, любов, ненависть, радість, бажання, горе, а усі інші походять від них. Серед найбільш значущих в житті дитини емоцій та почуттів відокремлює, з одного боку, симпатії, співчуття, альтруїзм, здивування, захоплення, змішане з страхом, і легко переходять в релігійне почуття,

з другого – егоїзм, індивідуалізм, ненависть, в якій виявляється гнів, огида, страх. Як соціальне почуття, розглядає емоцію стиду, але вважає, що ця емоція негативно відбивається на всьому поведженні дитини, що з нею треба боротися. Любов визначається як ніжна емоція з відтінком страждання, яку діти інколи виявляють дуже бурно.

Вона стверджує, що емоція впливає на увагу, на мислення, а також пов'язана з моральним вихованням. Невиховані емоції, а саме: гнів, заздрість, ревність – можуть стати шкідливими і в приватному і в соціальному житті. Вихователь повинен повернути емоції дитини на добро собі й іншим.

С.Ф. Русова визначає певну динаміку в розвитку емоцій та чуттів дошкільника. Вона відмічає, що перші вияви симпатії спрямовані до найближчих рідних та до звірят. Пізніше прокидається почуття природи, альтруїзму, а також егоїзму, індивідуалізму. Перші вияви альтруїзму у дітей, на думку С.Ф. Русової, зв'язані з жаданням похвали. В альтруїзмі вона розрізняє емоціональний, сентиментальний, викликаний безпосереднім почуттям ласки, симпатії, і інтелектуальний. Завдання виховання - поєднати егоїзм з альтруїзмом. Стверджується також, що усі емоції повинні підлягати волі, але воля повинна бути вільною. Треба берегти волю дитини, її розсудливу індивідуальність, що критикує свідомо свої бажання та враження. Необхідно, щоб дитина завжди була рада підлягати вимогам свого розуму і завжди мала волю, мала силу опанувати свої емоції, бажання.

Відомий педагог пропонує три шляхи розвитку волі, а саме: розуміння, як саме треба робити (поводитись); почуття (почування), а саме сугестія, в мовлення, приклад, похвала, осуд; безпосереднє утворення волі через викликання тих чи інших акцій, рухів, бажань.

Аналізуючи виховні концепції С.Ф. Русової, необхідно зазначити, що вона торкається проблеми урахування вікових особливостей дітей. Треба рахуватися з віком дитини, підкреслює вона, і не вимагати від неї того, чого вона по своєму розумовому розвитку не може дати.

В дослідженнях Софії Федорівни звертається велика увага спілкуванню вихователя з дітьми, їх відносинам. Вона стверджує, що взаємини дорослих та дітей повинні формуватися на засадах гуманізму та поваги особистості, повного довір'я між вихователем та дітьми. Треба любити дитину, помічати всі її нахили, зміни настрою. Велике значення в процесі виховного спілкування набуває приклад вчителя. Це мусить бути надзвичайної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведженням повинна впливати на своїх учнів. Такий стиль спілкування, побудований на любові до дитини, на її симпатіях, на авторитеті вчителя, сприяє вихованню у дитини самоповаги, звички розбиратися в своїх вчинках, нахилах, випрацьовувати в собі волю [3].

Таким чином, аналіз психологічних засад досвіду С.Ф. Русової дозволяє визначити, що вона зробила вагомий внесок в розробку

теоретичних концепцій формування пізнавальної сфери дошкільника, а її практичні рекомендації не втратили актуальність і можуть використовуватися в сучасному дошкільному закладі в діяльності вихователя та практичного психолога.

Література

1. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання // Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є.І.Коноваленко. – К., 1997. – С. 16-104. **2. Русова С.** Дошкільне виховання // Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К., 1996. – С. 34-44. **3. Русова С.Ф.** Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів; Краків; Париж., 1993.

The psychological basis of Rusova's pedagogical creativity are concerned in the article. The author analyses Rusova conceptions of the leading cognitive processes of the personality. Also the article deals with its formation among children of pre-school age.

УДК 371.13

В.М. Жукова

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ПОТРЕБА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство початку третього тисячоліття характеризується рядом особливостей, до яких насамперед необхідно віднести зростаючу значущість інтелектуальної праці, орієнтованої на використання інформаційного ресурсу глобального масштабу; необхідність здійснення оперативної комунікації між окремими особистостями або групами людей; необхідність розв'язку глобальних проблем спільними зусиллями спеціалістів різних країн і суспільних організацій. Ці особливості сучасного соціуму вимагають постійного підвищення професійного рівня як окремої людини, так і групи спеціалістів або цілих колективів у галузі володіння інформаційними і комунікативними технологіями (ІКТ). Для переважної кількості членів сучасного суспільства необхідність інтенсивно пізнавати і реалізовувати можливості цих технологій для підвищення свого загальнокультурного і професійного рівня пояснюється ще й тим, що наукові та промислові технології постійно розвиваються, освітні технології набувають все більшої залежності від інформаційно-комунікативних технологій, на базі яких вони створюються і вдосконалюються.

Усе це визначає розвиток процесу інформатизації сучасного суспільства, основна особливість якого – перевага інформаційної діяльності у всіх сферах суспільного виробництва, у культурі, мистецтві,

бізнесі, освіті, а також здійснення інформаційної взаємодії на основі інформаційно-комунікативних технологій. Інформатизація суспільства активізує приріст і використання інтелектуального потенціалу суспільства, забезпечує кожній людині доступ до інформаційного ресурсу з можливістю візуалізації і здійснення інтерактивної взаємодії з інформаційним джерелом.

Актуальним стало питання інформаційної компетентності спеціаліста, що сприяє успішному самовизначенню молоді у світі праці, неперервної освіти, міжособистісних стосунків, але головне – це одна із умов дійсного розвитку і самореалізації особистості. Тому завданням освітнього процесу вищих навчальних закладів є формування інформаційної компетентності спеціаліста як частини його професійної підготовки.

Сьогодні вже накопичено певний досвід використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі, який висвітлюється у працях: Г.Г. Аракелова, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, Н.М. Жарикова, Є.Ф. Зеєра, Є.Д. Маргуліса, Л.А. Кузнецова, Т.В. Миньковича, В.М. Монахова, Ю.А. Первина, Й.Я. Ривкінда, А.А. Тесленко та ін.

Поняття компетентності висвітлюють багато вчених у різних галузях досліджень, що відображено у роботах Б.С. Гершунського, Є.В. Іванова, С.Д. Каракозова, С.Є. Шишова, І.Т. Агапова, А.В. Хуторського. Компетентність – складова не тільки професійної культури, вона також може бути загальною та допрофесійною. Відмінність професійної інформаційної компетентності від загальної визначається колом розв'язуваних завдань, а також рівнем їх вирішення.

Зміст поняття інформаційної компетентності особистості розкривається в роботах К.К. Коліна, Р.Р. Камалова, І.Ю. Хлобистової, А.А. Тутолміна. Проблеми формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя розглянуті М.Б. Лебедевою, О.Н. Шиловой, Н.В. Геровой.

Незважаючи на велике наукове й практичне значення цих досліджень, ряд аспектів вимагають подальшого вивчення. Цілісний підхід до визначення інформаційної компетентності педагога в сучасному педагогічному знанні знаходиться в стадії становлення. Необхідно істотне уточнення з позиції сучасності змісту інформаційної компетентності педагога як мети його професійної підготовки. Тим часом зрозуміло, що становлення інформаційного суспільства, зміни в його культурі, способі життя людини, освіти і т.д. вимагають формування нового типу компетентності педагога – інформаційного як частини загальної компетентності фахівця.

Цілі статті: провести теоретичний аналіз понять “компетентний”, “компетенція”, “компетентність”, розглянути сутність поняття “інформаційна компетентність”; виділити показники інформаційної компетентності сучасного фахівця.

При підготовці спеціалістів часто говорять про формування компетентності. Виникає питання, що означає поняття "компетентність"? Розглянемо терміни "компетенція", "компетентний", "компетентність" більш докладно з метою визначення сутнісної характеристики та структури понять.

Словник іноземних слів розкриває поняття "компетентний" як 1) володіючий компетенцією (в 1-му значенні); 2) знаючий, обізнаний у певній галузі. Competens (competentis) – відповідний, здатний [1].

"Компетенція – 1) коло повноважень якого-небудь органа або посадової особи; 2) коло питань, у яких дана особа має пізнання, досвід" [1].

"Компетентність – 1) володіння компетенцією (в 1-му значенні); 2) володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь" [1].

Новітній словник іноземних слів визначає поняття "компетентний" як знаючий, обізнаний у певній галузі; який має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [2].

"Компетенція – 1) коло повноважень, наданих законом, уставом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) коло питань, у яких дана особа має пізнання, досвід" [2].

"Компетентність – володіння знаннями й досвідом, що дозволяють судити про що-небудь; вагома, авторитетна думка" [2].

По словнику російської мови С.І. Ожегова "компетентний – 1) знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; 2) який володіє компетенцією (в 2-му значенні)" [3].

"Компетенція – 1) коло питань, у яких хто-небудь добре поінформований; 2) коло чийх-небудь повноважень, прав" [3].

Логічний словник-довідник Н.І. Кондакова дає наступні тлумачення понять [4]:

"Компетенція – галузь знання або практики, у якій дана (компетентна) особа має великі точні знання й досвід практичної діяльності".

"Компетентність – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в якій-небудь галузі й думка якого тому є вагомою, авторитетною".

Аналіз наведеного свідчить, що поняття компетенція та компетентність тлумачаться у двох значеннях. Одне значення стосується кола повноважень, наданих законом, уставом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі. Зрозуміло, що воно не може використовуватися для формування компетентності майбутнього педагога в процесі професійної підготовки. Тому в нашому дослідженні будемо розглядати друге значення цих понять. А якщо ми спробуємо об'єднати головне, то зможемо визначити, що компетенція – це коло питань або галузь знання чи практики, у яких дана особа має великі точні знання й досвід практичної діяльності; компетентність – це якість

людини, яка володіє всебічними знаннями й досвідом в якій-небудь галузі й думка якого тому є вагомою, авторитетною.

Одна з основних проблем компетентнісного підходу – створення загальноприйнятої методики формування ключових компетенцій і визначення адекватних засобів її реалізації. Поняття "ключові компетенції" введене в наукову термінологію наприкінці 90-х років Міжнародною організацією праці. Воно лежить в основі більшості сучасних моделей, представлених зарубіжними вченими і трактується як загальна здатність людини мобілізувати в ході професійної діяльності набуті знання і вміння, а також використовувати узагальнені способи виконання дій. Разом з тим підкреслюється, що ключові компетенції забезпечують універсальність і тому не можуть бути вузькоспеціалізованими. Суть ключових компетенцій в універсальних уміннях, що можуть бути умовно розділені на пізнавальні універсальні, комунікативні універсальні, діяльні універсальні. Суб'єктом вироблення цих ключових компетенцій повинні бути педагоги-вчителі, діти і батьки.

Психолог Є.Ф. Зеєр ключові компетенції трактує як міжкультурні і міжгалузеві знання, вміння і здібності, необхідні для адаптації і продуктивної діяльності різних професійних співтовариств [5].

С.Є. Шишов окреслює такі компетенції: •у галузі самостійної пізнавальної діяльності, що засновані на засвоєнні способів придбання знань із різних джерел інформації, в тому числі і позашкільних; •у галузі цивільно-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача); •у галузі соціально-трудової діяльності; •у побутовій галузі (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття); •у галузі культурного дозвілля (включаючи вибір способів використання вільного часу) [6].

Компетенції дозволяють: • вивчати (уміти вирішувати проблеми, самостійно займатися своїм навчанням, отримувати користь із досвіду); • шукати (отримувати та переробляти інформацію); • думати (формувати свою думку, оцінювати); • братися за справу (включатися до проектів; нести відповідальність; уміти організувати свою роботу); • адаптуватися (уміння використовувати нові технології та комунікації, знаходити нове рішення).

Н. Коряковцева виділяє навчальну компетенцію (здатність студентів безпосередньо керувати своєю навчальною діяльністю від постановки мети, навчального завдання, вибору способів до контролю та оцінки отриманого результату) ключовим компонентом продуктивності навчання [7].

Освітня компетенція трактується як сукупність значеннєвих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [8].

Відповідно до поділу змісту освіти на загальний метапредметний (для всіх предметів), міжпредметний (для циклу предметів чи освітніх

галузей) і предметний (для кожного навчального предмета), виділяється й ієрархія відповідних компетенцій: 1)ключові компетенції стосуються загального (метапредметного) змісту освіти; 2)загальнопредметні компетенції – належать до визначеного кола навчальних предметів і освітніх галузей; 3)предметні компетенції – мають конкретний опис і можливість формування у межах навчальних предметів [8].

До ключових компетенцій відноситься інформаційна компетенція. За допомогою реальних об'єктів (телефон, комп'ютер та ін.) та інформаційних технологій (аудіо- відеозапис, Інтернет) формуються уміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Така компетенція забезпечує навички діяльності студентів стосовно інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі [8]. Разом з тим, спектр компетенцій діяльності студента набагато ширший.

Учіння виступає провідним видом діяльності, у якому формується особистість. Спираючись на п'ять основних видів узагальнюючої діяльності (пізнавальна, комунікативна, художня, перетворююча, фізична), А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков, Є.А. Ракітіна [9] виділяють такі основні компетенції, що повинні бути сформовані у студентів у процесі вивчення курсу інформатики: компетенція у сфері інформаційно-аналітичної діяльності, компетенція у сфері пізнавальної діяльності, компетенція у сфері комунікативної діяльності, технологічна компетенція, компетенція в галузі технікознавства (технічна компетентність), компетенція у сфері соціальної діяльності та наступності поколінь.

При цьому технологічна компетенція окреслюється як розуміння сутності технологічного підходу до організації діяльності; знання особливостей автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміння виявляти основні етапи та операції в технології вирішення завдання, зокрема з допомогою засобів автоматизації; володіння навиками виконання уніфікованих операцій, які складають основу різних інформаційних технологій [10, с. 8].

Виходячи з вище означеного, можна зробити висновок: компетенція не може бути визначена через певну суму знань та умінь, так як значна роль в її прояві належить обставинам. Компетенція водночас тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь та поведінкових відносин, залежних від умов конкретної діяльності.

Під компетенцією, таким чином, розуміється загальна здатність і готовність особистості до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, що придбані завдяки навчанню, орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також спрямовані на її успішне включення в трудову діяльність.

Що стосується компетентності, то існують різні підходи до визначення поняття компетентності: компетентність визначається і як

здатність до здійснення певних функцій, і як кваліфікаційна характеристика індивіда в момент його включення в діяльність; це здатність людини, що звільнена від того предметного і психологічного контексту, у якому вона виникла. У цьому змісті ключовою характеристикою компетентності є можливість перенесення цієї здатності в інші умови, відмінні від умов, у яких вона виникла. Термін "компетентність" має кілька достоїнств. По-перше, він одним словом називає тріаду "знання, уміння, навички"; по-друге, він найдоцільніший до визначення реального рівня підготовки фахівця. Цільова установка на підготовку кваліфікованих фахівців є бажаною, а компетентність - це реальна мета. По-третє, компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією для розв'язання професійних завдань сьогодення в сучасних умовах. Іншими словами, компетентність - це здатність до актуального виконання діяльності. По-четверте, вимагає як змістових (знання), так і процесуальних (уміння) компонентів. Компетентна людина не тільки повинна розуміти сутність проблеми, а й уміти її розв'язувати практично.

Виділяються різні види компетентності. Так, наприклад, Т. Гордон формулює критерії комунікативної компетентності. Він визначає її як уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши внутрішньої волі й у той же час не давши втратити її партнеру по спілкуванню [11]. М.А. Холодна розглядає інтелектуальну компетентність як "особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у визначеній предметній галузі діяльності (також у екстремальних умовах)" [12].

На думку М.А.Холодної, компетентну людину відрізняють знання особливого типу організації. Знання такого роду повинні відповідати наступним вимогам: ▪ розмаїтість (безліч різних знань про різне); ▪ артикульованість (елементи знання чітко виділені, при цьому усі вони знаходяться у визначених взаємозв'язках між собою); ▪ гнучкість (як зміст окремих елементів, так і зв'язок між ними можуть швидко змінюватися під впливом тих чи інших об'єктивних факторів); ▪ швидкість актуалізації у певний момент і в потрібній ситуації (оперативність і доступність знання); ▪ можливість застосування в широкому спектрі ситуацій (у тому числі здатність до перенесення знання в нову ситуацію); ▪ виділення ключових елементів (у різноманітні знань з певної предметної галузі окремо факти, положення, визначення усвідомлюються як найважливіші, вирішальні для розуміння); ▪ категоріальний характер (визначальна роль того типу знань, що представлені у виді загальних принципів, загальних підходів, ідей); ▪ володіння не тільки декларативним знанням (знанням про те, "що"), але і процедурним, конструктивним знанням (знанням про те, "як"); ▪ рефлексія, тобто знання про широту і глибину власних знань.

Навчальна (загальноосвітня) компетентність студента характеризується здатністю безпосередньо керувати своєю навчальною

діяльністю від постановки мети, навчального завдання, вибору способів до контролю та оцінки отриманого результату [7]. Звідси виникають питання: яке місце у структурі навчальної (загальноосвітньої) компетентності повинна займати інформаційна компетентність; яка її роль і значення в забезпеченні найбільш оптимального процесу навчання студента?

У визначенні інформаційної компетентності дотримуємося визначення компетентності, даного К.К. Коліном, який відзначає, що “інформаційна компетентність учителя вказує на рівень оволодіння і використання інформації в освітньому процесі... Інформаційна компетентність учителя розуміється як особливий тип організації предметно-соціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень оволодіння і використання інформаційних і інтернет-технологій в освітньому процесі” [13].

М.В. Лебедева й О.Н. Шилова визначають компетентність вчителя в області інформаційних і комунікаційних технологій як здатність індивіда вирішувати навчальні, побутові, професійні задачі з використанням інформаційних і комунікаційних технологій [14].

Інформаційна компетентність, за Н.Х. Насировою, містить такі елементи: ▪ мотивація, потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок в області технічних, програмних засобів та інформації; ▪ сукупність суспільних, природних і технічних знань, що відображають систему сучасного інформаційного суспільства; ▪ знання, що складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; ▪ способи і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; ▪ досвід пошукової діяльності у сфері програмного забезпечення і технічних ресурсів; ▪ досвід відношень "людина-комп'ютер".

На думку С.Д. Каракозова, внесення мотиваційно-ціннісних і рефлексивних аспектів у визначення інформаційної компетентності не цілком коректне. Інформаційна компетентність визначається можливістю громадянина інформаційного суспільства забезпечити собі вільний доступ до інформації, що не є таємницею, а також його здатністю опублікувати і розголосити власну інформацію в нецензурованому вигляді, забезпечити собі право вільного вибору джерела і технології роботи з інформацією [10].

Інформаційна компетентність може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність інформаційної діяльності (зовнішньої і внутрішньої) на основі комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань, умінь для вирішення існуючих або поставлених перед людиною завдань. Грамотна людина знає про щось абстрактно, а компетентна – може на основі знання конкретно й ефективно вирішувати яке-небудь інформаційне завдання чи проблему. У той же час, компетентність означає відмову від прямого копіювання чужого досвіду,

норм, традицій, зразків, звільнення від стереотипів, чиїхось указівок, розпоряджень, установок.

П.В. Беспалов розглядає інформаційно-технологічну компетентність (ІТК) як інтегральне особистісне утворення, яке характеризує зрілу особистість людини сучасного інформаційного суспільства й охоплює три основні підструктури особистості: ▪ мотивацію (до засвоєння та застосування комп'ютерних інформаційних технологій); ▪ здатності (до сприйняття, розумової переробці та обміну з іншими людьми комп'ютерних інформаційних технологій); ▪ досвід (знання про комп'ютерні інформаційні технології та вміння їх застосовувати) [15].

Ці підструктури утворюють три компоненти ІТК (мотивацію, здатності, досвід). На різних етапах засвоєння комп'ютерних інформаційних технологій (освоєння та володіння, застосування та перетворення, створення нового) зміст та співвідношення компонентів ІТК змінюється, що утворює рівні інформаційно-технологічної компетентності: рівень комп'ютерної (інформаційно-технологічної) грамотності, що включає комп'ютерну поінформованість та елементарну комп'ютерну грамотність; рівень комп'ютерної (інформаційно-технологічної) компетентності, який включає функціональну, системну та професійну компетентність; рівень комп'ютерної (інформаційно-технологічної) зрілості, що включає креативну компетентність (як здатність до творчості) та акмеологічну компетентність (як здатність особистості переводити власну самостійну діяльність на більш високий рівень професійності) [15].

Спираючись на подані вище означення поняття компетентності, визначимо інформаційну компетентність майбутнього педагога як особливий тип організації предметно-соціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності, і вказує на рівень оволодіння і використання інформаційних і інтернет-технологій в освітньому процесі.

Серед показників інформаційної компетентності сучасного фахівця освіти виділимо: усвідомлення приєднання системи освіти в глобальні інформаційні процеси; готовність до освоєння ефективного доступу до практично необмеженого обсягу інформації й аналітичної обробці цієї інформації; наявність високого рівня комунікативної культури (у тому числі комунікації за допомогою інформаційних засобів), теоретичних уявлень і досвіду організації інформаційної взаємодії, яка здійснюється в режимі діалогу; готовність до спільного з усіма суб'єктами інформаційної взаємодії освоєння наукового і соціального досвіду, спільній рефлексії і саморефлексії; освоєння культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, подання, передачі та інтеграції інформації (у тому числі в рамках обраної предметної області); готовність до використання сучасних інтерактивних телекомунікаційних технологій як важливого аспекту професійного

росту в умовах неперервної освіти в інформаційному суспільстві, яке постійно змінюється (телеконференції, дистанційне навчання); здатність до моделювання і конструювання інформаційно-освітнього середовища і прогнозування результатів власної професійної діяльності [16]; і додамо: вміння приймати обґрунтовані рішення і вибирати потрібну технологію (стратегію) для рішення виниклих проблем; відкритість до змін, критичність мислення і відповідальність за прийняті рішення; готовність до творчості, володіння когнітивними навичками і навичками практичної роботи з різного роду інформацією та технологіями.

Таким чином, ми провели теоретичний аналіз понять “компетентний”, “компетенція”, “компетентність”, розглянули сутність поняття “інформаційна компетентність”, що дозволило виділити показники інформаційної компетентності сучасного фахівця освіти.

Аналіз складових інформаційної компетентності майбутніх фахівців свідчить про те, що вони зовсім не зводяться до знань і вмінь працювати з комп'ютером на заняттях інформатики, а допускають значну частину вмінь самостійної постановки задачі, свідомої роботи з різною інформацією для розв'язання питань та здатність перероблювати отриману інформацію відповідно до власних потреб та на основі власного досвіду.

Головне завдання у формуванні в майбутніх педагогів інформаційної компетентності повинне бути тісно пов'язане з теорією інформатизації суспільства – діяльнісним процесом усе більш повного оволодіння інформацією як найважливішим фактором інтелектуального й економічного розвитку суспільства.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямку є узагальнення, систематизація результатів досліджень та проектування теоретичної моделі формування інформаційної компетентності майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.

Література

1. **Словарь** иностранных слов. – М.: Русский язык, 1986. – С. 241.
2. **Новейший** словарь иностранных слов и выражений. – М.: Аст, – Минск, Харвест, 2002. – С.419.
3. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – С. 289.
4. **Кондаков Н.И.** Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – С.254.
5. **Зеер Е.Ф.** Психология профессионального образования. Учебное пособие. – Екатеринбург, 2000.
6. **Шишов С.Е.** Компетентный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С. 58.
7. **Коряковцева Н.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: Аркти, 2002. – С.42-65.
8. **Хуторский А.В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты //Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. – Центр “Эйдо”. – 23.04.02 г. // www.eidos.ru/news/compet.htm.
9. **Кузнецов А.А., Бешенков С.А.,**

Ракитина Е.А. Современный курс информатики: от концепции к содержанию // Информатика и образование. – 2004. – № 1. – С.2-8. **10. Каракозов С.Д.** Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С.41-55. **11. Подросток** на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кравцовой. – М.: Генезис, 1997. – 112 с. **12. Холодная М.А.** Психология интеллекта. – Томск-Москва, 1997. – 86 с. **13. Колин К.К.** Информатизация образования: новые приоритеты // Вестник высшей школы. 2002. № 2 – С.16-23. **14. Лебедева М.В., Шилова О.Н.** Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. 2004. № 3. – С. 96-100. **15. Беспалов П.В.** Акмеологический подход к формированию и развитию информационно-технологической компетентности государственных служащих. // <http://ito.edu.ru/2003/II/3/II-3-2414.html>. **16. Информационные** технологии в системе непрерывного педагогического образования. (Проблемы методологии и теории) / Под. ред. В.А. Извозчикова. СПб.: Образование, 1996.

The problem of information competence of the future teacher formation is considered in the article. The essence of concept «information competence of the teacher» reveals, parameters of information competence of the modern expert are allocated.

УДК 372.3:33

А.В. Иванова

ПЕРВИННИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ЗАСІБ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасне суспільство з переходом до ринкової економіки потребує насамперед підвищення рівня економічної культури всього населення. Саме тому надзвичайно важливим є формування нового покоління, якому притаманне позитивне сприйняття економічної інформації, що стала невід'ємною складовою соціально-економічного життя кожної людини.

Сучасну дитину вже з перших років оточує економічне середовище. Отже, перші елементарні економічні знання дитина отримує не у спеціально організованому навчально-виховному процесі, а в результаті власної пізнавальної діяльності. Зазначимо, що результатом економічної соціалізації дитини є сформований первинний економічний досвід, що у подальшому стане підґрунтям для економічного виховання та освіти.

Метою даної статі є розкриття сутності поняття «первинний економічний досвід» як необхідного засобу економічної соціалізації старших дошкільників.

Дослідження з економічної соціалізації дітей – новий напрямок в зарубіжній так вітчизняній практиці виховання.

У вітчизняній літературі комплексні дослідження соціалізації молоді проводилися на базі концепції життєвого шляху особистості (Весна Є.Б., Кон І.С., Лісовський В.Г., Фельдштейн Д.І., Ельконін Д.Б.). В галузі економічної соціалізації подібні питання розглядалися у трудах Полякової В.А., Сасової І.А., Стельмашук М.Н., Козлової О.В.

У широкому розумінні економічну соціалізацію можна розглядати як процес входження підростаючого покоління до економічної сфери суспільства, як процес формування в неї економічного мислення, процес інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки та реалізацію їх в реальній дійсності.

Економічна соціалізація – об'єктивний процес засвоєння індивідом економічних поглядів, зразків економічного поведіння, освоєння соціальних ролей, навичок, цінностей, підстроювання особистості до соціальних норм.

М.І. Рожков, А.В. Волохов та Л.В. Байбородова виділяють низку особливостей соціалізації дитини шкільного віку: орієнтація дітей на характер їх соціальних відношень у майбутньому; соціалізація особистості з урахуванням її інтересів та потреб, що ґрунтується на індивідуальних якостях особистості та вибіркового характеру засвоєння соціального досвіду.

Ми вважаємо за необхідне уточнити й наповнити конкретним змістом поняття «економічна соціалізація», стосовно дітей дошкільного віку.

У визначенні складових економічної соціалізації ми спиралися на наукові праці Козлової О.В та Стельмашук М.Н. Вони зазначають, що економічна соціалізація має три компонента: когнітивний, поведінковий та емоційний.

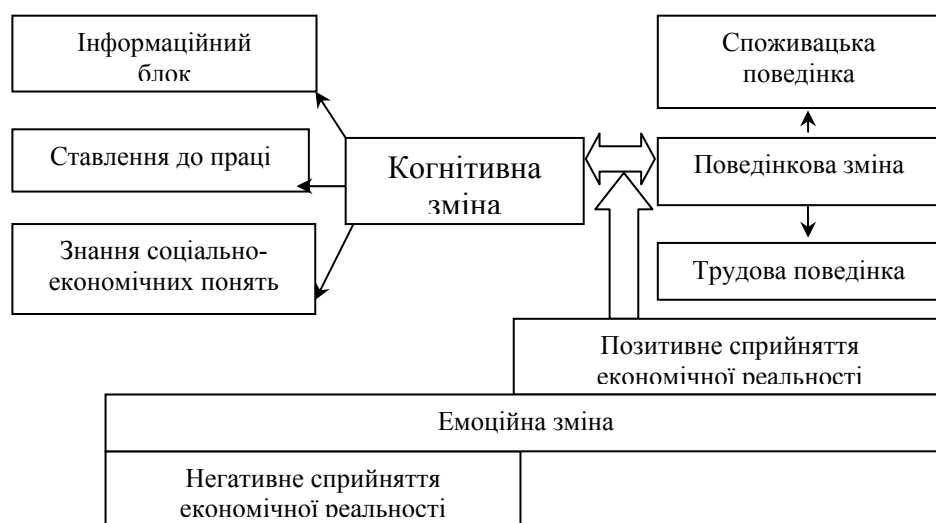
Когнітивний компонент загальні економічні знання, норми й цінності, які діти освоюють у ході соціалізації. Поведінковий – відбиває зразки економічного поведіння, які дитина засвоїла й привласнила в даний віковий період. Емоційний компонент пов'язується з емоційним ставленням дитини до економічної реальності.

Динаміка економічної соціалізації в дитинстві представлені нами у вигляді схеми (див. рис. 1).

Емоційна змінна економічної соціалізації в дитинстві являє собою емоційне ставлення дитини до економічної реальності. Зазначимо, що саме позитивне сприйняття економічної реальності стане підґрунтям для подальшої економічної соціалізації.

Когнітивна та поведінкова динаміка є взаємообумовленою та взаємозалежною. Як без елементарних знань неможливо економічно компетентна поведінка, так й під час економічної поведінки дитина засвоює нові економічні поняття.

Когнітивна змінна економічної соціалізації характеризується наступними рисами: поінформованість дітей перебуває в прямій залежності від складності того або іншого економічного поняття й можливістю безпосереднього знайомства з його проявами в реальності.



Складові процесу економічної соціалізації. Рис. 1.

Поведінкова змінна економічної соціалізації в дитинстві характеризується виділенням нижче перерахованих елементів споживчого й трудового поводження.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що процес економічної соціалізації відбувається в процесі діяльності дітей, при підтримці опанованих елементарних економічних знань та наявності інтересу до економічної реальності.

Отже, на наш погляд, більш доцільним є не стільки засвоєння відірваних від реального життя дошкільника економічних знань, скільки забезпечення первинного економічного досвіду, який формується саме під час економічної соціалізації дитини як специфічного аспекту соціалізації.

Зазначимо, що первинний економічний досвід є необхідною умовою економічної соціалізації старших дошкільників. Відомо, що формування досвіду починається, коли дитина виконує самостійні вольові дії, будує взаємодію з іншими суб'єктами соціально-економічної дійсності та вже на цій основі освоює певні знання та вміння.

Перш ніж надати дефініцію поняття «первинний економічний досвід», вважаємо за необхідне розглянути його взаємозв'язок з іншими психолого-педагогічними поняттями.

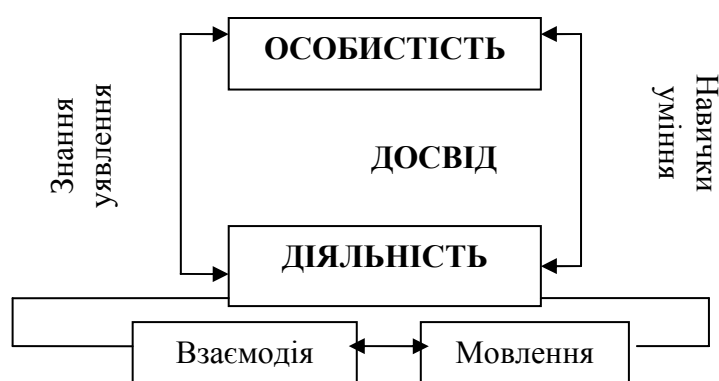
Особистістю в психології позначається системна соціальна якість, що набувається індивідумом у предметній діяльності й спілкуванні та характеризує рівень та якість особистісних відношень, що представлені в індивіді.

Відмінна риса психічної діяльності особистості – передача суспільного досвіду, що займає домінуюче місце в поведінці окремої людини. Розвитку інстинктів також сприяє досвід, що отримує особа в процесі індивідуального життя та забезпечує чіткість виконання різноманітних дій. Слід зазначити, що засвоєння суспільного досвіду під час предметної діяльності та спілкування виступає як специфічна форма психічного розвитку людини.

Емпірична теорія припускає, що мислення розвивається під час накопичення досвіду (А.В.Запорожець), що є відображенням дійсності, до того ж дійсності, що була предметом практики суб'єкта. Але просте кількісне збільшення досвіду не викличе переходу простих уявлень до понять. Для цього необхідне процес переходу від зовнішньої реальної дійсності до внутрішньої, ідеальної. Цей процес називається інтеріоризацій. Завдяки інтеріоризації психіка людини отримує здатність оперувати образами предметів, що в даний момент відсутні в її полі зору.

Важливим знаряддям цього переходу є слово, а засобом – мовленнєва діяльність. Людина через слово засвоює досвід попередніх поколінь, та завдяки мовленню може інформувати інших людей про минуле, теперішнє, майбутнє, та передавати соціальний досвід.

Розглянута взаємодія досвіду з іншими поняттями наглядно представимо у вигляді схеми (див. рис. 2).



Поняття «досвід» у психології. Рис. 2.

Отже, накопиченню досвіду сприяють діяльність суб'єкта, його спілкування та взаємодія з іншими суб'єктами соціально-економічної

дійсності. Сформований досвід, у свою чергу, є підґрунтям для подальшого розвитку особистості, створенню понятійної логосфери суб'єкта. Чим більш досвідченіша людина, тим більш різноманітна її діяльність, більш збагачений словниковий запас, більш чіткі дії, що направлені на збагачення досвіду.

У нашому дослідженні ми визначаємо первинний економічний досвід як специфічну форму відбиття економічної діяльності, що виявляється, з одного боку, галуззю прикладання отриманих раніше знань про економічні стосунки та сутність економічних понять, з іншого, – виступає як джерело формування цих знань.

До структури цього багатоаспектного поняття належать освоєні уявлення про економічні поняття, сформовані економічні дії, розвинені особистісні якості, важливі для успішної економічної діяльності, та властивості, що характеризують різноманітний за змістом товар.

З огляду на структуру первинного економічного досвіду, його взаємозв'язок з іншими психологічними поняттями та компонентами економічної соціалізації, нами були встановлені наступні критерії визначення рівня сформованості економічної досвідченості: когнітивно-мовленнєвий, діяльнісний, психологічний та ціннісно-мотиваційний критерії.

Розглянемо більш детально кожен з цих критеріїв.

Когнітивно-мовленнєвий критерій має наступні показники:

- наявність елементарних уявлень з економічної сфери життя;
- наявність мінімальної економічної лексики в активному та пасивному мовленні дітей;
- адекватне розуміння основних ключових економічних понять.

Діяльнісний критерій включає:

- адекватність поведінки в життєвій ситуації, пов'язаній з економічними стосунками;
- готовність до варіативних дій.

Психологічний критерій має такі показники:

- сформованість особистісних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності: активність, самостійність, відповідальність;
- інтелектуальні здібності: аналіз, синтез, групування;
- сформованість вольових якостей.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризується наступними показниками:

- наявність інтересу до економічної сфери життя;
- домінування соціально-ціннісних мотивів.

Як було зазначено раніше, формування економічної компетентності дітей починається з формування елементарних уявлень з економічної сфери життя (розуміння необхідності парці, функції грошей тощо). Для взаємодії та спілкування необхідно наявність лексичного запасу економічної спрямованості (поняття про економічні дії: придбати, обміняти; особистісні якості: щедрий, добрий; властивості, що

характеризують товар: дорогий, сучасний). Запас мінімальної економічної лексики може бути як в активному так і в пасивному мовленні дитини.

Зазначимо, що дошкільник повинен не лише знати поняття, але й розуміти їх лексичне значення, щоб самостійно використовувати ці знання в повсякденному житті. Отже, дитина повинна адекватно поводитися у різних ситуаціях, пов'язаних з економічними стосунками, змінювати свою діяльність у залежності від зміни умов та вимог, контролювати себе та узгоджувати свої дії з колективом.

Але ж не кожен може знайти спільну мову з різними людьми. Налагодженню контакту, в першу чергу, сприяє сформованість особистісних якостей (активність, відповідальність), по-друге, наявність вольових якостей (вміння брати до уваги іншу точку зору) та, по-третє, інтелектуальні здібності дитини.

Формування первинного економічного досвіду може здійснюватися під час спеціально організованих занять та різноманітних дидактичних, ситуативних та рольових ігор. У подальшому дослідженні ми маємо намір розробити програму з економічного виховання старших дошкільників та серію ігор економічної спрямованості.

Формування первинного економічного досвіду не тільки забезпечить дошкільникам наявність елементарних економічних знань, готовність до варіативних дій, сформованість вольових якостей, але й стане підґрунтям для подальшого самостійного збагачення власного досвіду.

Література

- 1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні:** Наук.-мет. посіб./ Наук. ред. О.Л. Кононко. – К., 2003.
- 2. Рогозина Л.Д., Щуркова Н.Е.** Классное руководство: Формирование жизненного опыта учащихся. – М., 2003.
- 3. Філософський словник соціальних термінів** // Під заг. ред. В.П. Андрашука. – К.-Х., 2002.
- 4. Сур'як А.А.** Основи економічної культури. Навч. Посіб. – К., 1996.
- 5. Лагунін В.Д.** Людина і економіка. Соціоекономіка: навч. Посіб. Для вузів. – К., 1996.
- 6. Кулачківська С.Є. Ладивір С.О.** Я – дошкільник. – К.: Нора-прінт, 1996.
- 7. Кузьменко В.** Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку// Дошкільне виховання. – 2001.– №9. – С.15 – 21.

In given article is considered notion «primary economic experience» as necessities facility to economic socialization. Considered relationship of the experience with different pedagogical and psychological notion. Study of the component process to economic socialization, helped us to define the criteria and factors of the primary economic experience.

З.І. Ікуніна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЄДНОСТІ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї

У системі сучасного дошкільного виховання простежуються нові тенденції: організаційно змінюються зміст та форми роботи, спостерігається інтенсивний пошук нових, нетрадиційних підходів, орієнтирів у роботі з дітьми, іде боротьба за своїх батьків. Зараз сім'ю цікавить не тільки близькість дошкільного освітнього закладу, але і зміст, спрямованість його роботи, особистість педагога, який буде виховувати їх дитину. Але жодні батьки, жодний самий кращий дошкільний освітній заклад не можуть самостійно повноцінно розвивати дитину. Тільки єдність сім'ї та дошкільного освітнього закладу зможе вирішити цю проблему. У даний період, коли держава, система суспільного виховання і сім'я знаходяться у критичному стані, необхідно активізувати педагогічну освіту батьків.

Потребами сьогодення продиктована необхідність тісніше інтегрувати родинне й суспільне дошкільне виховання, зберегти пріоритет родинного виховання, беручи до уваги інтереси, запити, цінності, освітньо-культурний рівень, соціальне й матеріальне становище родин, активніше залучаючи їх до участі у педагогічному процесі дошкільного закладу, психолого-педагогічної та методичної самоосвіти.

Головною ланкою у вихованні дитини має стати сучасна сім'я. Вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку. Це підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації. У процесі цього розвитку сім'я набула функцій, які тільки в єдності, сукупності забезпечують повноцінність її існування, саморозвитку та широку життєдіяльність, як соціального інституту і регульовані біологічними законами та морально правовими нормами системи відтворення, збереження і зміцнення надбань духовної культури, звичаїв, традицій кожного народу та осягнення вселюдської культури, роду людського.

Деформація функцій сім'ї, яка послідовно здійснювалась в останні десятиріччя шляхом соціальних та культурних реформ, позбавлення сім'ї приватної власності, засобів виробництва та реалізації продукції, пролетаризація населення призвели до порушення у цілому зв'язків між ними. Особливо це позначилось на виховній функції, виявившись у відчуженні батьків і дітей, національному нігілізмі, духовному зубожінні молоді, втраті високих ідеалів педагогіки. Сучасні умови, в яких перебуває українська сім'я, характеризуються різкою зміною соціально-економічних відносин у суспільстві, за яких пріоритети мають надаватися особистості людини, її практичній діяльності в усіх напрямках господарювання та духовної культури.

Родинно-сімейне виховання потребує підвищення свого статусу в житті усєї країни, бо саме воно є могутнім джерелом формування світогляду, національного духу, високої моральності, трудової підготовки, громадянського змушніння, глибоких людських почуттів. Необхідно визнати, що батьки - головні вихователі. І ми, педагоги, ставимо перед собою завдання допомогти батькам, навчити їх виховувати дітей правильно.

Таким чином, актуальність проблеми і необхідність її вирішення, пошук нових перевірених, більш діючих методів роботи педагогів з батьками зумовили вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є процес забезпечення єдності у вихованні дітей в дошкільному освітньому закладі та сім'ї.

Предметом дослідження є рівень взаємостосунків у сучасній сім'ї, а також система роботи педагогічного колективу дошкільного освітнього закладу з батьками вихованців.

Мета дослідження - виявлення та аналіз можливих форм та методів роботи дошкільного закладу з сім'єю на основі дослідження сучасного стану сім'ї та її стосунків з дошкільним закладом.

На початку дослідження ми зробили **припущення**, що ефективність й статус сімейно-родинного і суспільного виховання підвищиться, якщо в практику роботи з сім'єю впроваджувати результати досліджень психологів, педагогів, які вивчали психолого-педагогічні основи забезпечення єдності між суспільним та родинним вихованням та використовувати нові нетрадиційні форми роботи дошкільного закладу з батьками вихованців, враховуючи соціальне положення сім'ї, рівень педагогічної освіти батьків та інших психологічних особливостей сім'ї.

Методологічною та теоретичною основою виступають такі положення: демократизація та гуманізація вихованого процесу дитини; принцип єдності вимог у сім'ї та дошкільному закладі, вивчення феномену історично змінюваного характеру сімейного виховання, необхідності формування індивідуальності в природному середовищі - сім'ї у процесі активної діяльності та самореалізації; психологічні положення про взаємодію сімейного та суспільного виховання (О.В.Запорожець,Л.А.Венгер,В.К.Котирло [1,2,3] та ін.)

Результати дослідження були апробовані та впроваджені в практику роботи дошкільних освітніх закладів №№ 2, 3 м.Слов'янська Донецької області.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень та практики свідчить про наявність різних підходів у батьків до засобів, методів виховання, розумінню його завдань. Такі позиції можна пояснити недоліком педагогічних знань, недостатнім рівнем загальної та педагогічної культури батьків, відсутністю в них практичних умінь, ускладненнями в організації виховного процесу та ін.

Сучасне життя вимагає оновлення та урізноманітнення роботи дошкільного закладу із сім'єю. Вибір форм спільної роботи залежить від

багатьох чинників: життєвої компетенції, батьківського досвіду, соціального та освітнього рівня батьків, матеріальних статків сім'ї. Треба враховувати кількість дітей в сім'ї та їхню стать, скільки поколінь живе під одним дахом, чия роль провідна – матері чи батька, повна чи неповна, благополучна чи неблагополучна родина тощо. Стосунки педагога та батьків мають будуватися на засадах відвертості та взаєморозуміння. Щоб усунути бар'єри між дошкільним закладом і сім'єю, слід відмовитися від авторитарного, зверхнього ставлення до батьків. Гуманне, особистісне ставлення до родини дає змогу запровадити особистісно-орієнтований розвиток дитини. Батьки, в свою чергу, мають виступати не як експерти чи спостерігачі роботи педагогів, а як рівноправні партнери і співники. До їхніх думок, порад треба прислухатися, разом планувати роботу, обговорювати й розв'язувати нагальні питання. Важливо переконати батьків не порівнювати свою дитину з іншими дітьми, а порівнювати її сьогоднішню з нею ж учорашньою, ймовірною завтрашньою.

Педагогічна культура батьків формується не лише на основі традиційних форм та методів, а й на засадах нового суспільного досвіду життя людей, їх взаємодії, найновіших наукових досліджень педагогіки і психології.

На формуючому етапі робота велась у двох напрямках: 1) по підвищенню рівня педагогічної майстерності вихователів відносно роботи з батьками; 2) по виявленню найбільш ефективних форм та методів підвищення педагогічної культури батьків.

Співробітництво дошкільного освітнього закладу з батьками здійснювалося в індивідуальній та колективній формі (через батьківські комітети), прямо (бесіди з батьками, батьківські збори) та непрямо (з допомогою наочної агітації).

Зміст індивідуального співробітництва містив конкретні проблеми та актуальні питання, які виникали у процесі виховання дитини.

Характер та результативність контактів між батьками та педагогами багато в чому залежали від взаємних установ. Найбільш оптимально вони склалися там, де будувалися на розумінні необхідності цілеспрямованих впливів на дитину, на взаємній довірі. Це пред'являє кожній із сторін визначені вимоги, які можна сформулювати таким чином: бажання та вміння взаємодіяти та поважати один одного. Оскільки жодне не приходить само собою, а здобувається зусиллями обох партнерів, необхідно пам'ятати, що сім'я завдяки кількості форм впливу, безперервності, тривалості, широті діапазону цінностей, які дитина засвоює в сім'ї складає безперечний пріоритет. Цілеспрямованість, педагогічна компетентність, науковість виховання та навчання у дошкільних освітніх закладах, забезпечують всебічний розвиток дитини. І тільки взаємний зв'язок служить основою для

успішного з'єднання виховних зусиль та якісного формування підростаючого покоління.

Тому методика формуючого експерименту мала два напрями завдань:

1. Відносно вихователів: 1) виявлення найбільш ефективних шляхів вдосконалення контактів з батьками; 2) вдосконалення комунікативних вмінь вихователів; 3) надання допомоги батькам у вирішенні психологічних проблем.

2. Відносно батьків: 1) розширення знань батьків про психологічні особливості дітей, психічні процеси та властивості; 2) пошук найбільш ефективних форм та методів спільної роботи вихователів та батьків вихованців.

З числа досвідчених ініціативних вихователів, ми створили актив з організації цілеспрямованої роботи з батьками. До цього активу входили вихователі різного віку, рівня професійних вмінь і навичок. Це дало можливість створення умов для підвищення рівня знань, обміну досвідом, більш глибокого спілкування з питань виховання дітей у тісній співпраці з батьками. Система вміщувала творче та практичне навчання. Для вихователів у методичному кабінеті постійно були відкриті виставки, які склалися з передового досвіду вихователів, методичних рекомендації та літератури. У процесі аналізу роботи ми намагалися дати вихователям чіткі уявлення про методи роботи, викликати у них особливу зацікавленість та бажання використовувати нове, познайомити з досвідом педагогів - майстрів. Особливу увагу приділяли методикам використання колективних та індивідуальних форм роботи з батьками.

Ми намагалися дати вихователям теоретичні знання, діагностики відносно встановлення рівня розвитку дитини і характеру сімейного виховання. Для цього ми робили виставки літератури, спеціальні добірки матеріалів передового досвіду роботи. Особливу увагу ми приділяли спеціальним тренінгам та методикам корекції та розвитку комунікативних особливостей вихователів (на визначення типа вищої нервової діяльності та типа темпераменту, виявлення та аналіз професійних здібностей).

Під час роботи у методичному кабінеті, крім теоретичного навчання, вихователі працювали і практично. Бажання пізнати нове, постійна потреба в навчанні у вихователів, дуже допомогли у проведенні бесід, лекцій, дискусій та інших форм роботи з педагогами, незважаючи на те, що вільний час був дуже обмежений. Ознайомлюючись з досвідом педагогів-майстрів, просто вивчення теоретичного матеріалу, завдяки своїм особистісним здібностям, професійним вмінням, педагоги перетворювали в дуже цікаве обговорення, де кожний, повідомляючи свою думку, намагався глибоко перейнятися цим питанням, додати щось нове, що, на його погляд, відіграло б головну роль у постановці проблеми.

Найбільш цікавою частиною практичної роботи була самостійна розробка авторських методичних рекомендацій по проведенню різних форм роботи з батьками. Ці рекомендації були систематизовані і зібрані в папку, що знаходиться на базі методичних кабінетів експериментальних дошкільних освітніх закладів. На цих практичних заняттях звичайні батьківські збори перетворювалися у великий взаємний "магніт" інформації, передача якої була настільки "легкою", непомітною і яка, в той же час, була потрібною, вагомою і значущою. Підбиралися такі форми спілкування з батьками, які давали можливість відкритися обом сторонам, вийти на той рівень, на якому досягається ідеальна ниточка спілкування педагога з батьками, розірвати яку на даному етапі просто неможливо.

Аналізуючи роботу по розвитку комунікативних особливостей вихователів у ході ігор, тренінгів, можна сказати, що педагоги, працюючи в одному колективі, майже незнайомі один з одним, не знають особистих здібностей, професійного рівня інших колег. Саме такий вид роботи допоміг вихователям не тільки глибше усвідомити себе, як особистість, як професіонала, але і зробити членів колективу ближче один до одного, загострити особистісну перцепцію, сформувані єдиний згуртований колектив, де кожний член розумів потреби свого колеги, міг своєчасно прийти на допомогу, підказати вірне рішення, при цьому не образивши, переконати іншого в тому, що він теж потребує підтримки і допомоги. Це сприяло створенню саме тієї сприятливої психологічної атмосфери, де буде здійснюватися тісний зв'язок, співпраця батьків і педагогічного колективу.

Ми порівнювали результати досліджень минулих років та результати дослідження, проведеного нами. У результаті порівнювання перед нами виникла така картина: в силу занепаду політичної ідеології, нездібності держави забезпечити всіх дорослих, хто потребує роботи, знизилась виховна функція сім'ї. Методи та прийоми роботи з батьками, які прийняті та діють вже багато років, втратили свою значущість та довіру зі сторони педагогів і батьків.

Ми ще раз мали змогу переконатися, що виховання та навчання дітей — процес двохсторонній. У ході його поглиблюються та вдосконалюються педагогічні знання та вміння вихователів та батьків. Для того, щоб правильно виховувати дітей, дорослі повинні постійно підвищувати вимоги до себе, своєї поведінки, своїх вчинків.

У практиці мають місце різні форми допомоги сім'ї, але головними труднощами є правильне використання та поєднання цих форм. Тут не може бути формального ставлення, необхідний диференційний підхід до кожної сім'ї, кожному її члену.

Контрольний експеримент довів, що проведена нами робота сприяла підвищенню професійної майстерності вихователів, вдосконаленню їх комунікативних вмінь, виявленню ефективних форм та

методів спільної роботи з батьками, що переконало нас в ефективності розробленої системи формування педагогічної культури.

Ефективною була і методика відносно підвищення педагогічної майстерності вихователів в галузі опанування індивідуальними та колективними формами роботи з сім'єю, удосконалення власних комунікативних вмінь, виробленню визначних тем допомоги сім'ям різних рівнів.

Наше дослідження довело можливість варіативного використання нашої методики у роботі дошкільного закладу, оскільки в експериментальній роботі нами використовувались різні форми, методи та прийоми впливу на сім'ю різного характеру, складу та відношення до суспільного дошкільного виховання. Для досягнення єдності у вихованні батьками та колективом дошкільного освітнього закладу доцільно використовувати такі форми роботи, як збори, семінари, лекторії, педагогічні конференції, педагогічні хвилинки, папки-пересувки, тематичні папки, анкети для батьків, індивідуальні бесіди, тести тощо. Результати нашого дослідження показали, що значну користь приносять і такі форми пропаганди, як усні журнали для батьків, психологічні тренінги, батьківські диспути, вечори питань та відповідей. Діалогічна форма проведення розмови з сім'єю більш діюча, ніж монолог перед батьківською аудиторією.

Таким чином, розроблена система роботи педагогічного колективу з батьками вихованців допомогла вирішити поставлені завдання нашого дослідження і досягнути єдності вимог дитячого садка і сім'ї. Експериментальна методика, в основі якої була взаємодія батьків та вихователів, значно вплинула на активність батьків, рівень їх педагогічної культури, відношення до дошкільного закладу, педагогічного колективу, вихователів. Батьки не тільки вивчили особливості розвитку своїх дітей, але й створили свої системи вимог, навчилися встановлювати контакти, спілкуватися з вихователем, обговорювати проблеми виховання та ін.

Не можна сказати, що наше дослідження обмежується колом проблем, яке пов'язане сімейним вихованням. Наше дослідження - це констатація фактів нашої діяльності. Ми вважаємо, для покращення роботи педагогічного колективу дошкільного закладу, необхідне подальше глибоке психологічне дослідження сім'ї та тенденції в сімейному вихованні. Тільки на вивченні особливостей сім'ї можливе будівництво педагогом роботи з батьками.

Література

1. **Диалоги** о воспитании: Кн. для родителей /А.А.Венгер и др. Сост. О.Г.Свердлова /Под ред. В.Н.Столетова. - 3-е изд., доп. – М., 1985.
2. Котырло В.К. Молодой семье о воспитании детей. - К., 1981.
3. Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. - К., 1984.

The system of work of teaching staff of a pre-school educational institution with pupils' parents with the purpose to achieve integrity at training process is presented in the article. The research results confirm effectiveness of this method, in particular it rises level of parents' pedagogical culture.

УДК 372.3:621.397.13

Л.М. Кідіна

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Телебачення, як засіб масової інформації, впливає на інтелект, емоції і почуття людини. В даний час, коли телевізор став часткою життя і дорослих, і дітей гостро встає питання інформаційної безпеки населення, особливо безпеки здоров'я дітей дошкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить як про позитивні, так і про негативні факти впливу телебачення на дитину. Вивчення впливу на дітей деяких спеціальних пізнавальних дитячих передач показав, що вони позитивно впливають на розвиток дитини: розширюють кругозір, збільшують словниковий запас, формують позитивні соціальні установки. Цей ефект підсилюється, коли перегляд супроводжується пізнавальною інформацією, а зміст передачі обговорюється з дорослими. У такий спосіб телебачення розвиває розум дитини, виховує його смаки і погляди на світ.

Це результати так званого організованого перегляду телепередач дітьми. Але значно більше часу займає неорганізований перегляд, що характеризується відсутністю контролю з боку дорослих за змістом телепередач, часом перебування дитини біля телевізора, обговорення побаченого.

Дослідження останнього років [1, 4, 6, 7, 8, 10] свідчать про негативний вплив телебачення на здоров'я дітей. Найбільше при цьому страждають нервова система, зір і слух. Не тільки фахівці, але і батьки помічають, що під впливом щоденного перегляду телепередач у дітей з'являються дратівливість, агресивність, апатія, головний біль, втома.

Часто негативний вплив телебачення на дітей позначається через постійне порушення розпорядку життя. Багато фахівців вважають, що чим більше діти дивляться телепередачі, тим більше втомлюються, а чим більше втомлюються, тим більше їх тягне до телевізора: занадто втомилася, щоб займатися якоюсь діяльністю. Так формується телезалежність.

Спеціальні дослідження проводилися представниками медицини. За допомогою спеціальної апаратури лікарям удалося установити вплив телепередач на організм дитини. До і після перегляду перевірявся стан центральної нервової системи, рівень працездатності, а під час перегляду

безупинно реєструвалися показники серцево-судинної діяльності, зорових функцій, емоційного стану дітей. Дослідники стежили за поведінкою дитини, відзначаючи, скільки часу вона дивиться з захопленням, коли починає відволікатися.

Проаналізуємо отримані результати. Установлено значний вплив телевізора на зір дітей. Учені відзначають, що під час перегляду телепередач стомлення очей настає раніш, ніж при іншій візуальній роботі. Найбільше навантаження лягає на аккомодативний апарат ока, що забезпечує чіткість сприймання зображення, причому в дітей він утомлюється швидше, ніж у дорослих.

«Телевізійна» втома в деяких відношеннях навіть важче «комп'ютерної». Телеекран не просто світиться і мерехтить, на ньому щосекунди змінюється 24 кадри. Щоб ми не помічали цього мелькання і сприймали зображення як безперервне, зоровому аналізаторові доводиться здійснювати величезну роботу.

Випромінювання від екрана телевізора, часта зміна зображення, на думку медиків, негативно впливає на незміцнілий організм дитини. Випромінювання, хоч і не перевищує санітарних норм, має тенденцію накопичуватися і при тривалих переглядах телепередач негативно позначається на імунній і кровоносній системах. Колірний хаос згубно впливає не тільки на зоровий апарат дитини, але і на функціонування серця і мозку, оскільки частота мелькання може збігатися з частотою серцевих ритмів, електричних коливань, що супроводжують діяльність серця і мозку.

У маленьких дітей від перевантажень світловими ефектами розвивається перенапруга нервової системи, виникають інші недуги. Так, у Японії відразу близько 700 дітей звернулися за медичною допомогою з однаковими симптомами: нудота, блювота, головний біль судороги. Діагноз – світлочутлива епілепсія. Причина: усі ці діти дивилися мультфільм – першу версію «Покемонів», а світ очей кишенькових монстрів, який вони використовували як зброю, мигав з частотою, найбільш небезпечної для потенційних фотоепілептиків.

Також було встановлено, що перегляд телепередач перешкоджає травленню і шкідливо впливає на нервову систему. Фахівці радять виключати телевізор під час їжі і включати його через півгодини після прийому їжі, а фільмів і програм зі сценами насильства варто уникати протягом двох годин після трапези.

Особливо слід зазначити вплив реклами на дитину. Усі дорослі знають, яка це притягальна сила для дитини. Аналіз рекламних роликів, показав, що реклама начебто «спеціально» створена для маленьких телеглядачів, тому що вона:

- часто повторювана (діти віддають перевагу радості дізнання, чим пізнання нового);
- оптимістична (діти люблять веселі історії);

- яскрава (дивитися яскраві картинки – улюблене заняття маляти);
- короткосюжетна (до 2-х років діти не здатні зосереджувати увагу на одному об'єкті більше 2-3 хвилин);
- чіткий склад і веселі інтонації (така тональність найбільш сприятлива для спілкування з дітьми).

Тому діти, що часто дивляться телевизор, знають напам'ять більшість рекламних роликів. Реклама не залишає байдужими і дітей старшого віку, адже там, у віртуальному світі, зовсім інше, прекрасне життя, у якому так легко виконуються всі бажання.

Засилля реклами на телеекранах загрожує нормальному розвитку дитячої психіки, вважають німецькі експерти. Потрапивши під вплив реклами, діти легко можуть утратити зв'язок з реальним світом, підкресливали учасники Мюнхенської зустрічі, «Комітету за безпеку дітей», до якого входять відомі психологи й інші фахівці.

Аналіз досліджень, проведених психологами показав, що телебачення впливає на психофізіологію, психіку і поведінку людини, охоплює комплекс психічних процесів, станів і можливостей дітей.

Психомоторика. Тривале сидіння перед телевизором у відносно нерухомій позі може спровокувати у дітей стан неприродного збудження як компенсацію попереднього стану гіподинамії.

Сприйняття. Візуальна інформація з телеекрана викликає істотні деформації в сенсорній системі дитини, у процесах його сприйняття і логічного мислення. Зображення на екрані не сприяє формуванню просторового і колірною зорового сприйняття (представлення про перспективу, віддаленість об'єктів один від іншого, про тонкі відтінки кольорів). Віддаляють дитину від реального життя форми і стиль зображення людей, тварин і речей у закордонних мультфільмах.

Уявлення. У дошкільному віці у дітей активно формуються внутрішні образи і внутрішній план дії. З телеекрана надходять готові образи, і внутрішні уявлення дитини пасивні і позбавлені індивідуальності, що шкодить інтелектуальному розвитку дітей.

Пам'ять. Ведуча роль у психічному розвитку належить зоровій пам'яті. Тому сприйняття нового за допомогою телебачення є самою легкою для дитини, а те, що легко дається, не завжди розвиває.

Увага. Установлено, що після тривалого перегляду телепередач у дітей погіршується концентрація уваги і самопочуття.

Мислення. Потік інформації з телеекрану перевищує можливості дитини сприймати її і самостійно обробляти. Маючи небагатий життєвий досвід, діти не в змозі адекватно оцінювати телевізійну інформацію. Вони не здатні критично мислити і здійснювати аналіз, тому вигадані телеісторії сприймають як реалістичні, що віддаляє їх від розуміння реального життя.

Мова і мовлення. У 1990 році американські вчені провели експеримент, у ході якого намагалися дітей із притулків навчити говорити за допомогою телевізора. Дорослі обслуговували малят, але не спілкувалися з ними. Усі розмови з дітьми вела електронна техніка. Це призвело до того, що діти не навчилися розмовляти, а недолік емоційних контактів негативно вплинув на психічне і фізичне здоров'я дітей.

Уява, фантазія і творчі здібності. Надмірне захоплення телебаченням, на думку психологів, затримує розвиток оригінальності, самостійності, незалежності мислення, уяви, фантазії. Дослідження канадських психологів показали, що діти з маленьких міст, де немає розвинутої системи телекомунікацій, виявляють меншу стереотипність поведінки і мають набагато вищі творчі здібності, чим їхні однолітки з великих міст.

Емоції. Психологи відзначають появу в дітей страхів і порушення емоційної сфери після перегляду телепередач, у яких фігурують монстри, мутанти тощо. Іноді такі перегляди можуть привести до нервових зривів, особливо якщо діти вірять у реальність насильства на екрані. Також встановлено, що чим більше людина прилучається до фільмів жахів, тим менше вона виявляє емпатію до інших людей.

Вольова сфера і регуляція поведінки. Сидячи біля телевізора, дитина звикає отримувати задоволення і позитивні емоції, не додаючи до цього ніяких зусиль. Психологи стверджують: більшість з 20 мільйонів безробітних Європи – це телеінваліди, люди пасивні, байдужні і бездіяльні.

Властивості особистості і її життєвий шлях. Американські психологи Ерн, Х'юсман, Лефконтц і Уолдер тривалий час вивчали поведінку великих шанувальників телебачення у віці від 8 до 30 років. Ні індивідуальна схильність до агресії, ні рівень інтелекту, ні соціально-економічний статус дітей не мали такого значення у формуванні девіантної поведінки досліджуваних, як телебачення.

Вплив телебачення на душевний стан дитини. Медики констатують збільшення душевних розладів у дітей. З'явилося багато дітей невротиків, що мають різні види страхів.

Гра. Дослідження показують, що захоплення переглядом телепередач призводить до зміни базових потреб дитини в грі, спілкуванні з однолітками.

Спілкування. Установлено, що у дошкільників швидко формується психологічна залежність від телеекрана, і вони віддають перевагу переглядові телепередач, а не живому спілкуванню з дорослими і дітьми.

Поведінка. Багато дітей здобувають агресивну модель поведінки з переглянутих телепередач, де в тій або іншій формі присутній мотив насильства. І якщо на це не звернути своєчасно увагу, то агресивність може стати основною формою самовираження, особистісною якістю дитини.

Виховання. Телевізійні передачі, що дивляться діти, це не тільки спосіб організації дитячого дозвілля, але і засіб виховання. У 1996 р. Англійський учений Селия Вард опублікувала результати десятилітніх досліджень з проблеми використання електронної техніки у вихованні дітей. Дослідження показало: якщо батьки як няньку використовували телевізор і комп'ютер, то до дев'ятимісячного віку в 20% дітей спостерігалось відставання в розвитку. У трирічному віці 30% малят відставали у розвитку на цілий рік. Такими були результати теоретичного аналізу проблеми.

Експериментальне дослідження проблеми проводилося в 2002-2005р.р. на базі дошкільних установ № 316, № 382 м. Донецька, № 4 м. Красноармійська, № 2 р. м. Шахтарська, у ньому брали участь педагоги, діти, батьки. Опитування учасників експерименту показало, що улюбленим заняттям дітей після повернення з дитячого садку є перегляд телепередач (І місце). Час перегляду телепередач складає в середньому 1,5-2 години, а у вихідні дні навіть 4-6 годин.

Аналіз улюблених дітьми телепередач показав, що хлопчики віддають перевагу закордонним мультфільмам з бійцівськими прийомами й ужастиками (82%), фільмам про зоряні війни (60%). Дівчаткам більше подобається дивитися різні казкові історії про дівчинку з Місяця Сейлармун і войовницю з вампірами Баффі (60%).

Несподіваним для нас виявився факт, що 45% дітей (опитування 2002 р.) і 53% дітей (опитування 2004 р.) ніколи не бачили вітчизняних фільмів про Буратіно, Морозко, Чиполіно, доктора Айболита тощо. Більшість опитаних дітей називало серед улюблених мультфільми з агресивною спрямованістю, такі як «Покемони», «Черепашки-ніндзя», «Том и Джері», «Людина-павук» і ін. І якщо діти молодшого дошкільного віку іноді називали вітчизняні мультфільми про Кота Леопольда, Віні Пуха, Зайця і Вовка, те старші дошкільники свої глядацькі симпатії віддали мультфільмам іноземного виробництва.

Аналіз ігрової діяльності дітей дошкільного віку показав, що на І місце виходять не традиційні «дочки-матері», а гри в «Ментов», «Сашу Белова», «За стеклом», «Городок», «Маски-шоу» і інші екранні сюжети. Але навіть в ігри на соціально-побутові теми діти привносять негативізм із телепередач (агресію, недоброзичливість, ненормативну лексику, сексуальну спрямованість).

Це обумовило необхідність зробити аналіз телевізійних передач основних каналів України й окремих каналів Росії. За даними аналізу 2003 і 2004 рр. (окремі місяці) було встановлено, що на Новому каналі 8-11% телевізійного ефіру займають передачі адресовані і рекомендовані дітям; на каналі «Интер» цей показник коливається від 4% до 5,5%; на «ТРК Україна» дитячі передачі складають 6,5-7,2%, «1-й муніципальний канал» 1,6-1,9%; найбільш уважний до дітей канал «КРТ», а на телеканалі «1+1» дитячих передач немає.

Проблему «дитячого» телебачення покликані вирішувати такі канали як «Детский мир» і «Fox kids». Але якщо в першому прикладі ми бачимо, що дітям пропонуються вітчизняні фільми, що вчать дитину добру, чесності, умінню дружити, допомагати молодшим і слабким тощо, то в другому прикладі ми бачимо мультфільми, одні назви яких приводять у жах («Дьяволик», «Икс-мен», «Таракан-робот», «Город свиней», «Спайдермен несокрушимый» і ін.). І як результат – ми виявили велику кількість дітей з підвищеним рівнем тривожності і страхів, що викликані подібною телепродукцією.

Аналіз програмних і методичних матеріалів, адресованих працівникам дошкільних закладів і батькам, показав відсутність будь яких рекомендацій із проблеми «Телебачення і діти». Це обумовило актуальність проведеного нами дослідження і вимагало розробки заходів для зниження негативного впливу телебачення на дітей. Ми розробили методичний комплекс, що охоплював роботу з педагогами, з дітьми і їхніми батьками.

У педагогічних колективах проводилося методичне навчання, обговорення проблеми в дискусіях на педагогічних радах; у методичних кабінетах були розміщені матеріали консультацій для вихователів.

З батьками проводилася робота на батьківських зборах, на групових і індивідуальних консультаціях. Були розроблені такі теми: «Телебачення і діти», «Користь і шкода телебачення», «Агресивність дітей – як наслідок неорганізованого перегляду телепередач», «Чим шкідливі Том та Джеррі», «Іграшки, що прийшли з телеекрану», «Хто такі Покемони», «Навчання дітей перегляду телепередач», «Ігри за сюжетами телепередач».

Робота з дітьми поєднувала ряд напрямків:

- навчання дітей організованому переглядові телепередач;
- комплекс занять «Герої телепередач»;
- ігровий комплекс «Пограємо в мультик» (рекомендації з підготовки і проведення сюжетно-рольових ігор за тематикою дитячих телепередач);
- індивідуальна робота з дітьми.

При цьому були вирішені наступні задачі:

1. Формування інтересу у дітей до мультфільмів з позитивною спрямованістю.
2. Обігрування сюжетів з новими (позитивними) якостями телегероїв.
3. Використання різних телеперсонажів в одній грі.
4. Збагачення й ускладнення сюжетів дитячих ігор.
5. Формування і закріплення позитивних ігрових і реальних взаємин дітей.

Слід зазначити, що проведена робота сприяла більш організованому переглядові телепередач дітьми дошкільного віку у родині, особливо у вихідні і святкові дні. Проведена в дошкільних

зкладах робота дозволила поліпшити показники ігрової діяльності дітей, зниженню рівня тривожності і страхів, викликаних впливом телеекрана.

Проведене нами дослідження підтвердило актуальність проблеми впливу телебачення на розвиток дитини й показало, що вирішуватися вона повинна комплексно. Заборонити дітям перегляд телепередач неможливо, але є психологічно обґрунтований і педагогічно доцільний шлях вирішення проблеми – це так званий «організований» перегляд телепередач дітьми. Він передбачає підготовку дітей до перегляду телепередач, дотримання санітарно-гігієнічних норм, навчання дітей правилам «спілкування» з телеекраном, аналіз і обговорення переглянутого, організацію ігор за сюжетами телепередач, індивідуальну роботу з дітьми.

Висновки:

1. Проблема «Телебачення і діти» відносяться до числа актуальних і маловивчених.

2. Телебачення впливає на психіку, здоров'я, діяльність дошкільника.

3. Візуальна інформація з телеекрана впливає на психічний розвиток і виховання дошкільника.

4. Неорганізований перегляд різних телепередач, реклам формує у дитини «полегшене» відношення до життя, смерті, спотворює його моральні уявлення, формує психологічну залежність від телеекрана.

5. Негативний вплив телебачення позначається й у тім, що діти віддають перевагу закордонним мультфільмам, бійцівським прийомам, що потім втілюють у своїх іграх.

6. Дана проблема потребує подальшого комплексного вивчення.

Література

1. Глушкова Е. Телевидение и здоровье детей. // Дошкольное воспитание. – 1989, №4, с. 88-91. 2. Гришаева Н.П. Социально-психологические аспекты влияния телевидения на дошкольников. // Начальная школа: – 2001, №8, с. 75-76. 3. Кідіна Л.М. Вплив телебачення на формування девіантної поведінки дітей. // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXII / За загальною редакцією В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. – С. 290-293. 4. Клименко В. Телевізор – не розвага, а небезпека. // Дошкільне виховання. – 2002, №1, с. 23-24. 5. Котляр А.О. вплив «магічного ящика». // Зеркало недели – 2003, с.22. 6. Сарапулова Е.А. Чим шкідливі «Том і Джеррі»? // Дошкільне виховання. – 2001, №10, с. 13-14. 7. Смирнова Л.В. Чому дітям страшно. // Розкажіть онуку. – 2002, №3, с.66-68. 8. Холодная Н. Телевізор: друг семьи или домашний монстр? // Мир семьи. – 2004, №7, с. 42-44. 9. Чорна Л. Чи дивитися дитині телевізор. // Дошкільне виховання – 2003, №11, с.21-23. 10. Ющенко М.А., Гришаева Н.П. Психологическое

здоровье дошкольников и телевидение // Дошкольное воспитание, 2000, №6, с.17-19.

The article is devoted to the influence of television upon the child's development. Here suggested psychological grounding and pedagogically appropriate ways of solution of this question, among them are: preparing children to watching TV programs, following sanitation norms, explaining the rules of "communication" with the screen, etc...

УДК 373.24.018.26

О.Ф. Ковалева

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

Семья – это среда, в которой формируется личность ребенка. Важнейшим фактором воздействия семьи на личность ребенка является атмосфера родственных эмоциональных связей, эмоциональной близости между членами семьи. Наиболее значимо это для формирования личности ребенка в дошкольном возрасте. Дошкольник особенно нуждается в любви и внимании родителей, у него огромная потребность в общении со взрослыми, которая наиболее полно удовлетворяется в семье: любовь ребенка к родителям, беспредельное доверие к ним делают его особо восприимчивым к определенным установкам, определяют прочность воздействия на ребенка примера. У родителей больше, чем у воспитателей, возможностей учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка, включать его разнообразную полезную деятельность.

Однако для полноценного развития личности ребенка желательно участие в его воспитании и образовании специально организованных учреждений, в том числе и детских садов.

Одной из форм воспитательной работы дошкольного учреждения является тесное сотрудничество с семьями воспитанников. Анализ имеющихся исследований по проблеме взаимодействия детского сада и семьи в воспитании детей позволяет выделить ряд общих условий, обеспечивающих это взаимодействие (Загик Л.В., Маркова Т.А., Петрунин В.В. и др.):

- единое понимание задач, средств и методов воспитания детей дошкольного возраста;
- стремление реализовать в совместной деятельности комплексный подход к воспитанию ребенка, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду;
- уважение к личности ребенка;

- взаимопомощь;
- взаимное уважение и взаимное доверие в отношениях между воспитателем и родителями;
- взаимная деловая и доброжелательная критика и самокритика.

Исследования показывают, что на эффективность взаимодействия детского сада и семьи влияет уровень педагогической культуры родителей (Зверева О.Л., Маркова Т.А., Никольская А.В.). Важнейшим показателем педагогической культуры родителей является совпадение представлений о целях воспитания родителей и педагогического коллектива детского дошкольного учреждения.

Зверева О. Л. отмечает, что педагогическая культура дает возможность снизить элемент стихийности, который свойственен семейному воспитанию в большей мере, чем любому другому. В качестве основных черт педагогической культуры выступает педагогический такт, умение быть чутким, справедливым и разумно требовательным к детям, владение педагогической техникой, наблюдательность и способность прогнозировать развитие ребенка. Формирование педагогической культуры родителей – одна из важных задач детского сада. Она решается при условии сотрудничества и правильно организованного общения воспитателя с родителями.

Взаимодействие детского сада и семьи позволяет воспитателю установить контакт с родителями, находить дифференцированный подход к каждой семье, учитывая здоровье, поведение, интересы ребенка, а также условия его жизни и особенности воспитания в семье, оказывать семьям конкретную помощь в воспитании детей. Общение воспитателя и родителей дает возможность ознакомления семьи с методами воспитания в детском саду. Организация общения родителей и обмен опытом семейного воспитания, постановка перед коллективом единых конкретных целей, повышает интерес семьи к проблемам воспитания.

В ряде педагогических работ подчеркивается два основных аспекта, которые необходимо учитывать во взаимодействии детского сада и семьи.

Во-первых, от воспитателя требуется совершенствование и самосовершенствование его психолого-педагогической готовности к сотрудничеству с родителями воспитанников детского сада. Воспитателю необходимо поддерживать связь с семьями, привлекать их к активному воспитанию своих детей, к помощи детскому саду, повышать у родителей чувство ответственности.

Во-вторых, воспитатель должен учитывать, что стиль внутрисемейных отношений вырабатывается непросто, каждая семья накапливает свой опыт воспитания, свой взгляд на его цели, конкретное содержание, способы реализации (Кан-Калик В.А., Кандратова В.В., Катырло В.К., Ладывир С.А., Леонтьев А.А., Никандров Н.Д., Репина Т.А., Стеркина Р.Б. и др.).

Характер и результативность контактов между педагогами и членами семей во многом зависят от наличия взаимных установок на сотрудничество. Наиболее оптимально они складываются там, где взаимоотношения строятся на понимании и осознании необходимости целенаправленных воздействий на ребенка, умении воспитателя общаться с родителями и способности его искать и находить разнообразные формы взаимодействия с семьей, создания новой системы отношений между дошкольным учреждением и семьями воспитанников. Для этого необходимо:

- продумать содержание воспитания и образования детей, которое может быть реализовано в совместной деятельности (дошкольного учреждения и семьи);

- создать в детском саду условия для общения с родителями;

- обеспечить повышение коммуникативной компетенции педагогов. В образовательном процессе должны использоваться диалогические формы взаимодействия, которые получили название активных методов обучения (проблемное изложение материала, деловые игры, организация дискуссий, решение проблемных педагогических задач и ситуаций, тренинги и т.д.);

- расширять кругозор педагогов в области психологии.

Таким образом, комплексное применение различных форм и методов работы с семьей способствует активизации родителей и формированию у них осознанного отношения к своей воспитательной деятельности, повышает социальный статус ребенка в семье.

Литература

1. Данилина И.А. Взаимодействие дошкольных образовательных учреждений с семьей в микро- и макроструктуре: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2003. **2. Детский сад и семья – рука об руку / Авт.-сост.: А.П.Халипова, И.Ф.Телепнёва.** – 2-е изд. – Мозырь, 2004. **3. Дуброва В.П.** Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи: Учебное пособие. – Минск, 1997. **4. Зверева О.Л.** Влияние дошкольного учреждения на повышение педагогической культуры молодой семьи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М., 1987. – 23 с.

The article shows different forms and methods of infant school work with a family. This work contributes to molding deliberate attitude of parents to upbringing their children, which finally rises social status of a child in a family.

УДК 372.46:811

О.А. Козлюк

НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНЯТ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сучасної світової інтеграції підвищується мобільність громадян України, яка пов'язана із пошуком престижної роботи, навчанням чи відпочинком. Цьому також сприяє високий рівень розвитку сучасних інформаційних технологій, що вимагає знання не лише рідної, а й іноземних мов. Знання європейських мов дозволить розширити можливості отримання якісної освіти вже наймолодшими громадянина країни.

Сьогодні вивчення іноземної мови в дошкільному закладі – вже не данина моді, а просто необхідність, вимога часу; питання “вивчати чи не вивчати дитині іноземну мову?” вже не стоїть, а стоїть питання про те, як це зробити і коли краще починати. І не просто зробити, а як дати дитині якісну дошкільну освіту, спроможну інтегрувати у світовий освітній простір, і яка буде продовжена на наступних етапах. Саме зважаючи на це, повинна бути забезпечена наступність перших двох ланок освіти – дошкільної і початкової.

Не можна сказати, що проблема навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є новою, навпаки, існує чимало різноманітних досліджень з означеного питання. Так, визначення часу початку навчання дітей іноземної мови знаходилося в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема А.Гвоздева, М.Домана, В.Леопольда, Е.Пулгрема, Л.Роберта, Ж.Ронже, К.Ушинського, В.Штерна та багатьох інших; психологічні особливості вивчення іноземної мови досліджували В.Артемов, Л.Виготський, В.Дронов, О.Леонтьєв, О.Петровський та інші. Існують окремі методичні рекомендації з навчання дітей дошкільного віку іноземної мови (В.Бондаренко, М.Борщенко, Г.Бражникова, А.Гергель, О.Дмитрієва, Т.Полонська, З.Футерман, О.Ханова, О.Дем'яненко, Т.Шкваріна та ін.). Недивлячись на велику кількість досліджень, поза увагою залишається одне з важливих питань сучасної освіти – питання наступності у вивченні іноземної мови між дитячим садком і початковою школою, про що свідчить аналіз відповідної літератури та стану педагогічної практики.

Проблема наступності дошкільної і початкової освіти є досить серйозною. Саме професійна діяльність вихователя і вчителя повинна бути орієнтована на вирішення цієї проблеми. Відповідно до Закону України „Про дошкільну освіту” вона є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні [2, 5]. Для забезпечення позитивного результату у вирішенні цієї проблеми Базовий компонент дошкільної освіти в Україні наголошує на важливості наступності між різними соціальними інститутами, насамперед родиною, дошкільним закладом і школою [3].

Можна сказати, що на сьогодні взагалі не існує взаємозв'язку між дитячим садком і початковою школою у вивченні дітьми іноземної мови. Хоча в Державних стандартах початкової школи прямо сказано, що саме вона має продовжити лінію дошкільного розвитку, закріпити й розвинути в умовах шкільного виховання надбання дошкільного дитинства [1]. І це досить важливий крок, який має продемонструвати еволюційність розвитку дитини. Проте, це зовсім не означає, що дошкільна освіта повинна вбачати своєю основною метою тільки в підготовці малюків до школи. Вона має створити передусім необхідні умови для повноцінної реалізації п'яти-шестирічними дітьми своїх потенційних можливостей. До того ж, на нашу думку, пріоритетна мета обох ланок освіти залишається єдиною – сприяти повноцінному та своєчасному розвитку особистості дитини та надати їй життєвої компетентності.

Невикористання можливостей наступності сприяє виникненню ряду проблем. Широко розповсюджена негативна практика тестування дітей при прийомі їх в перший клас з поглибленим вивченням іноземних мов, в ході якого оцінка готовності до школи нерідко проводиться з точки зору наявності у дитини певної суми знань, а в дитячому садку підготовка дітей до школи почала здійснюватись в формі більш раннього вивчення шкільних програм. Таким чином, в дитячому садку завдання загального розвитку відходять на другий план, вивільняючи місце для шкільної підготовки. Проте, парадокс полягає в іншому: виявлений рівень знань дітей з цього предмета, як правило, не враховується. Вчитель не знаючи дітей і програми дошкільного освітнього закладу починає навчання з “нуля” і як наслідок, дітям стає нецікаво вчити одне й те саме два рази; половина дітей займається „своїми справами”. З огляду на це, нівелюється сама ідея самоцінності дошкільного дитинства і основних видів діяльності дітей цього віку. З іншого боку, необхідність використання набутих дітьми знань з іноземної мови в дошкільному закладі обумовлюється й тим, що саме дошкільний вік є сензитивним для оволодіння мовами, зокрема іноземними (чим менші діти, тим більшою сприйнятливістю вони володіють). Як відомо, втрата можливостей сензитивного періоду для оволодіння іноземними мовами в дошкільному дитинстві, не дозволить зробити цей процес більш успішним, і компенсувати його брак у майбутньому дуже важко, інколи навіть неможливо. Тому нерідко зустрічаються діти, які не можуть оволодіти іноземною мовою в школі, або це відбувається з великими труднощами. Якщо саме вивчення іноземної мови займає порівняно невеликий проміжок часу (від декількох місяців до декількох років в залежності від індивідуальних особливостей людини), то володіння мовою вимагає постійного удосконалення. Проблема існує також у тому, що в переважній більшості педагогічні коледжі, інститути та університети готують вихователів-вчителів англійської і німецької мов, проте сучасний розвиток суспільства й науки вимагає знання не лише цих двох

мов, а й інших, як-от: французька, іспанська, німецька, польська, італійська тощо. Це в свою чергу збіднює вибір іноземних мов для вивчення й зумовлює появу “шкільних” учителів в дошкільних закладах, які не знають вікових і психологічних особливостей дітей дошкільного віку, існуючих програм з навчання дошкільників іноземної мови та власне методики навчання дошкільників, що зумовлює появу суто шкільних форм і методів роботи з дітьми. При цьому мета дошкільного навчання іноземної (англійської) мови зводиться, на думку Т.М.Шкваріної [6], лише до вузькоспрямованої підготовки до іншомовного спілкування, муштри методами імітації дітей, які віковим розвитком ще не підготовлені до довільного запам’ятовування незрозумілих слів, фраз, кліше.

Процес оволодіння іноземною мовою має свої особливості на різних вікових етапах. Так, в дошкільному дитинстві мета навчання іноземної мови, зокрема англійської, за твердженням Т.Шкваріної, полягає в тому, щоб сприяти особистісному розвитку дитини, збагаченню її інтелектуальної, вольової, емоційної, моральної та соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування, а також формування елементарної англійської комунікативної компетенції дитини [6]. В молодшому шкільному віці головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні вміння, сформовані на основі мовних знань і навичок [1]. Саме на це й слід опиратися у виборі змісту навчання дітей іноземної мови в дошкільному закладі і в початковій школі.

Виходом із такої ситуації на нашу думку може бути:

1. Створення закладів типу „дитячий садок-школа”, де б ці два ступені освіти не просто розміщувались в одному приміщенні, а діяли як дві автономії однієї держави.

2. Єдність принципів побудови програм і методик навчання дітей іноземної мови.

3. Належна підготовка кадрів як для роботи з дітьми дошкільного віку, так і для початкової школи. Студенти дошкільних відділень вузів повинні ознайомлюватись з програмами і методика роботи з дітьми в початковій школі й навпаки, що дасть можливість забезпечити наступність на практиці. Розширення спектру підготовки фахівців з іноземних мов для дошкільних закладів.

4. Розробка наскрізних програм з іноземної мови для дошкільних закладів і початкової школи.

5. Створення спільного плану дій дошкільного закладу зі школою та укладання угод про співпрацю з урахуванням індивідуальних можливостей дітей та потреб родини.

Отже, враховуючи надбання дошкільного дитинства у вивченні іноземної мови початкова школа може мати хороший фундамент для подальшого її вивчення та удосконалення.

Література

1. **Державний** стандарт початкової освіти. – К., 2005. 2. **Закон** України „Про дошкільну освіту”, Закон України „Про охорону дитинства”. – К., 2001. 3. **Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К., 2003. 4. **Кудрявцев В.** Дошкольное и начальное образование – единый развивающий мир // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 6. – С. 58-66. 5. **Савченко О.Я.** Наступність і перспектива в роботі перших двох ланок освіти // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4-5. 6. **Шкваріна Т.М.** Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі (теорія і практика). – Умань, 2003.

The main techniques of succession in foreign language teaching of pre-school age and primary school age children are revealed in the article. Here suggested the major means of communicative competence molding of pre-school age and school age children.

УДК 371.3

К.Л. Крутій, Н.М. Шацька

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мова акумулює людські знання, політичні погляди на тому чи іншому історичному етапі, створює скарбницю культурних цінностей, забезпечує обмін інформацією в складному гносеологічному процесі. Кожне наступне покоління, черпаючи досвід попередніх, підхоплює національні прагнення рідного народу і робить свій внесок у загальну справу. З одного боку йдеться про безперервний висхідний процес у житті української мови (бо це є природний генетично закодований стан), а з другого – показуємо суспільні умови, що вели до занепаду мовленнєвої культури, звуження функціонального статусу української мови через русифікацію наукового стилю, обмеження його тематичних рамок, штучного ввведення в лексичний склад української мови як прямих, так і перекладних російських запозичень, або не відповідних структурі української мови перекладів іншомовних термінів через російську мову (так званих подвійних кальок) [9].

Аспектом проблеми мовного розвитку особистості вчителя початкової школи виступає мовна здатність, що презентована двома взаємозв'язаними елементами: середовищем, навчанням, вихованням і природними передумовами (природженими анатомо-фізіологічними особливостями мозку і нервової системи).

Мовна здатність має свою структуру, що охоплює власне мовний, мовленнєвий та інтелектуальний компоненти. Перші два

прийнято називати мовним чуттям, тоді як низка дослідників (Д.М.Богоявленський, О.І.Божовіч, С.Ф.Жуйков, Л.П.Федоренко та ін.) кваліфікує його як неусвідомлене узагальнення, інші (М.С.Різдвяний, М.Т.Баранов, В.І.Капінос та ін.) виокремлюють як форму існування мовного чуття – усвідомлене узагальнення, що базується на знаннях норм і правил мови і мовлення.

Розвиток мови особистості – складний процес. Високої мовної довершеності досягає, як правило, та людина, яка багато працює над оволодінням мовою, прагне правильно говорити, виявляти у мовленні свою індивідуальність, усвідомлюючи, що “Я є мова”. Мовна особистість знаходиться в центрі інтересів багатьох учених гуманітарної сфери, яка часто розуміється як професіограма працівника тієї чи іншої спеціальності. Саме поняття мовної особистості припускає лінгво-психологічний аспект її опису, вочевидь, формування мовної особистості може відбуватися на перетині інтересів лінгвістики, психології, педагогіки і низки інших дисциплін.

Нас цікавить це питання з точки зору мовної особистості педагога. Будь – який розвиток особистості пов’язаний і з розвитком її мовної особистості. Загальною метою нашого дослідження є розробка концептуальних підходів і методичного забезпечення формування білінгвальної особистості вчителя початкової школи.

Отже, будь-який носій певної мови (типовий або самотній) може бути схарактеризований на основі аналізу вироблених (створених) ним текстів з точки зору використання засобів цієї мови для відбиття довкілля (картини світу).

Проблема «людина і мова» знайшла своє відбиття у працях О.О.Потебні, В.Гумбольдта, Ф. де Соссюра та ін. Словосполучення “мовна особистість” з’явилося у працях лінгвістів наприкінці ХХ століття (К.Ажеж, Р.О.Будагов та ін.). Найповніше і системно проблему мовної особистості висвітлено у працях Ю.М.Караулова. Ученим розроблено структуру, рівні мовної особистості – вербально – семантичний, тезаурусний, мотиваційний [6].

Структура мовної особистості складається на нульовому (вербально – семантичному) рівні з окремих слів як одиниць вербально – асоціальної мережі, причому відношення між ними охоплює всю різноманітність їх парадигматичних, синтагматичних, дериваційних та інших зв’язків у їх сукупності.

На лінгвокреативному (тезаурусному) рівні, на думку Ю.М.Караулова, одиницями є узагальнені (теоретичні чи звичайно життєві) поняття, великі концепти, ідеї, виразниками яких виявляються ті ж слова нульового рівня, тільки “полегшені тепер дескрипторним статусом”. [6, С.31].

На третьому, вищому, мотиваційному рівні організації мовної особистості, згідно з Ю.М.Карауловим, йдеться про “комунікативно – діяльнісні потреби особистості”.

Саме ці функції чітко виявляються в навчальному процесі. Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, словотвірному), на думку М.С.Вашуленка, є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини. Формування культури мови – одна з нагальних проблем сьогодення, не лише філологічна, лінгводидактична, а й соціальна, оскільки вона в той чи інший спосіб пов'язана з найрізноманітнішими видами комунікації в сучасному світі.

Отже, йдеться про розвиток мовної особистості. Мовна особистість – це людина, яку розглядаємо з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Відомий український учений у галузі методики української мови М.І.Пентилюк пропонує визначення мовної особистості як людини, “яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про красу і розвиток власного мовлення” [7]. Мовна особистість, за Г.І.Богіним, виступає як динамічна сукупність величезного досвіду, накопиченого завдяки колективному діянню [1].

Досить цікавою є класифікація рівнів розвитку мовної особистості, яка запропонована ним же.

Перший рівень дослідник назвав рівнем правильності, коли дитина оволодіває певною мовою з її елементарними правилами. Цей рівень відповідає мовленнєвому розвитку дитини п'яти-шести років. На другому рівні, рівні інтеріоризації, відбувається формування апарату внутрішнього мовлення і він відповідає старшому дошкільному віку – молодшому шкільному (іноді – підлітковому, 10-11 років). На рівні насиченості, третьому, відбувається диференційоване використання мовних засобів усіх відомих підмов. Цей рівень характерний для 15-16 річних дітей. На останніх рівнях – рівні адекватного вибору та адекватного синтезу, мовна особистість одержує можливість у повсякденному спілкуванні досягати ефектів, які є прерогативою художньої літератури.

Ось чому мовленнєва підготовка дітей до шкільного навчання є важливою й актуальною проблемою у зв'язку з тією роллю, яку відіграє мовлення у засвоєнні шкільних знань та психічному розвитку дитини. Комплексний аналіз цієї проблеми дозволить нам виділити загальні завдання і відповідні напрямки мовленнєвої підготовки дитини, формування у неї такого практичного рівня володіння мовою, який створив би сприятливі умови для засвоєння знань, а саме: а) розуміння вербальної інформації та передача її за допомогою словесних засобів спілкування; б) розвиток абстрактного мовленнєвого мислення; в) засвоєння дотеоретичних знань про мову; г) оволодіння письмом, читанням [5].

Поряд із формуванням в індивідуальній свідомості мовної особистості картини світу й розширенням знань мовної системи з

накопиченням комунікативного досвіду повинен відбуватися розвиток значення слова, що змінюється в залежності від віку учня.”Дитина засвоює мову вслід і паралельно із засвоєнням мови реального життя, пізнанням навколишньої дійсності, ситуації й людей. Таким чином, мова для неї фактично стає практичною свідомістю, і мовна картина світу в дитини виглядає більш рельєфно, ніж у дорослого”.

Караулов Ю.Н. підводить нас до висновку, що “мовна особистість починається по той бік повсякденної мови, коли в гру вступають інтелектуальні сили , і перший рівень (після нульового) її вивчення - вияв, встановлення ієрархії змісту і цінностей в її картині світу, в її тезаурусі. Другий, більш високий по відношенню до лінгвокогнітивного рівень аналізу мовної особистості включає вияв і характеристику мотивів і цілей, які рухають її розвиток, поведінку, які керують її текстовиробництвом і кінець кінцем, які визначають ієрархію змісту і цінностей у її мовній моделі світу”[6].

Стимулювання мовної особистості вчителя вкрай необхідне для розвитку його інтелекту, творчих здібностей, свободи мислення. Важливо завжди пам’ятати, якщо вчитель початкової школи є елітарною мовною особистістю, то він і здатен у майбутньому виховати іншу елітарну особистість.

Створення запасу конкретних знань предметів, їх якостей, функцій запасу понять і категорій, слів і правил їх уживання як процес, розпочатий у ранньому дитинстві, продовжується все життя, є основою взаємопорозуміння в рамках єдиної культури, єдиного світосприйняття, єдиної мови”.

Погоджуємося з думкою Горошкіної О., що розвиток людини не може відбуватися поза суспільством. Соціальне середовище впливає на мовну поведінку й етичні правила. Дедалі більшого поширення набуває теза про те, що розвиток конкретних наук залежить не тільки від внутрішньої логіки руху наукової думки, він зумовлений також конкретною історичною та соціокультурною ситуацією. Тому врахування соціальних чинників є обов’язковою умовою формування мовної особистості.[3]. Найбільш важливими серед них дослідники вважають свободу слова, відкритість суспільства, політичний плюралізм, перехід до ринкової економіки, соціальну нестабільність, поляризацію суспільства, технічне переозброєння побуту та ін.

Розширення й поглиблення знання в умовах швидкозмінного світу, - зазначає С.О.Сисоєва, - відбувається як на професійному рівні людини, так і на рівні її життєдіяльності[8]. Перше вимагає від людей проявлення якісно нових професійних компетенцій і особистісних якостей, а друге – опанування нових технологій і технологічних прийомів, які впливають на якість життя людини, пізнання нею світу, контакти з іншими людьми, а також на якість її професійної діяльності і адаптації до сучасних вимог.

Висновки. Психіка людини має бути готовою сприймати зміни, до самозміни; людина має постійно навчатися, співвідносячи свої знання з новими вимогами, своїми потребами, потребами соціуму, ринку праці. Сама особистість є її професійним інструментарієм. За таких умов учитель повинен сприяти формуванню в учнів тих якостей, які дадуть їм змогу знайти своє місце у сучасному світі.

Література

1. Богин Г.И. Типология понимания текста. – Калинин: КГУ, 1986. – С.19-49. **2. Величковский Б.М.** Современная когнитивная психология. – М., 1982. –С.35-90. **3. Горошкіна О.** Теоретичні засади формування мовної особистості //Освіта на Луганщині. - №2 (15). – 2001, С.39. **4. Денисов П.** Лексика русского языка и принципы ее описания. – М., 1993, С.11. **5. Державний стандарт** початкової загальної освіти // Директор школи. – 2000. - №47 (143). – С.3-31. **6. Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность / Ответств. Ред. Д.Н.Шмелев; АН СССР, отд-е лит. и языка. - М.: Наука, 1987. – С.45-99. **7. Пентиліюк М.І.** Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального й духовного розвитку особистості: Зб. наук. пр. пед. науки. – Херсон, 1998. – С.14-18. **8. Сисоєва С.О.** Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя //Педагогіка і психологія. – №4(49). – 2005. – С.61. **9. Чорненький Я.Я.** Українська мова (за професійним спрямуванням). Ділова українська мова / Теорія. Практика. Самостійна робота: Навч. посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – С.29-39.

The article analyses forming of speech culture of a primary school teacher. Given conceptual approaches contain basics of forming bilingual personality of a primary school teacher.

Н.Ю. Крутогорська, С.О. Рукасова

**ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК
ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ
С.РУСОВОЇ**

Найдорожчий скарб у кожного народу – його діти та молодь, і чим свідоміше громадянство, тим ретельніше воно ставиться до виховання дітей, до створення для них найкращих умов життя [6,34].

Людина – це найдосконаліший витвір природи, який складається з двох, пов'язаних між собою сфер, фізичної та духовної.

Турбота про формування здорового способу життя людини, в основу якого покладено гармонію тіла та духу, узгодженість її з природою, є важливою передумовою повноцінного життя і довголіття, запорукою життєвого успіху.

Людство завжди хвилювали питання виховання дитини: на що саме звертати найпильнішу увагу – на тіло, почуття, чи на розум; який вплив на природу особистості чинить фізичний розвиток, фізична досконалість?

У статті ми звертаємось до педагогічної спадщини відомого українського педагога С.Русової, педагогічна діяльність і праці якої є цінними для розуміння і сучасного рішення проблеми різнобічного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Програма розвитку людини задається від її народження генетичною програмою. Але реалізація цієї програми визначається суто умовами гармонічності людини і природи. Генетична програма розвитку людини (її фізичне і психічне здоров'я) не може повністю реалізуватись без відповідних соціо-біологічних умов.

Самовіддалення людей від природи і постійний конфлікт між ними привели до катастрофічного стану здоров'я нації.

Більшість молодих людей України є кволими, хворобливими, безвольними і пасивними, про що свідчить статистика.

Протягом навчання у школі збільшується кількість хворих дітей, і до випускного класу повністю здорових дітей залишається менш як 10 відсотків. Платою за навчання в сучасній школі сьогодні є здоров'я дітей.

Істотно знижується інтелектуальний потенціал нації. Ще на початку 90-х років видатний педіатр Росії, академік О.Баранов попереджав: "Мине не так уже й багато часу – і може не стати держави. Просто нікому буде її захищати, і нікому буде народжувати дітей". Ці слова безпосередньо стосуються і України [4].

Дитячий садок і загальноосвітня школа проблемою здоров'я дітей на сьогоднішній день займаються недостатньо. Існує гостра необхідність підвищення відповідальності дошкільних закладів освіти,

загальноосвітньої школи за стан психо-фізичного здоров'я дітей. Поки що ця відповідальність досить мала. Відсутні чіткі педагогічні технології впровадження принципу здорового способу життя у практику сімейного виховання. Не має системи відповідальності за здоров'я дітей та, зрештою, і вчителів.

Перші роки – від народження дитини до її вступу до школи – мають величезне значення у житті людини. У цей період закладається фундамент її здоров'я, починають розвиватися різноманітні здібності, формуються моральні якості, складаються риси характеру. Від того, як виховується дитина у ці роки, в більшому залежить її майбутнє, ефективність шкільного навчання, подальше формування особистості.

Основою всебічного розвитку дитини у перші сім років її життя є фізичне виховання[1,176].

Джерела фізичного виховання приховуються в самій природі дитини, в необхідності фізичного розвитку всіх його складових – хребта, м'язової та нервової системи, системи внутрішньої секреції. Фізичне виховання є формою реалізації об'єктивних законів природи в дитячому організмі. Нехтування цими законами приводить до фізичного і психічного розладів, які ведуть за собою моральний розлад [7].

Дж.Локк стверджував: «У здоровому тілі – здоровий дух». Фізично розвинута людина матиме позитивне ставлення до навколишнього світу. Вона буде доброзичливішою і привітнішою з більшою вірогідністю, ніж хвора і квола.

Визначають, що провідним завданням фізичного виховання є створення оптимальних умов для забезпечення нормального фізичного розвитку особистості, збереження її здоров'я, оволодіння знаннями про особливості організму людини, фізіологічні процеси, що протікають в ньому, набуття санітарно-гігієнічних вмінь та навичок догляду за власним тілом, підтримання і розвиток його потенційних можливостей [3,286].

Впродовж століть створювалась система фізичного виховання яка, як і інші види виховання, має національну своєрідність.

Ще за часів Київської Русі був накопичений чималий досвід формування мужніх лицарів. Епоха Запорізької Січі стала вершиною національного фізичного виховання. У козаків пріоритетне місце в структурі фізичних якостей, поряд з фізичною силою, відводилось спритності, витривалості, гнучкості, а також мужності та кмітливості. Фізична досконалість розглядалась у тісному зв'язку з певними естетичними моделями людського тіла.

Історичні національні надбання фізичного виховання, його вплив на всебічний розвиток людини знайшли подальше відображення у працях багатьох просвітителів минулого, педагогів-класиків, науковців.

Аналізуючи досвід Софії Русової, приходимо висновку, що ідеї всебічного гармонійного розвитку дітей дошкільного віку мають для нас

великий науковий інтерес, який потребує надалі ретельного вивчення, аналізу та дослідження.

С.Русова наполягала, щоб виховання дитини розпочиналося з її народження, було всебічним і змістовним, корінилось на національному ґрунті. Вона стверджувала, що нація народжується коло дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні. Лише за таких умов здатна вирости національно свідома дитина.

У системі національної освіти і виховання Софія Русова приділяла надзвичайну увагу дошкільному вихованню, яке на її думку, є мостом, що перекидається між школою й родиною. Саме в цей період закладається цільність особистості, її прагнення, нахили. Коли дитячий «ранок», пише С. Русова, проходить у несприятливих обставинах, дитина виростає слабою, з хиткою волею і небезпечними вподобаннями [6]. Цю думку можна трактувати так: від неправильно організованого процесу виховання страждає фізичне, психічне і моральне здоров'я дитини дошкільного віку, який є сензитивним періодом фізичного виховання дітей.

У своїх працях «Націоналізація дошкільного виховання», «В дитячому садку», «Дошкільне виховання» С. Русова розробляє методiku навчання та виховання дітей, досліджує проблеми морально-соціального виховання, фізичного розвитку дитини, надає виключне значення у зрощенні дітей матір'ю, називаючи її найкращим керманічем, природною вихователькою. Педагог С.Русова була переконана, що при гармонійному розвитку дитини у дошкільному віці, в ній розкриватимуться всі природні задатки. Батьки та вихователі мають знати своїх вихованців і розвивати їхні духовні і фізичні сили. Виховний процес розглядається у єдності всіх його сторін, а це означає, що фізичне виховання має важливе значення для розвитку та формування особистості дитини дошкільного віку [2; 5].

Жоден із соціальних інститутів для дітей дошкільного віку не відкриває таких неосяжних просторів у вихованні як сім'я. Разом з цим набуває певного значення особиста роль батьків. С.Русова вважала провідним методом виховання дітей – приклад дорослих і всіх тих, з ким спілкується дитина. Цілком зрозуміло, що від усвідомлення значущості своєї ролі для розвитку і виховання дитини, від особистісного способу життя батьків залежить життєдіяльність і здоров'я дитини.

Здоровий спосіб життя батьків – це міцне підґрунтя для формування позитивного відношення дитини до свого здоров'я, яке створює передумови для повноцінного фізичного і психічного розвитку дитячого організму, моральних якостей. Вони забезпечують продуктивну розумову діяльність. Підвищення інтенсивності серцево – судинної діяльності та обміну речовин позитивно впливають на стан нервової системи і головного мозку. Логічність мислення, швидкість реакції, пам'ять формують розумові здібності дитини.

Педагогічні погляди С.Русової на роль фізичного виховання у всебічному розвитку дитини перегукуються з думками багатьох педагогів-класиків, так Жан-Жак Руссо у свій час радив: «Бажаєте формувати розум вашого учня, тренуйте його сили, якими розум повинен керувати, наполегливо розвивайте його тіло, зробіть його міцним і здоровим, щоб він став мудрим і розсудливим», а В.О.Сухомлинський стверджував, що заняття фізкультурою та спортом відіграють значну роль у всебічному розвитку учнів лише тоді, коли вся виховна робота пройнята турботою про здоров'я [8].

У сучасному сімейному вихованні найчастіше використовуються такі засоби фізичної культури, як ранкова гімнастика, рухливі ігри, туризм. В якості допоміжних виступають гігієнічні та природні(сонце, повітря, вода). Особливого значення набуває режим дня, гігієна тіла, гігієна приміщення, де живуть діти, харчування, загартування, оздоровлення на природі тощо.

Зміст фізичного виховання у сім'ї дитини дошкільного віку реалізується через низку повсякденних оздоровчих і освітніх завдань: перш за все – охорона життя дітей, боротьба з хворобами, загартування; надалі – допомога дітям оволодіти певною інформацією про здоровий спосіб життя, надання елементарних фізкультурних знань, зробити так, щоб нормою життя дитини стало формування, зміцнення і збереження здоров'я, свідоме дотримання правил встановлених природою, турбота та відповідальність про себе за допомогою набутих знань, умінь, навичок [1,177].

Батьки, краще за всіх вихователів дитини, повинні знати як забезпечити їй оздоровчий процес, які саме засоби фізичної культури потрібні, як найкраще ставитись до здоров'я та як саме прищеплювати любов до фізичної культури, спорту.

Правильно організоване фізичне виховання у сім'ї має величезне значення на формування здорового способу життя дитини і, водночас, сприяє всебічному гармонійному розвитку, про що так неодноразово наголошувала у своїх роботах Софія Русова.

Спільні з батьками заняття дітей дошкільного віку фізичною культурою суттєво впливають на становлення характеру дитини, її моральних якостей, таких як цілеспрямованість, організованість, наполегливість у процесі долавання перешкод, витривалість, сміливість, рішучість, чесність, упевненість у своїх можливостях. Всі ці якості справляють позитивний вплив на вироблення і закріплення моральних і вольових рис характеру. Приклад батьків у дотриманні занять фізичною культурою, спортом залучає дітей до самостійної фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності у подальшому житті.

Через фізичне виховання формуються і художньо-естетичні смаки дитини. Такі види спорту як гімнастика, синхронне плавання, спортивні танці, заняття аеробікою, виконання вправ ранкової гімнастики потребують художнього смаку, естетики рухів, креативу,

мистецтва. Діти змалку привчаються володіти темпом, ритмом, амплітудою рухів, а також вмінням володіти собою, своїм тілом, жити у гармонії з красою.

Процес виховання дітей дошкільного віку у сім'ї засобами фізичної культури та спорту створює сприятливі умови і щодо повноцінної трудової діяльності майбутнього громадянина, це – загальна фізична підготовка, психологічна готовність до праці, звичка до фізичного навантаження, міцне здоров'я, фізичні якості.

Успіх фізичного виховання дитини у сім'ї, буде залежати від того, наскільки цілеспрямовано, послідовно, змістовно здійснюється виховний процес, наскільки ефективно обрано шлях взаємозв'язку всіх видів виховання. « Розуміється, що при цьому бажано мати коло дитини свідому, розвинену особу, що знала б, як керувати вихованням, і добре розуміла б психологію дитини», для цього необхідно « якнайбільше й як найкраще здобути собі педагогічні знання » [6,35].

У цій статті ми проаналізували вплив фізичного виховання на всебічний розвиток дитини дошкільного віку у контексті педагогічної спадщини Софії Русової, яка надавала вихованню велику потенційну силу та розглядало його у єдності всіх сторін.

Вважаємо, що фізичне виховання займає чільне місце і має велике значення у розвитку і формуванні особистості.

Отже, багато корисних порад і рекомендацій з організації та здійснення фізичного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку можуть бути запозичені сучасними педагогами, вихователями й батьками з педагогічної скарбниці С. Русової.

Так, варіантами підвищення ефективності процесу фізичного виховання можуть бути:

- просвітницька діяльність серед батьків, дітей, щодо виховної значущості впливу фізичної культури як невід'ємної частини загальнолюдської культури, на всебічний розвиток особистості;
- єдність всіх сторін виховання у формуванні здоров'я фізичного, психічного та морального;
- активне залучення дітей та їх батьків до освітньо-виховної діяльності у дошкільних та шкільних закладах;
- створення оптимальних умов для покращення здоров'я і всебічного розвитку дітей;
- систематична фізкультурно-оздоровча діяльність з дітьми батьків та вихователів;
- максимальне урахування індивідуальності та природи особистості дитини;
- справляння морального впливу на формування потреби у фізичному і духовному самовдосконаленні, самовихованні дітей та ін.

Виховна робота з боку батьків, вихователів та вчителів повинна реалізовувати саме позитивні сторони фізичної діяльності, а це неможливо без усвідомлення того, що фізичний розвиток у системі

національного виховання дітей та молоді є одним із головних напрямів у формуванні різнобічної особистості.

Педагогічні погляди С.Русової на розвиток, формування і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в колишній системі національного виховання переконливо свідчать про необхідність їх подальшого вивчення, творчого переосмислення, аналізу та використання як у сучасній педагогічній науці, так і в практиці навчання і виховання.

Література

1. **Ашмарин Б.А.** Теория и методики физического воспитания. -М.:Просвещение, 1990. -287с.
2. **Дацюк Г.** Софія. Бо мудра //Початкова школа, 1992. -№1.-С.14-18.
3. **Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л.** Педагогіка. -Київ:Знання-Прес,2003. -418с.
4. **Курік М.** Організувати навчання, не шкодячи здоров'ю дитини // Освіта України. -2005. -№68. – С.7.
5. **Любар О.О., Стельмахович М.Г.** Історія української педагогіки. -Київ:Інститут змісту і методів навчання МО України, 1998. -С.251-256.
6. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори. -Київ:Освіта, 1996. -304с.
7. **Сермеев Б.В.** Здоровье смолоду. -Горький, 1979. -168с.
8. **Сухомлинський В.О.** Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5 т.-Т.1 -К.: Рад.шк., 1976

The article examines pedagogical views of Sofia Rusova upon development of educating of pre-school and primary school age children in the former system of national education.

УДК 372.3:78

О.І. Крюкова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Невід'ємною складовою психолого-педагогічної спадщини Софії Русової є глибокий теоретичний аналіз й практична реалізація найважливіших проблем музично-естетичного виховання дошкільників. Визначальною рисою педагогічної діяльності вченої є комплексний цілісний підхід до вирішення психолого-педагогічних, методичних, організаційних й соціально-культурних завдань. Проблеми музичного виховання Софія Русова розглядає як в контексті художньо-естетичного напрямку психолого-педагогічної науки, так і поглиблено, в системі конкретного кола методичних питань.

Аналізуючи педагогічну спадщину Софії Русової з основ музично-естетичного виховання дошкільників, доцільно у якості мети

нашої статті виділити конкретні теоретичні й організаційно-методичні напрями її діяльності, що визначають актуальність завдань й змісту висунутих вченої положень і дають можливість простежити тенденції їх розвитку в сучасній науці й практиці дошкільних закладів освіти. Виходячи з цього, нами виділена низка проблем музично-естетичного виховання дошкільників, які мають плідне вирішення у педагогічній діяльності Софії Русової. Визначення психолого-педагогічного й організаційно-методичного змісту цих проблем має скласти основу першого завдання висунутої нами мети. Друге завдання ми спрямували до аналізу особливостей музично-естетичного розвитку дошкільників у цілісному процесі їх соціокультурного розвитку, а третє – до визначення актуальності і тенденцій розвитку ідей Софії Русової для сучасних проблем музичного виховання дітей.

Софією Русовою порушуються такі проблеми музичного виховання дітей дошкільного віку: 1. Характеристика національних основ музично-естетичного виховання дошкільників; 2. Визначення характеру й змісту музично-естетичної творчості дітей; 3. Обґрунтування методичних основ організації й змісту основних видів музичної діяльності дітей; 4. Дослідження особливостей музичного розвитку дітей дошкільного віку; 5. Визначення педагогічних умов музично-естетичного розвитку дошкільників; 6. Педагогічний аналіз українських пісень в системі музичного виховання дітей; 7. Аналіз психолого-педагогічних концепцій музичного виховання дошкільників видатних європейських вчених; 8. Узагальнення музично-естетичного досвіду роботи дитячих садків країн Європи й України. Отже, тільки у переліку цих напрямків простежується ґрунтовність й широта музично-естетичного світогляду вченої-педагога.

Національне музичне мистецтво С. Русова розглядає як могутній чинник художньо-естетичного розвитку дітей. З метою виховання у дітей художніх почуттів, розуміння національної особливості українських дітей [1.21], вчена подає власну програму художньо-естетичного розвитку дітей, у змісті якої своєрідність словесно-музичного фольклору, співи, танці дітей спрямовані до основ гуманізації та індивідуалізації виховання. Маючи серйозну музичну підготовку, С. Русова проводила музично-етнографічне дослідження й записувала в рідному селі Олешні колядки, щедрівки, пісні, обряди. В цьому зв'язку вона порушила питання розвитку музичної національної свідомості особистості й, використовуючи термін «музична індивідуальність» [1.290], означила ним «одну з найважливіших національних рис свого народу» [там само].

Виходячи з цього, вчена вимагає дати змогу утворити власну національну школу, виховання в якій ґрунтувалось би «на пошані особи – як особи індивідуальної, так і особи національної», де «використовувалась мистецька і музична творчість» й лунала «пісня народна» [1.294].

Характеристика національних основ музичного виховання дошкільників органічно пов'язана з глибоким аналізом музично-естетичної творчості дітей, яку С. Русова виводить з рис духовності українського народу. Вона характеризує особливості розвитку дитячої творчості, обумовленість її естетичною творчістю народу, яка виявляється «і в пісні, і в орнаменті, і в будівлі» [1.178]. До дитячої музичної творчості С. Русова відносить музикування на різних інструментах, опанування різноманітними звуками, ритмами, інсценування, співи, музичні ігри. Для кожного з цих видів музичної діяльності дітей вона визначила художні й соціокультурні характеристики та знайшла обґрунтування конкретними методичними вказівками.

Зміст і методичний аналіз основних видів музичної діяльності дошкільників визначає одну з важливих складових, як теоретичних, так і організаційно-практичних завдань музичного виховання дітей дошкільного віку.

Основним видом виховання дітей С. Русова вважає «метод центральної ідеї». У системі музично-естетичного виховання С. Русової «метод центральної ідеї» також є центральним. Його сутність визначається французьким прислів'ям «кожна річ має сто облич», а використання походить із педагогічної спадщини Фребеля й ґрунтується на захопленні дітей певною темою або пануючою ідеєю. С. Русова наводить приклади використання методу у співах, музичних іграх, інсценуваннях, зміст яких визначає ознайомлення дітей з городиною, овочами (українська народна пісня «Ходить гарбуз по городу»), з хатніми приятелями (котами), роботою в родинному й селянському житті, з порами року – зимовими, весняними, осінніми турботами, піснями, іграми.

Особливості музичного виховання дітей у концепції С. Русової характеризуються його інтеграцією в оточуючий соціальний досвід дітей, що забезпечує, як активізацію різних видів діяльності дітей – творчої, пізнавальної, ігрової, комунікативної, – так і піднесення їх до художньо-естетичного виявлення. Художньо-естетичний зміст життєдіяльності дошкільників природно збагачується колисковими піснями, що співала мати, піснями старших сестер, а також тією музикою, «що на селі грає» [2.147]. Такий підхід дає можливість виділити зв'язок музичного виховання з розвитком у дітей мови, формуванням їх світогляду. «Рідна мова, рідна поезія, пісня, орнамент – ось ті певні педагогічні засоби, що ними в дитячих садках найкраще виховувалась би селянська дитина», [2.149] – зазначає С. Русова, й пропонує використовувати зв'язок оповідань, казок с піснями, думами. Художність сприймання дітьми мистецького твору залежить як від «сили й тону» голосу педагога, так і від виразу його обличчя, треба «щоб лице наше теж грало» [1.111].

Природний зв'язок музичного мистецтва з життєдіяльністю дітей знайшов втілення в художній драматизації, яка, з одного боку, існує

об'єктивно в самих засобах музично-художньої виразності. С. Русова вказує, що серед українських народних пісень є «репертуар цілком дитячий, та серед загальних пісень багато є таких, що визначаються простотою мелодії та змістом і можуть вживатися в дитячих садках. До деяких казок додано деякі співи, що так і просяться за для сценічного виконання дітьми. Та й без рухів сама пісня гуртова національна утворює у дитячому гуртку особливу атмосферу єднання, високого настрою» [2.148]. З іншого боку, художня драматизація виявляється в розвитку драматичних нахилів, які вчена називає «драматичними інстинктами» [1.114]. Важливою змістовною основою розвитку «драматичного інстинкту» є різноманітність ритмічних рухів. Вчена наводить приклад як маленька дівчинка художніми рухами відтворила «рух біжучої хвилі, її прискорені, нестримні обійми з кожним каменем і спокійний рух назад, знову в безкрайне лоно моря» [1.115]. Найвищим виразом художнього ритмічного почуття С. Русова вважала танцювальну діяльність дітей. Українські танці вона називала поемою, комплексом «гарних ритмічних, жвавих рухів, які захоплюють дітей куди більше од якої-небудь одноманітної гімнастики. Діти люблять танці і часто самі вигадують їх відповідно своїм настроям» [1.114].

Важливим напрямком художньо-естетичного виховання дошкільників є проблема їх музичного розвитку, стрижнева основа якого визначається методикою розвитку у дітей музичного слуху. С. Русовою визначені провідні принципи виховання у дітей музичного слуху й наведені приклади їх змістовного навантаження, а саме: систематичність (систематичне музичне виховання); послідовність (розвиток слуху від визнавання глухих шумів до розрізнення й виконання окремих мелодійних звуків, пісень, ігор); усвідомленість (розуміння різниці між шумом й музикою, мелодійним звуком, розвиток уваги до звуків, виховання тонкості музичного слуху); зв'язок з життям, його ритмікою (впізнавання голосів дітей, співу птахів, звуків оточуючого світу, відчуття військових, танцювальних ритмів); контрастність (розпізнавання тиші й шуму, туркотіння різних речей – гороху, маку, склянок, заліза).

С. Русова ретельно підходить до аналізу музичного репертуару, який сприяє розвитку дитячого слуху. Вона попереджує, що треба дуже берегтися тривіальних пісень, «вони легко подобаються своїм веселим настроєм, але вони пустують смак дітей» [1.200]. Це зауваження найактуальніше для сучасних завдань музичного виховання дітей. Те, що «в сучасних збірниках дитячих пісень трапляються дуже небажані, хоч і веселі пісні, ніби з якогось шансонеточного репертуару» [Там само] відомо і нашим музичним керівникам. Для музичного репертуару С. Русова радить використовувати українські народні пісні, твори українських композиторів –Лисенка, Степового, російських композиторів –Чайковського, Гречанінова, Серова й західноєвропейських –Бетховена, Моцарта.

Серед педагогічних умов, що забезпечують музично-художній розвиток дошкільників, С. Русова аналізує естетичний зв'язок музичного мистецтва з природою. Природа як джерело естетичного впливу на дитину виховує найвищі моральні почуття дитини – його природно релігійність. Вчена наводить приклади, коли на Маковія, або Спаса «святять воду, овоч, квітки, мак і несуться співи під високе блакитне небо...» [1.180]. Отже, у зв'язку природи і музики відбувається єднання естетичного і релігійного, що «западає в душу дитини, хвилює її змаганням до чогось великого, доброго» [1.181].

Для художньо-естетичного виховання дітей засобами природи С. Русова запропонувала цілий комплекс музичних ігор, інсценувань, танців, які утілюють естетичний зв'язок природи, життя і мистецтва. На запропонованих вченою музичних творах отримують музичне виховання багато поколінь дітей дошкільного віку.

Особливе значення для музичного розвитку дошкільників мають музичні ігри, серед яких С. Русова називає такі: рухавки, гагілки, ігри. Вчена наводить їх музичний і поетичний тексти й розробляє методичні рекомендації для використання у виховній роботі з дітьми. У змісті дитячих ігор розкриваються об'єктивні умови життя дітей. Значна кількість ігор відображує дитячі розваги на природі – «Мак», «Жук», «Кіт і миша», «Коноплі», «Коза», «Пташки», «Льон», «Огірочки». Окремі ігри відображують працю – «Дзвони», «Гагілка», «Господарочка», є ігри-танці – «Гаяля». Серед наведених прикладів зустрічаються відомі нашим педагогом ігри, які складають програмний музичний репертуар для дошкільників і молодших школярів – «Мак», «Жук», «Огірочки», «Кіт і миша», що підтверджує педагогічну доцільність використання у практиці музичного виховання й інших музичних ігор наведених у якості прикладів С. Русовою.

Основним видом музичної діяльності дошкільників С. Русова вважає співи. Пісні формують свідомість дітей, їх світовідчуття і світорозуміння. В розмові з дітьми С. Русова пропонує пояснити дітям які бувають пісні – колискові, весільні, веснянки, колядки, щедрівки, «яку роль грає спів навкруги їх», як і хто співає [1.188]. Завдяки співу є можливість розкрити художньо-естетичний характер й інших видів діяльності дітей – ігор, драматизацій, ритмічних рухів. С. Русова зауважує, що «гуртовий спів дуже гарно впливає на настрої, на душу дітей. Для співу треба завше брати народні пісні – рідні і інших народів, а також високохудожні твори всесвітніх класиків музики, щоб виховати гарний музичний смак» [1.216]. Вчена-педагог рекомендує «щоб діти співали хором простих пісень з невисоким регістром...» [1.243]. Формуючи світогляд дітей на змісті пісенного матеріалу, С. Русова наводить тексти колісанок, колядок, щедрівок, веснянок, гагілок й інших народних пісень, пов'язуючи їх із сприйманням дітьми зміни порів року. Отже, у дитячому співі С. Русова вбачає важливий чинник духовного розвитку дошкільників, а українські пісні, у цьому зв'язку,

розглядає як невід'ємний природний фактор, що забезпечує розвиток художньо-естетичних основ сприймання дитиною світу.

Важливим науковим внеском у розвиток проблем музичного виховання дошкільників є професійний аналіз С. Русовою педагогічних концепцій музичного виховання видатних західноєвропейських і російських вчених – Бехтерева, Болдвина, Лесгафта, Монтесорі, Струцере, Фребеля, Шацьких.

С. Русова, досліджуючи зовнішні почуття немовлят, звертає увагу на досвід видатного російського фізіолога Бехтерева, який пропонував «щоб бавити вуха... металеві дзвоники, або ляльки з музичним механізмом усередині: дитина штовхне злегка ляльку – всередині щось заграє, а дитина і зрадіє [1.66]. Аналізуючи відомі досліди Болдвина щодо психологічного самовиявлення і розвитку у дітей індивідуальних нахилів, С. Русова підтверджує думку вченого, що перше місце творчо-естетичної самоуяви дітей належить співу і танцям [1.151]. Розвиваючи твердження Лесгафта, щодо впливу музичного слуху на абстрактне мислення, вчена підкреслює, що «від доброго слуху залежить ясна думка, ясна мова...» [1.70]. У навчально-виховних програмах Фребеля для дошкільників С. Русова серед головних основ його системи називає «розвиток зору, слуху, й різних рухів руки» [1.60]. Для сучасної педагогіки дошкільного виховання цінною є методика Струцере, у якій поєднані завдання математичного й музичного розвитку дітей. С. Русова згадує про збірник Струцере, зміст якого для вивчення чисел складають завдання, що мають цікаву форму ігор-забавок з піснями. В результаті діти засвоюють арифметику на основі ритмічних рухів й емоційного сприймання музичних звуків.

Основи організації слухання музики дошкільниками у педагогічній концепції С. Русової ґрунтуються на сучасних педагогу теорії і практики музичного виховання дітей. Аналізуючи досвід Монтесорі, С. Русова звертає увагу на запропоновані нею важливі прийоми музичного виховання, а саме: на розпізнавання звуків від тупих, глухих і неголосних до дзвінких, металевих й на лекції тиші. Такі прийоми впливають на розвиток у дітей уваги, слуху, пам'яті, емоційних вражень, що формує у дошкільників чуття ритму, вміння розпізнавати настрій музики, знаходити зміст музики, ілюструвати казки піснями. Для зміцнення вмінь музичної діяльності доцільно навчати дітей акомпанувати на простих інструментах: сопілці, бубні, трубі, барабані, мідній тарілці, мідних трикутниках. Не виключається й можливість навчити дітей грати на скрипці, кобзі чи бандурі. С. Русова у методиці Монтесорі аналізує засіб ознайомлення дітей 4-5 річного віку з гамою й «музичним алфавитом». Для навчання дітей музичній грамоті Монтесорі використовує дві низки металевих дзвіночків, в одній з яких дзвіночки настроєні хроматичною гамою, а в другій – цілими тонами. Методику Монтесорі С. Русова вважає цілісною і спрямованою на індивідуальний розвиток дітей, але, щоб її використовувати «треба мати

й чималий психологічний досвід» [1.176]. Важливою рисою методики Монтесорі є дуже уважне ставлення до дитячої душі, вимога спокою й розвитку індивідуальної творчості.

Отже, узагальнюючи методичні концепції музичного виховання дошкільників, С. Русова виявила глибокі теоретичні знання і володіння мистецтвом виявлення творчих основ музично-виховних концепцій. С. Русова зауважує, що при використанні елементів різних музичних методик треба враховувати той національний ґрунт, ті соціокультурні умови, де будуть реалізовуватися запропоновані методичні завдання і формуватися особистість.

Для розвитку сучасної методики музичного виховання дошкільників має значення характеристика С. Русової досвіду роботи зарубіжних дитячих садків. У сільському шотландському дитячому садку музичне виховання складалось з ритмічних рухів, марширування, музичних привітань до вихователя, один до одного й до пташок у клітці та рибок в акваріумі, а також танців і співу, особливо співу старовинних пісень – надзвичайно красивих шотландських балад. Узагальнюючи досвід роботи бельгійського дитячого садка, С. Русова на прикладі знайомства дітей з конем показує реалізацію метода «центральної ідеї», естетична основа якого визначається вивченням дітьми віршів і пісень про коня. Узагальнюючи методику музичного виховання дошкільників Монтесорі, С. Русова аналізує музичні заняття з дошкільниками у «Дитячих Хатах», які відбуваються у вітальні або клубі, й визначає місце музики як навчального предмета, що діти обирають самостійно.

До уваги освітян С. Русовою зроблений аналіз музичного виховання дошкільників і в українських дитячих садках. Загальні риси методики музичного виховання в українських садках визначає естетична творчість дітей, виховання в єдності з природою й сільським життям, вплив релігійності й природи, соціокультурна значність української пісні, а також серйозне ставлення до навчання дітей співу, розвитку у них музичного слуху.

Таким чином, в педагогічній концепції С. Русової музичне виховання дошкільників має всебічний аналіз, виходячи як із соціокультурних характеристик сприймання дітьми музичного мистецтва й загального контексту психолого-педагогічних проблем, так і в детальному дослідженні конкретних завдань музичної діяльності дітей.

Література

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіти, 1996;
2. Русова С. Дитячий сад на національній ґрунті // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія. – К.: Науковий світ, 2003. – с. 144-150.

The article reveals psychological and pedagogical basics of musical and aesthetic education of pre-school age children in the system of Sofia

Rusova's pedagogical conception. Among other problems of musical education of pre-school age children Sofia Rusova analyses national basis of this education, determines character and matter of musical creative work of children, gives basics of a method of organization of the main types of children's musical work.

УДК 62.007.2:009

І.О. Кузьміченко

ГУМАНІТАРНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку України, перебудови економіки країни на шлях технологічного розвитку, надання пріоритету науко- та інтелектуальноємним технологіям інженерна діяльність займає одне з ведучих місць. Саме інженерна думка є найважливішою умовою росту матеріального благополуччя суспільства.

Усі провідні країни світу планують збільшення попиту на інженерні кадри на ринку інтелектуальної праці й б'ють тривогу з приводу того, що системи професійної освіти не можуть повною мірою задовольнити цей попит, як у кількісному, так і в якісному відношенні.

У Національній доктрині розвитку освіти України в 21 столітті відображена необхідність реформування системи професійної підготовки майбутніх фахівців вищих технічних вузів на основах гуманізації й гуманітаризації освіти, орієнтування на творчу діяльність, індивідуальність кожного студента. Технічним вузам необхідно перейти від технократичної (технократизм є самоціль науково-технічного прогресу, але не соціального) моделі освіти до гуманістичної, коли людина розглядається не як ланка, компонент більш-менш широкої й складної соціотехнічної системи, а як суб'єкт свідомої діяльності, як вища цінність.

Найважливішим показником рівня діяльності інженера є ступінь розвитку його професійної культури. Професійна культура інженера будь-якої спеціалізації містить у собі необхідні професійні знання, уміння, навички й професійний досвід, комунікаційну готовність, володіння літературним і діловим письмовим і усним мовленням, уміння розробляти технічну документацію й користуватися нею, уміння користуватися комп'ютерною технікою, володіння навичками керування професійною групою або колективом і т.д. Усі вищеперераховані фактори багато в чому допомагають застосуванню найбільш раціональних прийомів, забезпечуючи тим самим ефективність інженерної діяльності та її результатів.

Є загально визнаним, що для підготовки інженерів традиційне розуміння професійної освіти як засвоєння певної суми знань,

заснованих на викладанні фіксованих навчальним планом предметів, є явно недостатнім. Основою освіти повинні стати не стільки конкретні навчальні предмети, скільки спосіб мислення. Це мислення реалізується у творчості, коли інженер стає творцем нової техніки як конструктор або технолог, а також умілим організатором виробництва.

Професійна культура майбутнього інженера, як і будь-яка інша професійна культура, містить у собі гуманітарний аспект, що розширює можливості реалізації таких якостей, необхідних випускникові інженерного вузу [1], [2]:

- розвинена здатність до творчих підходів у рішенні професійних задач;
- уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях;
- аналізувати проблеми, ситуації, задачі, а також розробляти план дій;
- розуміння динаміки й закономірностей розвитку суспільства, вплив на цей розвиток науки й техніки;
- розвиток здатності до передбачення соціальних, економічних, екологічних наслідків інженерної діяльності;
- формування естетичних цінностей, необхідних для оцінки соціальних наслідків своєї професійної діяльності й прийняття відповідальності за них;
- готовність до реалізації плану й до відповідальності за його виконання;
- позитивне відношення до своєї професії;
- прагнення до постійного особистісного й професійного вдосконалювання;
- висока моральність і соціальна активність;
- прагнення до істини як до ідеалу й визнання її пріоритету;
- гідність;
- терпимість до позиції інших;
- активний гуманізм;
- прагнення до соціальної справедливості;
- терпимість до національних і релігійних особливостей інших;
- безумовна ввічливість;
- заповзятливість;
- твердість у реалізації рішень;
- обов'язковість і т.д.

Гуманітаризація університетської технічної освіти повинна будуватися на наступних принципах:

- орієнтація діяльності системи інженерної освіти на створення умов для духовного, морального й культурного саморозвитку особистості;
- глибока фундаментальна й методологічна підготовка інженерів у сфері гуманітарного знання, духовного життя людини й суспільства;

- освоєння студентами методології пізнання й творчості, практичної діяльності, соціальної поведінки й саморозвитку особистості як вирішальних умов досягнень успіху на життєвому шляху;
- створення передумов для органічного включення інженерів в економічні, соціальні й культурні процеси розвитку світової цивілізації;
- освоєння студентами майбутньої професійної діяльності як єдності фізичних, економічних, соціальних, соціально-психологічних і ноосферних закономірностей і оцінки корисності створюваних штучних середовищ з позицій історизму, пріоритету загальнолюдських цінностей, гуманізму, загальноцивілізованого підходу;
- органічний зв'язок навчального процесу зі сферою дозвілля й відпочинку студентів, широке залучення до викладання у вузі діячів науки й культури, мистецтва й релігії, права й інших сфер громадського життя.

Слід зазначити, що різке прискорення появи нових знань і технологій і старіння колишньої інформації призводить до того, що процес освіти й самоосвіти йде постійно й безупинно. «...Безперервна освіта як процес розвитку індивіда, повинна відповідати як наявним, так і знову виникаючим потребам і новим задачам його діяльності, що розвиваються, що змінюються разом з умовам його життя, незалежно від того, як саме суспільство оцінює ці потреби й ці задачі. У цьому сенсі безперервна освіта існувала й буде існувати доти, поки існує індивід»[2].

П'ять сходинок безперервної освіти — це п'ять «переломних» моментів у житті кожної людини, п'ять його «перехідних віків». Перший — коли він переходить від дошкільного виховання до систематичної освіти; другий — від загальної освіти до профільного навчання (воно усе більше поширюється в школах) і вибору професії; третій — коли він переходить від вибору професії до професійної підготовки; четвертий — коли він переходить від штучно-імітаційних умов діяльності у вузі в складну професійну реальність; п'ятий — перехід від реактивної професійної діяльності, від самоствердження себе в професії до професійної творчості.

Щоб випускник технічного вузу став професіоналом-інженером, йому необхідно вийти із простору знань у простір діяльності й життєвих змістів.

Як уже зазначалося, сучасна система вітчизняної вищої освіти має потребу в підвищенні статусу гуманітарних дисциплін, що викладаються у технічних вузах. До цієї категорії дисциплін відноситься й курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)»

Загальновідомо, що ставлення людини до мови свідчить про її культурний рівень, про її ставлення до Батьківщини, про прагнення до самовдосконалення та самоосвіти. Саме культура мовлення визначає загальну освіченість людини, і чим більше людей має високий рівень володіння рідним мовленням, тим вищий загальний рівень свідомості людей.

Питання вивчення сучасної української мови у вищих навчальних технічних закладах України є актуальним. Воно набуває державної ваги, оскільки стосується безпосередньо підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу Української держави.

Вивчення дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” на сучасному етапі полягає у формуванні системи знань зі специфіки української професійної мови, фахової термінології та стилістики службових документів, розвитку загальної культури мовлення майбутніх фахівців та оволодінні мистецтвом ведення та підтримання бесіди з представниками своєї професії з дотриманням етикету ділового спілкування.

Час потребує від педагогічних колективів глибокого переосмислення й переоцінки педагогічних технологій, методичних прийомів, а також пошуків рішень як старих, так і нових проблем навчання української мови.

Однією з таких проблем є ліквідування прогалин у вивченні української мови. Не секрет, що початковий рівень підготовки в деяких середніх навчальних закладах України залишає бажати кращого, а це призводить до порушення принципу безперервності в освіті через необхідність під час навчання у вищому навчальному закладі займатися ліквідацією прогалин навчання на попередньому етапі підготовки. Для рішення цієї проблеми проводиться диференціювання студентів за рівнем підготовки й, у залежності від цього, будується траєкторія їх навчання. Університетам необхідно підтримувати зв'язок зі школою, узгоджувати робочі програми шкільної й вузівської дисципліни, розроблювати та втілювати модель безперервної освіти, яка передбачає рішення своїх задач на кожній сходинці освіти.

Викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у технічному вищому навчальному закладі має ряд особливостей. По-перше, це обмежена кількість часів, відведених на вивчення курсу. Цю проблему ми вирішили таким чином. Лекційні заняття було виключено з робочого навчального плану, а години відведені для цього виду занять було додано до самостійної роботи студентів. Ми вважаємо, що самостійна робота являється більш вагомим при вивченні цієї дисципліни, і її головна мета для студента - навчитись самостійно добувати знання, аналізувати, систематизувати їх, орієнтуватися в складних ситуаціях, оцінювати вплив різних умов на ефективність праці, навчитись самостійно мислити, приймати рішення та нести відповідальність за їх виконання.

Слід враховувати, що пріоритет самостійної роботи потребує нових підходів до її планування, організації та контролю.

На цій підставі були створені оптимальні умови для повноцінної самостійної роботи, а саме, розроблені та опубліковані методичні вказівки, які містять перелік програмних питань з посиланнями до літературних джерел, список літератури, яка рекомендується при

вивченні дисципліни, порядок проходження поточного й семестрового контролю, критерії оцінювання результатів семестрового контролю.

Також було розроблено збірник тестів і завдань, який містить практичні й теоретичні завдання з кожної теми курсу.

Оскільки викладання вищезазначеного курсу ведеться лише з 2003 - 2004 н.р., то це могло б спричинити проблему недостатньої забезпеченості студентів підручниками. Цю проблему було вирішено шляхом публікації навчального посібника, розробленого за освітньо-професійною програмою дисципліни.

Усі ці документи (методичні вказівки до самостійної роботи студентів, збірник тестів і завдань, навчальний посібник) у достатній кількості знаходяться в бібліотеці вищого навчального закладу і студенти мають до них необмежений доступ. Також вони розміщені в електронному вигляді в електронній бібліотеці. Тобто є усі можливості вивчати дисципліну самостійно.

Контроль за ходом самостійного вивчення курсу здійснюється на практичних заняттях у вигляді виступів студентів з доповідями, виконанні практичних завдань, написанні диктантів, опитуванні. Також традиційно на кожному практичному занятті студенти проходять тестування, що триває не більше десятих хвилин і дозволяє визначити рівень вивчення запропонованої теми, тобто викладач має можливість на кожному занятті оцінити рівень засвоєння знань кожного студента, затративши при цьому невелику кількість часу. Безпосередньо на початку семестру студенти мають можливість ознайомитися зі збірником тестів і завдань, що знаходиться в бібліотеці, і, при бажанні, пропрацювати його самостійно.

На наш погляд, підвищенню ефективності практичних занять з курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” сприяє використання ігрових моментів, що допомагають виявити індивідуальність студентів, активізують їхню розумову діяльність, сприяють розвитку активності в здобуванні знань, розвивають здібності до творчого підходу в рішенні професійних задач, уміння орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях. Цей метод об'єднує процес навчання з життям, сприяє кращому запам'ятовуванню вивченого, виробляє навички самоосвіти. На заняттях проводяться такі ділові ігри, як „викладач” - студентів ставиться завдання „побути” у ролі викладача: пояснити своїм одногрупникам тему, перевірити, чи відбулось її засвоєння, провести опитування, оцінити відповіді; „телефонна розмова” – двом студентам пропонується провести телефонну розмову фахового спрямування; „ділова нарада” – провести нараду на запропоновані або обрані самостійно теми; „дискусія” на подані теми та ін. Ці ділові ігри проводяться з урахуванням та наголошенням на граматичну, орфоепічну правильність мовлення, точність, логічність, доречність, виразність, естетичність, естетичність мовлення.

Обов'язково 10 - 15 хвилин кожного заняття присвячується викладачем консультуванню, відповідям на питання студентів та пояснення матеріалу, самостійне вивчення якого викликало певні ускладнення.

Запропонований підхід дозволяє при обмеженій кількості годин, відведених на вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямування)», дати студентам практичні знання й уміння в рамках дисципліни, а також навички самостійного вивчення матеріалу, що має велике значення для майбутньої діяльності й рішення реальних завдань, які неминуче постануть перед ними як перед молодими інженерами після закінчення вищого навчального закладу.

Надбання студентами під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» умінь чітко формулювати та доносити до слухачів свою думку, адекватно сприймати і аналізувати думку співрозмовників (навіть ті, які не узгоджуються з його власними думками); навичок самоорганізації, організації і активізації колективу для рішення практичних задач та ін., готує підґрунтя для спроможності випускників в майбутній професійній діяльності не лише генерувати інженерні думки, але й доносити їх до трудового колективу, в якому вони будуть працювати, втілювати інженерні задуми в практику, взагалі, займати активну позицію в створенні матеріально-технічної бази держави і успішному подоланні соціально-економічних проблем суспільства.

Література

1. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002. **2. Нечаев Н.Н.** Профессионализм как основа профессиональной мобильности: Материалы к пятому заседанию методологического семинара 8 февраля 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

The article is consecrated to humanitarian aspects of professional preparation of engineer, namely preparation in the course of discipline “Ukrainian language (in occupational orientation)”. Different methods for stirring up students’ educational activities at the classes are proposed: business games, fiction situations, “telephone conversation” and other.

УДК 373.32

О.О. Ліннік

ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Основною метою реформованої освіти в Україні є адаптація дитини до життя, формування компетентностей у різних галузях. Складовою життєвої компетентності особистості в сучасному суспільстві виступають комунікативні уміння, можливість аргументувати, відстоювати власну думку. У Державному стандарті початкової освіти однією з провідних змістових ліній визначається комунікативна, що передбачає розвиток здатності до продуктивного спілкування.

Пропонована стаття присвячена проблемі розвитку здатності молодшого школяра до діалогічного спілкування, яке є можливим за умови збереження суб'єкт-суб'єктних відносин у діалозі як за моделлю учень-учень, так і за моделлю вчитель-учень. Реалізація другої моделі пов'язана з методом діалектичного формування знань.

Метод діалектичного формування знань, тобто система питань, що спрямовують думку співрозмовника до пошуку істини, був запроваджений ще Сократом. Він називав його процесом народження істини – “майевтикою”. Пізніше Аристотель, аналізуючи діалоги Платона, заклав основи діалектики, що за своєю сутністю являла собою діалогіку, тобто мистецтво задавати серію питань та піддавати сумніву відповіді партнера за допомогою умовиводів. Частинами діалогіки Аристотель вважав евристику – науку про коректні умовиводи з посилянь, що здаються правильними, та риторику – науку про способи діалогічного переконання.

Метод, яким користувалися стародавні філософи, описаний багатьма сучасними філософами, психологами, педагогами та є актуальним і сьогодні. Зокрема, велике значення діалогу як методу пізнання надає М.Бахтін, наголошуючи на тому, що “істина не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується в процесі бесіди між людьми, які спільно шукають істину” [1, 126]. Навіть саме життя він розглядає як безперервний діалог [2, 318]. Ці положення створюють підґрунтя інтерактивної технології, оскільки основою співробітництва є комунікація учасників, їх уключення в діалог.

Завдяки спільній активності в розв'язанні проблемних ситуацій вчитель та учень потрапляють в один узгоджений темпосвіт, тобто починають функціонувати з однією швидкістю, жити в одному темпі [4].

С.Рябцева у процесі роботи з молодшими школярами зазначала, що учні набагато краще пізнавали сутність проблеми, якщо мали можливість вести діалог між собою на предмет її розв'язання. Хоча психологічні особливості молодших школярів створюють певні недоліки в спілкуванні: егоцентризм, нечіткість висловлювальних думок, слабка аргументованість точки зору [3, 23], проте багато дослідників вважають організацію спілкування та взаємодію молодших школярів необхідним фактором розвитку комунікативних умінь (В.Андрієвська, Г.Балл, Г.Костюк), уміння будувати докази (Л.Левшин).

На доцільності впровадження навчання, основною формою взаємодії учасників якого є діалог, наголошує Д.Говін, який стверджує,

що “навчання контекстуальне, щонайменше у трьох смислах: нові знання одержують розширення або переосмислення попереднього; нові ідеї набувають значення, коли вони подані у відношенні послідовності стосовно один одного; знання стає корисним, коли воно отримано в ситуаціях, які визначають їх застосування в розв'язанні конкретної проблеми” [12, 167].

Особливість діалогу полягає в усвідомленні не тільки рішення, а й процесу його пошуку. Таким чином, у спільній розумовій діяльності швидше відбувається виправлення помилок, а також подолання психічних бар'єрів та негативних установок [7].

С.Курганов визначає три сенси поняття “діалог”: діалог логік, діалог голосів та внутрішній діалог [5, 10]. Найвищою формою діалогу, ознакою культурного мислення (за визначенням Е.Льєнкова) є вміння вести полеміку із самим собою. Саме це вміння є передумовою самостійного мислення.

Отже, в навчальному процесі має місце навчальний діалог. Зокрема, технологія опрацювання дискусійних питань містить в основі вміння правильно організувати та проводити навчальний діалог.

Є.Машбиць визначає навчальний діалог як взаємодію між людьми в умовах навчальної ситуації, що втілюється у формі мовлення, в ході якого відбувається інформаційний обмін між партнерами та регулюються відносини між ними [6, 29].

Глибоке розуміння діалогу як форми організації навчання та принципу організації змісту науки відображено в "Діалозі культур" В.Біблера. Автор цієї технології виділяє три види діалогу: внутрішньо-особистісний, зумовлений протиріччям між свідомістю та емоціями, діалог як мовленнєве спілкування; діалог культурних сутностей. Особливістю організації навчання за такою системою є його побудова навколо "точок здивування". Згідно з цим принципом урок-діалог відрізняється такими методичними особливостями: переосмислення загальної навчальної проблеми кожним учнем, постановка ним свого питання як загадки; сенс у постійному поновленні ситуації “навчального незнання”; основна мета – не розв'язання проблеми, а її поглиблення [11].

В.Серіковим визначені особливості методики створення діалогу, що полягає у поетапному впровадженні діалогічного спілкування та організації дискусій: 1) діагностика готовності до діалогічного спілкування: базових знань, комунікативного досвіду, установи на викладання власних кутів зору та сприймання інших; 2) пошук мотивів, тобто питань та проблем, що хвилюють учнів; 3) переробка навчального матеріалу в систему проблемно-конфліктних питань та задач; 4) програмування різноманітних варіантів розвитку сюжетних ліній діалогу; 5) проектування способів взаємодії учасників дискусії, можливих ролей; 6) гіпотетичне виявлення зон імпровізації, тобто таких ситуацій діалогу, для яких важко передбачити поведінку його учасників.

Діалогічне спілкування є основою взаємодії вчителя та учнів у

системі розвивального навчання Ельконіна–Давидова. У межах діалогічної системи вчитель формулює навчальну проблему, вислуховує всі варіанти та визначення, учень має змогу подивитись на світ уцілому через окремий висновок [10]. С.Курганов підкреслює рівність позицій дитини та вчителя в навчальному діалозі, оскільки “не тільки учень, але й учитель заздалегідь не знають, які “сюрпризи” виникнуть у ході уроку та як він закінчиться” [5, 106].

Навчальний діалог, на нашу думку, — це спеціально організована форма спілкування вчителя та учнів, спрямована на вирішення навчальної задачі, що реалізується за таких умов: у тих, хто спілкується різні кути зору на розв'язання проблеми; учасники діалогу розвивають власні думки за допомогою аргументів опонента.

Оскільки навчання першокласників організується фронтально, діалогічне спілкування відбувається одразу між усіма суб'єктами діяльності, отже, доцільніше використовувати термін “полілог”, що передбачає спілкування не двох людей, а усієї групи, але за певними правилами (на основі правил ведення дискусії, запропонованих О.Пометун): говоріть по черзі, а не всі одночасно; не перебивайте того, хто говорить; критикуйте ідеї, а не особу, що їх висловила; поважайте всі висловлені думки; не смійтеся, коли хтось говорить, за винятком, якщо хтось жартує; не змінюйте тему дискусії; намагайтеся заохочувати до участі в дискусії інших.

У практиці роботи сучасної школи існує низка методів навчання дітей діалогічного спілкування. Наведемо декілька методів з інтерактивних технологій.

Метод *броунівського руху* використовується з метою навчання дітей умінню взаємодіяти, йти на контакт один з одним. Його сутність полягає в тому, що учні вільно рухаються по кімнаті, хаотично об'єднуються в пари з метою отримати відповідь на запитання або рухаються цілеспрямовано: з метою знайти парну картинку, продовження висловлювання тощо. Проілюструємо цей метод прикладом: на інтелектуальному занятті “Моя сім'я” учням були роздані малюнки із зображенням предметів, які можна було об'єднати в такі групи: меблі, тварини, рослини, техніка, транспорт, птахи, навчальні речі, знаряддя праці, одяг, взуття. У кожній групі було 2-3 предмети. Учням було запропоновано, вільно рухаючись, знайти “родичів” своєї речі. Окрім дидактичної мети, ця гра мала на меті розвиток у дітей навичок взаємодії та спілкування.

Метод *“Карусель”* за своєю сутністю є роботою в парах, але змінних. Використання цього методу забезпечує обмін думками між усіма учнями класу: учні сідають по колу, обличчями один до одного. Після того, як вони обмінялись думками, зовнішнє коло рухається, тоді як внутрішнє залишається нерухомим. Таким чином, усі учні мають змогу обмінятися думками.

Метод “Акваріум” передбачає роботу однієї групи, тоді як інші учні спостерігають за процесом її діяльності, а потім аналізують її ефективність та результативність.

Метод *мозкової атаки* передбачає розв’язання проблеми шляхом колективного обговорення. Його особливість полягає в тому, що діти можуть висловлювати будь-які припущення, які приймаються без критики. Тільки після того, як висловлені всі припущення, версії підлягають аналізу, у ході якого формується правильне вирішення проблеми.

З метою опрацювання дискусійних питань використовують методи ПРЕС, “займи позицію”, “неперервна шкала думок”, дебати тощо.

Метод *ПРЕС* передбачає побудову висловлювання за таким алгоритмом: Я вважаю... Тому що... Наприклад... Таким чином... Метод “Займи позицію” спрямований на поляризацію думок стосовно певної проблеми. Він застосовується на початку дискусії. *Неперервна шкала думок* є методом, що дозволяє висловити думку всім членам групи. Найчастіше використовується ланцюг питань-відповідей.

Переваги діалогічного способу пізнання над монологічним переконливо доведені у філософських, педагогічних та психологічних дослідженнях. Деякі методи, описані у даній статті, дозволяють включити дітей у діалог, забезпечити їх взаємодію, у процесі якої відбувається спільне вирішення навчальних проблем. Зауважимо, що діалогічне спілкування, з одного боку, дає змогу реалізувати проблемне навчання, організувати самостійне здобуття знань, а з іншого боку, сприяє розвитку комунікативних умінь дитини, що є одним з основних завдань адаптації дитини до життя.

Література

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М, 1979.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М, 1979.
3. Бондар Л.В. Спільна навчальна робота молодших школярів як чинник їх розумового та соціального розвитку: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка – К., 2003.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб., 2002.
5. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989.
6. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе. – К., 1989.
7. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В. Брушлинского. – М., 1982.
8. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2003.
9. Рябцева С.Л. Диалог за партой: Книга для учителя. – М., 1989.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
11. Школа диалога культур. Основы программы / Под общей ред. В.С. Библера. – Кемерово, 1992.
12. Garvin D.A.

Education for Judgments the Artistry of Discussion Leadership. Ed. by C. Roland Christensen. Harvard Business School Boston etc, 1991.

The article deal with the main problem of the introduction of the educational dialogue to the teaching process in the primary school. Special attention is paid to the interactive technologies as the main cooperation form between a teacher and schoolchildren.

УДК 373.24.018.262

Н.В. Литвина

ВЛИЯНИЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПОВЫШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ

Актуальность проблемы сотрудничества дошкольного учреждения и семьи определяется основными тенденциями развития дошкольного образования в Республике Беларусь на современном этапе. В законодательных и нормативно-правовых документах зафиксировано смещение акцентов во взаимодействии этих двух главных социальных институтов воспитания ребенка. В них отмечается, что основная ответственность за воспитание детей лежит на родителях, а образовательные учреждения должны оказывать им надлежащую помощь в выполнении воспитательных функций.

Современная наука доказывает бесспорный приоритет семейного воспитания в развитии личности ребенка. Данные социологических, психолого-педагогических исследований (Ю. П. Азаров, Е. П. Арнаутова, Н. Ф. Виноградова, В. П. Дуброва, Л. В. Загик, С. К. Калиев, Т. М. Коростелева, В. К. Котырло, Т.А. Куликова, С. А. Ладывир, Т. А. Маркова, В. Я. Титаренко, В. В. Чечет и др.) позволяют утверждать, что в системе разнообразных социальных институтов и социальных групп, оказывающих воздействие на формирование личности, семья является не просто важным, а и необходимым, глубоко специфичным, в высшей степени действенным компонентом воспитания детей.

Уникальность семейного воспитания объясняется, прежде всего, его первичностью, особой значимостью родных в жизни ребенка в силу его биологической и психологической зависимости от них, первостепенной важностью раннего и дошкольного детства в развитии человека.

В дошкольные годы ребенок почти полностью отождествляет себя с семьей, открывая и свое собственное «Я», и воспринимая других людей через призму суждений, оценок, поступков родителей. Для ребенка дошкольного возраста не существует мир, а есть лишь окружение, которое и определяет его поведение. Таким образом,

решающим фактором развития личности ребенка являются обстоятельства жизни и семейное воспитание.

Семья – это многогранная система, в которой существуют не только взаимодействие и взаимоотношения в диаде «родители – ребенок», но и взаимопроникновение мира взрослых и мира детей. Семья – это та среда, в которой у ребенка формируется представление о себе – «Я – концепция», где он принимает первые решения относительно себя и где начинается развитие его социальной природы.

Разные авторы с разных позиций подходят к проблеме взаимодействия родителей и детей. Однако все отмечают, что именно родители в большей степени формируют личность ребенка, определяя для него нравственные нормы, ценностные ориентации и стандарты поведения. Не только родители воздействуют на детей, но и дети оказывают влияние на родителей, побуждая их к одним действиям и подавляя другие. Так, ребенок демонстрирует свою беспомощность, неспособность разрешить какую-либо ситуацию, подталкивает родителей помочь ему, и часто родители делают это вне зависимости от того, нуждается ли реально ребенок в помощи.

В настоящее время в Республике Беларусь активно внедряется модель «открытого» детского сада, сориентированная на взаимодействие с семьей и новые ролевые нагрузки родителям с целью их равноправного и органического участия в воспитании и обучении детей.

В основе такого взаимодействия лежит личностно-ориентированный подход в воспитании ребенка. Результатом такого подхода является формирование у ребенка уверенности в своих силах, социальной активности, мобильности личности, а также ориентации на значимость себя и другого человека, на стремление к поиску взаимопонимания. Это может быть осуществлено только в условиях тесного взаимодействия педагогов и родителей.

Сложность взаимодействия педагогов с родителями объясняется рядом причин:

- низким уровнем социально-психологической культуры участников взаимодействия (родителей и воспитателей), отсюда неумение общаться, налаживать деловое и личностное сотрудничество;
- непонимание родителями самооценности периода дошкольного детства и его значения для формирования личности в целом;
- несформированностью у родителей «педагогической рефлексии», т. е. неумение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины своих педагогических ошибок;
- непониманием воспитателями того, что в определении содержания, форм и методов работы дошкольного учреждения с семьей не педагоги, а родители выступают социальными заказчиками;
- консервативностью родительской позиции опеки ребенка-дошкольника;

- недостаточной информированностью родителей об особенностях жизни и деятельности детей в дошкольном учреждении, а воспитателей – об условиях и особенностях семейного воспитания каждого ребенка;

- распространенным отношением педагогов дошкольного учреждения к родителям не как к субъектам воспитательной деятельности, а как к объектам, находящимся под наблюдением определенной группы специалистов, которые обладают такими психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, овладеть которыми самостоятельно родители не в состоянии.

Эффективность взаимодействия педагогов с родителями определяется позицией самих педагогов, которые должны ставить перед собой задачу привития семьям воспитанников основ педагогической культуры. Под педагогической культурой родителей имеется в виду их достаточная подготовленность, развитие тех качеств личности, которые отражают степень их зрелости как воспитателей и проявляются в семейном воспитании детей.

Ведущим компонентом педагогической культуры родителей выступает педагогическая подготовленность, которая характеризуется определенной суммой приобретенных психолого-педагогических, физиологических и правовых знаний, а также умениями и навыками родителей, выработанными в процессе практики воспитания детей. К двум составляющим можно добавить третью – отношение к родительским обязанностям, желание как можно лучше воспитать своих детей – неотъемлемая составная часть педагогической культуры родителей.

Наличие у родителей педагогической культуры обеспечивает им ценный авторитет, без которого, собственно, невозможно осуществлять процесс семейного воспитания, формировать личность ребенка.

Экспериментальная работа по формированию педагогической культуры у молодых родителей проводилась на базе дошкольных учреждений г. Минска. Всего в ней участвовали 210 молодых родителей.

Начальный этап изучения семьи имел большое значение для понимания воспитательных установок родителей, определения характера работы с семьей. Необходимо было выявить те качественные характеристики семьи, которые непосредственно влияют на процесс воспитания детей. К ним относятся: структура, состав, культурный потенциал семьи (образовательный уровень родителей, их духовные потребности, увлечения, досуг); воспитательный потенциал семьи; внутрисемейные отношения между родителями и детьми.

Программа сотрудничества педагогов с молодыми родителями предусматривала такие мероприятия, как первые визиты родителей в детский сад (до начала посещения его ребенком с целью общего знакомства). Затем было проведено вводное собрание, которое проводилось также до начала посещения ребенком дошкольного

учреждения. Цель его – знакомство с педагогами, специалистами, с содержанием воспитательно-образовательной работы.

В начале учебного года были проведены беседы с родителями и посещения семей на дому, в ходе которых выяснялось, где проживают семьи и какие условия созданы для развития детей.

Кроме того, информацию об особенностях воспитания детей в молодых семьях мы получали с помощью анкетирования родителей, наблюдений за контактами и общением родителей и детей, проективных методик и мониторинга «Определение приоритетов родителей в области их педагогической грамотности».

В результате были получены следующие данные: основная масса молодых родителей – это рабочие и служащие, незначительный процент – предприниматели и безработные.

50 % семей относятся к полным простым семьям, 36 % – к полным сложным семьям, 14 % – к неполным простым и неполным сложным семьям.

Третья часть родителей имеет высшее образование, оставшиеся две трети – поровну среднее специальное и среднее образование.

Главными источниками получения педагогических знаний молодых семей являются телевизионные и радиопередачи. Мало родителей читают специальную литературу, 20 % родителей отметили, что они воспитывают детей по интуиции.

Также выявлено, что молодые родители уделяют недостаточно времени для общения, игр и занятий с ребенком в будние дни, и продолжительность этого времени увеличивается в выходные дни.

Как показал опрос, роль дошкольного учреждения родители видят в том, что здесь:

- дети вовремя накормлены и уложены спать, пока их родители работают;
- детям даются необходимые знания, формируются навыки и умения;
- дети учатся жить в коллективе сверстников;
- педагоги помогают родителям правильно организовать воспитание ребенка в семье.

Все молодые родители нуждаются в помощи педагогов, но в различной степени: часто – 13 %; не очень часто – 71 %; редко – 16 %.

Среди методов воспитания, которые используются практически во всех молодых семьях, можно отметить беседу, поощрение, разъяснение, напоминание, положительный пример, замечание, предупреждение; не используются – создание воспитывающих ситуаций, поручение ответственного задания, денежное вознаграждение.

Молодые родители в большинстве своем высказались против физического наказания детей. Однако использование других методов исследования показало, что в действительности дела обстоят иначе.

Если рассматривать градацию трудностей молодых семей, связанных с воспитанием детей, то на первом месте стояло непослушание детей, на втором – неусидчивость ребенка, неустойчивость его внимания; на третьем – недостаток педагогических знаний.

С целью определения содержания совместной работы педагогов и родителей и включения его в «Программу взаимодействия дошкольного учреждения и семьи» был проведен мониторинг «Определение приоритетов родителей в области их педагогической грамотности».

Дальнейшая экспериментальная работа велась по двум направлениям: 1) подготовка педагогов к работе с молодыми семьями; 2) сотрудничество с молодыми родителями с целью формирования педагогической культуры.

По первому направлению были проведены образовательные семинары по темам «Новые подходы к организации педагогической работы с молодыми семьями», «Современные формы и методы сотрудничества с семьями воспитанников дошкольного учреждения», была организована работа педагогических мастерских, проведены консультации «Повышение психолого-педагогической компетентности родителей», подготовлены схемы-памятки «Компоненты педагогической культуры родителей».

Результатом экспериментальной работы по первому направлению явилась совместная разработка педагогами и специалистами дошкольных учреждений программы работы «Центра поддержки молодой семьи», рассчитанной на год. Организация деятельности этого Центра составила второе направление экспериментальной работы.

Содержание программы полностью соответствовало запросам родителей (их интересам в области педагогических знаний, проблемам в воспитании детей), использовались традиционные и нетрадиционные формы и методы сотрудничества с семьей. При этом мы исходили из того, что совместная деятельность педагогов и родителей – это партнерская деятельность, направленная на гуманизацию процесса воспитания ребенка, выработку общей стратегии деятельности, совершенствование педагогической культуры родителей и педагогов. Она была построена так, чтобы обеспечивать психологический комфорт участников, взаимодоверие, творческую самореализацию, удовлетворение запросов взаимодействующих сторон.

Цель 1 этапа – налаживание коммуникативных контактов в группе молодых родителей. Начиналось сотрудничество со знакомства, которое проводилось как отдельное мероприятие в вечернее время для молодых родителей. Оно включало игровые технологии, позволяющие хорошо познакомиться, узнать как можно больше друг о друге;

выполнение творческих заданий «Наша семья», «Портрет моего ребенка»; деятельность в парах, в подгруппах, кофе-паузу.

2 этап – реализация содержательной стороны программы – включал проведение консультаций в соответствии с запросами родителей: «Особенности воспитания в семье единственного ребенка и нескольких детей», «Пять ступеней на пути к миролюбию в семье», «Маматерапия. Что это такое?» и др.; практических занятий «Игры и упражнения для развития умственных способностей детей», «Песочная игротерапия», «Играем пальчиками и развиваем речь»; проведение досугов, праздников, вечеров вопросов и ответов, родительских конференций и др.; использовались письменные формы общения педагогов и родителей (бюллетень, еженедельные записки, ящик для предложений, письменные отчеты).

Молодые родители принимали и непосредственное участие в воспитательно-образовательной работе детского сада в качестве добровольных помощников, руководителей кружков и др.

В результате проведенной работы молодые родители по всем трем показателям перешли на более высокий уровень развития педагогической культуры, что свидетельствует об эффективности проведенной работы.

The article analyses experience of co-work of an infant school and a family in Byelorussia, here determined stages and different forms of a family pedagogical culture rise.

УДК 371.13

Т.В. Лопухіна

КОМПЕТЕНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність проблеми зумовлена концептуальними положеннями Національної доктрини розвитку України у XXI столітті, де наголошено на забезпеченні високої якості вищої освіти й професійної підготовки, зокрема – педагогічної, оскільки саме на сучасного педагога покладено вирішення проблеми формування особистості нової генерації, здатної розбудувати розвинене громадянське суспільство, ефективно працювати і навчатися протягом життя.

Входження України в Болонський процес підсилило необхідність прискорення темпів удосконалення професійно-педагогічної підготовки, яка стає останнім часом об'єктом полідисциплінарних досліджень (філософія, акмеологія, психологія, екологія, економіка тощо).

Постать педагога традиційно викликала й викликає увагу філософів, педагогів-науковців, психологів. У сучасній психолого-педагогічній науці відбувається рефлексія кола проблем, що торкаються професійної свідомості стосовно уявлень педагогів щодо цілей і ціннісних смислів освіти.

Останнім часом з'явилося досить багато публікацій стосовно дослідження різних аспектів професіоналізму педагога, зокрема через поняття професійної компетентності (Є. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Пуховська та ін). Отже посилення дослідницького інтересу до проблеми педагогічної свідомості в означеному контексті цілком виправдане. Крім того, професійна діяльність вихователя є завжди усвідомленою і спільною (здійснюється в педагогічній спільності). Отже, в логіці сказаного професійне становлення педагога й розвиток його професійної свідомості повинно відбуватися на принципово нових засадах організації навчального процесу, які забезпечать формування рефлексивно-мислительної культури вчителя або педагога дошкільного освітнього закладу.

Треба зазначити, що в останні роки в педагогіці з'явилися окремі роботи (Л. Мітін, Д. Ронзін, Є Ісаєв, С. Косарецький), що досліджують феномен професійної свідомості і вважають його за найважливішу категорію, яка реально відбиває процес професійного становлення й розвитку педагога, особливо на етапі вищої освіти.

Але у вітчизняній психолого-педагогічній науці, особливо в аспекті професійної підготовки майбутніх освітян, практично відсутні роботи подібного плану. Усе викладене вище свідчить про актуальність проблеми в контексті сучасної освітньої парадигми, що обумовлює вибір теми дисертаційного дослідження: «Формування професійної свідомості майбутнього педагога в процесі вивчення фахових дисциплін».

Мета нашого дослідження – визначити структуру і зміст педагогічної свідомості; обґрунтувати технологічну модель її формування. Одним із завдань дослідження визначено проаналізувати феномен «професійна педагогічна свідомість» у філософській та психолого-педагогічній літературі.

Аналізуючи феномен «професійна педагогічна свідомість» у філософській та психолого-педагогічній літературі ми побачили необхідність вивчення можливостей компетентнісного підходу з метою визначення вимог до випускника ВНЗ. В своїй публікації І.А. Зимня зробила психолого-педагогічний аналіз поняття «компетентність». Для вищої школи компетентнісний підхід не є новаторським. Ми звертаємо увагу на необхідність визначення вимог до спеціаліста, які містяться у кваліфікаційних характеристиках, а також в освітніх стандартах вищої професійної освіти першого і другого покоління.

Поняття «компетентний» у «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952) трактується так: «компетентный (лат. *competens, competes* – надлежащий, способный) – знающий. Сведущий в

определенной области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». А в «Энциклопедическом словаре» (М.,1995): «компетентность: 1.Определенный законом круг полномочий конкретного органа, должностного лица. 2.Знания, опыт в той или иной области».

Виходячи із сутності терміну «компетентність» людина може стати компетентною тільки після отримання адекватної інформації, знань та практичного досвіду. Таким чином, у формуванні компетентної особистості сфера освіти грає визначальну роль. У відношенні професійних знань та досвіду це прямо стосується вищої школи.

В структуру професійної компетентності вчителя Н.В. Кузьміна включає п'ять її видів:

1. Спеціальна і професійна компетентність в області викладання дисципліни.
2. Методична компетентність в області способів формування знань та умінь учнів.
3. Соціально-психологічна компетентність в області процесу спілкування.
4. Диференційно-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, сприймання учнів.
5. Аутопсихологічна компетентність в області гідності та недоліків особистої діяльності [3, с.90].

А.К. Маркова в структурі професійної компетенції вчителя виділяє чотири блоки:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;
- б) професійно (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;
- в) професійно психологічні позиції, установи учителя, які потребує від нього професія;
- г) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та уміннями» [4, с.7].

Постійно поширюючи з 1985 року контакти з закордонними, а в першу чергу європейськими, країнами у сфері освіти показали, що керування системою освіти, у тому числі і вищої, базувалося там на іншій основі. Контролю і аналізу підлягали у першу чергу всі елементи системи, які забезпечують виконання навчального процесу (фінансове положення, кадри, навчальна та матеріально-технічна база тощо). Оцінювались також гнучкість та демократизм управління, наявність академічної свободи та ін.

Конкретні результати освіти, як основа для управління, як правило не розглядались. Ураховувалось, що описати цей результат, а більше того, стандартизувати, неможливо. Добре управляемий і якісно здійснюваний навчальний процес, повинен, на думку дослідників, приводити до необхідного результату. ВНЗ порівнювались та оцінювались за якістю навчального процесу.

Образ сучасної освіченої людини у терміні «навчитися» Жак Делор формулює у докладі «Освіта – схований скарб», поданому ЮНЕСКО спеціальною комісією, яку він очолював. Суть цього образу «навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити». Делор так трактує ці елементи освіченості: «навчитися робити з тим, щоб придбати не тільки професійну кваліфікацію, але й в більш широкому смислі компетентність, яка дає змогу справитися з багаточисленними складними ситуаціями і працювати у групі» [2, с. 37].

У руслі Болонського процесу підхід до результату освіти як можливій основі формування загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів став визначальним. У відомій програмі, в якій приймають участь університети усіх країн Євросоюзу, а саме в проекті «Настройка освітніх структур», пріоритетним напрямком сумісних зусиль названо визначення загальної та спеціальної компетенції випускників першого і другого циклів навчання –мається на увазі бакалаври та магістри. Європейські аналітики пишуть: «проект вирішує завдання вироблення загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступеню з точки зору того, що випускник повинен вміти робити по завершенню навчання. Привабливість компетентісного підходу полягає у тому, що він дозволяє зберігати гнучкість і автономію в архітектурі навчального плану». Автори огляду справедливо припускають, що компетентісний підхід потребує зміни методів оцінки навчання і методів забезпечення якості [7].

У роботах зарубіжних авторів приводяться добре знайомі вітчизняним дослідникам освіти схеми-алгоритми, в яких отримані на початкових етапах та «виражені у потрібних результатах навчання загальні компетенції, спеціальні компетенції» перетворюються в «навчальний план, визначають його зміст і структуру», а потім характеризуються «методи та види діяльності, націлені на досягнення означених результатів». І все ж до теперішнього часу в європейському освітньому товаристві нема єдиного чіткого визначення поняття «компетентність» стосовно до його використання для опису бажаного образу (професійно-кваліфікаційної моделі) випускника того чи іншого ступеню.

Перехід до використання поняття «компетентність» при описі бажаного образу спеціаліста з вищою освітою в освітніх стандартах може бути обґрунтований такими обставинами:

1. Враховуючи узагальнений, інтегральний характер поняття «компетентність» відносно термінів освітніх стандартів, які використовуються сьогодні «знання», «уміння», «володіння», такий перехід забезпечить формування узагальненої моделі якості, абстрагованої від конкретних дисциплін та об'єктів праці, що дозволить, у свою чергу, казати про більш широке, ніж сьогодні, можливе поле діяльності спеціаліста.

2. Оскільки модель випускника ВНЗ, в основі якої лежить компетентнісний підхід, буде мати значно менше число елементів, з яких вона складається, ніж при її описуванні через знання, уміння та навички, то це дозволить, по-перше, більш чітко, на міждисциплінарній основі виділити великі блоки (модулі) в освітній програмі підготовки спеціалістів та, по-друге, вести порівняння різних освітніх програм, саме за ними, а не за окремими дисциплінами. Це важливо для підвищення мобільності студентів в системі освіти.

3. Використання компетентнісного підходу для описування результатів освітнього процесу як в європейських країнах, так і в Україні, безумовно, позитивно вплине на можливості порівняння дипломів та степенів, які видаються вітчизняними та закордонними вищими навчальними закладами. Можливо передбачити, що це буде сприяти будові єдиного ринку трудових ресурсів на Євроазіатському континенті, поширювати можливості працевлаштування молодих спеціалістів – випускників українських та закордонних вищих навчальних закладів.

4. Компетентнісний підхід може дати негативний ефект, якщо при переході до нової моделі випускника не будуть використані вже знайомі моделі, не буде достатньо чіткої вказівки на взаємозв'язок між старим і новим, вимоги та правила трансформації опитування, які вже маємо.

Ще раз співвіднесемо поняття «компетентність» з поняттями «знання», «уміння», «навички», «готовність», «види та завдання діяльності», «кваліфікаційні вимоги» та ін., які використовуються в діючих державних освітніх стандартах вищої професійної освіти. З цією метою дамо визначення компетентності, враховуючи конкретну середу її застосування.

Компетентність – якість людини, яка завершила освіту визначеного ступеню, яка проявляється в готовності (спроможності) на її основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності, з урахуванням її значущості і соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані.

Оскільки, компетентність є основою діяльності спеціаліста, то логічно розглядати елементи компетентності як базу визначених елементів діяльності. Ю.Г. Фокін описав структуру діяльності в монографії «Психодидактика вищої школи» таким чином:

- усвідомлення потреби;
- формування мотиву;
- вибір способу здійснення діяльності;
- планування діяльності;
- перелік дій;
- виконання дій.

Ю.Г. Фокін вказує на зв'язок цих елементів з якостями особистості [6, с.103-107].

Усвідомлення потреби і формування мотивів, за Ю.Г. Фокіним, «потребує від людини **ерудиції**, яка дозволяє усвідомлено вибрати те, що

може задовольнити випробувану потребу». При виборі способу задоволення потреби суб'єкт діяльності спирається на «свої **ціннісні орієнтації**, соціальні **уявлення** про те, що можливо робити, а що протизаконно, аморально».

Для планування діяльності індивід «повинен **знати** закономірності, яким підкоряється вибраний їм спосіб здійснення діяльності, та процеси, які прийдеться використовувати при цьому».

Виконання дії неможливо без «сукупності знань, визначаючих можливість усвідомленого вибору операцій для досягнення мети конкретної дії та правильного здійснення цієї дії. Для виконання операцій суб'єкту також необхідні певні **навички**».

Таким чином, обов'язковими компонентами (елементами) компетентності будь-якого виду можливо рахувати:

- 1) позитивну мотивацію прояву компетентності;
- 2) ціннісно-сміслові уявлення (ставлення) до змісту та результату діяльності;
- 3) знання, які лежать в основі вибору способу здійснення певної діяльності;
- 4) уміння, досвід (навички) успішного здійснення необхідних дій на базі отриманих знань.

Проаналізуємо компетентність як об'єкт діагностики. Окремі компоненти компетентності, в першу чергу пов'язані із знаннями та окремими професійним вміннями, можуть бути продіагностовані. Особливі труднощі оцінки компетентності випускника визиває та обставина, що для цього необхідно мати відомості про успіхи та не успіхи його діяльності в професійній сфері, з якою, як правило він ще не зустрічався. Державні атестаційні комісії примушені виносити рішення про професійну та соціально-особистісну компетентність випускника за результатами його роботи над дипломним проектуванням, хоча усі розуміють різницю між навчальною та професійною діяльністю. У дослідженні, що ми проводили з цього питання фіксувалися чотири типи самооцінок педагогів: ретроспективна, актуальна, ідеальна і рефлексивна. Об'єктом самооцінки в даному дослідженні служили професійно значущі якості особистості педагога, в тому числі і компетентність. Крім того, на кожного педагога збиралися 3 суддівські оцінки: з боку адміністрації навчального закладу, з боку учнів і з боку колег. Незвичайними, на наш погляд, виявилися взаємини між ретроспективною й актуальною самооцінкою по спеціальних знаннях і умінням вносити нове в роботу. Ці якості одержали високу самооцінку стосовно початку трудової діяльності в дитячій установі (ретроспективна самооцінка), і порівняно низько педагоги оцінили себе за даними якостями у нинішньому часі

Якщо актуальна самооцінка – це оцінка себе в даний момент часу, то ідеальна самооцінка – це оцінка себе в ціннісно-мотиваційному відношенні. Високе значення ідеальна самооцінка отримала по

наступних якостях: уміння вносити нове в роботу, спеціальні знання, тобто компетентності. Таким чином, найбільш важливими є такі якості, як компетентність, ініціативність, якості керівника й організатора.

У багатьох країнах і сьогодні в різних формах існує практика доповнення вищої освіти подальшим стажуванням на робочому місці.

Враховуючи вищевикладене, зробимо деякі висновки:

1. Компетентнісна модель спеціаліста не може розглядатись як модель випускника, тому що компетентність має тісний зв'язок з досвідом успішної діяльності, який в ході навчання у ВНЗ студент в належному обсязі отримати не може.

2. Слід редиціювати модель компетенції спеціаліста для її використання в якості вимог до випускника, завчасно знизивши вимоги, які пов'язані з досвідом професійної діяльності.

3. Доцільно всіляко поширювати в освітній програмі всі види навчальної діяльності, наближені до професійної. Мова йде про практики, навчально-дослідницьку роботу студентів, ділових рольових, імітаційних іграх і в більш загальному плані творчій самостійній роботі студентів.

4. При складанні планів позаучбових заходів слід враховувати необхідність формування ціннісно-сміслових компонентів компетентності майбутнього спеціаліста.

Таким чином, компетентність виступає як якість, характеристика особистості, яка дозволяє їй вирішувати, робити висновки в окремій області. Основою цієї якості виступає освіченість, досвід соціально-професійної діяльності людини.

Література

1. **Зимняя И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003, № 5.
2. **Делор Жак.** Образование – сокровище сокровище UNESCO, 1996 // Университетская книга. 1997. № 4.
3. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
4. **Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.
5. **Стратегия модернизации содержания среднего образования.** М., 2001.
6. **Фокин Ю.Г.** Психодидактика высшей школы. МГТУ 2000.
7. **Kouptsov O. and Tatur Y.** Quality Assistance in High Education in the Russian Federation. UNESCO: Bucharest, 2003.

The article examines a problem of professional sense molding of the future pedagogue. In the structure of the technological model of the professional sense there was pointed out value and notional component of the personal characteristics of the pedagogue- ones competence.

УДК 372.3:792

В.А. Ляпунова

**ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У
ПЕДАГОГІЧНОМУ СПАДКУ С.РУСОВОЇ ТА СУЧАСНІЙ
ДОШКІЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

На сучасному стані розвитку дошкільної освіти в Україні набуває особливого значення дослідження педагогічної спадщини провідних просвітителів та видатних громадських діячів минулого. Історичні аспекти вивчення зародження, становлення і сучасного стану методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку дають змогу встановити як тимчасові, притаманні лише певному історичному періоду проблеми, так і спільні, властиві всім поколінням українців, які прагнуть продовжити власне існування у дітях.

На сьогоднішній день не тільки не втратили своєї педагогічної цінності, але й набули нової привабливості ідеї С.Ф.Русової, зокрема щодо навчання мови.

Оцінюючи рідну мову як найталановитішого вчителя і вихователя, як безцінне багатство, як невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, С.Русова радила виховувати у дітей інтерес та любов /до рідного слова. Софія Русова вважала, що центральною і вирішальною ланкою у мовленнєвому розвитку дітей є дошкільне дитинство. За її словами, рідна мова мусить бути поставлена в основу дошкільного виховання.

Найважливішими засобами розвитку мовлення дошкільнят Русова називає: довкілля, мистецтво, художню літературу, національні свята, український фольклор, грамоту, драматизацію.

Аналізуючи поведінку дитини, її любов до театральних вистав, С.Русова виділяє такий інстинкт як драматичний. Вона зазначає, що всі діти мають такий природний драматичний нахил перевтілюватися в інших людей, звірят чи тварин.

Драматичний інстинкт, зазначає педагог, відіграв відчутну роль у розвитку вселюдської культури, драматургії, обрядів. Має він велику значущість і у справі виховання дітей. Задля цього потрібно залучати дітей до національних танців, оскільки вони створені драматичним нахилом народів.

Драматичний інстинкт, вважає С.Русова, є необхідним засобом розвитку мовлення, виявляється він у драматизаціях художніх творів, які потрібно організувати з дітьми якомога частіше. На її думку, драматичний інстинкт та вроджена здібність до переймання є тим сприятливим ґрунтом, на якому засвоюються дитиною національні народні традиції, звичаї, обереги, обряди.

Після якогось часу можна пропонувати дітям або малюнками ілюструвати оповідання, щоб знати, як саме переживала його та або інша дитина, які моменти, які постаті вразили дітей. Можна пропонувати

дітям перевести казку в гру, цебто драматизувати. Тут можна трохи розпитати дітей, як саме вони гадають провести ту гру і, не паралізуючи дитячу творчість і самостійну вигадливість, допомогти в дечому зовнішньому; діти самі виступають в тих або інших ролях. Не треба, щоб постійно виступали одні й ті ж діти; хай беруть участь усі діти, одні краще, інші гірше; не треба надавати цьому особливої ваги перед дітьми, але сам для себе виховничий повинен добре помічати: хто з дітей виявляє більше здібностей і до яких ролей, бо це дає певний ключ для розуміння внутрішнього світу дитини, який, може, іншими засобами і не зміг би виявитися.

Гарним засобом викликати у дітей активне переживання того або іншого оповідання є драматизація його самими дітьми при найменшому втручанні самого педагога. Спочатку вона проводиться як руханка — наприклад, такі прості казочки, як „Рукавичка“, „Ріпка“, лише з певним призначенням дійових осіб. [2, 164]

І тут можна триматися двох шляхів: або дитина (кожна дійова особа) вивчає свої вирази, свої слова . й тим значно збагачує свій словник літературними словами, або діти самі за кожну дійову особу кажуть своїми словами й виразами, що викликає в них словесну творчість, уміння знайти

слова, характеристичні для кожного моменту, для кожного героя. Перший додав драматизації більш літературного оброблення краси, але перевертав драматичну гру в управу навчання мови. Другий засіб полегшує для дітей драматизацію більшої кількості казок. Можна сміливо сказати, що обидва способи однаково корисні для дітей. [2, 154]

Сучасна теорія і практика навчання та виховання дітей теж активно вивчають і впроваджують драматизацію у роботі з дітьми. Театральне мистецтво займає значне місце у виховному процесі сучасних дошкільних закладів.

Дослідженню питань впливу театального мистецтва на формування особистості дітей присвячені роботи вчених та педагогів-практиків Артемової Л.В., Гладун С, Грудій І, Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Вивчались питання про значення театру у житті дитини. Вчені (Гладун С, Грудій І.) вважали, що театр, по-перше, - це-свято (яскраві вогні, оплески, вітання, посмішки, побажання, яскраві квіти); по-друге, театр - це розвиток пізнавальних інтересів дітей, удосконалення їхніх психічних процесів (пам'яті, уяви, мислення), розширення світогляду та мовленнєвого спілкування; по-третє, усвідомлення власного «я» та можливість самовираження особистості. Тут формуються особистісні моральні якості, долаються недоліки. Сором'язливим, невпевненим у собі дітям театр допомагає зняти нервову напруженість, подолати сумніви щодо себе, повірити у власні сили, невгамовним та неорганізованим - навчитися витримки; по-четверте театр - це високий рівень естетичного виховання, адже він поєднує в собі

впливи музики, танцю, пластики, мовлення та зображувального мистецтва.

Театр позитивно впливає на емоційну сферу дитини, це джерело, яке дарує красу, збагачує духовність людини. У театральній студії розвиваються творчі та інтелектуальні здібності дітей (артистичність, імпровізація, пластика, міміка, жести, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція). Діти опановують діалогічне та монологічне мовлення.

У роботі з дітьми, вважають Артемова А.В., Гладун С, Грудій І., є

можливості використовувати різні види театру, в тому числі нетрадиційні. Такі театри, як-от: театри коконів, тупотушок, смикунчиків, маріонеток, німецький та венеціанський театр тощо.

Л.В. Артемова вважає, що театралізовані ігри завжди радують дітей. Ці ігри користуються у них незмінною любов'ю. Діти бачать навколишній світ через образ, фарби, звуки. Тематика та зміст театралізованих ігор мають моральну спрямованість, яка міститься у кожній казці, літературному оповіданні і повинна знайти місце у імпровізованих ставленнях. Улюблені герої стають зразком для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з улюбленим образом. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, дитина добровільно переймає та привласнює властиві йому риси. Самостійне розігрування ролі дітьми дозволяє формувати досвід моральної поведінки, вміння діяти у відповідності з моральними нормами. Таким є вплив на дошкільників як позитивних так і негативних образів. Оскільки позитивні якості заохочуються, а негативні засуджуються, то діти в більшості випадків бажають наслідувати добрим, чесним персонам.

Великий та різносторонній вплив театралізованих ігор на особистість дитини дозволяє використовувати їх як сильний, але ненав'язливий педагогічний засіб, тому що сама дитина отримує при цьому задоволення, радість. Виховні можливості театралізованих ігор підсилюються тим, що їх тематика не обмежена. Вона може задовольнити різносторонні інтереси дитини. Різноманітність театралізованих ігор дає можливість використання їх з метою всебічного виховання особистості дитини.

Образне, яскраве зображення соціальної дійсності, природи знайомить дітей з навколишнім світом. З розумовим розвитком тісно пов'язане і удосконалювання мовлення. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова сторона мовлення. Нова роль, особливо діалог персонажів, ставить дитину перед необхідністю виразно, чітко, зрозуміло висловитися. У неї поліпшується діалогічне мовлення, його граматична будова.

Дитина починає активно користуватися словником, який в свою чергу, теж поповнюється.

Естетичний вплив на дітей виявляє виконання художнього оформлення спектаклю. Активна участь дітей у підготовці атрибутів, декорації розвиває їхній смак, виховує почуття прекрасного. Естетичний вплив театралізованих ігор може бути більш глибоким і захоплення прекрасним та відвертання від негативного викликають морально-естетичні переживання, які, в свою чергу, створюють відповідний настрій, емоційне піднімання, підвищують життєвий тонус дитини. Театралізована діяльність дошкільнят інтегрує всі компоненти естетичного виховання, сприяє розвитку у дітей самостійності, ініціативи, почуття морального комфорту, доброзичливості, доброї настрою, вироблення адекватної самооцінки, впевненості в собі, також формує у дитини вміння бути у колективі та спілкуватись у ньому.

Провідним завданням естетичного виховання дошкільників є розвиток естетичного сприймання, естетичних почуттів, уявлень, смаків, залучення до діяльності в галузі мистецтва; виявлення та розвиток художньо-творчих здібностей, виховання естетики поведінки. Дитині треба давати якнайбільше естетичних сприймань - як природних, так і штучно-мистецьких. Вони розвивають не лише естетичний смак дитини, а й фантазію.

Формуючи у дітей елементарні чуттєво-наочні уявлення про те, як треба діяти відповідно до кожного морального правила, і підводячи до розуміння необхідності саме такої поведінки, важливо на спеціальних міні-заняттях демонструвати цю поведінку за допомогою ляльок чи іграшкових звірят. Можна показати різні варіанти злагодженої гри удвох з однією іграшкою, влаштовувати коротеньку виставу або розіграти якусь ситуацію, намагаючись викликати у дитини емоційно-позитивне ставлення.

Відомо, що розвиток мовлення дітей безпосередньо залежить від сформованості тонких рухів пальців рук. Так, у дошкільнят з мовними порушеннями спостерігаються відхилення в розвитку пальців рук, а також загальна моторна недосконалість: неточна координація, ускладненість та

ізолюваність рухів пальців. Якщо розвиток рухів пальців відповідає віковій дитини, то її мовленнєвий розвиток відчувається в межах норми. Осць чому в систему корекційно-виховної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення треба обов'язково включати вправи та ігри для розвитку дрібної моторики рук. Ігри розвивають у дошкільників уміння слухати, підвищують мовленнєву активність дітей, створюють під час заняття позитивно-емоційний стан.

Театр виводить дітей за коло повсякденних вражень, дає можливість перенести високі почуття, стати ніби безпосереднім учасником боротьби за добро, красоту, справедливість.

Розвиток творчих здібностей дітей засобами театрального мистецтва - об'єкт дослідження 0.11. Амацьєвої, Л. Фурміної та ін. Театральна діяльність розвиває особистість дитини, прищеплює стійкий

інтерес до літератури, театру, удосконалює артистичні навички дітей в плані переживання і втілення образу, спонукає їх до здійснення нових образів. Важливим в театралізованих іграх являється процес репетиції, процес творчого переживання і втілення образу, пробуджує їх до здійснення нових образів. Важливим в театралізованих іграх являється процес творчого переживання і втілення в образ. Зустріч з театральною лялькою допомагає дітям розслабитися, зняти напругу, створює радісну атмосферу.

Отож, погляди С.Русової щодо підтримки та розвитку у дітей драматичного інстинкту як дієвого засобу у вихованні дітей є співзвучними сьогоденним поглядом. Викладений у її роботах фактичний матеріал та методичні поради потребують подальшого докладного вивчення і переосмислення.

Література

1.Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів; Краків; Париж: Просвіта, 1993. – 110с. **2. Богуш А.М.** Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. – К.: Слово, 2005. - с. 52-167.

The article is devoted to analysis of educational means of speech development of pre-school age children based on Sofia Rusova's experience, in particular, here revealed dramatizations and means of their application at contemporary pre-school education.

УДК 372.3.03

Э.Н. Макаренко

ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ РЕБЁНКА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Творческие достижения (как мы встречаем у многих учёных, писателей, музыкантов, художников) – определялись в восточной культуре как идеальное осуществление человеческого бытия. Однако элитарный характер высшего образования сказался в том, что творения человеческого духа были окутаны ореолом полной тайны. Казалось, только избранным, гениальным людям было дано быть носителями культурного прогресса.

Предмет исследования, как таковой, не нов. Ряд учёных начала 20 века (Зельц – 1913г.; Вертхаймер – 1925г.; Дункер – 1935г.) обратили внимание на большое значение творческих способностей, однако не обосновали научно данную проблему. В США в особенности Дж.Гилфорд привлёк внимание и доказал главную ценность творческих способностей мышления для общества. С тех пор появилось большое количество публикаций, которые понятие «творческие способности»

сделали расхожим выражением и определялись как «творческий бум». В результате многочисленных дискуссий учёные сошлись во мнении, что творческие способности в большей или меньшей степени присущи каждому человеку в отдельности, независимо от величины его интеллекта. Творческие способности присущи воспитательным мероприятиям, а творческие силы могут быть разбужены уже у ребёнка. Однако, несмотря на все достижения учёных в середине 20 века отсутствовало точное определение того, что распознают творческие способности ребёнка, кроме того, что он воспринимает, познаёт и практикует новое.

В современной психологии основным понятием, лежащим в основе анализа творческой сферы личности, является особое сочетание личностно-деловых качеств - т.н. «креативность» (наиболее точный русский аналог – «творческость») – способность, отражающая глубинное свойство индивида «нацеленности на творчество», его желание создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. Е.С.Гормов и В.А.Моляко выделяют «семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, чёткость, чувствительность» (цитируется по [3, с. 19]). Педагог Б.Олмо (США) отмечает следующие черты креативного мышления: способность находить и формулировать проблемы; способность к генерированию большого количества разнообразных идей; оригинальность, то есть способность реагировать на ситуацию нетривиальным способом, отличающимся от «усреднённых» ответов; умение усовершенствовать тот или иной объект, добавив к нему определённую деталь, новшество; дар решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу; гибкость мышления [Can creativity be taught? Social education. Washington, 1977, vol. 41, N 7, p. 648-655].

До сих пор нет полного единства в понимании природы креативности. По мнению С.Д.Дерябка [2], «более-менее все согласны с тем, что креативность не тождественна интеллекту (по крайней мере, в той его форме, в какой он измеряется тестами интеллекта), а вот дальше: одни психологи считают, что креативность – это характеристика познавательной сферы, другие ищут её истоки в личностной сфере, третьи говорят о ней как о синтезе познавательного и личностного и т.д.».

Мы понимаем под творческими способностями те способности, силы и дарования, которые мы включаем в комплексные, особые понятия, такие как: интуиция, вдохновение и богатство восприятия, дар изобретательства, оригинальность или (в большинстве научных формулировок) продуктивное мышление.

Современное общество нуждается в творческом типе мышления. Однако, исходя из позиции родителей, воспитателей и учителей, творческий тип характеризуется как своевольный, ненадёжный, непредсказуемый. Имидж творческого типа имеет далеко идущую

негативную окраску. Прежде всего, в нём видят очевидную опасность и негативные моменты в поведении, не осознавая его значения и цены для общества.

После многочисленных дискуссий учёные выявили некоторые важнейшие критерии творческих достижений: новшество; невероятность, включая сюрпризность результатов; правильность, которая находится в тесной связи с действительностью и объективна; гармоничность; своеобразие и оригинальность, которые включают самостоятельность и независимость.

Необходимо также принимать во внимание и то, что творческие способности ребёнка охватывают многие сферы деятельности: достижения познания и восприятие правды; социальное, речевое, игровое поведение и формирующиеся образы, рисунки и т.д. Для детей дошкольного возраста существуют критерии, охватывающие следующие сферы: позиция к литературным продуктам (сказки, рассказы, стихотворения); реакция на музыкальные произведения; рисование с кисточкой, цветными карандашами и пальцами; лепка; действия с песком, камнями и водой; конструирование из кубиков; поведение на прогулках.

Творческие способности на мгновение становятся очевидными, если они развиваются примерно в возрасте 1,5 лет в мимических, голосовых, жестовых выражениях и во всё новых формах общения с матерью. Ребёнок находит, изобретает, пробует новые формы выражения любви. Творческое поведение ребёнка в этом возрасте возникает из чрезмерного чувства счастья и защищённости. В этот период возникают творческие способности в социальном поведении. Удивление малыша характеризует начало познания им мира. Уже его мимика указывает на то, что он смотрит на мир широко открытыми глазами, чтобы воспринять неожиданное своеобразие своего окружения. Первые месяцы и годы жизни ребёнка сравнимы с открытием, поездкой в незнакомую страну. Но он ещё не в состоянии воспринять, понять и упорядочить всю полноту впечатлений.

Творческие способности спрашивания становятся актуальными в первом возрасте вопросов (1,5 года, высшая точка приходится на третий год жизни) и во втором возрасте вопросов (5 лет). Во всём многообразии поведения, оригинальности и тематике спрашивания лежит творческий элемент. Детские вопросы означают для родителей, братьев и сестёр, воспитателей без сомнения нагрузку, т.к. спрашивание, кажется, не будет иметь конца. Важно, однако, не отказывать в ответе ни на один вопрос и не предлагать ребёнку стереотипные схемы мышления. Они должны со всем вниманием участвовать в любопытстве и проснувшейся любознательности ребёнка и содействовать спрашиванию.

Игровое поведение – это плоскость детской деятельности, в которой успешно проявляются многообразные творческие способности.

В двигательных, ролевых, иллюзионных играх изображаются ситуации, в которых соединены элементы имитации с таким же творческим изображением и преобразованием.

В речевом поведении ребёнок зачастую сюрпризно проявляет оригинальные случаи образования слов, т.е. словотворчество.

С поступлением в школу творческое поведение ребёнка вступает в новую стадию развития. В литературе это имеет несколько негативный акцент, а именно, что школа содействует развитию творческих способностей только внешне. Тем не менее, задача школы состоит в том, чтобы дать творческому поведению ребёнка необходимое игровое пространство. Монотонный принудительный труд «закапывает» творческие потенции. Поэтому в школьные будни должны быть включены периоды разгрузки и «пустоты мышления», чтобы стать частью игрового пространства.

Как соединить дисциплинирование мышления с содействием творческим силам? Преподавание должно быть средством упражнения творческого мышления. Ученики должны сами дискутировать первоначальные стадии решения, учитель же, в свою очередь, не должен прерывать продуктивные процессы. Дилемма учительской профессии состоит в том, что учитель много работает с давно решёнными задачами и ученик познаёт слишком быстро единственно правильное решение. Ученик должен развить свою собственную точку зрения и выступить с выражением свободного мнения. Максимальная толерантность может привести довольно быстро к впечатляющим успехам, особенно у одарённых детей, но при этом не достигается воспитательная цель общества.

Креативное мышление ускоряется содержательно во время общения, в разговоре, беседе. Здесь мы сталкиваемся с социальной обусловленностью творческих способностей. В результате споров шлифуется собственная точка зрения. Разговор выявляет также социальную изоляцию, которая представляет опасность как нарцисстическая самоудовлетворённость и ведёт к интеллектуальным чудаковатостям и различного рода спекуляциям, которые обозначают якобы креатив. Диалогическое подкрепление есть поэтому необходимое предварительное условие настоящих творческих способностей. Воспитание ребёнка в детском саду, в школе может ускорить социальный диалог, т.к. упражнения в диалогическом поведении создают основы для понимания и толерантности по отношению к инакомыслящим. Ребёнок учится выражать собственное мнение, корректировать и принимать мнение других.

Творческое поведение по отношению к гениальности, которой владеют немногие индивиды, – это есть признак личности, каковой у многих людей из-за неблагоприятных условий не может раскрыться. Творческие способности – это как потенциальная одарённость, так же заложены в человеке, как и любая другая способность, и не являются

особой привилегией взрослого, а относятся уже к репертуару поведения ребёнка. Педагогическая психология настроена оптимистично по отношению к возможностям воспитания творческих способностей. Они принадлежат к основному, духовному инвентарю каждого человека, их нужно только разбудить, ускорить и обучить им. Быть ребёнком и не быть креативным – это самая плохая, невыносимая вещь.

Литература

1. **Herausgegeben** von Wolfgang Behler "Das Kind. Eine Anthropologie des Kindes".- HERDER Freiburg. Basel. Wien, 1971.
2. **Учителю** о психологии (пособие для учителя). /Под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова.-М.: Молодая гвардия, 1997.
3. **Педагогика:** Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.-М.: Школа-Пресс, 1998.-512с.

The article is devoted to psychological and pedagogical aspects of molding of a child's creativity, which stands for potential of a child's endowments.

УДК 372.3.013.42

О.В. Малахова

СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СТОСУНКАХ З ОДНОЛІТКАМИ

Одним з найважливіших чинників становлення й розвитку особистісно-соціальної практики є спілкування з однолітками, яке в перші роки навчання у школі набуває особливого значення. У спілкуванні з однолітками дитина виявляє свої інтереси, збагачує власний освітній простір за рахунок обміну різноманітно інформацією, укріплюється у своїх намірах. У процесі спілкування з ровесниками дитина навчається презентувати себе, обстоювати особисту позицію, переконувати або підкорятися, відбувається становлення "умовних" законів спілкування, взаємин у дитячому колективі, тобто саме в емоційно насиченому спілкуванні з однолітками найефективніше йде процес соціалізації.

Мета статті полягає у визначенні рівнів соціалізованості сучасних молодших школярів у контексті ровесницьких стосунків.

З цією метою нами була розроблена методика визначення рівня соціалізованості молодших школярів у стосунках з однолітками та проведений констатувальний зріз. Перейдемо, безпосередньо, до аналізу його результатів.

Рівень соціалізованості кожної дитини молодшого шкільного віку вивчався за трьома напрямками. Рівень соціалізованості за позиційним критерієм визначався за допомогою спеціально дібраних методик, які допомогли з'ясувати яке місце кожна дитина визначає собі у стосунках з однолітками. Проаналізуємо результати графічного тесту “Я і мої товарищі”. Виявилось, що діти поділилися на чотири групи:

1. Дитина легко знайшла себе в колі товарищів, виявила зацікавленість, зраділа, легко погодилась на пропозицію експериментатора, та виконала завдання за кілька секунд (32 %);
2. Дитина знайшла себе серед кола товарищів, досить позитивно ставилася до завдання, але була більш стримана ніж діти яких ми віднесли до першої категорії та впоралась з завданням експериментатора за більш тривалий час (приблизно одну хвилину) – 17,5%;
3. Дитина не знайшла себе у колі товарищів, намалювала себе поза колом дітей чи відмовилась себе намалювати взагалі; витратила приблизно одну хвилину на виконання завдання – 41,4%;
4. Дитина, у якої виникли великі труднощі з визначенням свого місця на схемі (зайняло багато часу чи намагалася виконати та не впоралася), або дитина відмовилася виконувати завдання чи взагалі спілкуватись з експериментатором – 9,1%.

Особливо цікавими для нашого дослідження виявились пояснення, розсуду дітей, їх пояснення, коментарі тощо. Наталка В. пояснювала: “Я знаходжусь у центрі кола товарищів, тому що завжди щось вигадую: якісь ігри, забавки, а вони мене слухаються”. Протилежним прикладом є висловлювання Світлани Д.: “Я завжди стою отам, біля вікна – вони не хочуть зі мною гратися чи грають в такі ігри, що мені не подобаються”. Дуже прикрими, але дуже цікавими у зв'язку з проблематикою нашого дослідження були пояснення дітей, які відмовлялись від виконання завдання. Наведемо приклади такої відмови. Катя Ч. пояснила експериментаторові свою повну відмову від виконання завдання таким чином: “Не хочу та не буду”. Антон Т. пояснив, що серед цих дітей його нема та відмовився намалювати себе в іншому місті умовної схеми. Свою відмову пояснив так: “Мені подобається грати в комп'ютер, а вони весь час бігають, штовхаються”. На наш погляд, це свідчить про те, що такі діти не вміють налагоджувати стосунки з однолітками та, навіть, уникають тісних стосунків чи будь-якої взаємодії з однолітками. Та як свідчать спостереження та подальші дослідження дитяче співтовариство також не приймає таких дітей до себе. Це свідчить про те, що на сучасному етапі існують такі діти, які відірвані від дитячого співтовариства, а дорослі не надають цьому великого значення. Як показало опитування вчителів, багато з них вважають, що ровесницькі стосунки не дуже потрібні у молодшому шкільному віці.

Завдяки соціометричному дослідженню “Похід”, який складався із двох запитань: “Як що б тобі самому дозволили обрати не більше трьох

однокласників, з якими підеш у похід, кого б ти обрав? Чому?” та “З ким би ніколи не пішов, навіть на звичайну прогулянку? Чому?”. Метою дослідження “Похід” було визначити реальне розташування дітей в класі у стосунках з однолітками, виявити групи, на які поділяється кожний клас, офіційних та неофіційних лідерів, відштовхнутих тощо, та потім отримані результати порівняти з анкетуванням вчителів. Тобто, намагалися виявити реальне становище ровесницьких стосунків сучасних дітей молодшого шкільного віку. Однак, за результатами якісного аналізу результатів, виявилось, що за допомогою якісного аналізу отримати не тільки соціометричні дані. За характером відповідей, знову ж таки, дітей можна було умовно поділити на чотири групи:

Перша група дітей (10,1%) з легкістю та впевненістю визначилася з трьома однокласниками, яких вони би вони обрали, та дали чіткі пояснення свого вибору: “Тому, що ми друзі”, “З ними цікаво гратися”, “Вони хороші” тощо. Декому було, навіть, замало трьох кандидатур. Окрім цього, багатьом дітям (34%) було важко визначитись з тим, кого вони б ніколи не взяли з собою.

До другої групи дітей (29,7%) ми віднесли тих молодших школярів, які визначили одного чи двох товаришів, з якими хотіли б залюбки піти у похід, але й дуже чітко перелічили тих, кого б ніколи не взяли (від трьох і більше дітей).

Третя група склалася з дітей, які дуже довго міркували над тим, кого б вони обрали, та потім називали одне ім'я, чи так і не змогли відповісти на перше запитання. Та зовсім не вагалися з визначенням тих дітей, яких би вони ніколи не взяли. Приблизно у половини таких дітей був довгий перелік небажаних однокласників. З'ясувалось, що таких дітей дуже велика кількість – 57,8%.

Дітей, які не змогли чітко визначитись, тобто, не змогли назвати ні одного імені чи прізвища як на перше запитання, так і на друге, ми віднесли до четвертої групи. Також, у даній групі опинились діти, які відмовились відповідати на запитання. Четверта група дітей виявилася дуже великою – 2,4%.

Другий напрямок дослідження соціалізованості молодших школярів у стосунках з однолітками здійснювався за нормативним критерієм. Метою даного напрямку дослідження було визначити рівень усвідомлення норм та правил спілкування та взаємодії, а також, готовність дітей виконувати їх у реальному житті.

Звернемося до аналізу результатів однієї з використаних нами методик - обговорення літературного тексту “Кодекс відносин”. Після читання тексту, дітям запропонували визначити чи вірно повів себе герой оповідання. Після першої частини обговорення, вчитель ставив наступне запитання: “Які ще правила спілкування ви знаєте”, а потім вчитель намагався з'ясувати чи спроможні діти пояснити зміст правила.

Виявилось, що тільки приблизно 50% норм та правил перелічених дітьми у процесі обговорення були чітко сформульовані:

бути ввічливим, не ображати товарища, допомагати один одному, поважати товарищів, ділитися з друзями, поважати товарища, але й були перелічені дуже специфічні – не плюватися, не битися, не кидатися підручниками, не кидати жувальну гумку у волосся, не обливатися водою та, навіть, не палити за школою. На нашу думку, діти перелічили та тим самим засудили дії своїх товарищів, тобто пригадали та вербалізували свій негативний досвід спілкування з іншими дітьми.

Процес пояснення змісту норм та правил відбувався завжди дуже активно. Наприклад: Ваня Т., при обговоренні правила “не ображати товарищів” пояснив: “Коли ми з Вадимом посваримося, ми ніколи не ображаємо один одного - не дражнимося, не б’ємося”. Найскладнішим для дітей виявилось пояснення правила “поважати товарища”.

Велика кількість дітей виявила непоганий рівень знання норм та правил спілкування на рівні спроможності пояснити зміст правила. 57% дітей були дуже активні, виявили інтерес до проблематики обговорення та демонстрували чітку готовність дотримуватись цих правил у реальному житті. Але завжди були в класі такі діти, що дуже стримано поводити себе у процесі обговорення, та у випадках необхідності змогли пояснити зміст правила (майже 5%). Та були такі діти, що поводити себе дуже пасивно, не змогли пояснити зміст правила чи навести будь-який приклад, або взагалі відмовлялись відповідати. Загальна кількість таких дітей складала трохи більше 2%.

Друга методика інтерв’ю “Значущі якості”, яку ми використали для виявлення якостей, які цінують діти молодшого шкільного віку у своїх товарищів, а які якості вважають неприйнятними. Подамо аналіз результатів за даною методикою.

Оброблені нами результати дозволили визначити чітку тенденцію серед молодших школярів. Більшість дітей, а саме 65,3%, за принципом від найбільш значущої якості до найменш значущої, розташували позитивні якості саме в такому порядку: добрий, завжди допоможе, веселий, добре вчиться, ввічливий.

Інша група дітей (28,6%) визначила приблизно наступний варіант розташування позитивних якостей: завжди допоможе, веселий, добрий, добре вчиться, ввічливий.

Необхідно підкреслити, що таким якостям як “охайність”, “гарна зовнішність”, “добра поведінка” діти зовсім не приділяють ніякої уваги, навіть не згадують про ці якості.

Що стосується негативних якостей, то за результатами інтерв’ю 85% дітей молодшого шкільного віку, визнали найбільш неприйнятними такі якості: жадність, подобається ображати, завжди командує. Хотілось би зазначити, що діти по різному виконували це завдання. Тільки 31% дітей упорались із завданням з легкістю, та витратили зовсім небагато часу, але у достатньої кількості школярів (53,8%) виникли труднощі у процесі виконання завдання. Виявились і такі діти, які не змогли

самостійно визначити ні однієї якості як серед позитивних, так і серед негативних – майже 13%. Та трохи більше 2% дітей молодшого шкільного віку відмовились від виконання завдання.

Завданням третього етапу констатувального зрізу було визначення рівня соціалізованості за змістовним критерієм. Для цього була використана спеціально розроблена методика – ділова гра “Покупки”. Хотілось би зазначити, що дана методика комплексна. Вона дозволила не тільки визначити рівень соціалізованості за змістовним критерієм, а також допомогла отримати додаткові дані за іншими критеріями, тому що дозволила спостерігати за поведінкою дітей у реальній складній ситуації.

Аналіз результатів за даною методикою дозволив нам визначити чотири основні типи поведінки молодших школярів у проблемній ситуації:

1. Такі діти приймали дуже активну участь у грі, постійно щось пропонували, але їх ініціатива далеко не завжди мала продуктивний, раціональний характер. Емоційне ставлення - піднесене, та іноді поведінка, навіть, мала агресивне забарвлення, часто використовували не дуже коректні та раціональні механізми співпраці. Ніколи не підкорялися, були зорієнтовані переважно тільки на себе, на свої особисті інтереси, тому так і не погодилися на об'єднання зусиль – 3,6%.
2. Іноді ініціювали, а іноді підкорялись діти другого типу поведінки. Їх ініціатива мала більш продуктивний характер. Емоційне ставлення дітей до спровокованої ситуації було більш стримане, але вони приймали активну участь у грі. Здебільшого використовували адекватні механізми співпраці. Практично всі діти, яких ми віднесли до другого типу погодилися на об'єднання зусиль – 24,3% .
3. Діти третього типу поведінки у складній ситуації зовсім не ініціювали, тільки підкорялися. Емоційне ставлення було дуже стримане, але досить позитивне. Такі діти легко погодилися об'єднати зусилля – майже 69%.
4. До четвертого типу поведінки ми віднесли дітей, які зовсім не приймали участі у грі, тримались осторонь. Емоційне ставлення – байдуже. На звернення вчителя чи дітей практично не реагували – приблизно 3% .

На підставі аналізу результатів проведеного констатуючого зрізу нами були зроблені дуже прикрі висновки.

Тільки 20% дітей молодшого шкільного віку мають достатній рівень соціалізованості у ровесницьких стосунках. Середній рівень соціалізованості – майже 25% молодших школярів. Хотілося б підкреслити, що найбільша кількість дітей молодшого шкільного віку (41%) мають рівень соціалізованості вище низького. Та, майже 4% дітей – низький рівень соціалізованості у стосунках з однолітками.

Перспективним напрямком нашого експериментального дослідження є визначення сприятливих педагогічних умов соціалізації молодших школярів, розробка педагогічної моделі і методики соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками та методичні рекомендації для вчителів початкових класів щодо формування ровесницьких стосунків у даних вікових межах.

The article represents the results of stating experiment of socialization in the relationship with the coevals.

УДК 37.03

М.О. Малькова

"ПЕДАГОГІКА ПРИМУШЕННЯ, САМОСТІ Й СВОБОДИ"

У продовж багатьох століть „педагогіка примушення” в багатьох країнах мало змінилася й не може бути однозначно оціненою як антигуманна. Під „примусом” розуміється процес і результат вимог учителя щодо засвоєння дитиною історично вироблених соціальних норм, цінностей, стосунків, способів спілкування з набутками духовної та матеріальної культури. У повсякденному розумінні це означає ввести дитину у світ дорослої людини, навчити жити її за загальними законами (процес соціалізації). Соціалізація передбачає набуття людиною спроможності до „адаптивної активності” й здійснюється як під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання) в дошкільних, шкільних, соціальних, професійних установах, так і під впливом стихійних чинників (засоби масової комунікації, вулиця, спілкування з витворами мистецтва тощо). В освіті завдання залучення зростаючої людини до належного – пізнавальної або естетичної норми – виявляється в „педагогіці примушення”.

„Педагогіка примушення” практично не змінилася і починаючи з „Великої Дидактики” Я.А. Каменського, вона є ретельно розробленою системою, яка має чітко сформовані цілі, принципи, зміст (приклад такого змісту – розроблений освітній стандарт), методи навчання й виховання, оцінку знань, атестацію, класно-урочну модель організації навчального процесу і подібне. Хоча завдання соціалізації, окультурення людини ця педагогіка й виконує добре, проте дитина в ній все ж таки виступає як „предмет виховання” або „об’єкт навчання”. Заявляючи про суб’єктивність як активність дитини у виховному процесі, навіть як що вона не декларативна ця категорія має характер активного засвоєння належного, „адаптивної активності”.

„Педагогіка примушення” як педагогіка соціалізації особи не обов’язково реалізується авторитарними засобами насилля, отже, вона не

може бути оцінена як антигуманна, тому в ній цілком можуть висуватися гуманні стосунки між дітьми й вихователями, пропонуватися гуманістичні цінності, упроваджуватися елементи групової творчості з метою кращого засвоєння і т.ін. Більше того, культурно втілена педагогіка соціального примушення зобов'язана вносити демократичні норми й цінності в освіту: опанування демократичних способів організації життя (починаючи з дитячого співтовариства), засвоєння й дотримання прав і обов'язків по відношенню до інших людей.

Проте без педагогіки „самості” (тобто якщо поведінка й життя дитини цілком детерміновані зовнішніми силами й у неї не залишається можливості для реалізації власного вибору) дитина виховується примушенням.

Крім того, беручи до уваги той факт, що соціальне програмування особистості й соціально-педагогічний контроль, які витікають з освітнього стандарту й складають сутність педагогіки примушення, диктують методи, орієнтовані не на внутрішнє „хочу” дитини, а на зовнішнє „треба”. Таким чином, ця педагогіка не може існувати без вимоги, без певних табу, без індивідуалізації. Індивідуалізація (не плутати з індивідуальним підходом до дитини, щоб вона краще засвоїла завдання соціалізації) – є діяльність дорослого (педагога) та самого учня, спрямована на підтримку й розвиток того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в даному індивіді від природи, або набуто ним завдяки власному досвіду. Індивідуалізація передбачає: по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу дітям в реалізації первинних базових потреб – без чого неможливе відчуття природної самості й людської гідності; по-друге, створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою (спадкових) фізичних, інтелектуальних, емоційних здібностей і можливостей, характерних саме для даного індивіда. І нарешті, третя – стержнева мета індивідуалізації – підтримка людини в автономному духовному самобудівництві, у творчому самовтіленні, у розвитку здібності до життєвого самовизначення.

Індивідуалізація особи, розвиток її „Я”, на наш погляд, і становити у широкому розумінні зміст „педагогіки самості”. Мету цієї педагогіки можна визначити як допомогу дітям в конструюванні їхнього автономного внутрішнього світу; предметом цієї педагогічної галузі виступають засоби котрі допомагають людині в саморозвитку, самовизначенні й самореалізації. Результат – самоздатність, або самоспроможність особистості.

Особливо відзначимо, що педагогіка примушення й педагогіка самості розрізняються своїм наочним змістом. Перша досліджує природно-наукову й соціальну картину світу. Друга – способи вивчення людиною самої себе. Вивчаючи світ таким, „яким він є”, як він представлений наукою, педагогіка примушення не ставить перед собою завдання розвитку в дітей здібності до самопізнання – це не її предмет;

якщо вона і вивчає людину, то як усезагальну категорію, як певну філогенетичну даність. Інша справа – педагогіка самості. Вивчаючи людину як суб'єкт вибору, вона має на увазі те, що людина цій вибір здійснює по відношенню до себе, а значить без пізнання самості неможлива. Педагогіка робить лише перші кроки в цьому напрямі. Таким чином, педагогіка самості розглядається як теорія й практика діяльності професіоналів, котрі орієнтуються на розвиток у дітей волездатності; педагогіка свободи спочатку розглядає дитину як унікальну духовну „самість”, не як індивідуальну можливість, а як індивідуальну дійсність, що скасовує для неї проблему „людини як об'єкта виховання” (соціалізація) і ставить завдання допомоги дитині як суб'єкту вільної свідомості (самосвідомості), самостійної діяльності (самодіяльності), незалежної поведінки (життєдіяльності), саморозвитку (розвитку). Проблема утворення особистості виступає в педагогіці самості як проблема індивідуального саморозвитку, а педагогічний процес як суб'єкт-суб'єктні стосунки, співпраця, співтворчість дорослого й дитини, в яких домінує рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами й досвідом.

Поняття саморозвиток (розвиток), як відомо, детермінується як зовнішніми – економічними, соціокультурними, так і внутрішніми – фізіологічними, психічними, спадково-біологічними процесами, що обумовлює кількісне та якісне зростання організму. Проте у слові „освіта” постійно підкреслюється деяка третя характеристика розвитку – „людина сама утворює себе”. Звичайно, це означає певну свідому її діяльність, спрямовану на самоосвіту, припускає пізнавальний пошук ідеалу, еталону в соціумі, в культурі, емоційно-вольову напруженість у створенні себе, свого „Я”, „Я” – реального і „Я” – ідеального. У той самий час аналіз процесу „утворення себе” в дитячому і юнацькому віці доводить, що цей процес не в усьому й не завжди свідомий, цілеспрямований – частіше проходить опосередковано на спонтанному, емоційному рівні. Неусвідомлювані потреби у русі, у виході динамічної внутрішньої енергії, у спробі пізнавальних, комунікативних, творчих сил приваблюють дитину, підлітка, юнака до відповідних видів діяльності, де, саме реалізуючись, він тренує, накопичує, нарощує нові фізичні й духовні сили, а знаходячи успіх, закріплює в собі певні функції й риси особистості, ніби й не думаючи про це навмисно. Оскільки цей процес здійснюється самим індивідом, його логічно було б теж назвати самоосвітою, але точніше все ж таки говорити про природообумовлений саморозвиток.

Таким чином, під саморозвитком можна розуміти й соціокультурний процес свідомого, раціонального саморозвитку (самонавчання, самоосвіти, самовиховання, самовизначення), і спонтанний природообумовлений процес різнобічної самореалізації індивіда.

Поняття „саморозвиток особистості”, що прийшло з гуманістичної психології, сьогодні знайшло широке використання в педагогічних дослідженнях та посібниках, проте в тлумаченні цього терміну є розбіжності.

У філософії саморозвиток розглядається як та частина саморуху складних систем, яка виходить за межі мимовільної, спонтанної їх зміни й знаменує перехід на вищий ступень організації. Проте, стосовно людину утворення (розвитку), саморозвиток можна розуміти як найширшу категорію, що включає будь-яку активність суб'єкта. Здійснювану свідомо або підсвідомо, прямо або побічно і таку, що приводить до прогресивних змін психічних, фізичних функцій, соціальних здібностей. Сюди увійде й цілеспрямована діяльність дитини чи підлітка у самобудівництві згідно з образом, ідеалом людини; і активність, викликана потребою розрядки, виходу енергії; природна допитливість. Найхарактерніший приклад: прагнення дітей грати здійснюється не для того, щоб самовиховуватися, - швидше для того, щоб „просто грати” (дати вихід накопиченим силам). Іншими словами, тут саморозвиток розуміється як „розвиваю себе сам, ніхто інший цього за мене не зробить”.

Проте існує й інший – вужчий, однак не менш значущий підхід: розвиваю свою „самість”. Він підкреслює в понятті саморозвитку тільки те, що людина свідомо робить для створення своєї індивідуальності, цілісної особистості, свого „Я”, для певної самореалізації. Наприклад, теза: „Сам розвиваю себе” – основна ідея сфери додаткової освіти. Коли дитина, підліток добровільно вибирає вид занять – спортивну секцію, гурток технічної творчості і под., - із захопленням, природно, без примушення сам розвиває себе. Причому, зовсім не обов'язково, що підліток буде себе за образом видатних особистостей науки, спорту, музики тощо. Його захоплю сам процес, або приваблює молодіжне середовище, субкультура, або йому просто цікаво спробувати, перевірити свої сили, здібності. Так, саморозвиток не переслідує мету свідомого збирання себе в цілісну особистість, тим, більше індивідуальність, - тут ми маємо справу із стихійною самореалізацією.

На певному етапі, коли у зростаючої людини виникають екзистенціальні питання „Хто я? Навіщо я?”, вона починає рефлексувати, усвідомлювати досягнуте, те що досягається, й поки ще не досягне. Саме тут під час виникнення усвідомленої мети самовизначення, будівництво себе як єдиного, особливого суб'єкта і починається саморозвиток як розвиток „самості”. Інакше кажучи, на відміну від традиційного тлумачення самовиховання як „удосконалення в собі значущих рис, якостей” (позитивних), подолання недоліків у свідомості й поведінці, більшість сучасних авторів, які сповідають гуманістичну парадигму розвитку особистості, виходять на поняття „саморозвиток”, з двох боків. Або з широкого тлумачення цього слова: добудувати себе до загального, відповідати всьому, що властиве для всіх людей, для

людського роду, тобто виходять за рамки контексту ідеологічних вимог того або іншого соціуму, підкреслюють загальнолюдське в саморозвитку. Або загострюють увагу на іншому: людина розвиває свою індивідуальність, особливість, свою „самість” (що інколи виключає, але частіше, навпаки, включає індивідуально вирощені спроби прояву загальнолюдського). Не претендуючи на оформлення дефініції, підкреслимо, що обидва вищезазначені тлумачення терміна „саморозвиток” мають рівне значення, оскільки в них фіксується, за визначенням В.І. Слободчикова, процес збирання, інтеграції людиною в собі штучного (культурного) й природного для утворення нової якості, яка може бути представлена тільки в єдиному суб’єкті.

Уявлення про зростаючу людину як істоту не тільки соціальну, біологічну, але й вільну (екзистенціальну), з необхідністю вимагає доповнення принципів культуровідповідальності, природовідповідальності принципом свободовідповідальності освіти.

Свободовідповідальна освіта інтегрує в собі два процеси: збагачення „свободи від”, що припускає захист дитини від пригнічування, пригноблення, образи гідності, у тому числі й захист від власних комплексів; і виховання в „свободі для”, що означає створення максимально сприятливих умов для творчої самореалізації, для розвитку автономного „само” (саморозвиток свободоспроможності).

Для більш аргументованого обґрунтування й актуальності „педагогіки свободи” необхідно розглянути ще одне важливе питання: яке ж основне протиріччя педагогіки вона знімає?

Прийmemo за аксіому, що міри свободи визначаються мірою незалежності людини від зовнішніх умов. У цьому контексті поняття „свободи дитини” звучить парадоксально: дитинство, юнацтво, за визначенням, є вік залежності від дорослих (харчування, тепло, безпека, орієнтування у світі). Таким чином, дорослішання – є рух від залежності до незалежності, тобто це боротьба за свободу.

Дорослі дають дитині духовні й фізичні сили для виховання, але вони ж і чинять опір прагненню дітей до свободи. Поява у свідомості й практиці педагогіки свободи як системоутворюючої мети діяльності дорослого (у сім’ї, школі), завдає абсолютно нове розуміння розвитку як отримання свободоспроможності. Тим самим змінюється стратегія виховання: спочатку свобода, а лише потім підпорядкована їй „педагогіка примушення”, спочатку особистість, потім колектив, суспільство; спочатку людина, а лише потім потрібний їй предметний світ. Можливо, це і є шлях гармонічного життя дітей у суперечності „залежність - незалежність”. Зона найближчого розвитку дитини в цій логіці – зона її свободи.

Зрозуміло, що для запуску „педагогіки свободи” необхідно вирішити безліч науково-дослідних проблем: у чому виявляється свобода на кожному віковому етапі? Який простір свободи необхідний дитині? У чому самовизначаються діти на різних ступенях розвитку і т.ін. Серед

подібних питань є першорядні. Очевидна проблема: „невільний учитель” не може виховати „вільного учня”, рабське виховання виховує тільки раба. Але за начебто простим завданням криються складні механізми прийняття педагогом себе як особистості, вирішення власних ціннісних протиріч – що й обумовлює прийняття дитини як індивідуальності.

На закінчення відповімо на можливий скепсис розуміння „педагогіки примушення”: колись вона ще буду затребуваною, а свобода в освіті чи не є черговою утопією?

Відповімо так: на початку ХХ століття провідний ідеолог вільного виховання К.Н. Венцель мріяв (і навіть створив проект) про декларацію прав дитини. „Примушники” іронізували над „мрійником”, проте трапилось так, що у листопаді 1989 року ООН прийняла конвенцію прав дитини. І ще факт: демократ-педагог, теоретик вільного виховання Жан-Жак Руссо одного разу проголосив: „Навіщо пристосовувати дитину до системи освіти, чи не краще пристосовувати цю систему до дитини?”. Усі революції в освіті, починаючи з ХVІІІ століття, йдуть саме під цим гаслом.

Summing up experience of outstanding scholars, author of the article is expressing his point of view upon compelling pedagogy, identity and freedom. The research outlines tasks of contemporary pedagogy, the most important of them is application of democratic norms and values in education. Special place in the research is given to the problem of child's individualization, without it one can not feel natural identity, human dignity, freedom and creativity.

УДК 373.24.018.26

Г.В. Марчук

СПІВПРАЦЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ

Сучасний розвиток педагогічної думки в Україні, характеризується пошуком нових підходів до побудови освітньо-виховного процесу. Законом України “Про освіту”, державними національними програмами “Освіта” та “Діти України” визначено, що особливої ваги набуває єдність виховних вимог до дитини протягом тривалого періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Це потребує формування у дитини сталих тенденцій у поведінці, здатності до самостійного критичного мислення до засвоєння нового знання, соціальної та моральної зрілості.

Сучасна система освіти та виховання намагається втілити гуманістичні ідеали виховання досконалої людини, вільної особистості, здатної жити і творчо діяти в умовах змінного соціуму. Виховання

такої людини виступає на перший план. В зв'язку з цим С.Ф. Русова відзначала: “Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо до неї виховувати молодь і не тільки для того, щоб підтримувати в країні соціальну єдність та порядок, а й для того, щоб ця молодь могла утворити новий, кращий гуманний світ. Гаслом нової школи є саморозвиток і соціальна служба – служба родині, громаді, державі, нації, людству. Ідеал служіння іншим мусить бути внесений у виховання як ідеал життя” [7, 91].

Сьогодні дедалі очевидніше, як важливо формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації.

Загальні підходи до формування соціальної компетентності дитини визначаються принципами гуманізації виховання – олюдненні виховних стосунків, визнанні цінності дитини як особистості, її значущості в суспільстві, заснованої на усвідомленні своїх зв'язків з оточуючими людьми і в цілому – місця у людстві. Такий підхід відповідає загальній меті виховання – формуванню цілісної, гуманної особистості, орієнтованої на відтворення цінностей національної та загальнолюдської культури у творчій життєдіяльності, саморозвиток і моральну саморегуляцію поведінки [7, 92].

Питання про співпрацю дошкільного закладу з родинами вихованців завжди було і залишається надзвичайно важливим для дошкільної педагогіки. Адже першою фазою соціалізації дитини є виховання в сім'ї. Тут дитина встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, з рідними. На всіх етапах життя людини сім'я є найважливішим компонентом мікросередовища. У житті дитини протягом перших років домінують соціалізуючі впливи сімейного оточення. Перевага сім'ї як виховного колективу полягає в тому, що дитина має можливість постійно спостерігати поведінку батька й матері в неофіційних сімейних відносинах; спілкуватися з людьми різного віку, статі, життєвого досвіду; просто і природно залучатися до реального життя. В сім'ї складаються емоційно насичені відносини між батьками і дітьми, які мають особистісний характер, набувається необхідний соціальний досвід.

Другою фазою соціалізації є формування початкових соціальних зв'язків дитини поза межами родини. Такі зв'язки діти встановлюють з однолітками і новими дорослими в дошкільному закладі. Саме в дошкільному закладі вони набувають важливого суспільного досвіду, основних знань і вмінь, необхідних для подальшого життя серед людей, залучаються до різних видів діяльності. Інакше кажучи, якщо в сім'ї дитина соціалізується у визначених умовах взаємин членів родини, то дошкільний заклад, значно розширюючи коло близьких і далеких людей, презентує їх взаємини у виховному контексті.

Відтак першим соціальним інститутом, що відповідає за соціальну зрілість дітей дошкільного віку, має бути дошкільний заклад з його виховною, консультативною та просвітницькою функціями. Саме специфіка дитячого садка, як зазначає О.Л.Кононко, сприяє полегшенню процесу входження зростаючої особистості у широкий світ реальних соціальних відносин, прищепленню навичок практичного життя, її індивідуалізації та соціалізації. Неабияку роль у цій роботі відіграють дорослі, а саме: батьки, вихователі. Найближчі дорослі, створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, захисту, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що давало б дитині відчуття впевненості у собі та навколишніх людях. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце у духовному світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – безпосереднім організатором виховного процесу [4, 8].

Перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню її соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формуються певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності. Значення соціального розвитку для особистісного становлення полягає, передусім у формуванні соціальної компетентності гарантує усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе в будь-якому товаристві комфортно.

Сім'я і дитячий садок мають свою специфіку, особливості впливу на дитину, свої виховні засоби. Ці осередки не взаємно виключають один одного і не конкурують між собою, а взаємодоповнюють і коригують впливи один одного.

У взаєминах з батьками педагоги прагнуть керуватись такими принципами побудови відносин, як принцип єдності і наступності, відмовляються від принципів паралельних взаємин, спроб підмінити один одного. Партнерство педагогів і батьків – партнерство рівних учасників спілкування, які прагнуть оволодіти мистецтвом спільної дії, налагодити співробітництво.

Практично ознайомити батьків з роботою дошкільного закладу щодо формуванню соціальної компетентності дітей допоможе проведення днів „Разом з дитиною”, під час якого батьки можуть ознайомитись з різними формами роботи з дітьми (заняття, ігри, бесіди та інші). Батьки повинні мати можливість вільно, в зручний для них час, знайомитись з діяльністю дитини в дитячому садку, стилем спілкування вихователя з дітьми, включаючись в життя групи. Спостерігаючи за дитиною в нових умовах, батьки багато що починають сприймати ніби іншими очима: поведінку дитини в колективі однолітків; відношення до дорослого; вміння, можливості. Вони помічають, що вдома дитина веде

себе по-іншому. Відкритість дошкільного закладу для батьків може допомогти в підвищенні їх педагогічної компетентності.

Важливе місце в роботі з батьками займають консультації. Вони дозволяють успішно здійснювати диференційований підхід до кожної родини. Тому їх слід постійно використовувати як у колективній, так і в індивідуальній формах. Батькам необхідно знати, що в дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини: вміння орієнтуватись в світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі люди; люди різної статі, віку, роду занять та інші); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Показниками сформованості соціального досвіду є досвід взаємодії з дорослими: вміння поводити себе відповідно до правил поведінки, успішно діяти під керівництвом дорослого або разом з ним, вміння користуватися допомогою дорослого, дякувати за неї; розуміння дитиною інших людей, виявляти симпатію, допомагати їм у реалізації намірів і прагнень, співчуття і допомога іншим, виконання правил поведінки в групі у відсутності вихователя. У дітей сформовані знання структури своєї сім'ї, знання про життя в суспільстві. Провідне значення у формуванні соціального досвіду дитини має педагогічний, гуманістично спрямований вплив дорослого. Адже дорослий є носієм знань соціального досвіду та об'єктом наслідування.

Іншими важливими принципами співробітництва вихователів і батьків є:

- забезпечення емоційного благополуччя і задоволення духовних і фізичних потреб дитини в групі дитячого садка і сім'ї;
- збереження єдиної лінії в цілях і завданнях виховання та навчання дітей в дошкільному закладі та сім'ї;
- повага особистості дитини батьками та вихователями;
- врахування вихователями умов сімейного виховання, а батьками – умов суспільного.

Отже, формування соціальної компетентності дошкільника розпочинається в родині та продовжується в дошкільному закладі. Тому соціальний розвиток дитини залежить від спільних зусиль батьків та педагогів.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу «Дошкільне виховання», 1998. – 62с. **2. Как** помочь ребенку войти в современный мир?/Под ред. Т.В.Антоновой; Московский департамент образования, Центр “Дошкольное детство” им.А.В. Запорожца. – М., 1995. – 115с. **3. Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К., 2003. – 243с. **4. Кононко О.Л.** Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). –

К.: Освіта, 1998. – 255с. **5. Козлова С.А.** Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998. – 245с. **6. Кузьменко В.У.** Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошкільнє виховання. – 2001. – № 9. – С.11. **7. Поніманська Т.І.** Формування соціальної компетентності дитини // Нова педагогічна думка. – 1998. – № 2. – С.91-95. **8. Поніманська Т.І.** Люди і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини // Дошкільнє виховання. – 1999. – № 8. – С.14-15. **9. Поніманська Т.І.** Дитина і соціум // Дошкільнє виховання. – 2004. – № 8. – С.4-6.

The article is devoted to the problem of cooperation of a kindergarten and a family when molding social competence of a child. The main cooperation principles of parents' and mentors' cooperation are pointed out here.

УДК 372.3:159.923.2

О.І. Міхєєва

ДЕЯКІ УМОВИ САМОВИЗНАЧЕННЯ ДИТИНИ НА РАННІХ ЕТАПАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У сучасному світі відбуваються серйозні зміни в деяких галузях наук і в тому числі в педагогічній науці. Сучасна педагогіка уточнює свій предмет і включає в нього процес соціалізації. Аналіз закордонної і вітчизняної психолого-педагогічної літератури з проблем соціалізації особистості дає нам можливість виділити наступні важливі для нашого дослідження положення:

- процес соціалізації завжди включає два структурних компонента: адаптацію до соціуму і самовизначення у соціумі [1;4];
- у процесі соціалізації одне з центральних місць займає становлення уявлень людини про себе саму і про своє місце у світі [2];
- процес соціалізації тому і можливий, коли дитина стає немовби об'єктом для самої себе: вона повинна подивитися на себе зі сторони, оцінити свої дії, співвіднести їх з тією соціальною роллю, з тим типом поведінки, який відображає соціальні норми [1;2];
- формування мовної картини світу у дитини і онтогенез мовної особистості – необхідна умова самовизначення дитини у процесі соціалізації [3].

Ми вважаємо, що істотним компонентом мовної особистості є певний рівень розвитку пояснювального мовлення як найбільш складної

форми зв'язного мовлення. При цьому розвиток пояснювального мовлення є засобом самовизначення дитини дошкільного віку у процесі соціалізації.

Зупинимося на короткій характеристиці психолінгвістичних і лінгво-методичних підходів до змісту формування у старших дошкільників пояснювального мовлення.

Пояснення як логічна категорія реалізується у формі суджень, а також умовиводів (індуктивних та дедуктивних), тому в логіці під поясненням розуміють послідовний ряд суджень стосовно якогось питання, наслідком чого є відповідь на поставлене в ньому запитання (В.С.Жеребкін); ланцюг умовиводів на певну тему, викладених у логічно послідовній формі (В.Ф.Асмус); процедуру обґрунтування певного висловлювання (І.В.Хоменко, Г.А.Алексюк) тощо.

Основою пояснення є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалось у психології як складна мовленнєво-мислительна діяльність (П.П.Блонський, А.А.Венгер, Л.С.Виготський, Л.Ф.Войтко, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Г.О.Люблінська, Н.О.Менчинська, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Пояснення як мовленнєву категорію слід відмежовувати від його філософсько-логічного плану, змінивши уявлення про нього як тільки про логічну категорію мислення. Пояснення, передусім, є найвищою мовленнєвою одиницею надфразового рівня - функціонально-смысловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше виявляється єдність мови, мислення та мовлення.

У літературі з логіки детально розкриваються логічні основи пояснення у вигляді умовиводів. Проте пояснення, як мовленнєва категорія, майже не розроблено в психолінгвістичній та методичній літературі. Не висвітлені закономірності мовного оформлення, особливості функціонування пояснення в мовленні, а також майже відсутні методичні підходи щодо розвитку в дітей висловлювань-міркувань з урахуванням функціонально-смыслові, мовної й структурної специфіки.

Як функціонально-смысловий тип мовлення пояснення виконує функцію повідомлення. Речення, об'єднані в пояснення, виражають причинно-наслідкові загально-смыслові відношення і, таким чином, разом з повідомленням виконують функцію доведення або обґрунтування тези. Маючи сталі логіко-смыслові й структурні мовні параметри, пояснення набувають значення типу монологічного висловлювання або типу мовлення.

У методиці пояснення визначають як функціонально-смысловий тип зв'язного монологічного мовлення (Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова): "функціонально-смысловий тип зв'язного висловлювання (тексту)" (Л.О.Варзацька, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, О.Н.Хорошковська); жанр дитячого твору (С.Богомолова).

На наш погляд, найбільш вдалим для методики є розгляд цієї комунікативної одиниці як функціонально-сислового різновиду зв'язного монологічного мовлення, оскільки такий підхід допомагає встановити не тільки зв'язок між типом мовлення та характером об'єкта мовлення й мислення, а й розкрити значення і специфіку функціонування лексико-граматичних явищ у мові, які не можна простежити на рівні окремих словоформ чи речень.

Подивимось на проблему можливості навчання пояснювального мовленню з позиції нового педагогічного мислення. При яких умовах процес навчання пояснювального мовлення стає і засобом самовизначення особистості у дошкільному дитинстві?

Нескінченний природний інтерес дитини до проблеми «Я і світ коло мене», її постійне дивування та допитливість підкреслюють можливість і необхідність навчання дошкільника мислити та говорити аргументовано, виробляти свою точку зору, критичну позицію, шукати переконливі докази, знаходити засоби висловлення причинно-наслідкових зв'язків за допомогою складних сполучників, ввідних слів, синтаксичних конструкцій.

Формування цих умінь у контексті підвищення рівня культури дитини створює умови для самовизначення дитини, презентації своєї позиції у ставленні до себе, до людей, до світу предметів та явищ. Це знайшло відображення у нашій експериментальній роботі.

Зміст експериментального навчання дітей шостого року життя було адаптовано на основі курсу «Філософії для дітей», розробленої професором філософії Метью Ліпманом та його колегами з інституту філософії для дітей (США).

Основа навчання становлять вічні філософські питання (хоча на перший погляд це може здаватися дивовижним - мова йде про шестирічок). Залучення до них підсилює у дітей стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу і себе в ньому, гармонізує емоційні переживання, розвиває рефлексію, дитяче філософування.

Зміст курсу «Філософія для дітей» вміщує широке коло проблем та понять високого рівня узагальнення: світ, людина, природа, пізнання, істина, простір і час, причина та слідство, сутність та явище, мораль, тобто найважливіші категорії гносеології, логіки, етики, психології.

До початку експериментального навчання логічно поставити запитання - чи треба ускладнювати навчання дітей старшого дошкільного віку, чи можуть бути доступні маленьким дітям складні філософські категорії?

Аналіз літератури, різних програм навчання шестирічок, власний досвід роботи з дітьми дозволили дійти висновку, що за допомогою адекватної методики складний філософський зміст, зберігаючи свій розвивальний потенціал, стає доступним для дітей.

В основу змісту експериментальної системи навчання «Я та світ коло мене» були закладені певні позиції:

- розвивати нетрадиційний погляд на звичайне, спонукати до сумнівів;
- привести дитину до діалогу з самим собою і про самого себе;
- безумовно поважати особисту гідність кожної дитини, не дозволяючи ні словом, ні інтонацією образити дитину;
- реально забезпечити педагогічну взаємодію, починаючи від просторового розміщення педагога і дітей;
- не нав'язувати однозначного світобачення, дати можливість дитині не боятися виглядати нерозумною, помилятися, мати свою думку.

Програма експериментального навчання вміщує 25 блоків за наступними темами: ім'я; ставимо запитання; якщо ... ; переконливі докази; побоювання того, що нічого не знаєш; про знання, яке ми не знаємо; секрети; мислення; слово "тільки"; добре та погано; у минулому році; розмова; дійсність; сон, пробудження, сновидіння; дотик; подив, мислення, реальність; дорослішання; те що трапилося; сьогодні й завтра; тепер; пізнання життя; що значить бути нерозумним; не такий, як інші; манери; святкування дня народження.

Кожний блок містить декілька навчаючих компонентів. Перший компонент - це розповідь-пояснення педагога, постановка проблеми, актуалізація здивування, зародження сумніву.

Другий компонент - питання для дискусії (тобто конкретний зміст проблемного діалогу).

У процесі реалізації експериментальної системи навчання запитанням дітей ми відводили особливу роль. При цьому ми враховували результати наших спостережень за мовленнєвою діяльністю дітей:

1. Є багато дітей, які ставлять запитання безкінечно. Ставлять запитання, знаючи відповідь або не слухаючи відповіді. Ставлять запитання, сподіваючись отримати готову відповідь.

2. Є чимало таких дітей, які не ставлять запитань. Серед них є діти, у яких не має запитань, і такі, у яких питань багато, але вони бояться запитувати.

Наступний блок - це система вправ, ігор, творчих завдань. На даному і на попередньому етапі експериментального навчання діти мають можливість, по-перше, сприймати мовленнєвий зразок монологу-пояснення та його складових (теза, докази, висновок); по-друге, самостійно моделювати дану мовленнєву конструкцію.

При проведенні експериментального навчання ми вважали за необхідне виконання наступних вимог:

1. Використання незвичайних для дітей засобів організації навчаючої взаємодії: в мовленнєвому куточку, у природному оточенні тощо.

2. Спільна мовленнєва діяльність вихователя і дитини; при оцінюванні результатів адекватне задоволення потреби у визнанні.

3. Постійне спонукання дітей до висловлювань-суджень.

Відповідно меті нашого дослідження ми вважаємо за необхідне докладніше зупинитися на цій вимозі. Для її реалізації нами були сформульовані запитання, які стимулювали мислительну та мовленнєву активність дітей:

- Яка твоя думка?
- Що ти про це думаєш?
- Чи згоден ти з тим, про що говорилось?
- Чому ти згоден з цим твердженням?
- Чому саме на це ти звернув увагу?
- Що здалося тобі незрозумілим?
- Ти вважаєш, що...
- Чи може бути так, що...
- Ти хочеш сказати, що...
- Як ти гадаєш, чи можна те, що ти сказав, висловити так...
- Ти вважаєш це важливим?
- Чи можеш ти зробити висновок з того, про що ти говорив?
- Чому ти так думаєш?
- А може бути, що це зовсім не так... ?

У ході експериментального дослідження виявилось, що використання даної системи викликало інтерес майже в усіх дітей, навіть у пасивних.

Крім цього експериментальна система навчання дітей пояснювальному мовленню включала вправи, спрямовані на пізнання самого себе, на прийняття самого себе, на формування позитивної “Я-концепції”. Наведемо приклад.

1. Вправа на знайомство.

Діти розмовляють, починаючи свою бесіду з питання типу: “Розкажи що-небудь про себе”.

2. Вправа на позитивне мислення.

Вони спрямовані на розвиток уміння пишатися своїми особливостями. Певні установки нашої культури, що підкреслюють необхідність скромності, часом викликають почуття сумніву у власній гідності. Корисне проведення підсумку з питань: “Що ти можеш робити добре, а чого не можеш? Чи треба все робити добре? У чому різниця між хвастощами і гордістю за свої успіхи?”

3. Проекція образу власного “Я”.

Гра “Яким бачу себе я і яким бачать мене інші”. Діти розповідають про себе та інших, ці описи обговорюються. Можна також відгадувати, кому належать описи.

4. Дружні відносини:

а) обговорення з дітьми способів, якими вони користуються, щоб подружитися та інсценують це;

б) підведення підсумків з питань: “Чи є в тебе кращий друг? Чи любиш ти займатися тим же, чим він? Чи хотілося тобі коли-небудь

зробити те, чого не хотів твій друг? Що є в тобі такого, за що твої друзі люблять тебе?”

5. Слова - самоописи.

Назвати три слова, що найбільш точно характеризують саму дитину. Потім назвати три слова, що характеризують бажані якості. Далі береться одне слово з тих, що характеризують бажані якості і описується поведінка “необхідна для реалізації цих якостей”.

6. Уява успіху.

Дітям пропонують уявити, як би вони хотіли повести себе в тих чи інших ситуаціях, які в минулому виявилися для них невдалими. У цій вправі можна використати образотворчу діяльність дітей.

7. Формування здатності до самосхвалення.

Виховуючи дитини здатною до самосхвалення, педагог не тільки створює умови для підкріплення відповідної поведінки і пов'язаних із цим почуттів, але і навчає дитину новому набору понять, що характеризують її особистісне “Я”. Потрібно привчати дітей говорити про себе “Я добре впорався із цим завданням”.

Виявляючи динаміку рівня розвитку пояснювального мовлення і змісту характеру ставлення до себе у дітей експериментальної групи можливо зробити наступні висновки:

- проблемний діалог – це особлива форма спілкування і співробітництва, яка виводить інтереси і можливості дитини на більш високий рівень розвитку, дає можливість визначити своє місце у системі взаємовідносин та презентувати власну позицію;
- запропонована система проблемних діалогів і спеціальних вправ, систематичне їх проведення дозволило більш ефективно вирішувати завдання і мовленнєвого, і соціального розвитку дитини-дошкільника.

Найбільш якісними досягненнями у своїй роботі ми вважаємо: значне підвищення мовленнєвої культури дітей, свободи у використанні різноманітних мовленнєвих засобів, емоційно-позитивне ставлення дітей до мовленнєвої діяльності взагалі та монологу-поясненню зокрема, формування стійкої мотивації та інтересу до даного виду мовлення, зміни, що відбулися в особистісному розвитку дітей - свобода і підвищена результативність у спілкуванні, зміцнення впевненості у собі, у своїх можливостях зрозуміти іншого і бути зрозумілим самому.

Література

1.Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. - М., 2000. **2. Голованова Н.Ф.** Социализация и воспитание ребенка. – СПб., 2004. **3. Добрава Г.Р.** Онтогенез персонального дейксиса. – СПб., 2003. **4. Развитие личности ребенка** /Пер. с англ. /Общ.ред. А.М.Фонарева. – М., 1987.

In the article analyzed conditions of pre-school children self-determination on the early stage of their socialization. With the aid of development of explanatory speech of a child, as means of socialization, there determined the basic pedagogical conditions of social formation of children.

УДК 373.24(1-22)

Л.П. Нестеренко

СОФІЯ РУСОВА ПРО СІЛЬСЬКІ ДИТЯЧІ САДКИ

Перша чверть ХХ століття характеризується багатоплановістю й різновекторністю розвитку української педагогічної думки. Цей період не лише становлення національної системи освіти, а й унесення національної складової в структуру педагогічної думки. Саме в цей час реформаторська педагогіка була зорієнтована на вільне виховання та використання народних традицій, що знайшло відображення в творчості Софії Федорівни Русової.

Серед великої кількості наукових праць видатного українського педагога є маловідомі, а саме – "Просвітницький рух на Україні в 60-х роках" (1911 р.), "Дитячий сад на національній ґрунті" (1910 р.), "Ідейні підвалини школи" (1913 р.). Тексти цих робіт друкуються в хрестоматії німецько-українського проекту "Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.)" [1].

У роботі "Дитячий сад на національній ґрунті" С.Русова розкриває необхідність створення дитячих садків на селі, обґрунтовуючи свої переконання не тільки культурно-освітніми, а й соціально-економічними аргументами: "Ідея дитячих селянських захистів виявилася у нас не з осередку педагогів, а почали їх закладати земства, і не як спосіб ліпшого виховання дітей, а простісінько як спосіб зменшення тих пожеж на селі, що так часто вчиняють діти. Земства визначили з страхового капіталу небагато грошей, щоб по великих селах заводили захисти дитячі, де б діти за весь час жнив зоставалися під доглядом й не гралися б з вогнем" (цитуються мовою оригіналу) [1; 144].

Аналізуючи соціально-економічний стан того періоду, Софія Русова бачила причину великої смертності серед селянських дітей в недогляді їх дорослими. Саме тому з'їзд лікарів у Пермській губернії в 1895 році визнав за важливе створення "дитячих захистів".

В Україні найбільшого поширення ця справа набула в Полтавському і Київському земствах. В 1897 році тільки в Полтавському земстві таких захистів налічувалося до 151. І хоча це було небагато, але по других губерніях і того не було з причини відсутності фінансування.

Софія Русова була стурбована тим, що в Україні майже не опікувалися "малими" дітьми. Тим часом, серед селян усе збільшувалося число убогих сімей, а діти селянські зростали в таких злиднях, що й

дивитися на них було боляче. Причину такого становища Софія Федорівна бачила в тому, що діти зростали без усякого догляду, бо ні матері, ні батькові нема часу про них піклуватися. Шлях виправлення стану вона бачила в створенні дитячих садків: "Проста здорова їжа й догляд в дитячих садах стали б у великій пригоді цим маленьким селянам й захистили б їх від фізичного й морального занепаду" [1; 145]. Отже, "...придивляючись до сумного становища дітей убогого люду можна тільки бажати якнайскорішого розповсюдження дитячих садів та захистів не тільки в містах, але й по селах" [1; 144].

Погоджуючись з окремими педагогами щодо небезпечності, як з боку санітарного так і морального, великого нагромадження дітей, С.Русова пропонувала в селі по двох-трьох кутках збирати дівчату в простору хату й "...закладати невеличкі *ecole gardienne, ecole maternelle*, як вони звуться у французьких й бельгійських землях" [1; 145]. Такі осередки Софія Федорівна називала "хатніми дитячими садками" і створювала їх усюди, куди переїжджала разом з чоловіком Олександром Русовим.

Ідеї національного дитячого садка, за ствердженням С.Русової, мають виростати з життєвого досвіду дитини, який вона пізнає з рідного краю: "Треба, щоб кожний дитячий сад чи захисток мав зовсім місцевий колорит і щоб діти в йому почували себе зовсім так тепло, гарно, як в рідній хаті: він мусить бути органічно зв'язаним з народним життям, але одбиваючи на собі найкращі риси цього життя, захищаючи дітей від його негативного впливу" (цитуються мовою оригіналу) [1; 145]. Розуміючи складність створення сільських дитячих садків та організацію в них виховного процесу, вона пропонувала плани й програми дитячих садків складати не по шаблону, а в кожному селі окремо, в залежності від природи, національного складу села, пануючих в ньому заробітків.

С.Ф.Русова вірила в геніальність будь-якої дитини: "Дитина хоч би як вона не була занедбана, як на наш погляд, за перші 4-5 років свого життя вбирає в себе силу вражень, утворює безліч розуміннів з хатнього життя, а ще більш, особливо на селі, з життя природи" [1; 145].

Головним елементом, що має бути поставленим в основу дошкільного виховання, С.Русова вважала рідну мову: "Селянська дитина приходить в сад чи захисток не глухою, ані сліпою – вона вже багато чого бачила, чула; вона знає, що росте на вгороді й в саду, хто живе в стайні і в хліву, вона прислухалася й до колискової пісні, що співала їй мати, й до тих казок, що оповідала бабуся...ця сільська дитина, вносить з собою в сад цілий скарб вражіннів і від природи і від тієї національної поезії вмілости, що панують навіть в найбідніших сільських оселях у нас на Україні" (цитуються мовою оригіналу) [1; 147].

Рідна мова, рідна поезія, пісня, орнамент є тими педагогічними засобами, на яких в дитячих садах найкраще виховується селянська дитина, непомітно поширюється її світогляд, утворюється "зерно гуманізму й самосвідомості".

Видатний педагог радила садівницям (вихователькам) будувати першу науку на національній скарбниці. Вона із захопленням ділиться своїми враженнями про те, як під час спілкування з дітьми у них блищать оченята, як вільно й широко вони балакають.

Обґрунтовуючи значення створення сільських дитячих садків у формуванні дитини, С.Русова виявила неабиякий талант психолога й материнське розуміння неповторності дитячої особистості. Вимоги виховання дітей на "рідному ґрунті" вона підсилювала психологічними умовами, серед яких першорядними є вимога індивідуалізації виховних впливів, врахування того, "що найближче духовному складу" дитини. Загалом же ці вимоги можна визначити таким чином:

- уміння створити належні відносини з сільськими дітьми;
- загальну психолого-педагогічну підготовку садівниць;
- "близьке ставлення до народного життя".

Без такої гуманно-соціальної підготовки, на думку С.Русової, садівниця в народному сільському саді не досягне гуманно-педагогічного ідеалу. Вона підкреслювала, що коли садівниця стане рідною і любою для дітей, то на ґрунті цього єднання виховання стане міцніше впливати на дитину, садівниця й діти будуть взаємно вірити й поважати одне одного і в цих приємних відносинах виявиться перше зерно гуманізму: "Коли садівниця ставиться з любов'ю не тільки до дітей, але й до того народного осередку, з якого вийшли її учні, їй легко буде й дітей навчити любити й шанувати не тільки своє рідне, але й те нове, далеке, до якого вона крок за кроком наближає їх" [1; 148].

С.Ф.Русова наполягала на тому, щоб у селах відкривалися школи й гімназії, у яких діти після дитячих садів могли б найкращим чином продовжувати навчатися й виховуватися. На думку педагога, дитина краще розвинеється не в місті, а в селах та хуторах, де вона буде готувати себе як культурного господаря, бо сільське господарство – "то наша споконвічна справа".

Отже, через всю педагогічну діяльність Софії Русової стрижневим напрямком проходить думка про те, що дитячі садки, маючи діло з дуже ніжним "матеріалом", принесуть велику користь тільки тоді, коли вони будуть триматися національного ґрунту. Тоді вони не попусують, а збережуть дітей, дадуть пишно розкритися усім їхнім найкращим думкам і почуттям, тоді дитячий сад закладе в своїх вихованцях певне зерно для гуманно розвиненої і освіченої дитини, що не рве своїх зв'язків з різним народом, а виростає свідомим сином своєї нації.

Література

1. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): Хрестоматія /Упоряд.: Л.Д.Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с. **2. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.

The article reveals the main principal regulations of establishing kindergartens and orphanages in the country, as one of the forms of country children protection.

УДК 371.13

Т.Д. Олексенко

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ВІДПОВІДНО ДО ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ

Наукова та методична спадщина Софії Русової в наш час актуальна в системі безперервної освіти, фундамент якої створюють дошкільна та початкова освіта. Основним напрямком такої освіти є формування громадянина України. С.Ф.Русова зазначала, що “Найбільший скарб у кожного народу – його діти, його молодь”, тому особлива увага приділяється до підготовки майбутніх вихователів та вчителів початкових класів, здатних грамотно та творчо працювати в системі освітніх закладів.

Основні проблеми сучасної вищої педагогічної освіти – це створення принципово нових систем і змісту освіти, що дозволить вивести і підготовку майбутніх спеціалістів на більш високий рівень з урахуванням проблем й перспектив розвитку України. В основу створення сучасних програм для навчального процесу в системі безперервної освіти взято погляд С.Ф.Русової, що “Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток [4]. Важливого значення вона надавала природі, яка не тільки задовольняє цікавість дитини, але і дозволяє формувати її особистість. Ознайомлення дитини з природою починається в дошкільному віці і продовжується в початковій школі. Робота вихователя та вчителя в цьому напрямку має багато спільного. Порівняння змісту розділу “Сфера природи” в Базовому компоненті для дошкільних закладів і програми “Я і Україна”, яка передбачає природничонаукову освіту в початковій школі, показує, що вони мають багато спільного, особливо для учнів 1-2 класів. Тому в методичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів ми надаємо особливу увагу спадкоємності між дошкільною освітою та першими класами початкової школи.

Сучасний перший клас дітей 6 років деякою мірою бере на себе функції підготовчої групи дитячого садка. Організація учбової діяльності, як і всіх видів життєдіяльності, повинна бути притаманна для дітей цього віку. Слід урахувати, що ведуча діяльність них – гра, тому необхідно використовувати її різні види для формування знань та навичок. Програма початкової школи недостатньо враховує досягнення

дошкільної освіти, досвід морального, естетичного та екологічного виховання. Разом з тим, відомо, що практики, вчені, методисти плідно працюють по створенню педтехнологій для дошкільних закладів. Це має особливе значення для вчителя, який починає працювати в першому класі, що значно відрізняється від інших класів початкової школи. Він має використовувати зовсім інші методи та прийоми – на уроках ознайомлення з навколишнім світом. Підготовка майбутніх спеціалістів за фахом “дошкільна освіта – початкове навчання”, яка здійснюється в Мелітопольському педуніверситеті, дає можливість вирішувати проблему спадкоємності дошкільної та початкової освіти. Такий підхід надає педпроцесу цілісний, послідовний та перспективний характер. Зокрема, це розробка загальних підходів до організації учбово-виховного процесу, до яких належать перегляд загальних принципів побудови програм та методик, розробка гнучкої системи переходу дітей із дитячого садка до школи, реалізація різноманітних форм роботи з батьками. Для цих студентів нами викладаються курси “Методика ознайомлення дітей з природою” та “Методика викладання природознавства”, програма яких дозволяє не тільки засвоїти фактичний матеріал для подальшої роботи в дошкільних закладах або в початковій школі, але і при необхідності в першому класі застосовувати методи дошкільної освіти. Наприклад, в 1-2 класах особливого значення на уроках набуває гра, вона стає методом навчання. Спостереження в природі, яким надавала особливого значення С.Ф.Русова, діти починають проводити в дошкільних закладах і продовжують в початковій школі, хоча методика їх організації в школі дещо ускладнюється. Для ознайомлення дітей з природою С.Русова рекомендувала проводити екскурсії. Вона писала, що “Ми можемо любити тільки те, що знаємо, і треба дати змогу дітям побачити хоч найближчі місцевості, знати в них кожен річку, озеро, острів, тощо, знати рослинність, звірів свого краю, чим люди займаються, біля чого вони працюють”. В системі підготовки студентів нами розроблені програма навчальної практики з методики викладання природознавства та навчальний посібник до неї, де передбачений методичний матеріал для студентів щодо проведення екскурсій з учнями. Під час практики ми проводимо екскурсії з студентами, на яких їх знайомимо з природними біоценозами. Програмою дошкільних закладів передбачено ознайомлення дітей з народними святами та їх проведенням, цей напрямок увійшов і в програму “Я і Україна” початкової школи. Надаючи важливого значення їх проведенню С.Ф.Русова так характеризує особливості свят: “В кожному святі треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і додавали щось естетичне, прекрасне, радісне, веселе”. В підручниках для початкової школи надається матеріал про державні, народні свята та свята за церковним календарем. Студенти детально знайомляться з методикою їх проведення і організують свята для дітей під час педагогічної практики в дитячому садку або в школі.

Вивчення природи в початковій школі має свої особливості. Сучасні програми “Я і Україна” поєднують природничі теми і теми, які мають відношення до громадянської освіти [3]. Навчання за такими програмами показало, що кількість годин, яка залишилась на вивчення природи недостатня для сформування необхідних уявлень та понять, які повинні стати основою для виховання екологічної культури майбутнього громадянина України, зараз в школі цей предмет давно втратив те призначення, яке надавала його С.Ф.Русова: “...На чолі початкової науки повинно стояти природознавство, як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичає дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини”. Про важливість вивчення природи в початкових класах, про необхідність високого рівня таких знань в своїх роботах визначав видатний вчений-методист К.П.Ягодовський, українець за походженням, який багато років очолював Глухівський вчительський інститут і створив при ньому школу нового типу та дослідну школу. Особливого значення він надавав формуванню у дітей природничих знань та любові до природи. К.П.Ягодовський писав “...ми залишаємо для цих маленьких дітей лише слова про природу, тобто часто одну словесну форму, яка не має змісту, або наповнена змістом, який зовсім не відповідає дійсності”. К.П.Ягодинський зазначав, що діти, які свobodно читали, добре розв’язували складні завдання з математики, не завжди мали необхідний рівень знань з природознавства [5].

Сучасні програми природничонаукової освіти, педтехнології, засоби навчання повинні надати змогу початковій школі сформувати обізнану людину майбутнього. С.Ф.Русова звертала увагу на те, що “Рідна, національна школа – це є перша і соціально-педагогічна вимога кожного народу...” Такий підхід до формування світогляду учня відображений в програмі “Я Україна” для початкової школи; яка складена за принципом “Людина-природа-суспільство”. Вона інтегрує природознавство, суспільствознавство та українознавство. До функцій цього предмету відносяться: формування уявлень про природу, людину та суспільство, орієнтування в природничонаукових, суспільствознавчих та історичних поняттях; розвивальна - усвідомлення зв’язків у природничому та соціальному світі; виховна. Особливостями курсу “Я і Україна” є домінування у змісті програми культурологічного принципу, який реалізується на сторінках підручників 1-4 класів[1]. Для підготовки студентів до викладання курсу “Я і Україна” створюються нова методологічна основа. Традиційний курс “Методика викладання природознавства” дещо змінюється, нами складена навчальна програма, яка передбачає вивчення історії становлення цього предмету, зокрема студенти вивчають спадщину відомих українських педагогів С.Ф.Русової, К.П.Ягодинського, В.О.Сухомлинського та інших, особлива увага приділяється формуванню в школі екологічної свідомості учнів та

застосуванню інноваційних технологій. Підготовка студентів до формування знань учнів відносно суспільства передбачено новим курсом, який введено для майбутніх вчителів початкових класів “Людина і світ з методикою викладання”. Зараз ми працюємо над методичним забезпеченням викладання цього предмета. Воно складається з урахуванням знань та свідомості дітей, які вони набули в дошкільних закладах. Для студентів 5 курсу введено предмет “Інноваційні технології в початковій школі”, який орієнтовано на методичні курси, зокрема – на їх використання в навчальному процесі предмету “ я і Україна”. Студенти знайомляться з сучасними дидактичними системами, з основними моделями структурування та викладання, з системою розвивального навчання, з гуманно-особистим підходом до навчання та іншими. Особливе місце займає інтегративно-тематичний підхід до формування уявлень та понять про навколишній світ. Оволодіння цим методом однаково важливе для майбутнього вихователя та вчителя початкових класів.

Сучасний період становлення дошкільної та початкової освіти та підготовки до її втілення майбутніх вихователів та вчителів базується на науковій та педагогічній спадщині С.Ф.Русової, що підтверджується змістом навчальних програм та підручників.

Література

1.Байбара Т.М., Бібік Н.М. Я і Україна: Підручник для 4 кл. – К.: Форум, 2004. – 176с. **2. Козина Е.Ф.** Методика преподавания естествознания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.-М.: Изд. Центр «Аркадия», 2004. – 496с. **3. Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 класи.-К.: Початкова школа, 2003.-С.170-190. **4. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. –К.: Освіта, 1996.-304 с. **5. Ягодовский К.П.** Вопросы общей методики естествознания / Под ред. М.Н.Скаткина. – М.: Просвещение, 1951. – 234с.

The article is devoted to the problem of analysis of Sofia Rusova's views upon training specialists for pre-school and primary education. Here suggested possible variants of application of the famous educational specialist's experience in the contemporary teachers training system.

УДК 372.3.034

О.А. Перерва

МОРАЛЬНО-СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ТВОРЧОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Одним із сучасних завдань в дошкільному вихованні є моральне виховання. Це один із провідних напрямів формування особистості.

Незважаючи на існування чисельних засобів морального виховання, воно залишається для педагогів та батьків проблемою, що викликає чимало сумніву, вимагає певної моральної свідомості у визначенні що таке добро, а що зло

Одним з провідних завдань сучасного етапу розвитку освіти є засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей, серед яких прогресивні мислителі завжди виокремлювали права людини, його свободу, повагу до людей, піклування про них, співпереживання, прийняття іншої людини такою, якою вона є (А.Асмолов, П.Гардінер, Е.Гутман, П.Кінг, М.Лютер, Дж.Мілль, О.Насиновська, М.Поташник, Дж.Ролз, Е.Соколова, Г.Солдатова, А.Хараш, Дж.Харрінгтон). У працях вітчизняних та зарубіжних науковців (О.Леонтєв, А.Маслоу, А.Мелик-Пашаєв, К.Роджерс, С.Якобсон) відзначається провідна роль мистецтва у формуванні розуміння одне одного. Принципи виховання толерантності досліджували О.Антипова, І.Бех, Р.Безпальча, Я.Береговий, О.Захаренко, Дж.Лорсен, В.Лекторський, К.Нідерсон, В.Подобед, М.Уолцер та ін.

Мораль – це система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, одна з форм суспільної свідомості; сукупність правил, норм співжиття, поведінка людей, що визначають їх обов'язки, ставлення один до одного і до суспільства.

Поняття мораль межує з поняттям духовність, що уявляє собою сукупність психічних явищ, які характеризують внутрішній суб'єктивний світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості: її інтереси, переконання, погляди, ідеали, світогляд, ставлення до життя, людей, до себе, своїх обов'язків, це бажання, воля, естетичні й моральні почуття особистості. Моральне виховання визначається такими завданнями: формування моральної свідомості, почуттів, волі і поведінки.

Своєрідним кодексом людської моралі є риси, притаманні українському народу: патріотизм, любов до рідного краю, повага й шана праці, простота, скромність, миролюбність, гостинність, відвага, мужність, товариська солідарність, вірність друзям, правдивість, чесність, людяність, дружба, ненависть до ворогів, оптимізм, совість, вдячність, охайність, чепурність, любов до ближнього, любов до природи, пристойність, віра в краще майбутнє, відвертість, ввічливість.

Моральне виховання українського народу охоплювало: приклад батьків, старших членів родини, оточуючих людей; громадську думку („А що люди скажуть?“); поділ занять і праці за статтями; обрядовість, звичаєвість; одяг, прикраси; настанови, переконання, заборони; покарання.

Різні аспекти морального виховання знаходять відбиття в творчості Софії Русової. Софія Русова намагалася створити такі умови життя, серед яких дитина могла б вільно виявляти свої найкращі почуття, і які допомогли б їй бути чесним робітником „з незалежною думкою і не

придушеною творчості, з розбудженою цікавістю й розвинутими здібностями до її незалежного задоволення”.

Видатний педагог наголошувала на тому, що засоби морального виховання мають бути відповідними психічному і фізичному складу дитини. Щоб виховати дитину, необхідно перш за все рахуватися з її характером. На думку французького психолога Рібо найбільше значення тут мають інстинкти, нахили дитини, її бажання і почуття. Крім того необхідно викликати свідомість дитини, щоб і думка, і добрі почуття її були широко розвинені, керували її вчинками, щоб перед дітьми сіяв культ правди і добра. Вирішальним тут є зразок тих людей, кого любить дитина, хто її плакає.

Виховання розпочинається з першого дня життя і проводиться так, щоб в кожній особистості викликати, відповідно до її фізіологічних, емоційних і духовних нахилів, коло думок, звичок і активних нахилів до моральних, добрих вчинків. Таке натуральне виховання поділяється на виховання волі, розвиток зовнішніх почуттів та емоційних нахилів; воно має розбудити в маленькій людині не тільки егоїстичні, а й соціальні, альтруїстичні почуття.

Моральне виховання припускає якийсь соціальний осередок, в якому дитина росте, і той майбутній соціальний осередок, задля якого вона набирається знання, розуму і волі. Звісно, кожна соціальна організація і залежить від того, як кожний з нас уявляє собі окрему особу і, з другого боку, неможливо уявити собі нормально і широко розвинутої індивідуальності без її відносин до більш-менш широкого кола людей. Вже на другому місяці життя дитина впізнає маму і прислухається до того, як і хто її пестить. Дуже рано розпочинає дитина свою велику працю переймання рухів, звичаїв свого соціального оточення і дуже поволі виступають в її свідомості два протилежні полюси: я сам і другі люди. „Я” виникає з уяви про цих других людей, а ці другі люди повстають із уяви про себе самого. Усе, що дитина робить, вона навчилася, дивлячись, як те ж саме робили інші. Маленька дитина уважно вдивляється в рухи, усмішку, вирази обличчя батька або того, хто їй став до вподоби; вона захоплена свідомим перейманням, в душі її одбивається не простесеньке, механічне переймання, а свідомий «вибір» тих рис, тих рухів, що їй до вподоби. Ця праця вже свідчить, як рано розпочинається так звана «соціалізація» маленької людини, яка по добрій волі єднається розумом і серцем зі своїм оточенням. Дитина по-різному відчуває себе поруч з дорослими: відносно одних вона відчуває себе могутнім господарем (я й моя менша сестра), поруч з другими вона нікчемність (я й мій батько). Так одразу бачимо два впливи на дитину. Один несвідомий, глибокий, дитина має той антропологічний склад, який має і її рідний народ, і який дається чи то складається під впливом клімату, раси, географічної зони, фізичного складу її дідів, батьків, матері. Не менше значення має і те соціальне оточення, в якому розпочинає своє життя дитина, від якого вона усе переймає. Кожний крок

свідомого розвитку зміцнює вплив соціального оточення — мова, оповідання, читання, товариші, мандрівки. Природні нахили, інстинкти не є чимось закінченим, в душі дитини живе постійна здібність навчатися, пізнавати. Найкраще здатною до життя є та дитина, яка володіє своєю увагою і має міцну волю задля повторного зусилля. „Уся сила в цьому повторному зусиллі, але вона має добрі наслідки лише тоді, коли воно соціальне, інакше воно перевертається, переходить в злість, упертість і другі негативні задля громадського життя вияви. Треба, щоб індивідуальність свідомо зреклася деяких своїх агресивних нахилів, своїх егоцентричних змаганнів і по добрій волі згодилася б на вимоги соціального життя (в цьому ділі дитині запомогає ясність думки, судження), тоді упорядковуються взаємні зносини антропоса і його соціального оточення”. Для педагога кожна людська істота має право на розвиток, на більш-менш добрі, сприятливі умови життя.

Дитина приймає вимоги коректності Я ставить їй соціальний осередок, і перше навчання моральної поведінки дитина вбирає в себе, засвоює від соціального осередку, в цьому ж осередкові закладаються й перші почуття і прояви почуття ласки, пошани, довір'я, прихильності до тих або інших конкретних осіб.

Головне завдання виховання — це вироблення характеру. Людину ми найбільш цінімо не за її знання, а за її характер,— він має найбільше значення у відносинах людей між собою, дає змогу людині досягнути найвищі моральні блага. Характер Фере називає виразом чуйності дитини. Літре дає характерові таке визначення: — це загальне об'єднання всіх активних здібностей дитини. На думку Дугласа, характер — це особлива реакція волі на всі враження, здібність витворювати свої переконання і виконувати „накази” розуму. В розвитку характеру бачимо головне значення волі: людина з слабо розвиненою волею не може мати міцного незалежного характеру. Тверда воля — це головний чинник, що дає дитині змогу опанувати своїми емоціями. Для виховання характеру Дуглас визнає за потрібне розвинути розум дитини, її волю, пам'ять. Пам'ять дає звички, які мають велике значення. Яких звичок дитина набирається змалку, такий в неї складається характер. Без звичок неможливе виховання, і чим вони регулярніше закладаються, тим більш урегульовується поведінка дитини. Пам'ять і воля стримують бажання дитини, не дають розвинутися її примхам. Пам'ять, зазначає Дуглас,— це організованість, коли ж дитина нічого не пам'ятає — це вносить цілковиту дезорганізацію в її внутрішнє Я. Пам'ять зміцнює волю. Само собою, самими звичками не виховується характер; для дитини потрібен розум, щоб, керуючись звичками, і надалі нахилити дитину до добра. В розумі закладено закон, що координує, нормує почуття, емоції, нахили. Дуглас навіть доходить такого висновку, що розвивати розум, культивувати його — це таки те саме, що розвивати характер.

У педагогіці багато суперечок у визначенні питання, що більш значуще у вихованні: розвиток розуму (Герbart) чи зміцнення волі, вдачі

(сучасна педагогіка). Науковці зазначають, що воля розвивається якось інстинктивно, виявляється в координації рухів і бажань. Спочатку усі бажання дитини слабкі й не виразні. Але як тільки дитина опанувала деякими рухами, вона радісно ними і користується, вживає їх самостійно і намагається стати незалежною,— хоче усе брати, ходити, сама годувати себе ложкою! Необхідно надавати їй таку незалежність, розвивати в неї позитивні імпульси. Прояви волі можна спостерігати вже з третього-четвертого місяців життя. Але, щоб надати вольовим актам позитивної спрямованості знадобляться роки. Треба постійно давати працю і вольовим зусиллям в координації рухів (рухавки, гімнастика), в затриманні поганих нахилів (добре поведження за обідом, ласкавість і ввічливість до людей). Щоб розвивати волю дитини, треба знати її емоційний темперамент, нервову чуливість, фізичний стан здоров'я, бо усе це тісно зв'язано між собою. Не бажано будувати виховання на вимогах сліпої слухняності від дітей, не треба ставити дитині постійних вимог.

З дітьми завжди можна порозумітися, завжди можна їх переконати, головне, любити їх так, щоб вони це почували і мали довіру до свого вихователя; щоб відносини з ними були щирими, близькими.

Першою вимогою справедливого виховання є індивідуалізація. Спостереження доводять, що діти дуже відрізняються одне від одного, хоча між ними є багато спільного; дехто з педагогів намагався давати деякі загальні пояснення дитячих типів і поділяв їх на кілька груп. Зигерт виділяє п'ятнадцять різних типів дітей: одні — сумні, меланхоліки, мрійники, мізантропи, дурники, наївні, діти з слабкою пам'яттю і недисциплінованою увагою, діти ексцентрики, пустуни, непевні в собі, завше заклопотані, а другі — мовчазні, апатичні; одні — добром натхнені, неначе янголи, а другі шкідливі, мов злі духи. Найпевнішу класифікацію дитячих типів подав відомий професор Лесгафт. Шольц поділяє дітей відповідно до їх вад: багато почуття і приймання — діти сумні, вередливі, полохливі, незадоволені, легко пишаються самі собою, уперті, ліниві, злісні, з романтичним настроєм; брак уяви - діти дурні, з хисткою уявою, несталі, погано розуміють усе навкруги, з хибно розвиненим уявленням і бідною фантазією, нещирі і невідверті, неладні і нечепурні; з хисткою волею та активністю: вони незграбні, нездатні до роботи, зажерливі, неспокійні, брехливі і злодійкуваті, мають нахил до нечистих думок і таких же настроїв, раді кожному нашкодити, зробити усякому прикрість. Але до кожного ми маємо підходити з ласкою, з щирим бажанням його зрозуміти, порадити, як їм перемогти свої вади, спостерігати їх фізичне становище, бо дуже часто від слабості, від будь-якої непомітної хвороби залежать настрої і нахили дитини. Обов'язок педагога — дати дітям такі умови життя, в яких чуйність, добро перетворювалися б на активну альтруїстичну діяльність, на оборону усього живого. Так, у англійських і французьких початкових школах організовувалися так звані «Добрі товариства», метою яких була допомога усьому живому. З таких дрібниць, з таких краплин добра

виробляється звичка не проходити без уваги повз жодне страждання, щоб не надати своєї допомоги.

Наша індивідуальність має підкорятися загальнолюдськими інтересами; кожна дитина виробляє з себе суцільну, незалежну, активну особу з піднесеним почуттям добра і міцною волею задля красивого життя. Ніцше наголошував: пізнай себе, усе, що в собі маєш найкращого, розвивай до високого перфекту (удосконалення); живи задля здійснення твоєї власної правди. Будь, чим сам схочеш, але будь цілком сам собою. До цього можна ще додати і слова нашого українського письменника Вінниченка: бути щирим, бути чесним з самим собою.

Висновки. Отже, моральність сучасної особистості охоплює такі гуманістичні риси, як доброта, увага, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, любов і пошана до своїх батьків, роду; моральна свідомість, яка дає змогу побачити й усвідомити ту мережу моральної поведінки, за якою починаються моральні і протиправні вчинки. Необхідно бути добрим, чесним не лише прилюдно, поверхово, а бути наскрізь пройнятим своєю правдою і здійснити її активно в житті.

Рекомендації і перспективи подальшого розвитку напрямку: Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні творчої спадщини Софії Русової щодо морального, морально-соціального виховання у практику роботи сучасних освітніх закладів.

Література

1. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка. – Суми: Університетська книга, 2005. – 176 с. **2. Педагогічна** спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Науково-методичний посібник/ За ред. В.Г.Слюсаренка, О.В.Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с. **3. Русова С.** Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с. **4. Русова С.** Мемуари. Щоденник. – К.: Поліграф книга, 2004. – 544 с.

The article throws light upon pedagogical heritage of outstanding Ukrainian pedagogue Sofia Rusova, which deals with moral and social educating children of pre-school age, here determined the basic moral values of growing generation.

УДК 159.9.

Н.Г. Піддубна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Емоційний світ людини – одна із найбільш глибинних сфер її життєдіяльності. Емоція як процес є діяльність оцінювання інформації,

що поступає в мозок про зовнішній та внутрішній світ, та специфічний засіб реагування індивіда на життєво необхідні для нього умови реальної дійсності. Емоції оцінюють діяльність і доводять свою оцінку до свідомості на мові переживань. У психологічних працях підкреслюється, що в емоційних станах та почуттях своєрідно, у формі переживань, відображаються певні об'єкти, події в зовнішньому світі в їх відношенні до потреб суб'єкта, відбивається хід його реальних взаємовідносин з навколишнім середовищем.

Основним джерелом емоційних станів особистості є суспільний світ, люди, спілкування та взаємини з ними, праця та навчання, удачі або невдачі у них, суспільна оцінка їх результатів. У характеристиках основних видів емоцій та почуттів (гностичних, комунікативних, праксичних та інших) підкреслюється їх пізнавальне значення, їхня роль у мотивації діяльності та поведінки людини. З'ясовуючи природу людських почуттів, геніальний співець українського народу, відомий поет Т.Г.Шевченко виходить із визнання суспільної їх обумовленості: у почуттях, як і словах або думках, виявляється зв'язок особистості з іншими людьми.

Усе сказане поширюється і на емоційний світ особистості молодших школярів та проявляється як у процесі навчальної діяльності дитини, так і в її спілкуванні та взаєминах з оточуючими. Навчання й виховання мають справу не тільки з інтелектуальними та вольовими, а й з емоційними процесами. Це прекрасно розумів та підкреслював К.Д.Ушинський. Водночас він глибоко розкрив своєрідність емоцій, їх зв'язок з потребами, прагненнями індивіда, їх особливу «задушевність», суб'єктивність, їх вплив на інтелектуальні процеси, значення у житті і діяльності дитини, роль пережитих емоцій у формуванні «душевного ладу» особистості та її характеру.

Проблема емоційного розвитку молодших школярів є важливою проблемою сучасної дитячої психології. Дослідження цієї проблеми поряд з науковим знанням представляє і практичний інтерес, оскільки воно спрямоване, у кінцевому рахунку, на рішення багатьох педагогічних питань, пов'язаних з організацією ефективного навчання і виховання молодших школярів.

Формування «розумних» емоцій, корекція недоліків емоційної сфери повинні розглядатися в якості одного із найбільш важливих завдань виховання.

Разом з тим, на фоні всіх прогресивних змін, які відбуваються в системі початкової освіти, не завжди приділяється достатньо уваги розвитку емоційної сфери школярів на відміну від їх інтелектуального розвитку. Однак, як справедливо вказували Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, тільки узгоджене функціонування цих двох систем може забезпечити успішне виконання будь-яких форм діяльності. Під впливом емоцій нерідко змінюється протікання усіх пізнавальних процесів. Емоції енергетизують і організують сприймання, мислення та

дії людини (К.Ізард). Емоції стимулюють дитину діяти або що-небудь змінювати у своїх діях, поведінці, спілкуванні (В.Квінн).

Чим молодша дитина, тим емоційніше вона відноситься до всього навколишнього, тим більше на стані її здоров'я, на її самопочутті відбивається виниклий емоційний дискомфорт. Негативні емоції можуть стати пусковим механізмом небажаних наслідків, як адаптаційного процесу, так і процесу навчання та психічного розвитку в цілому (І.В.Дубровіна). Тому дуже важливо, щоб школа для дитини стала “школою радості”, а не важкою ношею. З виникненням емоційного дискомфорту, нерозумінням почуттів і переживань дитини з боку інших дітей та дорослих (вчителів та батьків) знизиться її впевненість у собі, згасне бажання учитися.

Відзначене вище свідчить про важливість сформованості позитивних емоційних рис та емоційних станів, переживань і почуттів молодшого школяра для його повноцінного розвитку та успішного навчання і виховання в школі.

Разом з тим, життя сучасної дитини немислимо уявити без негативних емоцій та переживань: відмежувати дитину від них неможливо, більш того, у цьому немає необхідності. Адже мозок потребує напруження, тренування, загартування у такій же мірі, як і мускули. Для дитини важливо не збереження одномоментно позитивних емоційних станів, а постійна їх динаміка в рамках певної, оптимальної для індивіда інтенсивності.

У процесі загального розвитку відбуваються зміни в емоційній сфері школярів. Змінюються їх погляди на світ і відношення з навколишніми, значно знижується емоційна збудливість та зростає здібність дитини усвідомлювати і контролювати свої емоції. Але сама по собі емоційна сфера якісно не розвивається, емоції не мають своєї історії. Змінюються установки особистості, її відношення до світу, разом з ними змінюються емоції. Вони не піддаються довільному формуванню, а виникають живуть і умирають у залежності від змін відношення дитини до навколишнього. Не можна довільно за заявкою чи вимогою викликати у себе те чи інше почуття, ту іншу емоцію: вони не підвладні волі. Вони самовільні діти природи. Їх можна побічно спрямовувати та регулювати за допомогою діяльності, у якій вони проявляються і формуються (С.Л.Рубінштейн).

Теоретичну основу даної роботи складають психолого-педагогічні дослідження навчальної діяльності, мислення, емоційних реакцій і емоційних станів молодших школярів, у яких закладені основні напрямки вивчення особливостей емоційних реакцій і генезису прояву емпатії у молодших школярів, виявлені основні фактори, що впливають на емоційний розвиток і формування почуттів і переживань (А.Бен, Т.Кібо, А.Валлон, Ж.Піаже, З.Фрейд, О.О.Бодальов, А.М.Виноградова, Т.Р.Каштанов, Я.Л.Коломинський, М.М.Обозов, і багато інш.).

Те, що писав Л.С.Виготський про феномен “засушене серце”

(відсутність почуттів), який спостерігався у його сучасників і був пов'язаний з вихованням, яке спрямоване на логізовану та інтелектуалізовану поведінку, не втратило свого значення та актуальності і в наш час, тоді, коли окрім відповідної спрямованості виховання та навчання, втраті почуттів сприяє технологізація життя, в якій приймає участь дитина.

Обмежуючись захопленням комп'ютерами та телевізором, діти стали менше спілкуватися з дорослими та однолітками, що в значній мірі зменшило можливості збагачення їх емоційної сфери. На жаль, досить помітним стає факт того, що сучасні діти стали менше чуйними до емоційного стану та почуттів інших.

З метою загального вивчення особливостей емоційної сфери молодших школярів нами були використані методи аналітичного спостереження та експертної оцінки. Всього було охоплено 123 учні 1-3 класів.

В якості експертів виступали батьки та педагоги: класовод, вчителі-предметники, що ведуть фізкультуру, музику та співи, іноземну мову, вчитель групи продовженого дня, які працювали з дітьми тривалий час і досить добре знали дітей. Для них був розроблений спеціальний перелік певних характеристик, який включав двадцять показників, серед яких:

- уміння адекватно реагувати на навколишню дійсність: події, людей, природу, твори мистецтва;
- наявність у дітей таких емоцій як інтерес-хвилювання, радість, подив, гнів, горе, страх, сором, почуття провини;
- прояви таких емоційних рис як тривожність, агресивність, депресія як комплекс емоцій;
- уміння розрізняти та правильно розуміти емоційні стани інших людей;
- прояви емпатичних почуттів (співчуття, співпереживання, адекватність їх вираження, надання реальної допомоги іншим);
- багатство емоційної сфери (різноманітність, глибина переживань);
- уміння вербалізувати свої емоції і т.д.

Експерти за 5-ти-бальною шкалою оцінювали рівень проявів у дітей кожного із тих показників розвитку емоційної сфери, які були включені у запропонований опитувальник, опираючись на дані своїх спостережень за поведінкою та емоційними проявами учнів у різних умовах: на уроках, на перервах, у групі продовженого дня, під час виконання домашніх завдань, у спілкуванні з однокласниками та іншими учнями, педагогами та батьками, в умовах успіху та у ситуації невдач і т.д.

При обробці отриманих результатів спочатку визначався середній бал для кожного показника, потім обчислювались середній бал емоційного стану для кожного учня, середній бал для всіх учнів за

кожним показником і середній бал для загальної характеристики емоційної сфери всіх учнів. Така обробка давала можливість:

- порівнювати відхилення оцінок кожного обстежуваного учня від загального середнього показника розвитку емоційної сфери учнів класу;
- проаналізувати характеристики та виявити, які сторони емоційної сфери учнів сформовані краще, а які потребують уваги;
- дати загальну вікову характеристику і виявити тенденції та індивідуальні особливості емоційних проявів учнів конкретного класу;
- виявити вікові особливості на основі порівняння оцінки розвитку емоційного стану учнів I, II та III класів та вплив організації навчально-виховної роботи і стилю спілкування педагогів з ними на основі оцінки розвитку емоційної сфери школярів різних шкіл;
- порівнювати оцінки емоційних проявів у хлопчиків та дівчаток.

Після проведення відповідної обробки результатів оцінювання експертами емоційного розвитку учнів проводились бесіди з окремими досліджуваними, у яких показники та характеристики емоційного стану особливо привертала увагу або викликали тривогу.

Математична обробка результатів пілотажного обстеження та подальший аналіз отриманих показників дозволив нам виділити деякі особливості емоційного розвитку молодших школярів та зробити певні висновки.

Перш за все привертає увагу той факт, що виявлені показники емоційного розвитку молодших школярів, яких ми вивчали, не завжди співпадають з тими характеристиками, які ми знаходимо в описах, зроблених психологами на основі обстеження та вивчення дітей 10 і більше років тому.

Учні молодших класів володіють практично всім спектром проявів емоційних станів і чудово це роблять в окремих конкретних ситуаціях. Вони можуть відверто і безпосередньо радіти, сумувати, страждати, любити, проявляти інтерес, подив, гнів, сором, почуття провини і т.д. При цьому відмітимо, що, ці емоційні стани досить швидко можуть змінюватись або залишаються на більш-менш тривалий час. Це залежить від особливостей та виду діяльності, якою займається дитина, від того, як з нею спілкуються однокласники та дорослі.

Разом з тим, на жаль, ми вимушені констатувати, що майже у 75% дітей були відмічені ті чи інші прояви емоційного напруження або емоційного неблагополуччя. У більшості дітей існують проблеми, пов'язані з досить частими проявами негативних емоційних станів. Справедливості ради, слід відмітити, що окремі із них не мають стійкого характеру, вони змінюються, але тенденція до наявності проблем у емоційному розвитку та прояву емоційного неблагополуччя чітко вимальовується.

Експерти відмічають, а вибіркові індивідуальні бесіди з дітьми підтверджують, що сучасний молодший школяр (особливо хлопці) не завжди виявляє адекватні реакції на події, явища та об'єкти

навколишньої реальності. Значна кількість дітей (більше 30%) не виявляє емоційного відгуку на красоту природи, твори мистецтва, літературні твори. У цих ситуаціях у них майже не виявляються емоція захвату чи емоція “радісного подиву”. Разом з тим, подібні емоції у хлопчиків виявляються при перегляді та обговоренні мультфільмів типу “зіркові війни”, художніх фільмів-бойовиків тощо.

При цьому, характерним є недостатній рівень розвитку умінь передавати свої емоції за допомогою мовленнєвих засобів, бідність та недостатність термінології. Здебільшого діти використовують одні і ті ж вирази-штами із сучасного лексикону, повторюючи їх “на різні голоси та лади”.

Привертає увагу і те, що експерти досить часто (більше 40%) відмічають наявність у дітей емоційних розладів, які виявляються у їхній поведінці та процесі міжособистісного спілкування. Це агресивність, занепокоєння, тривожність, страхи, сором’язливість, скутість, замкненість, забіякуватість, ворожість та інше. У багатьох дітей при цьому відмічається не одна якась певна названа негативна властивість, а їх поєднання.

Для дітей характерним є негативні емоційні реакції та прояви у відношенні до однокласників. У багатьох із них (43%) привалює установка на агресивну поведінку, проявлення агресивних дій як епізодичного, тимчасового, так і тривалого характеру, що, в свою чергу, викликає адекватні відповідні реакції однолітків. І лише у 27% дітей не відмічається негативних емоцій та почуттів по відношенню до оточуючих.

За даними спостережень та бесід з дітьми можна сказати, що у 31% учнів при опитуванні на уроці або при виконанні навчальних завдань виникають занепокоєння, тривога та страх: «всередині все холодне», «щемить в грудях», «долоні стають мокрими», «тремтить голос та коліна», з’являється скутість, нерухомість тощо. «Коли я пишу диктант або самостійну роботу, у мене тут (*жест рукою до голови*) стає жарко, а тут (*відповідний жест до грудей*) якось холодно» – говорить учень II класу, що явно свідчить про перенапруження психофізіологічних функцій його організму. Шкільна тривожність, як порівняно м’яка форма прояву емоційного неблагополуччя, виявлялась у хвилюванні, очікуванні поганого відношення до себе, негативній оцінці з боку дітей та дорослих, підвищеному занепокоєнні у навчальних ситуаціях та у класі. Дитина постійно знаходиться під тиском почуття власної неадекватності, неповноцінності, невпевненості у своїх діях, рішеннях, вчинках. Педагоги відмічають боязкість цих дітей, їхню підвищену чутливість, але не сприймають це як проблему, що вимагає уваги та якогось занепокоєння. Насправді ж така тривожність може бути провісником того стану, який медики все частіше діагностують як «дидактогенний невроз».

Соціальна позиція учня, що покладає на нього почуття

відповідальності, обов'язку, провокує появу страху «бути не тим» або «бути не таким». Дитина боїться не встигнути, запізнитись, зробити не те і не так, як треба, бути покараною і т.п. Більшість страхів обстежених нами молодших школярів знаходиться у сфері навчальної діяльності: страх зробити помилку, страх отримати погану оцінку, страх перед вчителем, страх відповідати біля дошки, зробити якусь дурість та бути осміяним, не виправдати очікування дорослих, страх конфлікту з однолітками. Ці шкільні страхи не тільки руйнують психологічний комфорт дитини та радість навчання і спілкування, але і сприяють появі депресивних станів та дитячих неврозів.

Більш як у 20% учнів виявлені депресивні стани. Конкретизуючи, відмітимо, що під дитячою депресією ми розуміємо комплекс емоцій, що включає горе, гнів, відразу, зневагу, невротичні страхи, почуття провини, сором'язливість, а також такі афективні фактори, як погане фізичне самопочуття і підвищена стомлюваність.

Учасники дослідження не виявили уміння розуміти та відчувати емоційні стани, переживання інших людей. Особливо це стосується таких емоцій як смуток, переляк, зниковілість та збентеження. Затруднення спостерігаються і при визначенні причин конкретного емоційного стану іншої людини.

Разом з тим, у відповідності з оцінкою експертів молодші школярі здатні до співчуття, вони можуть пожаліти того, кому погано, продемонструвати свою підтримку тому, кого образили. Але це відбувається у більшості випадків лише тоді, коли хтось (в основному дорослий) привертає до цього увагу дітей. Самі ж досліджувані затрудняються у самостійному розпізнаванні, диференціації та адекватній інтерпретації станів інших людей.

Аналіз результатів пілотажного обстеження привертає увагу і до наступних моментів:

- очевидний значний діапазон індивідуальних та вікових відмінностей у рівнях розвитку емоційної сфери та проявах емоційного неблагополуччя обстежуваних молодших школярів;

- значні відмінності виявляються при співставленні даних експертної оцінки емоційної сфери дітей різних класів (I - III), тобто можна припустити, що на емоційні процеси впливає вік дитини, результативність її загального розвитку та її життєвий досвід;

- такі відмінності виявляються і при порівнянні отриманих результатів дітей одного і того ж віку, що навчаються у різних школах, тобто можна припустити суттєвий вплив особистості педагога та специфіки, змісту, системи та стилю проведення навчально-виховної роботи у різних педагогів;

- за отриманими експертними оцінками помітні суттєві відмінності між емоційними процесами хлопчиків та дівчаток: для перших паралельно з позитивними характерні прояви у більшій мірі негативних емоцій та емоційних рис, а у других – навпаки, виявляється

більше позитивних емоцій, хоча негативні теж мають місце.

Таким чином, матеріали пілотажного обстеження молодших школярів допомогли виявити загальну картину розвитку емоційних процесів та деяких особливостей їх проявів у дітей початкових класів у процесі навчальної діяльності та у міжособистісному спілкуванні. Отримані дані допоможуть педагогам і практичним психологам більш чітко орієнтуватися у вікових емоційних особливостях молодших школярів і в потенційних можливостях психічного розвитку дітей. Знання цих особливостей і можливостей можуть бути використані з метою удосконалення навчально-виховної та корекційної роботи з дітьми.

Слід не забувати, що емоційне голодування настільки ж реальне явище, як і голодування тілесне. Воно переживається дітьми і виражається у формі нудьги. Щоб уникнути цього, бажано впливати на емоції через відповідний добір вражень, через сприймання, пам'ять, уяву, мислення, мовлення та інше. Діючи таким чином, ми можемо змінювати ставлення дітей до одних і тих же об'єктів, їхню оцінку, а тим самим і емоції особистості.

Література

1. **Бреслау Г.М.** Психология эмоций. – СПб., 2004.
2. **Гозман Л.Я.** Психология эмоциональных отношений. – М., 1987.
3. **Изард К.Э.** Психология эмоций. – СПб., 1999.
4. **Квинн В.Н.** Прикладная психология. – СПб., 2000.
5. **Фридман Л.М.** Психология детей и подростков. – М., 2003.

This article deals with the problems of emotional sphere of the younger schoolboys. The results of an expert estimation of emotional condition, displays and experiences of learning younger classes shown are submitted during educational activity and dialogue.

УДК 373.24.018.26

Т.В. Поздеева

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Проблема эффективного взаимодействия общественного и семейного воспитания в последние годы все больше интересует специалистов различных отраслей научных знаний, все чаще становится объектом исследования педагогов, психологов, социологов.

Экономические и социальные процессы, идущие в обществе, вызвали к жизни две противоречивые тенденции: с одной стороны, в

обществе возрастает социальная роль семьи, изменяются ценностные ориентации многих родителей – семья, дети в их глазах становятся все большей ценностью. С другой стороны, неуверенность в будущем, в завтрашнем дне, проблема выживания снижают интерес родителей к воспитанию детей. Трудно переоценить роль дошкольного учреждения в повышении психолого-педагогической культуры семьи.

Это обязывает педагогов совершенствовать формы педагогического взаимодействия с семьями воспитанников, искать наиболее действенные средства педагогического просвещения, нетрадиционные пути формирования.

Работа детского сада с семьей была и остается одним из наиболее активных и, вместе с тем, сложных аспектов педагогической деятельности практически в каждом дошкольном учреждении.

Одним из условий успешного взаимодействия является обращение педагога к наиболее острым проблемам современной семьи. М.М.Ярмолинская и А.А.Петрикевич отмечают следующие проблемы:

- перераспределение внутри семьи материально-экономических функций ее членов: женщина может зарабатывать больше мужчины и т.д.;
- изменение стилей взаимоотношений в семье с традиционных – авторитарного и демократического – на либеральный, попустительский;
- трудности строительства семейной жизни, болеестрое прохождение кризисных этапов развития семьи;
- тревога за своих детей их здоровье, будущее, часто осознание невозможности научить детей тому, как следует жить в новых общественных реалиях;
- трудности во взаимоотношениях детей разного возраста в семье;
- семейные конфликты, скандалы, разрывы связей.

Большинство общесемейных проблем являются производными от личностных проблем родителей, среди которых:

- усталость, психическое и физическое перенапряжение;
- тревога как результат снижения безопасности жизни;
- чувство одиночества, отсутствие понимания;
- возрастные и событийные кризисы человека;
- сложность обретения смысла жизни, душевной радости;
- рост чувства вины перед детьми из-за своей несостоятельности, беспомощности и т.д. [1, 38].

А. Голубь отмечает следующие трудности, испытываемые воспитателями в общении с родителями:

- в общении с родителями воспитатели ссылаются на нежелание родителей сотрудничать с воспитателем и низкий культурный уровень родителей;
- непонимание родителями своей воспитательной функции и нежелание установить единые требования к ребенку в детском саду и семье;

- недостаток свободного времени у родителей, что не позволяет установить с ними продуктивное сотрудничество;
- в определении проблем воспитания для совместной деятельности с родителями;
- неумение эффективно проводить мероприятия для родителей [2, 96].

Сегодня необходимо определить содержание сотрудничества между семьей и детским садом, способствующее развитию ориентации родителей и воспитателей на самооценку ребенка в его биологическом, социальном и духовном аспектах.

Ведущими направлениями в преодолении отчуждения родителей от детского сада являются: изучение образовательных потребностей и ожиданий родителей от дошкольного учреждения, педагогов – от родителей; концептуальное и целостное согласование взаимодействия «родители – детский сад»; разработка механизмов правового обеспечения взаимодействия родители-педагоги-дети; включение родителей в образовательный процесс.

В Беларуси накоплен значительный опыт работы по оказанию помощи семье в воспитании и обучении детей. На современном этапе развития общества заметно изменился статус семьи, определились новые цели и задачи деятельности дошкольного учреждения, направленные на обеспечение условий для развития личности ребенка с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей.

Следует подчеркнуть, что до настоящего времени мало изучены возможности самой семьи в создании условий необходимых для полноценного воспитания и развития ребенка-дошкольника, условия, определяющие потребности родителей в услугах детского сада, формы и методы работы с семьей в новой социально-экономической ситуации.

Важное условие успешного взаимодействия с родителями – это наличие у воспитателя внутренней готовности действовать совместно с семьей и желание найти индивидуальный подход к родителям. Установить с родителями необходимые контакты, добиться взаимопонимания педагог может лишь в том случае, если он сознательно строит коммуникативный процесс и ориентируется при этом на то, чего ждут, что хотят получить от общения с ним родители.

Наряду с переориентацией детского дошкольного учреждения на запросы семьи формируется открытая система взаимодействия, которая предполагает непосредственное участие родителей в качестве партнеров в воспитании детей. Ее характерная особенность заключается в том, что при организации взаимодействия двух социальных институтов меняются их роли по отношению к ребенку, формируются партнерские взаимоотношения между семьей и детским садом, определяются новые, более эффективные формы совместной работы в вопросах развития семьи и ребенка.

Т.П.Елисеева выделила следующие основные научные характеристики работы с семьей: дидактические (систематичность, последовательность, дифференцированность, индивидуальность, наглядность, практическая направленность) и воспитательные. Дидактические принципы можно представить в виде учебного процесса, в ходе которого родители приобретают психолого-педагогические, правовые и другие знания, осваивают культуру общения и т.д. К основным воспитательным принципам можно отнести принципы гуманизма, педагогического оптимизма, самореализации и самовоспитания, а также принцип совместной деятельности [3, 21].

Реальное взаимодействие семьи и детского сада как двух основных и в определенной степени равноправных субъектов воспитания ребенка возможно лишь при условии создания «открытого детского сада». «Открытый» детский сад, по определению профессора А.И.Левко, -- это детское воспитательное учреждение, сочетающее в себе не только целенаправленное воздействие на ребенка взрослых в соответствии с той или иной рациональной моделью воспитания, заранее определенными нормами и образцами поведения, отражающими больше желаемое, идеальное, чем реальное положение дел, но и опирающиеся на сложившуюся в обществе, регионе, поселении социокультурную ситуацию, реально существующие национальные и иные ценности и нормы повседневного общения, взаимодействия с родителями, учителями школ, представителями производственных и культурных учреждений, находящихся на данной территории и определяющих социокультурную среду становления и развития личности [4]. Основной характеристикой «открытого» детского сада выступает ярко выраженная специфика воспитательной модели, ее вариативность в зависимости от социокультурной ситуации в регионе, поселении, а также состояния национальной культуры и других особенностей повседневной жизни детей и их семей (в противоположность модели детского воспитательного учреждения «закрытого» типа с жесткими нормами и стандартами поведения).

Изучение проблемы взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в условиях обновления системы дошкольного образования в РБ позволяет сделать следующие выводы:

1. Новая нормативно-правовая база является реальной основой для изменения направленности работы детского сада, его ориентации на семью как основного заказчика и потребителя услуг.

2. Потребности родителей в услугах дошкольного образовательного учреждения определяются:

- материальным уровнем, который ограничивает возможности многих семей;

- недостатком времени, психолого-педагогических знаний, необходимых для воспитания ребёнка;

- осознанием необходимости социализации личности

дошкольника, подготовки его к поступлению в школу.

3. Изучение ценностных ориентации в области дошкольного образования выявило доминирующее положение высоконравственных качеств личности, которые родители и воспитатели хотели бы воспитать у ребёнка. Однако они в одинаково малой степени ориентированы на воспитание у детей таких качеств, которые нужны им в изменяющемся мире: предприимчивость, чувство собственного достоинства, решительность, умение адаптироваться к современным социальным условиям.

4. Единство в воспитании и обучении детей достигается в том случае, если его задачи понятны и осознаются родителями и воспитателями. Индивидуальные и коллективные формы работы с семьёй помогут яснее осознать задачи, содержание, методы воспитания детей, поднимут уровень педагогической культуры родителей.

Безусловно, взаимодействию воспитателя и родителей в воспитании этикетного поведения принадлежит большая роль.

Воспитание культуры поведения у дошкольника не может рассматриваться только в рамках детского сада. Оно предусматривает обязательную связь с воспитанием детей в семье, координацию усилий педагога и родителей. Воспитание поведенческой культуры предполагает совместную работу воспитателя и родителей; первый как профессионал даёт ориентиры формирования этикетного поведения, второй ежедневно практически организует, контролирует, подправляет деятельность ребенка по самовоспитанию. Родители, а также бабушки и дедушки могут принимать участие в занятиях, например, по темам: «Столовый этикет», «Посещение театра или кафе», «Прием гостей» и т.д. Они не только наблюдают за своими детьми, но помогают воспитателю, вооружаются теми правилами, которыми овладевают дети.

Организуя специальные родительские консультации или собрания на этикетные темы, не следует ставить перед собой задачу обучения родителей правилам этикета. Помня, что взрослого человека надо учить осторожно и ненавязчиво, воспитатель знакомит родителей со своими методами работы с детьми, стараясь как можно реже говорить родителям такие слова, как «вы должны», «вы обязаны», заменяя их словами «желательно», «целесообразно», «лучше для вашего ребенка».

Для освоения взрослыми поведенческого порядка, принятого в обществе, можно порекомендовать им специальную литературу. Журнал «Пралеска» предназначен для специалистов педагогического дела, но есть родители, читающие его с удовольствием. Раскрывая содержание научно-педагогической статьи, желательно адаптировать ее к пониманию родителями.

Процесс нравственного воспитания родители могут видеть и непосредственно в детском саду — для этого организуются «дни открытых дверей». Детальное ознакомление родителей с условиями жизни их ребенка в детском саду играет немаловажную роль в создании

у них доверия и детскому саду, воспитателя. Кроме того, познакомившись со сверстниками своего ребёнка, родители не остаются безразличными к тому, как проявляется культура общения их ребёнка с товарищами. Иными словами, они начинают придавать этой проблеме то большое значение, которое она заслуживает.

В то же время следует иметь в виду, что координация и согласование вовсе не означают, что родители должны переносить методы воспитания детского сада в семье. Специфика семейного воспитания, значимость и действенность присущих ему возможностей сохраняются.

Определяя содержание работы с семьей важно исходить не только из общих для детского сада и семьи задач воспитания, но и учитывать положительные и отрицательные моменты воспитания в каждой конкретной семье.

Часто родители нарушают принцип единства поведения, с одной стороны, и осознания значения правил, с другой. Они не стремятся осознанно и последовательно создать у ребенка положительно-эмоциональные отношения к культуре общения, к отдельным навыкам нравственного поведения. Это приводит лишь к формальному усвоению детьми правил этикета, а воспитание нравственных качеств личности недооценивается. Допускают родители и другие характерные ошибки. И выявление как положительного опыта, так и недостатков семейного воспитания помогает разработать конкретное содержание работы педагога детского сада с каждой семьей.

Опытно-экспериментальная работа показала, что наиболее эффективными формами взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в воспитании этикетного поведения являются: дискуссии, тренинги, совместное выполнение родителями и детьми творческих заданий.

На укрепление взаимной привязанности, создание благоприятных детско-родительских отношений было направлено создание совместно родителями и детьми альбома «Что такое хорошо и что такое плохо». Детям предлагалось изобразить положительную модель поведения, взрослым — отрицательную, а также совместно обсудить полученные рисунки. Необходимо отметить, что вначале родители не очень активно включались в данный вид деятельности, ссылаясь на отсутствие необходимых навыков, однако позже проявили достаточный интерес к совместному с детьми творчеству. Необходимо отметить, что дети проявили неподдельную заинтересованность в выполнении этого задания. Иногда они даже спорили, кто же возьмет сегодня альбом домой. Данный вид деятельности не только помог детям в доступной форме закрепить нормы нравственного поведения, но и позволил им проявить творчество в изобразительной деятельности.

Этапом взаимодействия дошкольного учреждения и семьи явилось проведение дискуссии «Воспитание доброты». Ведь основой

доброе отношения к другим людям является выполнение правил этикетного поведения. Целью дискуссии было показать актуальность данной проблемы для современной практики семейного воспитания дошкольника; развивать у родителей навыки общения с ребенком и педагогической рефлексии.

«Праздник ее Величества Вежливости» целью было закрепление знаний детей и взрослых в области этикета; укрепление детско-родительских отношений; создание дружественной атмосферы.

Вела праздник фея Здравствe, а также три гнома, уже знакомые, как детям, так и взрослым по книге Л. П. Васильевой-Гангнус «Азбука вежливости».

Команды соревновались в знании правил культуры поведения, в решении ситуаций, декламировании «вежливых» стихотворений, играли в веселые игры, даже пели. А закончилось данное мероприятие веселым чаепитием. Хотелось бы отметить, что все участники, независимо от уровня сформированности навыков культурного поведения (у детей) и стиля семейного воспитания (у родителей) проявили необычную активность в выполнении всех заданий праздника, участвовали в играх, конкурсах.

Понимание родителями задач воспитания культуры поведения, владение ими правильными методами воздействия на ребёнка – важный педагогический резерв воспитания нравственных качеств подрастающего поколения. Вот почему одна из первейших обязанностей педагога – всемерно содействовать повышению педагогической культуры мам и пап, бабушек и дедушек. А такая культура означает владение родителями основами педагогических знаний и действенное применение их на практике.

Литература

- 1. Ярмолинская М.М., Петрикевич А.А.** Детский сад и семья: сотрудничество и взаимодействие // Адукацыя і выхаванне. 2001. № 2. С. 36-39.
- 2. Голубь А., Дударева В.П.** Исследование состояния проблемы воспитания родителей во взаимодействии современного детского сада и семьи // Матэрыялы Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі, прысвечанай 100-годдзю з дня нараджэння Л.С.Выгоцкага. Мн., 1996. С. 95-97.
- 3. Елисеева Т.П.** Деятельность социального педагога в дошкольном учреждении по формированию осознанного родительского партнёрства // Сацыяльна-педагагічная работа. 2001. № 2. С. 17-23.
- 4. Левко А.И.** Социально-культурная сущность образования: Автореф. дис...д-ра соц. наук.- Мн.: Ин-т социологии АН Беларуси, 1992. 37 с.

The article examines conditions of behavior culture breeding of senior pre-school age children in the process of cooperation of a kindergarten and a family. As the basic condition there pointed out mechanisms of legal

guaranteeing of such co work as parents-teachers-children and involving parents into the educational process.

УДК 373.21

Т.О. Пономаренко

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ДНЗ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ

Реформування сучасної вітчизняної дошкільної освіти обумовлює необхідність культуровідповідного управління навчальними дошкільними закладами, яке б забезпечувало не “крапкове” вирішення окремих проблем, а концептуальний підхід до вирішення протиріч, системного осмислення та удосконалення педагогічного процесу. Такий підхід передбачає переведення дошкільного закладу як складної соціально-педагогічної системи у режим розвитку.

До останнього часу у керівників ДНЗ були відсутні можливості та потреби щодо вироблення власної стратегії вирішення проблем освітнього процесу. Зараз же це стало не тільки можливим, але й необхідним. Проте, мало хто до цього виявився здатним.

Тож вважаємо за необхідне запропонувати деякі із можливих способів реалізації культуровідповідної управлінської діяльності, яка сприяє системному вирішенню проблем сучасного ДНЗ, його переводу зі стану функціонування у режим розвитку.

Термін “культура управління” останнім часом набуває все більшого розповсюдження. Цим терміном все ширше користуються як науковці, так і практики. Аналіз спеціальної літератури (К.А.Абульханова-Славська, Є.М.Воронова, В.І.Новосьолов, Ю.І.Палеха, Р.М.Чумічова та ін.) дозволяє зазначити, що в найбільш загальному вигляді культура управління визначається як інтегроване, складне за змістом, соціально обумовлене поняття, що синтезує значну кількість вимог до особистісних якостей управлінця та управлінської діяльності, призначених для актуалізації в практиці управління з метою підвищення його ефективності.

Управлінську діяльність можна вважати культуровідповідною при умові знаходження управлінця в ситуації постійного творчого пошуку альтернативних, інноваційних, особистісно орієнтованих способів реалізації функцій управління, що забезпечить управлінській діяльності системність, соціальність, науковість, синергетичність, оптимальність результатів, досягнення нових якісних характеристик у розвитку дитини, педагогів, педагогічного процесу.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній дошкільній освіті загальновідомим, достатньо обгрунтованим є положення про неможливість досягнення успіху у роботі ДНЗ без чіткого визначення

концепції його розвитку: "... яка прокладає стратегічний напрям у роботі, допомагає поєднати поставлені цілі та очікуваний результат, усвідомити їх усім учасникам процесу – і дітям, і батькам, і вихователям" [2, 8].

Зміст дефініції "концепція" визначається як "система поглядів, те чи інше розуміння явищ, процесів"[7, 252], що поєднуються фундаментальним задумом, ведучою ідеєю. Необхідно зазначити, що концепція освітнього закладу є відкритою системою, яка може трансформуватися у відповідності зі змінами як у закладі, так і у оточуючому середовищі.

Проте, аналіз стану управлінської ті освітньої практики ДНЗ, точок зору вчених, чинних управлінців щодо означеної проблеми, свідчить, що у більшості дошкільних закладів загальна концепція розвитку відсутня. Дефіцит високоякісної, спеціальної літератури, особистого практичного досвіду завідувачів перетворює її розробку у справу дуже складну, а іноді й зовсім неможливу.

Усвідомлення вищезазначеного й спонукало нас приділити особливу увагу вирішенню питання складання концепції освітнього закладу, а саме, таким її основоположним компонентам як: визначення і обґрунтування системоутворюючої педагогічної ідеї, принципів діяльності педагогічного колективу та стратегічних цілей, які проектують основні довгострокові напрямки реалізації системоутворюючої ідеї (за матеріалами Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщикова).

Розробку концепції ми почали з визначення та обґрунтування стрижневої ідеї, яка обумовлювала основні позиції і специфіку освітньої діяльності. Прикладами формулювання основоположних ідей для нас були наступні: створення єдиного освітнього товариства, орієнтованого на гармонійний, креативний розвиток особистості, що ґрунтується на стосунках партнерства, творчої співпраці у здобутті дітьми освіти (Н.В.Гавриш, Р.В.Хорошайло); гуманізація і соціалізація навчально-виховного процесу як основа актуалізації соціально-емоційного розвитку дошкільника (Т.П.Колодяжна) тощо.

У процесі розробки ґрунтувалися на положеннях про те, що системоутворююча ідея є своєрідною відповіддю на питання та проблеми життя ДНЗ, основою для колективної і індивідуальної діяльності педагогів. Ідея виникає на основі протиріччя. Її призначення й заключається у їх вирішенні. Пошук та формулювання системоутворюючої ідеї є кульмінацією визначення концепції дошкільного закладу.

Ми також виходили з того, що розробка системоутворюючих ідей ґрунтується на визначенні пріоритетних проблем освітнього процесу. У межах цієї процедури збирається інформація щодо стану навчально-виховного процесу. На основі визначення ситуації формулюються і структуруються проблеми, актуалізуються пріоритетні суперечності. Відбувається формування "проблемного поля", його

усвідомлення педагогами, з'являється установка на необхідність конструктивних змін, вирішення проблем.

Збирання інформації для визначення проблем здійснювалося нами за допомогою різних способів: відвідування та аналіз різних видів дитячої діяльності, бесіди, анкетування педагогів, батьків тощо. Ефективним виявилось використання карток проблем (за Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиковим), заповнення яких спонукало педагогів до рефлексії, стимулювало їх аналітичну діяльність, сприяло підвищенню включеності у процес вирішення проблемних питань. Наводимо приклад використання картки.

Картка проблем.

Шановний колего! З метою удосконалення освітнього процесу у нашому дошкільному закладі прохаємо сформулювати проблему (утруднення), що виникла у Вашій педагогічній діяльності.

1. Сформулюйте проблему (перешкоду), а не пропозицію (захід) щодо вирішення проблеми.

Наприклад, проблема заключається у наступному: ефективному здійсненню освітнього процесу заважає недостатній рівень інноваційної культури керівників та вихователів ДНЗ як складової їх фахової майстерності.

2. Причини проблеми: нерозуміння керівниками та вихователями суті інноваційної діяльності, їх низька інноваційна кваліфікація; безсистемне застосування інноваційних ідей; хибне тлумачення інноваційних положень, що знижує результативність їх реалізації; формальне ставлення до інновацій; надання переваги традиційному навчанню; недостатній рівень управління процесом впровадження педагогічних інновацій у практику дошкільного закладу.

3. Можливі наслідки проблеми: робота ДНЗ у режимі функціонування, а не розвитку, педагогічного пошуку; недостатній рівень професійної компетентності управлінців та вихователів; неефективність розвитку дітей дошкільного віку.

4. Оцініть проблему за наступною шкалою:

А – важливість проблеми для дошкільного закладу - 0, 5, 10;

Б – вирішуваність проблеми силами дошкільного закладу - 0, 5, 10;

В – тенденції загострення проблеми у майбутньому - 0, 5, 10.

Оцінка проблем сприяла чіткому, глибокому усвідомленню їх актуальності, гостроти, необхідності певної послідовності та ефективних шляхів їх вирішення.

Слід зазначити, що проблема - це відображення проблемної ситуації, що характеризується розбіжністю бажаного та дійсного. Для подолання “поля невизначеності”, усунення невідповідності між бажаним та дійсним ми використовували конкретизацію проблем шляхом їх декомпозиції (розчленування).

Одним із ефективних засобів декомпозиції проблеми була побудова “дерев проблем”. Розгортання “дерев” здійснювалося за

допомогою методики “зверху донизу”: від проблеми-наслідку до проблеми-причини. Пропонуємо алгоритм цієї операції: фіксація корінної проблеми; визначення причин, які ініціюють (породжують) корінну проблему; окремий аналіз кожної причини з метою визначення причин, які її обумовлюють (знаходження причин причини).

Слід відмітити, що розгортання ланцюжка причинних зв'язків здійснювалося до визначення дефектів, усунення яких очевидно.

“Дерево проблем” якості освіти розгорталося нами на основі схеми “від кінця до початку”. Наведемо наступний приклад.

На першому рівні були представлені проблеми якості результатів освітнього процесу: високий рівень захворюваності дошкільників.

На другому рівні – проблеми якості самого навчально-виховного процесу: відсутність цілеспрямованого загартування, порушення повітряного режиму у практиці роботи ДНЗ.

На третьому рівні – проблеми якості умов навчально-виховного процесу: недостатнє функціонування системи регулярного провітрювання приміщень, де знаходяться діти, нерегулярне застосування широкої їх аерації, вологого прибирання, відсутність зимового та літнього басейнів, умов для ігор з піском та водою, порушення режиму перебування дітей на свіжому повітрі у осінньо-зимовий період тощо.

Слід підкреслити, що проблеми другого рівня були причинами проблем першого рівня, а проблеми третього рівня – причинами другого рівня.

Таким чином, формулювання проблем фіксувало результати аналізу проблемних ситуацій і вже у самій постановці містило елементи їх вирішення. Ми впевнилися, що глибокий аналіз проблемних ситуацій, продуманість, коректність формулювання проблем є необхідною умовою визначення системоутворюючих педагогічних ідей.

У процесі пошуку ідей ми виходили з того, що вони повинні бути продуктивними, здатними сприяти ефективному вирішенню проблеми, аніж унікальними. У цій роботі основні зусилля спрямовували на залучення вихователів до аналізу педагогічної теорії та практики і на цій основі – до синтезування нових змістовних положень. Таким чином, суть пошуку системоутворюючої педагогічної ідеї полягала в аналізі і комбінуванні існуючих ідей.

Прилучання вихователів до формування і формулювання системоутворюючої ідеї обумовлювалося важливим положенням щодо меншої ефективності педагогічних ідей, які ініціюються із зовні. Ми впевнилися, що прилучення педагогів до творчого процесу сприяє не тільки знаходженню оригінальних і реальних рішень, але й формуванню у вихователів готовності приймати участь у майбутній роботі, відповідності за її результати.

Результатом проведеної нами роботи щодо пошуку системоутворюючої ідеї було її наступне визначення: створення і

реалізація моделі культуровідповідного управління для забезпечення появи нових якісних характеристик освітнього процесу (цілісність, цілевідповідність, системність, інноваційність, варіативність, альтернативність, соціальність, науковість, синергетичність) і кожної дитини (життєва компетентність, життєздатність, відповідальне самовизначення, самоактуалізація, допитливість, креативність).

Виключно важливим компонентом концепції є принципи діяльності педагогічного колективу як орієнтири для розробки стратегії освітнього процесу.

Аналіз спеціальних літературних джерел, результатів наукових робіт (С.Г.Воровщиков, Н.В.Гавриш, Т.П.Колодяжна, С.Г.Татьянченко, Р.В.Хорошайло та ін.) дозволив визначити та обґрунтувати принципи, що обумовлюють успішну реалізацію розробленої нами системоутворюючої ідеї, освітньої технології. Це провідні педагогічні принципи природовідповідності, культуровідповідності, гуманізації, демократизації. Основні принципи виховання, навчання. Та такі принципи як цінність і унікальність особистості дитини; розвиток самобутності і специфічних особливостей педагогів та дітей; інтегративність і цілісність змістовних компонентів освіти; діяльнісно-рефлексивний принцип (спрямований на розвиток культури рефлексії педагогів та дітей); принцип врахування специфіки соціальних рухів у регіоні, використання їх можливостей, традицій, звичаїв у вихованні особистості.

У своїй роботі ми виходили з того, що принципи будь-якого конкретного освітнього закладу можуть здаватися банальними і неблагозвучними, але їх сила визначається перш за все мірою усвідомленості та прийняття усіма педагогами. Враховували, що з розвитком педагогічного колективу змінюється й система принципів його діяльності: актуалізуються одні, згасають інші.

Ми впевнилися, що процес “вирощування” принципів діяльності педагогічного колективу досить тонкий та делікатний, формалізувати його не тільки важко, але й шкідливо. У цій роботі ми звертали особливу увагу на наступні моменти. Наявність у будь-якому колективі явних або неявних принципів професійної діяльності – об’єктивна реальність. Необхідно постійно актуалізувати і спиратися на принципи позитивної спрямованості, намагатися, щоб виникнення нових продуктивних принципів та згасання негативних відбувалося вже на етапі проблематизації та пошуку ідей. Процес породження принципів – це тривалий, а не одноразовий акт.

Зміст третього компоненту концепції ДНЗ складає формулювання та обґрунтування стратегічних цілей, що проектують основні довгострокові напрямки реалізації системоутворюючої педагогічної ідеї.

Спеціалісти відзначають (Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков), що в методології управління, як правило, використовують два основних

підходи до формування цілей стратегії: монічний (моноцільовий) підхід, який характеризується визначенням єдиної генеральної цілі; плюралістичний (багатоцільовий) підхід, у рамках якого припускається існування декількох цілей.

Складність системоутворюючої педагогічної ідеї та багатоаспектність роботи дошкільного навчального закладу обумовлюють необхідність визначення декількох стратегічних цілей, які на кожному етапі реалізації ідеї конкретизуються у цільових формулюваннях річного плану діяльності педагогічного колективу і забезпечують активну, розвиваючу стратегію роботи дошкільного закладу.

Розробка стратегічних цілей є важливим етапом складання концепції, адже будь-яка педагогічна система створюється для реалізації певних цілей. Більш того, одна система може реалізовувати різні функції, виходячи з певних цільових орієнтацій. Окрім цього, ціль є передбаченням результату діяльності, передбачає вибір і контекст засобів його досягнення.

У своїй роботі ми виходили з того, що в концепції можуть бути закладені і обгрунтовані декілька цілей. Для того, щоб підвищити ефективність досягнення стратегічних цілей, цілісно спрогнозувати способи та засоби їх вирішення, сприяти усвідомленню та прийняттю їх педагогічним колективом, кожену ціль ми представляли у вигляді “дерева цілей”.

“Дерево цілей” є найбільш розробленим і розповсюдженим засобом декомпозиції цілі. Його побудова здійснювалася за наступними правилами: формулювання головної (вихідної для декомпозиції) цілі повинно представляти опис кінцевого результату; зміст головної цілі необхідно розгорнути у ієрархічну структуру підцілей; формулювання цілей треба представити як опис бажаних результатів, а не дій, необхідних для їх досягнення; формулювання цілей нижнього рівня за змістом повинно бути конкретнішим ніж визначення цілей верхнього рівня; формулювання цілей повинно забезпечувати можливі оцінки їх досягнень; цілі кожного рівня повинні бути порівнянними щодо масштабу і значення, але незалежними одна від одної; побудова “дерева цілей” закінчується, коли неможливо продовжувати декомпозицію і починається перелік заходів щодо досягнення цілей. Наведемо приклад.

Стратегічна ціль: розвиток самоорганізації керівників та вихователів ДНЗ. У зв'язку з цим слід зазначити, що професійна самоорганізація особистості – це здатність до “вирощування” своїх внутрішніх ресурсів, особистісних структур свідомості, які обумовлюють творчий характер її діяльності (С.В.Кульневич).

Ієрархічна структура підцілей: відмова від директивного стилю управління; переорієнтація на рефлексивний стиль управлінської діяльності; самоорганізація особистісних структур свідомості управлінця - мотивування, критичність, рефлексія, автономність тощо;

набування особистісних якостей людяності - взаєморозуміння, толерантності, емпатії, “другодомінантності” тощо; сумісне визначення, наукове оформлення концепції та програм розвитку ДНЗ.

Таким чином, управлінська діяльність керівників ДНЗ в контексті культури є нагальною сучасною проблемою вітчизняної дошкільної освіти, умовою її реформування. Розробка компонентів концепції розвитку дошкільного закладу обумовлює культуровідповідність управління.

Література

1. Воронова Є.М. Формування професійної культури фахівця. - Київ, 1997. - С.34-45. **2. Гавриш Н., Хорошайло Р.** Концепція розвитку навчального закладу – запорука успіху // Дошкільне виховання. – 2005. - №8. – С. 8-11. **3. Колодяжная Т.П.** Управление современным дошкольным образовательным учреждением. - Часть 1. – Ростов-н/Д: Издательство “Учитель”, 2002. – 128 с. **4. Колодяжная Т.П.** Управление современным дошкольным образовательным учреждением. - Часть 2. – Ростов-н/Д: Издательство “Учитель”, 2002. – 224 с. **5. Новоселов В.И.** Элементы культуры управления. - М., 1971. - 104 с. **6. Палеха Ю.І.** Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури. Навч. посібник. - 2-ге вид. доп. - К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2002. - 337с. **7. Словарь** иностранных слов. – 10-е изд., стереотип. – М., 1983. - С.252. **8. Татьяначенко Д.В., Воровщиков С.Г.** Консалтинговая служба в образовании. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с. **9. Чумичова Р.М.** Управление качеством дошкольного образования. – Ростов-н/Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 342 с.

The article examines management activity of heads of infant schools in the cultural frameworks of contemporary national pre-school education.

УДК 372.46

Н.В. Правова

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ УМІНЬ СЛУХАТИ-РОЗУМІТИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Реформування освіти в сучасних умовах вимагає нових підходів до розв’язання проблем, пов’язаних з новими напрямками мовної освіти молодших школярів. Погляд на сучасну початкову освіту має здійснюватися під кутом зору тих завдань (соціальних, педагогічних і психологічних), які стоять нині перед 12-річною школою [1,26].

Процес навчання рідної мови будується за визначеними в Державному стандарті початкової загальної освіти (галузь „Мова і література. Українська мова”) змістовими лініями. Основною є

комунікативна, яка передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу.

Нові тенденції розвитку шкільної мовної освіти передбачають вивчення мови у функціонально-комунікативному аспекті. Саме такий підхід вважається сьогодні найбільш раціональним і доцільним. Активне його впровадження у практику навчання зумовлює підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам формування мовленнєвої компетенції школярів, яку складають уміння й навички дітей в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо. Отже, за комунікативного спрямування головною метою навчання мови є формування вмінь мовленнєвої діяльності.

Такий підхід до навчання мови є не новим. Окремі його аспекти уже розглядалися в минулому видатними представниками педагогічної думки.

У зв'язку з цим не зайвим буде звернутися до спадщини видатного педагога початку ХХ століття Софії Федорівни Русової (1856-1940 рр.), найміцнішим прагненням якої було створити національну систему виховання і освіти. Мріючи про створення нової школи в Україні, яка „кладе собі за головну мету – збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини” [208,2], Софія Федорівна великого значення надавала опануванню учнями рідної мови. У навчанні мови рекомендувала йти від усного до розвитку писемного мовлення. Розвивати мовлення дитини С.Ф.Русова радила починати якомога раніше. Організація цього процесу ще задовго до навчання в школі, на думку вченої, є важливим етапом, адже „... вчити грамоті можна тоді, коли дитина вже знає рідну мову, добре говорить, розуміє інших” [4,252].

Педагог зазначала, що „як ходячи, дитина навчається ходити, так розмовляючи, дитина найкраще навчається мови” [3,213]. Отже, ще до виникнення теорії мовленнєвої діяльності, С.Ф.Русова висловила її основну думку про те, що мовлення як засіб спілкування може розвиватися тільки в процесі активного користування мовою з метою спілкування. У зв'язку з цим, надзвичайно важливого значення Софія Федорівна надавала розвитку умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності: слуханні-розумінні, говорінні, читанні, письмі. Багато уваги педагог радила приділяти слуханню-розумінню.

Вона переконувала в необхідності вчити дітей прислухатися „до того, що їм оповідає або читає сам учитель” [2,210]. Спираючись на досвід організації процесу навчання мови в американських школах, С.Ф.Русова рекомендувала проводити „години оповідання”, до яких „учитель повинен дуже уважно ставитися й готуватися якнайсерйозніше” [2,210]. На її думку, „годинам читання” в новій школі слід відвести обов'язкове місце в курсі навчання мови. „Добре улаштовані, вони мають велике значення для виховання естетичного і морального почуття, для поширення знання мови в її найкращих зразках, для зміцнення сили

дитячого уявлення” [2,109]. Отже, називаючи слухання-розуміння складовою процесу опанування мовою дітьми, педагог вбачала його доцільність у справі збагачення словникового запасу, а також розвитку уяви та внутрішнього наслідування, „коли дитина переживає всі радощі і страждання героїв оповідання” [4,213].

Надзвичайно великий інтерес становлять рекомендації Софії Федорівни щодо вибору текстового матеріалу для оповідання. Твори для слухання педагог радила підшукувати спеціально. Починати слід із прослуховування найпростіших творів народного епосу, народних поезій – загадок, дум, пісень, народних казок, пропонувала використовувати звірний епос, „що знайомить дітей майже з усіма звірятами рідного лісу й рідної хати”. Найпопулярнішим твором серед дітей, на думку педагога, є казки. „Казка - дитині вона така приємна, така близька!” [2,112]. Відзначає С.Ф.Русова і художні засоби цього жанру літературних творів, завдяки яким вони легко сприймаються дітьми. Так, вона пише, що добре читати малятам тексти з постійно повторюваними словами, які „самі лізуть в дитячу голівоньку і застаються там надовго” [2,112]. Таким чином, видатний педагог чітко визначив один із основних критеріїв відбору літературного матеріалу для аудіювання – жанровий.

С.Ф.Русова вказувала на те, що оповідання „має бути цілком до віку аудиторії, до її розуміння” [2,248]. „Дитина завше приймає те, що її душі рідне, близьке, хоч вона і не одразу поставиться до нього свідомо” [2,111]. Перевагу, на думку вченої, слід надавати творам що повні руху, героями яких мають бути „такі істоти, які дитині більш-менш знайомі, і конфлікт в їх діях такий, який може зворушити дитину” [2,249]. Однак із жалем зазначала, що дуже мало можна підшукати художніх творів, справді відповідних до віку й розуміння слухачів. Отже, наступним критерієм відбору текстів для слухового сприймання, на думку педагога, є доступність, адже тексти повинні відповідати віковим та психологічним особливостям дітей, тобто бути доступними.

Принципове значення має висновок Софії Федорівни про те, що обов’язок учителя давати дітям лише гарні, художні, пройняті гуманністю твори, які повинні захоплювати дітей чудовою мовою, простотою викладу й правдивою основою думки. Нею визначені вимоги до мовного оформлення текстів, призначених для оповідання: „Форма, мова повинна бути високохудожньою, або народною, або твір видатного художника, бо тільки в цих творах об’єднується і справжня краса, і простота, і через це саме вони цілком можуть захопити дитину” [2,249].

Звертаючи увагу на обсяг творів для слухання, С.Ф.Русова рекомендувала брати такі, тривалість яких невелика. Аргументуючи цю думку, вона зауважувала, що діти слухаючи твір, живуть дуже інтенсивно і тому не треба втомлювати їх нерви. Для цього слід „обминути деякі темні місця, непридатні для дітей подробиці” [2,111]. Отже, видатний педагог прийшов до висновку, що обов’язковою умовою

результативності аудіювання є пред'явлення слухачеві повідомлень такої тривалості, яка не перевищує його сенсорних можливостей.

С.Ф.Русова була переконана, що художній твір для дітей слід оповідати, а не читати. Основне завдання цих оповідань С.Ф.Русова вбачала у розвитку мови, - „мови красної і художньої, - захоплення дітей на якийсь час чарівною красою художнього словесного твору” [2,111]. Сила таких оповідань у тому, що „вони виховують дітей в нових думках і почуттях, перейнятих глибокою вірою в добро і дужою любов'ю до людей і до усіх живих істот” [2,111]. Дослідниця вважала, що прослухане повинно впливати на почуття дітей і тому велику силу має все обличчя оповідача, а „ найпаче його очі”. Тільки коли вони дивляться не в книгу, а в очі дітей, створюється спільне переживання. Читання ж більш монотонне, і не може мати потрібної широти, безпосередності, які особливо ваблять дітей.

У справі здійснення повноти впливу художнього твору на емоції дітей педагог великої ваги надавала підготовці самого оповідача та його таланту оповідати. Перш за все, він повинен добре знати текст. Краще, якщо текст подобається і самому лекторові, „бо тільки тоді він зможе прочитати його з захопленням” [2,249]. Оповідач повинен виділити фрагменти, які більше підкреслити, які – менш, яким дати перевагу. Виразності сприймання твору дітьми сприяє уміння оповідача надавати різну інтонацію своєму голосові, „який доходив би до серця дитини і міняв силу і тон відповідно до змісту” [2,111]. Перевірити розуміння прослуханого С.Ф.Русова пропонувала здійснювати двома способами: малюнками ілюструвати оповідання або перевести його в гру, тобто драматизувати.

Цінними для сучасного вчителя є конкретні рекомендації С.Ф.Русової щодо організації самого процесу слухання: сісти так, щоб вся аудиторія бачила ваше лице, могла стежити за очима і устами; не зупинятися під час читання; скінчивши, посидіти трохи мовчки, спокійно, нічого не розпитуючи, не виводячи з оповідання жодного морального висновку [2,111]. До слухання дітей слід готувати, зауважувала Софія Федорівна. Підготувати дитину можна через асоціацію з відомим, викликавши діяльність усіх її „зовнішніх чуттів”, пильну увагу, „щоб усі риси затримані були в пам'яті й активно переведені в життя” [2,119]. Ці зауваження свідчать про те, що педагогом усвідомлювалося повною мірою, що успіх роботи з аудіювання і на сенсорному, і на перцептивному рівнях залежить від того, наскільки буде розвинено увагу дітей.

Отже, аналіз частини педагогічного доробку С.Ф.Русової, викладеного в працях „Нова школа”, „Дошкільне виховання”, „Теорія і практика дошкільного виховання”, „Дидактика”, дозволяє визначити її підходи до навчання мови, зокрема до формування умінь слухати-розуміти усне мовлення. Серед них: цілеспрямована організація слухання-розуміння з урахуванням вікових особливостей дітей

молодшого віку (рівень розвитку пам'яті, уваги), відбір літературного матеріалу за чітко визначеними критеріями (жанровий, змістовий, мовний, критерії доступності, обсягу і тривалості звучання), необхідність підготовки дітей до слухання та самого оповідача (вчителя). Усе зазначене вище показує, що й сьогодні ідеї Софії Федорівни Русової не втратили своєї актуальності. Коли ж зважити, що кожне питання опрацьовано теоретично й доведено до рівня практичних рекомендацій і порад, то стане зрозуміло, наскільки потрібні нам сьогодні праці цього видатного педагога.

Література

1. **Навчання** і виховання учнів 1 класу. – К.: Початкова школа, 2002. 2. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. 3. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори у двох книгах. Кн. I. – К.: Либідь, 1997. 4. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори у двох книгах. Кн. II. – К.: Либідь, 1997.

On the basis of Sofia Rusova's works the article reveals present-day problems of forming child's ability to listen, to understand oral speech.

УДК 378.141

М.Ю. Прокофьева

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРИНЦИП УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях быстрого роста научно-технической информации, возрастающего накопления эмпирического и теоретического материала наблюдается неизбежный процесс дифференциации научного знания, возникновения все новых научных дисциплин. Углубляющаяся дифференциация наук объективно порождает необходимость противоположного процесса – интеграции научного знания. Поэтому одно из центральных противоречий современного образования – между объективно необходимой интеграцией в профессиональной подготовке специалиста и противодействующей дифференциацией дисциплин.

Интеграция учебного процесса исторически конкретна и на разных этапах развития общества решалась по-разному. Как научное понятие, используемое в просвещении, интеграция в историческом плане прошла долгий путь от проблемно-комплексного обучения (20-30-е гг.) через организацию учебной работы на основе межпредметных связей (50-70-е гг.) к собственно интеграции (80-90-е гг.), когда образовательный процесс представляется в виде целостной системы,

функционирующей на основе межпредметной интеграции. Становление, развитие и использование этого понятия невозможно представить без работ Н.С. Антонова, Н.Ф. Борисенко, П.Г. Кулагина, В.Н. Федоровой и других, заложивших основы межпредметных связей. Широкая практика использования межпредметных связей как в средней (общеобразовательной и профессионально-технической) школе, так и в высшей школе дала возможность обобщить и систематизировать все многообразие связей учебных дисциплин (И.Д. Зверев, А.И. Еремкин, В.Н. Максимова, В.А. Скакун и другие). А идеи и теоретические положения, предложенные Н.Н. Щукиной (координирование учебных дисциплин), Ю.А. Кустовым (преемственность и непрерывность образования) и другими, позволили современным исследователям педагогической науки прийти к пониманию феномена межпредметной интеграции (М.Н. Берулава, К.Ю. Колесик, И.П. Яковлев и другие).

Проблема межпредметной интеграции актуальна не только для российской педагогики, но и для педагогической науки в целом. Журнал «Перспективы», издаваемый Международным бюро ЮНЕСКО, на протяжении ряда лет публикует статьи ученых разных стран, пропагандирующих идею междисциплинарного подхода к современному образованию и считающих принцип междисциплинарности одним из основополагающих принципов учебного процесса (Ж.-Л. Мартинан, Ж. Фуре и другие).

Современная наука и производство предъявляют высокие требования к содержанию высшего образования и, в частности, к содержанию педагогического образования. Государственный образовательный стандарт в качестве одной из основных целей высшей школы определяет формирование готовности студентов к решению задач профессиональной деятельности. Но, как показывает опыт, даже у выпускников с высокой академической успеваемостью эта готовность нарабатывается после нескольких лет практической деятельности. Это означает, что существует разрыв между содержанием профессиональной подготовки и потребностями современного производства. Такое рассогласование связано с нарушением принципа междисциплинарности при обучении будущих специалистов. Отсутствие реально налаженных связей между дисциплинами приводит к тому, что объективно достаточные знания студенты затрудняются перенести на решение задач новой дисциплины. Таким образом, мы имеем дело с противоречием, возникающим между фактическим знанием и неумением его использовать при переходе к новой дисциплине. Одним из путей разрешения этого противоречия должна стать широкая интеграция учебных дисциплин посредством межпредметных связей.

Начиная с конца XX в. педагогическая деятельность все в большей мере нуждается в расширении границ узкой специализации, что возможно лишь с помощью процесса интеграции. В процессе реформирования системы образования появились педагогические факты,

подтверждающие возможность выработки синтетического стиля мышления обучающегося, позволяющего расширить его творческие границы. В образовательных программах появились учебных дисциплины, представляющие собой синтез родственных учебных дисциплин. На наш взгляд, это один из путей реализации принципа интеграции учебного процесса.

Согласно определению ГОСТа от 1 марта 1996 г. интеграция (в системе или систем) – это восстановление и (или) повышение качественного уровня взаимосвязей между элементами системы, а также процесс создания из нескольких разнородных систем единой системы с целью исключения (до технически необходимого минимума) функциональной и структурной избыточности и повышения общей эффективности функционирования.

Интеграция – это не только усиление связей, это – изменение исходных элементов. Если такого изменения нет, то нет и усиления связей, оно подменяется механическим объединением. Интеграционный процесс означает новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств.

Интеграция коренным образом изменяет содержание и структуру современного научного знания, интеллектуально-концептуальные возможности отдельных наук. Это важнейшее средство достижения единства знания в содержательном, структурном, логико-гносеологическом, научно-организационном, лингвистико-семантическом, обще- и частнометодологическом, педагогическом аспектах [3].

Педагогическую интеграцию рассматривают как высшую форму единства целей, принципов, содержания образования и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи учебных дисциплин. Процесс интеграции учебных дисциплин – не процесс суммирования, как это понимают многие, а их объединение, в основе которого лежит процесс взаимосвязи, взаимодополнения, взаимопроникновения методов, понятий, теорий, входящих в данные дисциплины. Так, например, идеи и методы математического моделирования в педагогике придают новой единство всей науке, позволяют выделить совершенно иные черты общности самых различных уровней.

Анализ современных подходов при изучении межпредметных связей (Н.С. Антонов, С.И. Архангельский, Н.Ф. Борисенко, В.М. Келбакиани, П.Г. Кулагин, Е.Е. Минченков, Ю.А. Самарин, И.Н. Тимченко, В.Н. Федорова, И.П. Яковлев и другие) позволил выявить функциональные особенности связей в трех особо значимых для

учебного процесса направлениях: а) философском, выражающемся во взаимосвязи объектов реального мира и методов познания окружающей нас действительности; б) педагогическом, проявляющемся как совокупность средств, форм и методов, используемых в учебном процессе и направленных на интеграцию знаний, умений и навыков; в) в психологическом, представляющим комплекс механизмов и психических процессов памяти и мышления, возникающих в результате учебной деятельности.

Типология межпредметных связей, разработанная отечественными педагогами (И.Д. Зверев, А.И. Еремкин, З.Н. Максимова, И.И. Петрова, В.И. Скакун, В. Сысоев и др.) позволила выделить связи, наиболее часто используемые в практике высшей школы, в частности связи, основанные на временном критерии, и связи, определяемые общностью деятельности. Применение указанных связей снимает ряд проблем, возникающих в учебном процессе вуза: а) формирование диалектического мировоззрения на основе комплексного подхода к изучению явлений и процессов; б) устранение дублирования одних и тех же вопросов в разных дисциплинах; в) формирование умений и навыков общеучебного и исследовательского характера.

Необходимо отметить, что теоретические основы межпредметных связей разработаны в достаточной мере, в том числе и для нужд высшей школы. Однако невысокая эффективность их использования в вузе, в особенности при переходе с одной ступени обучения на другую, на наш взгляд, связана с тем, что в педагогике еще мало внимания уделяется разработке таких способов межпредметной интеграции, которые позволяют в процессе обучения формирования у студента «открытую» систему знаний, способную в дальнейшем интегрироваться в новые системы знаний.

Отсутствие таких способов приводит к ошибочной или малоэффективной технологии реализации межпредметных связей. Поэтому преподавателю кажется, что проще создать заново исходные элементы знаний, чем тратить время на «выискивание» в памяти студента уже имеющихся фрагментов знаний и встраивать их в структуру своей дисциплины. Это порождает проблему переноса знаний, поскольку формируемые таким способом знания не могут быть интегрированы в ранее возникшие структуры, и приводят к перегрузке памяти. Такой подход тормозит развитие мышления и, в конечном итоге, снижает уровень профессиональной подготовки будущего специалиста.

Структура учебного плана любой специальности основана на последовательном изучении дисциплин. Но ограниченные временные рамки учебного процесса могут приводить к нарушению принципа последовательности обучения. Впервые решение этой проблемы на основе системного подхода для специальных дисциплин было предложено К.К. Гомоюновым. Однако данная проблема характерна для дисциплин, изучаемых студентами на любой ступени обучения.

При установлении межпредметных связей важно выявить не только содержание, но и структуру деятельности, так как в процессе перехода от одной дисциплины к другой в связи с изменением характера решаемых задач одно и то же понятие занимает разные места в структуре учебной деятельности. Использование знаний для решения новой задачи сопряжено с необходимостью размыкания ранее существовавших связей в структуре прежней дисциплины и включением информации в структуру новой дисциплины. переход от частных структур знаний к структуре решения комплексных задач не может осуществляться автоматически, а требует целенаправленного управления этим процессом.

Задачи синтеза научного знания приводят к необходимости перехода от изучения совокупности частных явлений к рассмотрению обобщающих научное знание инвариантных концепций и принципов [1, с. 3]. Этот процесс должен сопровождаться усилением внутри- и междисциплинарных связей.

Переход от простой передачи информации при изучении фактов, явлений и законов каждой отдельной учебной дисциплины к преподаванию на основе принципа инвариантности означает качественное изменение содержания обучения, связанное с последовательным повышением используемых рангов и уровней обобщения, систематизации. Важнейшей интегративной задачей учебных дисциплин следует признать обеспечение реального вклада в фундаментальную, технологическую и методическую подготовку обучаемых к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности.

Принцип инвариантности позволяет в содержании каждой учебной дисциплины выделить систему основополагающих идей, законов, положений (инвариантов), сохраняющих свое значение и содержание во всех частных явлениях и фактах этой дисциплины. Система инвариантов используется в качестве средства усвоения общего, сущностного, составляющего фундамент учебной дисциплины. эти фундаментальные знания должны усваиваться не только как предмет, но и как средство изучения, позволяющее разобраться во всех деталях и частных случаях дисциплины.

Междисциплинарная интеграция – это объединение знания, убеждения и практического действия на всех этапах подготовки специалиста, синтез всех форм занятий относительно каждой конкретной цели образования в вузе [4].

Интегрированная система обучения позволяет сократить сроки профессионального обучения (за счет исключения дублирования изучаемого материала, акцентирования внимания на главном, сущностном) и добиться 25-30 % экономии объема образовательных услуг и материальных затрат.

Выделяются такие виды межпредметной интеграции, как:

- ближняя межпредметная интеграция. Речь идет об интеграции предметных областей, входящих в одну образовательную область;

- средняя межпредметная интеграция. Мыслится как интеграция предметных областей, находящихся в близлежащих образовательных областях, а также как интеграция близлежащих образовательных областей;

- дальняя межпредметная интеграция. Под дальней межпредметной интеграцией понимаем интеграцию взаимно - удаленных предметных, а также образовательных областей.

Виды межпредметной интеграции носят объективный характер и целиком зависят от содержания. Другое дело - уровни интеграции. Они отражают качественный аспект межпредметной интеграции и поэтому являются непостоянной величиной. В зависимости от дидактических задач, стоящих перед учебным процессом, можно выделить 4 уровня интеграции:

- нулевой уровень межпредметной интеграции. При наличии всех условий для интеграции, тем не менее, она не осуществляется;

- минимальный уровень межпредметной интеграции. Это уровень традиционных межпредметных связей;

- промежуточный (средний) уровень межпредметной интеграции. Характеризуется значительным взаимопроникновением разнохарактерного содержания не приводящим к новому содержанию. Примером может служить изучение на одном уроке понятия "функция" в курсе математики и этого же самого понятия в курсе физики;

- глубокий уровень межпредметной интеграции. Это уровень, при котором происходит взаимосолияние разнохарактерного содержания значительного объема и создание нового содержания. В данном случае интеграция происходит на уровне образовательных областей.

Особое внимание заслуживает вопрос о факторах межпредметной интеграции, т.е. таких компонентах содержания, которые способны соединять разнохарактерное содержание, включаться в него и притягивать к себе содержание другого рода. В качестве факторов межпредметной интеграции могут выступать фактически все предметы и предметные области, к тому же, все они способны «проникать» в инородное содержание, «притягивать» к себе и «пропускать» через себя инородное содержание.

Таким образом, можно говорить о том, что содержание практически всех предметных областей обладает интегративными свойствами.

Содержание предметных областей, помимо интегративных свойств, обладает способностью вступать в интегративную связь, т.е. сливаться с другим содержанием

Виды интегративных связей могут быть различными в зависимости от критерия.

По критерию направленности связи могут быть прямые и обратные.

1. Прямая связь наблюдается при интеграции двух предметов, когда один из них выступает основой межпредметной интеграции (к примеру, изучение истории на литературной основе).

2. Обратная связь. Ее можно показать на примере этих же дисциплин, но уже литература будет изучаться на исторической основе. В данном, случае по отношению к истории будет осуществляться обратная связь, а по отношению к литературе - прямая.

По критерию пространственного расположения связи делятся на горизонтальные и вертикальные.

1. Горизонтальная связь осуществляется, когда интегрируемые предметы изучаются одновременно.

2. Вертикальную связь можно наблюдать, если интегрируемые предметы изучаются в разных временных рамках. В таком случае целесообразно для осуществления межпредметной интеграции или вернуться назад, или уйти вперед, осуществить межпредметное опережение

По критерию выраженности связи рассматриваются как направленные и сопутствующие.

1. Направленная связь (явная) - связь, определяемая планами, программами, стандартами.

2. Сопутствующая связь (неявная). Сопутствующие связи являются фоновым материалом при изучении той или иной темы.

Вопросы внутри- и междисциплинарной интеграции необходимо рассматривать в следующей последовательности: постановка проблемы → история вопроса → его теория → технология реализации теории на практике [2].

Можно выделить следующие педагогические, общедидактические и психологические условия, способствующие формированию научных понятий на междисциплинарной основе [1]:

1) согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;

2) необходимость обеспечения преемственности и непрерывности в развитии понятий; понятия, являющиеся общими для ряда дисциплин, должны от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями;

3) единство в интерпретации общенаучных понятий;

4) исключение дублирования одних и тех же понятий при изучении различных предметов;

5) осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий.

Принцип междисциплинарной интеграции должен выступать как основной механизм оптимизации структуры модели знаний и системы дисциплин, преобразующий всю систему подготовки в теоретической, технологическое и методическое средство построения моделей профессиональной деятельности.

Решение практических задач, связанных с выяснением и реализацией внутри- и междисциплинарных связей на основе признаков всеобщности, затрудняется отсутствием универсального методологического подхода, позволяющего единым для всех учебных дисциплин образом представлять их содержание в категориях взаимосвязи единичного, особенного и всеобщего.

В учебном процессе вуза дидактические функции внутри- и междисциплинарных связей ограничены, как правило, решением двух основных задач: устранением параллелизма, дублирования и информационных перегрузок обучаемых и задачи переноса знаний из одного предмета в другой. Решение задачи переноса знаний из одного предмета в другой обусловлено требованиями «сквозной» подготовки будущих специалистов. При этом можно отдельно решать задачу определения направления переноса (оно может быть либо односторонним, когда перенос происходит только из одного предмета в другой, либо многосторонним, когда происходит взаимный перенос между несколькими предметами) и задачу определения содержания переносимого материала.

Серьезной проблемой для реализации внутри- и междисциплинарных связей путем включения элементов специализации на младших курсах является определение оптимального объема таких связей. Данная проблема может быть представлена как количественной, так и качественной стороной.

В первом случае определяется оптимальное число элементов знаний и умений, привлекаемых из других учебных дисциплин в данную. Во втором случае определяется, какие именно знания и умения по степени их значимости целесообразно привлечь из других дисциплин. Решение данного вопроса в первую очередь будет зависеть от профиля будущего специалиста.

Количественная сторона предметных связей ограничена выделением пространственных, временных, энергетических и информационных характеристики, рассматриваемых по отношению к объектам изучения различных дисциплин. Качественная сторона, связанная с определением первоочередных по своей значимости знаний и умений, определяется выявлением инвариантных слагаемых, рассматриваемых в качестве элементов специализации.

Прежде чем приступить к практической реализации идеи интеграции учебных дисциплин, необходимо тщательно структурировать весь курс, составив семантическую сеть дисциплин и понятий, исходя из

модели подготовки специалиста и необходимости формирования конкретных профессионально важных умений.

Следующий шаг на данном пути – проведение горизонтальной интеграции, выделение нескольких главных курсов, которые включают в себя другие курсы и составляют инвариантную часть знаний и умений специалиста. Каждая дисциплина разбивается на блоки. Блок может иметь различное количество часов для своего изучения, при этом блоки в зачетные ведомости обучаемых могут идти как отдельными названиями, так и в виде совокупности нескольких блоков под одним общим названием. Таким образом, вместо 10-15 дисциплин общепрофессиональной подготовки получается курс обучения, включающий 5-7 междисциплинарных интегрированных комплексов.

Затем проводится вертикальная интеграция, определяющая последовательность обучения на разных уровнях подготовки, а также единую методику, методологию, терминологию подхода к изучению цикла дисциплин одного направления.

После этого проводится система организационно-методических мероприятий, включающих в себя реорганизацию состава групп, потоков, написание новых программ, охватывающих все дисциплины, формирование команды преподавателей и особенностей их взаимодействий при изучении разных междисциплинарных интегрированных комплексов.

Реализация описанной последовательности проведения интеграции – глобальная задача, требующая согласованной работы всего педагогического коллектива учебного заведения, но начинать ее выполнение необходимо и возможно уже сейчас с создания семантической сети понятий в рамках отдельных кафедр и учебных дисциплин.

Решение проблемы внутри- и междисциплинарных связей на инвариантной основе позволяет решить вопрос создания учебно-методических интегрированных комплексов, представляющих собой программу интегрального воздействия на обучаемых со стороны различных кафедр, обеспечивающих единую методологическую и понятийную основу обучения.

Литература

1. Резник Н.И. Инвариантная основа внутриспредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты. – Владивосток, 1998. **2. Стефановская Т.А.** Педагогика: наука и искусство. – М., 1998. **3. Стрижкова Г.М., Астафьева Н.Е., Филатьева Л.В., Юрова Л.Л.** Интегрированный подход при моделировании процесса личностно-ориентированного обучения в системе повышения квалификации // Материалы научно-практической конференции «Всероссийский августовский педагогический совет». – М.,

2000. 3. **Чебышев Н., Каган В.** Основа развития современной высшей школы // Высшее образование в России. – 1998. - № 2. – С. 17-22.

The article reveals main methodological and technological aspects of integration in the process of educating university students. Here suggested analysis of levels, kinds and types of integration of future specialists' work in integrated educational systems of the higher school.

УДК 372.46

С.М. Рудь

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ

Многие формы и приемы работы, с успехом применяемые на современном этапе обучения дошкольников и младших школьников, имеют свои истоки в трудах выдающихся педагогов, методистов 19 столетия. И среди них особое место занимают педагогические исследования процесса обучения С.Русовой.

Особое внимание С.Русова уделяет развитию творческих способностей ребенка: «Творчество – это богатство человечества, оно создало все наше культурное благосостояние, наше искусство в самом широком смысле этого слова. Каждый ребенок в начале жизни проявляет некоторую творческую силу, те или другие творческие способности... Дайте ребенку проявить свое, может, элементарное творчество, и оно будет в нем развиваться все больше, давайте ему материал, развивайте воображение, его творческие силы будут укрепляться, ребенок будет все лучше выражать свои впечатления, свое представление о мире, свое настроение...» [1, 191-192].

Одним из таких приемов, направленных на развитие творческих способностей ребенка, по мнению С.Русовой, следует считать драматизацию. Причем, она советует использовать ее не только в дошкольных учреждениях, но и при обучении младших школьников. Это утверждение звучит особенно актуально в связи с приходом в школу шестилетних первоклассников, которые по своему психологическому складу мало чем отличаются от дошкольников. Для них по-прежнему ведущим видом деятельности остается игра. И переключиться на учение не всем удастся одинаково легко. Поэтому, чтобы облегчить переход от игровой деятельности к учебной, педагоги, методисты, психологи советуют активно использовать игровые приемы, к которым можно отнести и драматизацию.

Драматический талант заложен в каждом ребенке и реализуется в процессе игр, общения со сверстниками. Общение детей – это целые представления, когда дети «играют» то одну, то другую роль, тонко перенимая все движения, речевые обороты, голос того, кому они

подражают. Дети и сами любят ходить в театр, особенно кукольный, на разнообразные представления. Поэтому, когда в процессе обучения им предлагают «исполнить» какую-либо роль, с удовольствием соглашаются это сделать.

Необходимо развивать драматический талант каждого ребенка. Это можно сделать, по мнению С.Русовой, в свободной творческой игре, в которой дети демонстрируют свое представление о людях, отношении к ним; в ритмических движениях, танце, в котором также раскрывается душа ребенка, его внутренний мир.

Особое значение имеет драматизация для развития речи как дошкольников, так и младших школьников (обогащает словарный запас, формирует выразительность, умение синтаксически правильно оформлять мысль). Ибо для инсценирования используются лучшие произведения устного народного творчества, литературы для детей. Когда ребенок прослушает любимую сказку, стихотворение- диалог, он сможет без всякого принуждения со стороны взрослого использовать в своей речи запомнившиеся ему выражения, «играть» в понравившихся героев, проникаться их чувствами, переживаниями, подкрепляя произносимые слова реальными действиями, движениями, голосом. Это и «будет приобретение словесное и развитие воображения».

Драматизация – это средство, которое способствует созданию в учебной деятельности естественных речевых ситуаций, вызывающих у детей желание включиться в диалог, в общение, поделиться своими мыслями, чувствами, овладеть навыками поведения в реальных жизненных ситуациях.

Драматизация не должна быть принудительной. Она должна увлекать маленького актера, пробуждать его творческие силы, способствовать формированию и раскрытию его эмоциональной сферы. Ибо, по словам С.Русовой, «если нет увлеченности, если ребенок не прочувствовал словесное художественное произведение, только что прослушанное, у него не возникнет желания драматизировать его своими собственными силами» [2, 115].

Развитая эмоциональная сфера, в свою очередь, является базой для эстетического и нравственного воспитания. “Занятия искусством не только расширяют и углубляют эмоциональную сферу детей, но и воспитывают у них способность к управлению своими чувствами. Прием драматизации способствует переводу чувств, переживаний в действия, слов в поступки, нравственных убеждений в поведение, формирует активную жизненную позицию учащихся, когда слово не расходится с делом” [3, 21].

В работах С.Русовой четко выделены разные средства драматизации. К таковым она относит: 1) постановку самими детьми сказок, рассказов, которые произвели на них сильное впечатление (в процессе драматизации дети используют жесты, танцы, свои собственные выражения и слова, или те, которые понравились им в

произведении); 2) драматизацию силуэтами (теневого театр), когда дети сами изготавливают декорации, действующих лиц, а потом выводят их на импровизированную сцену, говорят за них, делают все необходимые жесты. Вместо силуэтов можно использовать кукол. Причем, ставить кукольные спектакли можно не только на литературном материале, но и на исторических, географических материалах; 3) настоящие спектакли, к которым готовятся учащиеся нескольких классов. Для постановки отбираются литературные произведения, изготавливаются декорации, соответствующие сюжету, заучиваются роли, проводятся репетиции с тем, чтобы донести до зрителей то главное, о чем хотел сказать автор произведения, подчеркнуть силу его художественного слова в воздействии на эмоциональную сферу зрителей [4].

Взгляды С.Русовой о необходимости использования приема драматизации в обучении и воспитании детей и дошкольного, и младшего школьного возраста совпадают со взглядами на прием драматизации, представленными в разработках современных методистов, психологов, в частности Н.М. Соколова, Е.Е. Соловьевой, О.В. Кубасовой, М.С. Соловейчик, Л.С. Выготского, Л.Д. Мали и др.

Две причины, объясняющие пользу драматизации, назвал известный психолог Л.С. Выготский. Во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом ребенком, по словам Л.С. Выготского, «наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием», во-вторых, она «ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, то есть содержит в себе элементы различных видов творчества. В этом, между прочим, и заключается наибольшая ценность детской театральной постановки» [5, 61–62].

Способы драматизации, предложенные С. Русовой, были дополнены в работах О.В. Кубасовой. Она считает, что существуют формы драматизации различной сложности, вводить их нужно постепенно, все более усложняя их с учетом возрастных возможностей детей, целей урока.

Среди таких форм можно выделить: анализ иллюстраций с точки зрения выразительности, мимики, жестов, изображенных на них героев; постановку индивидуальных и групповых «живых картин»; подготовку и произнесение отдельной реплики героя произведения с установкой на использование не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений); чтение по ролям; драматизацию развернутой формы [6].

Использовать этот прием можно уже в период обучения грамоте. По мнению О.В. Кубасовой, лучше всего включать элементы драматизации в работу по формированию у первоклассников умений связной речи. Необходимо познакомить детей с элементами драматизации: интонацией, жестами, мимикой. Лучше всего начинать

эту работу с анализа иллюстраций с точки зрения выразительности, мимики, жестов, изображенных на них героев.

На странице 8 букваря [7] даны иллюстрации к сказке «Колобок».

Анализируя их, следует обратить внимание учащихся на выражение лица, жесты героев сказки. Это необходимо для того, чтобы дети учились определять эмоциональное состояние героев по внешним приметам.

Материал для обучения содержится на 3 и 5 картинках.

Работая над этими картинками, учитель может задать первоклассникам следующие вопросы:

– Что делает Заяц? Как он смотрит на Колобка? Хочет ли он обидеть Колобка? Радует ли Заяц встрече с героем? Попробуйте голосом передать радость Зайца.

– А теперь посмотрите, что делает Волк. Почему вы думаете, что

Волк хочет съесть Колобка? (Учитель должен обратить внимание учащихся на позу Волка, который преградил дорогу Колобку, расставив руки и ноги.)

– А как ведет себя Колобок? Как вы думаете, почему он улыбается? Испугался ли он Волка?

– А теперь попробуйте стать так, как стоит Волк, и попытайтесь напугать Колобка.

Затем можно вызвать двух учеников к доске и предложить им воспроизвести диалог героев (ведь дети знакомы со сказкой и уже могут с нужной интонацией передать, как говорят изображаемые ими персонажи).

Элементы инсценирования можно использовать в процессе изучения темы «Предложение» [8, 16] на основе сюжетной иллюстрации к стихотворению «Сорока-белобока».

Обычно детям предлагается составить предложение по схеме, данной под иллюстрацией, но такое задание несколько обедняет содержание самой картинки. Поэтому учитель может создать такую речевую ситуацию, когда дети активно включатся в разговор, попробуют «озвучить» персонажей знакомого с детства произведения.

Анализ иллюстрации следует провести так:

– Посмотрите на картинку. Кто на ней изображен? Что делает сорока? Она уже покормила своих птенцов? (Нет.) Как вы догадались об этом? Сколько птенцов изображено на картинке? (Пять.) Всех ли собираются кормить сорока? (Нет.) Докажите, что это не так. (Сорока сердится на одного птенца. Она повернула к нему голову и что-то сердито ему говорит.)

– А теперь давайте попросим шестерых ребят выйти к доске и стать так, как на картинке, и подумаем, какой разговор может состояться между сорокой-белобокой и птенцами.

Дети по желанию выходят к доске и образуют мизансцену: в центре – тот, кто исполняет роль сороки, остальные четверо смотрят на него, пятый становится немного в стороне от всех.

Учитель говорит: «Подумайте, что могла бы сказать сорока своим детям. Что она хочет сказать тому птенцу, которого не собирается кормить? Что могли бы сказать ему братья? Что он мог бы сказать им всем?»

Все реплики воспроизводятся учащимися. Целесообразно также будет вспомнить и прочитать известное детям стихотворение.

Организованное таким образом изучение темы позволит активизировать учащихся, вовлечь их в игру, сделать их речь более эмоциональной, лексически насыщенной, грамматически разнообразной.

Рассматривая иллюстрацию на странице 78 [7], детям предлагается подумать, какой разговор мог бы состояться между подружками, сидящими у окна и любующимися красивыми зимними узорами. Необходимо обратить внимание учащихся на то, как ведут себя девочки, что обозначают их жесты, с какой интонацией они будут разговаривать друг с другом. Далее двум девочкам (по желанию) предлагается воспроизвести разговор двух подружек. Затем учитель читает небольшой рассказ «Кто так рисовал?» и просит ответить на вопрос: «Как вы думаете, удалось ли «актерам» передать настроение персонажей, их реплики?».

Такое включение драматизации в работу на уроке поможет детям глубже осознать характеры героев, с помощью голоса передать их настроение, спрогнозировать содержание текста, предлагаемого для чтения авторами букваря.

Таким образом, обучая первоклассников драматизации отдельных эпизодов произведений, учитель формирует у них умение пользоваться различными средствами выразительности: интонацией, мимикой, позой, жестами. Постепенно эта работа будет усложняться, что позволит разнообразить прием драматизации, делать его более интересным, увлекательным для учащихся, будет способствовать развитию творческих способностей младших школьников, формированию коммуникативных умений, навыков работы с художественным произведением. Привлекая детей средствами драматизации к театральной деятельности, мы развиваем в них активное отношение к миру, создаем базу для действий не только словесных, эмоциональных, но и физических, что также неоднократно отмечала в своих трудах С. Русова.

Литература

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2кн. Кн.1. – К.: Либідь, 1997.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
3. Кубасова О.В. Прием драматизации на уроках обучения грамоте //

Нач. шк. – 1985. – №4. – С.21–24. **4. Русова С.** Єдина діяльна (трудова) школа // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2.–К.: Либідь, 1997. – С.105–122. **5. Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.:Союз, 1997. **6. Кубасова О.В.** Прием драматизации на уроках чтения в 1 классе // Нач. шк. – 1985. – №12. – С.30–34. **7. Вашуленко Н.С., Гудзик И.Ф.** Букварь. – К.: Освіта, 2004. **8. Прищепа Е.С., Колесниченко В.И.** Букварь. – К.: Форум, 2002.

This article analyses some receptions of develop creative activity of junior pupils, which were detailed at works S.Rusova and modern methodologists. The main attention gives to the dramatization reception, which activity uses in work of developing speech as preschool children, as junior pupils.

УДК 372.3.032

Т.А. Садова

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Ф.РУСОВОЇ

Основним завданням сучасної системи дошкільної освіти є виховання творчої особистості, здатної внести щось нове, неповторне у світ, в якому вона живе. Завдання формування дитячої творчості, вміння не лише репродукувати, а й створювати та реалізовувати власні задуми, спиратися на свій життєвий досвід, чуттєві та практичні враження визначено одним із пріоритетних у розвитку сучасної дошкільної освіти.

Сучасні зміни в розвитку освіти примушують педагогів так організувати освітній процес, щоб допомогти дитині якнайповніше розкрити свої здібності і обдарування, а особливо - навички творчої діяльності, оскільки сьогодні суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично умілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті.

Дошкільний вік визначається науковцями як особливо сприятливий для розвитку різних видів творчості. Дослідження психологів дозволили з'ясувати механізм творчого процесу, визначити структуру творчих здібностей, вплив різних факторів і умов на формування творчої особистості (Виготський Л.С., Давидов В.В., Ельконін Д.Б., Кононко О.Л., Кулачківська С.Є., Моляко В.О., Поддьяков М.М. та ін.).

Проте розвиток сучасної системи дошкільної освіти неможливий без оптимального поєднання останніх наукових досягнень і класичної педагогічної спадщини. Серед науковців, які внесли вагомий вклад у вітчизняну педагогічну освіту, гідне місце належить С.Ф. Русовій, яку по

праву вважають фундатором національної системи дошкільного виховання.

Багатогранна науково-педагогічна спадщина С.Ф.Русової досліджується в Україні з 90-х років 20 століття. За цей період в педагогічній пресі опубліковано низку статей, які висвітлювали педагогічні погляди вченого (А.Богуш, О.Губко, Г.Дацюк, Н.Калениченко, Г.Королькова, О.Лахтадир, М.Мельничук, І.Пінчук, О.Проскура, О.Пшевращька, Д.Чередниченко та ін.). Предметом дисертаційного дослідження педагогічний доробок С.Ф.Русової був у роботах І.М.Пінчук, Т.А.Садової, Н.В.Маліновської. Окремі аспекти педагогічної спадщини С.Ф.Русової висвітлювалися в багатьох дослідженнях (О.Д.Барабаш, Л.І.Плетеницька, Н.Р.Кирста, Л.І.Редькіна, Н.В.Рогальська та ін.).

Метою нашого дослідження було – вивчити, проаналізувати і науково обґрунтувати шляхи використання досвіду виховання творчої особистості в системі С.Ф.Русової в сучасній теорії і практиці дошкільного виховання.

В сучасних умовах становлення національної системи виховання велике значення надається формуванню творчої особистості, яка здатна розв'язувати нестандартні завдання, адаптуватися в неординарних ситуаціях, приймати рішення і творчо їх втілювати. Фундатор національної системи дошкільного виховання С.Ф.Русова у працях "Дошкільне виховання", "Нова школа соціального виховання", "Теорія і практика дошкільного виховання", "Націоналізація дошкільного виховання", "Нова школа" та ін. аргументовано довела необхідність виховання дітей на національному ґрунті, розробила основні завдання, методи та засоби виховання дітей в національному дитячому садку та в національній школі. Аналіз праць вченого свідчить, що система національного виховання С.Ф.Русової, побудована на основі аналізу педагогічних теорій, практичних систем Росії, Європи, є глибоко демократичною і гуманістичною, заснованою на ідеї розвитку індивідуальності творчої особистості в умовах національної, народної педагогіки.

Теоретичні принципи побудови системи національної освіти, опрацьовані С.Ф. Русовою, мають загальнопедагогічне значення, бо можуть бути покладені в основу розбудови сучасної системи національної освіти, дадуть змогу створити такі освітні заклади, в яких дитина ростиме з почуттям власної національної гідності, любові до своєї Батьківщини і пошани до інших народів.

Вчений зазначала: школа повинна мати за головну мету - збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Викликавши творчу самостійну діяльність дитини, педагог поширює свідомість учня і тим самим поширює діяльність його, й допомагає йому новими засобами творити якнайкраще [3,155].

С.Ф.Русова високо оцінювала значення дитячої творчості для формування особистості дитини, розвитку її естетичних, інтелектуальних, духовних можливостей. На думку вченого, "творити -це значить, що людина своїм власним розумом, власним натхненням фантазії щось нове відшукує й власними засобами виявляє його, утворюючи тим новий духовний скарб". Дитина не здатна починати свою активну діяльність самостійною творчістю, в неї для цього занадто мало зібрано різних вражень і уявлень. Вона тільки може з того духовного майна робити коли свідомий, а коли й несвідомий вибір того, що вона хоче засвоїти [2, 85].

Джерела дитячої творчості вона вбачала у грі-драматизації, театральних виставах, художньо-мовленнєвій діяльності, праці, мистецтві. Важливе значення приділяла С.Ф.Русова формуванню в дітей щирого ставлення до самостійної творчості, оскільки вважала, що у творчості дитина виражає себе, розкриває свою душу, а тому мертві, суто технічні вправи завадять дитині. Вона вимагала уважно і шанобливо ставитися до творчих проявів дітей, бо це є "найщиріша сповідь маленької людини, найпевніший вираз того психологічного стану, в якому дитина живе". Тому вчений радила збирати різні твори дітей: їх малюнки, казки, словесно-письмові твори. При цьому усвідомлювати: для дитини творчість - засіб самовираження, пізнання світу через створення нових форм у малюванні, слові, грі, танці.

С.Ф.Русова зауважувала, що педагоги повинні дуже цінувати всяку самостійну творчу працю дитини не для того, щоб з кожної дитини утворити майстра в малюванні, співі, літературі, а для того, щоб викликати у кожної дитини можливо більше творчих сил, бо це найкоштовніша річ для поступу і найбільш індивідуальна. Всесвітній поступ і поступ обмеженого соціального колективу складається з поодиноких індивідуальних внесків у загальну скарбницю. Чим їх більше, чим вони різноманітніші, тим краще для поступу. Тому С.Ф.Русова підкреслювала: нехай же наші діти живуть своїми творчими силами, а педагоги нехай дають їм волю і змогу найширшого розвитку [5,28].

У книзі "Дошкільне виховання" С.Ф.Русова зазначає, що виявленню творчих сил дитини сприяє приємна атмосфера, піднесене почуття, вона радить: якнайбільше ухиляймося від критики, бо вона шкідливо відбивається на дитині. Основний висновок полягає в тому, що все виховання дітей має бути позначене національним мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями. С.Ф.Русова застерігала від того способу навчання і виховання дітей, який не враховував специфіки дошкільного дитинства і який у теперішній концепції зазнав критики як "учбово-дисциплінарна модель". За таких умов, як показала наша практика, активна, ініціативна, творча, весела, довірлива особистість не може виховатися.

Особливу увагу С.Ф.Русова надавала проблемі індивідуалізації виховання і навчання, бо тільки тоді, коли педагог добре знає національні та індивідуальні особливості дитини, він зможе знайти стежку до дитячого серця і розуму, збудити самостійні творчі сили дітей, бо головне у вихованні – викликати в дитячій голові її власну думку, розбуркати фантазію і утворювати з цих дослідів щось своє. "В цьому активному перетворюванні одбивається, як сонце в краплині води, справжній національний геній кожного з цих маленьких дітей. Зміцнити ці індивідуальні сили, дати змогу для їх найкращого розвитку - ось в чому й головна мета виховання", - підкреслювала видатний педагог.[2,46]

Методичними засадами формування особистості, з погляду вченого, є співвідношення спадкового і набутого в розвитку дітей. Для формування творчої особистості особливого культурного і соціального значення набуває саме творчий інстинкт, зауважує С.Ф.Русова, оскільки раніше часто пригноблювали цей інстинкт, вимагаючи від дітей виконання певних зразків, чужих його настрою, його нахилів, але відповідних колишнім теоріям. Скільки творчих сил згасло під впливом цих чужих указівок!, - зауважує вона [5,27].

Важливу роль у розвитку творчої особистості дитини надає С.Ф.Русова також драматичному інстинкту. Це складний синтезований прояв творчих здібностей дитини. Драматичний інстинкт, з погляду автора, мав велике значення для розвитку вселюдської культури, на його вимогах зросли усякі релігійні обряди, уся драма і драматичні вистави. Вчений стверджувала, що кожна дитина має цей природний нахил. Діти "перетворюються" цілком в ту чи іншу постать, яка володіє їх уявою.

Важливим завданням у контексті проблеми розвитку творчої особистості є проблема виявлення і розвитку здібностей С.Ф.Русова неодноразово наголошувала, що починати розвиток творчих здібностей необхідно з дошкільного віку. При цьому зазначала, що творчі сили дітей в українському дитячому садку мають бути найкраще збуджені і розвинені засобами національного матеріалу, найбільш поширеного в тій чи іншій місцевості. У садку повинна лунає рідна мова, пісня, використовуватися українські ігри, танці, драматизації, саморобні іграшки, вироби. Вони свідчать про творчу силу дитини, з тих примітивних виробів мусить починатися творча діяльність дітей й щодалі кращати й зміцнюватися.

У книзі "Теорія і практика дошкільного виховання" С.Ф.Русова визначає два провідні шляхи розвитку творчих здібностей дітей. По-перше, давати дітям різноманітний матеріал, щоб діти мали змогу виявити можливо більш свої нахили, свої творчі здібності; по-друге, якомога більше націоналізувати наші дитячі садки, наблизити їх не тільки до словесності, але й до технічної творчості свого народу. При цьому вчений вказує на необхідність оцінювати психологічну індивідуальність кожної дитини, яка вбирає в себе фізичні і духовні риси індивіда, а також усі культурно-етнографічні ознаки свого оточення [5].

Основа творчого потенціалу, за С.Ф.Русовою, складає інтелект людини. На думку автора, необхідно зміцнювати у дитини сили її розуму, залучати її до різних джерел знання, щоб вона могла вбирати те, що безпосередньо її приваблює, є близьким до її здібностей і нахилів. Важливе значення має розвиток пізнавальних процесів, особливо уяви, яка є основою будь-якої творчості. Уява і фантазія дітей знаходять своє виявлення і розвиток у малюванні, ручній праці, словесній творчості, іграх і забавах, драматизації, виявляють найбільш індивідуальні здібності дитини.

З погляду С.Ф.Русової, велику роль у розвитку творчої уяви відіграє емоційний фактор. Усі форми творчого уявлення мають в собі афективні елементи, бо той, хто творить, може переходити різноманітні форми піднесення і пригноблення, хвилювання, сумніву і радості задоволення, почуття опанування і свого інтелекту в творчому напрямку і чужих духовних скарбів. Вчений зазначає, що дитина спочатку перетворює у своєму уявленні окремі враження, пізніше у неї виявляється нахил до самостійної творчості. У розвитку фантазії чітко виявляються індивідуальні відмінності дітей, а той чи інший напрямок фантазії дає нахил дитині до її майбутнього призвання.

С.Ф.Русова вважала, що справжнє національне виховання може здійснюватися лише національними засобами. Основним шляхом, що ним педагог найкраще може підійти до скарбів дитячої душі, Софія Федорівна вважала слово, бо людина поширює навкруги себе цілий світ звуків задля того, щоб вбирати до себе і в собі перетворювати цілу низку речей і всі стосунки людини до світу навкруги неї складаються так, як цей світ уявляється їй у мові.

На думку С.Ф.Русової, головна вартість мови не в ній самій, а в тому, що як тільки дитина її опанує, мова стає для неї головним знаряддям здобуття знання. Саме тому, на думку С. Ф. Русової, розвиток і навчання дітей мови має бути одним із основних завдань національної освітньої установи - "робити її ясною, чепурною, щирою, бо вона - творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди і краси"[2,84].

У роботі "Нова школа соціального виховання" С.Ф.Русова звертає увагу на розвиток виразності мовлення як одного з проявів творчої особистості. На її думку, мова є найпевнішою одмінною рисою людини, її найвищим інтелектуальним виявом. Мовою слід вважати не лише словесний вираз, а й інші засоби порозуміння - жести, міміку, бо саме в них виявляється психологія кожного народу. При цьому вчений наголошувала, що розвиток мови повинен відбуватися у найтіснішому зв'язку з розвитком мовлення, бо мова не є лише вираз готової думки, а й знаряддя для утворення нових уяв, нових синтезів. Тільки за такої умови мова дітей буде основою для різноманітних творчих проявів.

Особливе місце серед засобів формування творчої особистості в педагогічній системі С.Ф.Русової займають фольклорні твори. Педагог

відзначала, що дитячій мові надає краси їх образність, метафоричність, що наближає дитячу мову до народної. Тому, вся народна література, на її думку є найкращою втіхою всіх культурних народів, і тому вся народна творчість має служити "найкращим матеріалом для літературної освіти дітей". Сам процес становлення мови дитини позначений творчістю. В розвитку дитячої мови можна помітити два процеси: переймання - дитина повторює все, що чує, - і власну творчість. Базою для цієї творчості є фольклор.

С.Ф.Русова звертала увагу на роль казки у розвитку словесної творчості дітей. Період чотирьох-п'яти років вона називала "романтично-творчим", особливо продуктивним у складанні казок, оповідань, пісенок, а хід творчого процесу дитини бачила таким чином: набирає уваги - складає уявлення - затримує в пам'яті - перетворює їх. Треба користуватися дитячим мовленням, щоб розвивати мистецькі здібності і нахили дитини, - зауважувала С.Ф.Русова, - оскільки в дитині, завдяки її яскравій фантазії, живе малий митець, вона на все дивиться очима художника. Основним шляхом у розв'язанні цього завдання вона вважала поглиблення життєвих уявлень, емоційних вражень, розвиток почуття краси у дітей, а все це надають дітям різноманітні фольклорні твори [2, 128-129].

Поряд з іншими засобами формування особистості С.Ф.Русова високо цінувала виховний, освітній потенціал народного мистецтва. На її думку все виховання має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйняттям, емоціями, бо естетичні переживання дають найчистішу радість, а радість є могутнім вихователем.

Багатим джерелом розвитку творчих можливостей дітей С.Ф.Русова вважала дитячі ігри. На думку вченого, гра - процес творчий, оскільки в грі дитина захоплюється своєю забавою, вона живе нею, вона цілком переймається своїм творчим натхненням. Гра - цілком вільний процес. "Уся життєва енергія у дитини йде на забавку; щоб її вигадати, витрачається самостійна творча думка, вигадуються усякі нові засоби, щоб осягти бажану мрію. Мети немає, а є привабливий процес, активно мрійний, який дає найкраще задоволення", - так С.Ф.Русова визначила значення гри [53:73].

Отже, запропоновані С.Ф.Русовою засоби формування творчої особистості дитини: фольклор, мистецтво, ігри, свята, традиції та звичаї українського народу становлять основний національний і загальнолюдський зміст освіти в педагогічній системі вченого і дають можливість виховувати дитину як цілісну, гармонійно розвинену особистість і творчу індивідуальність, а педагогічна спадщина видатного вченого може бути основою для пошуку нових методів виховання творчої особистості.

1. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. - К.: Освіта, 1996.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. Вибр. пед.твори. - К.: Освіта, 1996.
3. Русова С.Ф. Нова школа // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта. - К., 1998.
4. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. - Катеринослав-Лейпціг: Укр. вид-во: - 1924.
5. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. - Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993.

Sofia Rusanova's means of molding of child's creative personality are examined in the article. The most important of them are folklore, arts, games, celebrations, traditions and customs of Ukrainians, those, forming the national matter of education.

УДК 372.3

О. В. Саприкіна

ІДЕЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ФУНДАТОРА ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ Є. І. ТИХЕСВОЇ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки виникає необхідність створення варіативних програм навчання та виховання. Це зумовлює потребу в переосмисленні накопиченого вже досвіду закордонних і вітчизняних педагогів.

Метою даної статті є аналіз ідей розвитку мовлення дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині Єлизавети Іванівни Тихесвої, чие ім'я займає почесне місце серед фундаторів вітчизняної дошкільної педагогіки.

Є.І.Тихесва творчо використовувала досвід європейських та вітчизняних класиків. Ідеї М. Монтесоррі, І.-Г. Песталоцці, Ф.Фребеля, К.Д. Ушинського допомогли створити власну оригінальну систему виховання.

У своїх працях Тихесва висвітлювала різні проблеми суспільного дошкільного виховання й завжди наголошувала на необхідності всебічного розвитку дитини, керованого педагогом. Єлизавета Іванівна Тихесва була одним з перших послідовників К.Д. Ушинського, хто вводить в педагогіку термін «навчання мови» стосовно дітей дошкільного віку.

Вітчизняні психологи наголошують на діяльнісному підході до аналізу психічних процесів. Єлизавета Іванівна Тихесва також розглядала розвиток мовлення в тісному зв'язку з діяльністю, стверджуючи, що мовлення – супутник усіх дій дитини; слово повинне закріплювати кожную дійову навичку, що засвоюється дитиною.

Є. І. Тихеева розробила теоретичні основи дошкільної лінгводидактики.

В основу методики Є. І. Тихеевої закладено різні види діяльності, система ігор та занять. Основні положення її методики такі:

- рідна мова є скарбницею знань;
- єдність сенсорного та лінгвістичного виховання з раннього дитинства;
- засоби розвитку мовлення: активна пізнавальна діяльність, фонематичний слух, здатність до наслідування, спілкування;
- фактори розвитку мовлення: соціальне середовище, сім'я, дитячий садок, природа, матеріальне оточення, гра, труд, грамота;
- різновікові групи – сприятливе середовище для розвитку мовлення дитини;
- індивідуалізація та диференціація навчання дітей рідної мови;
- методична система від народження до шкільного віку;
- введення до програми педінститутів курсу «Розвиток мовлення дітей дошкільного віку».

Слід зазначити, що Є. І. Тихеева вперше спробувала розмежувати поняття засобів та факторів розвитку мовлення.

Одним з факторів розвитку мовлення педагог вважала матеріальне оточення, тобто спеціально створене педагогом середовище, яке б повністю відповідало вимогам педагогічного процесу. Є. І. Тихеева закликала зробити матеріальне середовище максимально розвиваючим: це насамперед іграшки, без яких «тьмариться радість дитинства», різноманітні посібники, дидактичний матеріал тощо.

Предметом нашого дослідження є розвиток активного мовлення в процесі художньо-предметної діяльності. Вважаємо, що збагачення предметної діяльності дитини є значущим чинником розвитку активного мовлення. Ми пропонуємо систему розвивальних вправ та ігор, специфіка яких полягає в інтеграції різних видів діяльності. З огляду на проблему нашого дослідження, вважаємо за необхідне звернутися до ідей розвитку мовлення дошкільнят, запропонованих Єлизаветою Іванівною Тихеевою.

Слід згадати, що саме Є. І. Тихеева була ініціатором створення в кожній групі дидактично обладнаної ляльки. Обладнання такої ляльки включало одяг, взуття, посуд, предмети побуту й навіть свою іграшкову кімнату. Така іграшка є засобом сенсорного та лінгвістичного виховання.

Гра як основний вид діяльності дошкільника є значущим фактором розвитку мовлення. Є. І. Тихеева стверджувала, що гра розвиває мовлення. Навіть у ранньому віці, коли педагог лише показує іграшку (лялька сидить, спить) і супроводжує показ мовою, він спонукає дітей до активного мовлення.

Матеріалом для занять можуть бути всі предмети, що оточують дитину: одяг, взуття, предмети побуту, квіти тощо. Усі ці речі пропонують роздивлятися, мацати, нюхати, слухати, а потім свої

відчуття висловити. Слово закріплює уявлення, здобуті сенсорним шляхом. Отже, ми бачимо реалізацію теоретичного положення про єдність сенсорного та лінгвістичного виховання.

Великий розвиваючий потенціал мають дрібні дидактичні іграшки, які Тихеева радила добирати за категоріями: люди, засоби пересування, тварини, овочі та фрукти тощо. У процесі ігор-занять з такими іграшками діти чули дорослого й самі включалися до активного мовлення. Діти називали предмети, їх властивості, порівнювали їх і класифікували.

Є. І. Тихеева визначає наступні види занять з дрібними дидактичними іграшками: називання предметів, якостей, дій; опис предметів за зразком; порівнювання двох предметів; складання та відгадування загадок; складання речень; складання сюжетних оповідань про іграшки.

В процесі такої предметної діяльності у дитини формується узагальнений образ предмета та уявлення про його функціональне призначення. Це складний процес, який потребує роботи сенсорної пам'яті. Виниклі уявлення про предмет дають можливість впізнавати цей предмет на картинці. Картинка – це лише «знак» самого предмета, його площинне зображення, яке інколи навіть не співпадає з тим, що бачить малюк у реальному житті [3, 38]. Більшість результатів сприйняття дитини стає її надбанням, коли пройде через моторну сферу, через діяльність. Таким чином, чим багатший досвід дитини в предметній діяльності, тим результативнішою і цікавішою буде робота за картинкою.

До матеріального запезпечення процесу навчання Тихеева відносить картини. Заняття за картинами відіграють величезну роль у методиці розвитку мовлення, починаючи з раннього віку. Картини використовуються для спокійного немоторного сприйняття. Відомо, що для розвитку пізнавальних здібностей і мовлення потрібні власні досвід і спостереження. Образи на картинах бідніші, ніж у реальному житті, але значно яскравіші за образи, що викликані голим словом. Відомо, що маленькі діти не вміють послідовно розглядати картинку, вони зосереджують увагу на самій яскравій частині малюнка, не сприймаючи при цьому цілого зображення. Отже, розгляданню картинок треба вчити. Таку роботу можна починати вже з кінця першого року життя. Розглядання картин навіть у ранньому дитинстві вирішує такі завдання: розвиток мовлення, здібностей до спостереження та стимулювання інтелектуальних процесів, що супроводжують спостереження (мислення, увага, логічне судження).

Тихеева класифікує картини й заняття з картинами, наголошуючи на необхідності в дитячих садках настінних, настільних картин, поєднаних за тематикою, і комплектів з дрібними картинками. Використання однієї картини може переслідувати різні цілі та завдання. Говорячи про картини, не йдеться про репродукції художніх творів,

оскільки вони потребують сприйняття іншого рівня – цілісного сприйняття.

Підтримуючи думку Є. І. Тихеєвої про велике значення картин для розвитку мовлення дітей, ми теж використовуємо картини в роботі з дітьми раннього віку. Це картини за різними сферами життя, зокрема «Пори року», «Тварини», «Людина», «Транспорт». Кожна серія містить декілька картин, різних за змістом. За картинами розроблено два блоки питань: перший вимагає розуміння дитиною мови дорослого, другий передбачає включення дітей до активного мовлення.

Слід підкреслити місце та роль дитячої творчості в розвитку мовлення. Тихеєва стверджувала, що слово – лише один із засобів виразити свої думки й почуття, до того ж далеко не легкий. Жести, звуконаслідування, фарби, глина, олівці, папір, шматочки дерева, камінці – те що може замінити слова малюка. У своєму інстинктивному прагненні до саморозвитку малюк уже в ранньому віці намагається пізнати різноманітні матеріали. Це поширює сенсорний досвід і має величезне значення для розвитку творчих здібностей. Дитина малює своє думки та почуття, і цією здатністю повинні вміло користуватись педагоги. Є. І. Тихеєва радила зберігати власні малюнки дітей і пропонувати їм висловлюватися щодо їх змісту.

На нашу думку, заслуговує уваги наступний методичний прийом, запропонований дослідницею – малювання на очах у дітей, тобто ілюстрування власної розповіді, конкретизація мало знайомих дітям предметів. Для цього потрібні дошка, кольорова крейда та графічні уміння самого вихователя. Вихователь малює та супроводжує процес малювання словом: «Ось росте ялинка. Зелена ялинка, а під ялинкою виріс червоний грибок». Із власного досвіду роботи ми переконалися, що цей прийом особливо доцільний у роботі з дітьми раннього віку, бо спонукає малюків до повторювання. Систематичне проведення таких занять позитивно впливає не тільки на розвиток мовлення, а й на розвиток образотворчих здібностей дітей дошкільного віку.

На третьому році життя, як стверджує Тихеєва, виявляється у всьому значенні й силі новий чинник духовного життя дітей – живе слово, яке ґрунтується на досить складному світі їх внутрішніх сприймань, які до цього часу вже сформувались. Кожне слово, яке вимовляє людина, є живим, але назва «заняття з живим словом» означає заняття, які не потребують ілюстративного матеріалу. До таких Тихеєва відносила розмови з дітьми, доручення і завдання, бесіди, розповідання, читання, листи, заучування віршів. Розгляньмо деякі з них.

Є.І. Тихеєва справедливо вважає, що потребу дитини в розмові, спілкуванні можна і необхідно використовувати в інтересах розвитку мовлення.

Ми часто спостерігаємо ситуації, коли вихователь в дитячому садку мовчки виконує режимні моменти. Це неприпустимо. «Жест, поза мають супроводжувати слово, а не замінювати його. Адже кожне слово,

яке дитина сприймає на слух та промовляє, сприяє розвитку її мовлення»[1, 200].

Тихеева надавала великого значення такому прийому як методично продумане доручення. При виконанні доручення дитина повинна: уважно вислухати дорослого, зрозуміти зміст мовлення, запам'ятати промовлення, виконати доручення та дати словесне пояснення виконаного. У процесі цього активізується увага, інтелект, пам'ять, моторика, мовлення. У своєму дослідженні ми визначаємо виконання доручення як один із показників усвідомленого розуміння мови дорослого. Підтримуючи думку Тихеевої, вважаємо за необхідне організовано використовувати такий методичний прийом у дитячому садку, при цьому зміст доручення слід ретельно обдумувати.

Говорячи про розповідання, слід виокремити розповідання за картинкою. Ми звикли до думки, що розповідання за картинками доступні дітям п'яти-шести років. Тихеева пропонує починати таку роботу значно раніше. Діти третього року життя з інтересом реагують на розповідь дорослого за картинкою. Звісно, зміст таких картинок і розповіді повинні бути доступними для розуміння дітьми цього віку. Є.І. Тихеева вважає розповідь за картинкою одним з найдоцільніших прийомів із слухання мовлення. Чим частіше ми, дорослі, будемо розповідати, тим швидше діти почнуть робити це самостійно.

Таким чином, ідеї минулого століття щодо навчання та виховання дітей актуальні й сьогодні. Наукові здобутки Єлизавети Іванівни Тихеевої як великого педагога, фахівця з дошкільної лінгводидактики стають корисними в розробці та проведенні сучасних експериментальних досліджень з питань розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Література

1. **Дошкільна лінгводидактика.** Хрестоматія. Навч. посіб./ Упор. Богуш А.М. Частина I та II. – К.: Видавничий дім «Слово», 2005.
2. **Непомнящая И. М.** Методика використання ідей Є. І. Тихеевої в збагаченні побутового словника дітей дошкільного віку: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса: ПУДПУ, 1998.
3. **Павлова Л.Н.** Раннее детство: развитие речи и мышления: Метод. пособ. – М. : Мозаика-Синтез, 2004.
4. **Урунтаева Г. Е. И. Тихеева:** воспитатель должен не только любить детей, но и знать их возрастные особенности// Дошкольное воспитание. – 2000. – № 5.
5. **Тихеева Е. И.** Развитие речи детей/ Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1981.
6. **Тихеева Е. И.** Игры и занятия малых детей. Пособие для родителей и раб. дошк. учрежд.: 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965.

In article ideas of development of speech of children of preschool age in E. Tiheevoj's pedagogical heritage, and also an opportunity of realization of these ideas in modern pedagogical researches are considered.

М.В.Соннова

СТУДЕНТСЬКИЙ РУХ В УКРАЇНІ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

В осмисленні перспектив розвитку українського суспільства, формування громадянської культури української нації взагалі, великого значення набуває питання узагальнення досвіду молодіжних студентських рухів, їхньої ролі у визвольній боротьбі українського народу за незалежність, а також висвітлення сучасного стану активності студентської молоді в умовах розбудови демократичної держави. Особливої актуальності це питання набуває коли йдеться про розвиток соціальної активності студентів педагогічних вузів як необхідної умови формування їхньої громадянської культури.

Ціллю даної статті є виявлення історичних закономірностей виникнення та розповсюдження студентських рухів в Україні, а також обґрунтування впливу студентських рухів на формування активної громадянської позиції студентської молоді.

Вже в останній чверті XVI століття в Україні відзначається активне створення великої кількості так званих братств, ціллю яких було відстоювання української духовності, самобутності, культури. Братський рух на Україні мав глибокі історичні корені: такі громади існували ще з давньокиївських часів при православних церквах та монастирях, переймаючи відповідні назви. По суті, братський рух в Україні виконував ту ж саму роль, яку на Заході відіграла Реформація: церковні власті опинялися під контролем громадськості. Відомо також про зв'язки українських братчиків з чеськими таборами – поміркованим крилом гуситського визвольного руху.

В умовах ускладнення духовного життя українців православні братства переймалися освітніми справами, вітчизняні інтелектуали закликали до укріплення національної просвіти. За короткий час по всій Україні з'явилося багато братських шкіл, у яких організація навчально-виховного процесу відрізнялася демократизмом: їх відвідували діти з усіх станів та займали у класах місця відповідно до успіхів в науці, а не суспільного чи маєтного становища батьків. На цих засадах популяризувалися прогресивні ідеї світської освіти, що сприяло її звільненню від примата церкви. Так освітня діяльність православних братств виходила за межі не тільки релігійного значення, а й національного, перетворившись на соціально-культурний феномен в Україні на межі XVI – XVII ст.. Культурно-просвітницька діяльність братств поєднувала кращі досягнення європейської філософсько-

педагогічної думки та освітні традиції українського народу. Цілі культурно-просвітницької діяльності братств співпадали з гуманістичними ідеями етнічної філософії.

Братські просвітники часто зверталися до героїчної історії українського народу. На це їх надихав підйом визвольної боротьби, очолюваної запорізькими козаками. У творах українських мислителів тих часів яскраво виділяється значення освіти для молодого покоління, зазначається, що освіта й виховання є найкращими засобами формування почуття власної гідності, прагнення захищати батьківську віру та виборювати право бути господарями на своїй землі.

Рушійною силою українського визвольного руху вже з XIX століття була молодь. Вона складала найбільш радикальний елемент суспільства і прагнула до рішучих дій у справі національного визволення. Простеження еволюції та поширення громадянських ідей, як складових національної ідеї серед студентської молоді України, свідчать про те, що практичною школою соціальної активності молоді на Україні є молодіжні рухи. Саме вони сприяли зміні поглядів на національне питання, зокрема, від “аполітичного українофільства”, яке передбачало просвітницьку діяльність та поширення національної свідомості серед народних мас, до політичної пропаганди державницької ідеї та створення першої політичної партії.

Об’єктивними чинниками, що сприяли розвитку цього процесу є: заборона української мови; переслідування та репресії з боку властей; відсутність політичних, економічних та культурних свобод; створення студентами освітніх гуртків та земляцтв для задоволення освітніх і матеріальних потреб, які у майбутньому ставали базою для розповсюдження різноманітних соціальних вчень та ідеологій.

До суб’єктивних чинників відносяться такі, як: намагання молоді об’єднатися і активно впливати на суспільні процеси; погляд її у майбутнє і бажання бути корисним своєму народу; вплив на молодь ідей кириломефодіївців, Т.Шевченка, М.Драгоманова, передових викладачів вузів, західноєвропейських соціал-демократичних теорій; нетерпимість молоді до повільного руху.

Так, найвпливовішою громадською силою вже в останній чверті XIX століття була молодь, яка виховувалась в академічних гуртках та студентських осередках-земляцтвах. У другій половині XIX ст. українська національна ідея формувалася в умах найпрогресивнішої частини інтелігенції і віддзеркалювала реальне становище української нації. Під впливом ідей кириломефодіївців та власних переконань “хлопоманів” у необхідності “злиття” з українським народом, студенти Харківського і Київського університетів почали активно поширювати національну ідею серед українців. Вони вважали своїм завданням підвищення національної самосвідомості серед українського населення та домагання від влади культурної автономії і вільного національного розвитку.

Після Валуєвського указу український національний, а з ним і молодіжний рухи більш ніж на десятиріччя загальмували свій розвиток, але з кінця 70-х років XIX століття вони почали діяти з подвійною активністю. При цьому радикально налаштована молодь не бажала обмежуватись лише пропагандою любові до українського народу, шануванням його традицій та звичаїв. Вона намагалась перенести національне питання зі сфери культурницької діяльності у площину політичну, активно й рішуче виборювати право свого народу на незалежне існування.

Центрами національного студентського руху стали найбільші освітні центри Києва, Чернігова, Харкова, Одеси. Студентські осередки-земляцтва та освітні академічні гуртки, створені студентами при навчальних закладах, були основою організаційних структур майбутніх студентських та молодіжних гуртків.

У цей час світогляд молоді формувался під впливом діяльності М.Драгоманова, “Старої громади”, демократично налаштованих викладачів українських вузів, громадсько-політичного руху, провідних європейських вчень, що окреслило досить високу громадянську активність та прискорило вплив на них радикально-політичного напрямку. Проте не тільки старогромадівці намагались поширити свій вплив на молодь, а й члени нових молодіжних гуртків охоче встановлювали контакти з народницькими організаціями й нерідко спільно вели агітаційно-пропагандистську роботу серед народних мас.

Пройшовши шлях від “українофільства” до застосування Революційної Української партії, студентська молодь України завжди трималася на вістрі історичних процесів і стояла в авангарді суспільних перетворень у XIX ст. Так, у 1883-1884 навчальному році виник український гурток учениць Київських вищих жіночих курсів. Члени гуртка мали тісний зв'язок зі “Старою громадою”, вивчали твори М.Драгоманова, ознайомлювалися з російськими виданнями радикально-демократичного спрямування [1,с.10]. Завершивши навчання на курсах, учасниці гуртка їхали по селах працювати вчительками, дбали про освіту селянських дітей, читали книги, зміст яких виходив за межі офіційної освіти, тобто проводили освітньо-культурну роботу й пропаганду, не вдаючись до агітації.

Приблизно у 1885-1886 навчальному році сформувався ще один український гурток з учениць Київських жіночих курсів. Члени гуртка познайомилися з національним питанням і згодом Доброграєвський гурток (за ім'ям його засновниці О.О.Доброграєвої) перетворився на гурток драгоманівського напрямку.

Іншим яскравим прикладом поширення радикальних поглядів серед студентської молоді є гурток “політиків”, члени якого розуміли необхідність політичної діяльності для досягнення національної свободи українського народу. Цей гурток почав формуватися у Києві з 1883 року. Назва “політики” могла з'явитися як протиставлення українофільсько-

культурницьким гурткам. Члени гуртка вважали своїм першочерговим завданням діяльність серед інтелігенції, студентської молоді у містах України. “Політики” надавали великої ваги боротьбі за політичну волю, за національні права народів царської Росії. Вони фактично були конституціоналістами-федералістами національно-українського спрямування, що прийняли програму М.П.Драгоманова. Те, що гурток цілком прийняв політичний напрямок, ставить його високо в історії громадського руху української молоді.

В ті часи існували ще й інші гуртки, менш помітні. Вони підтримували зв'язки з провідними діячами українського національного руху і у своїй діяльності займались просвітницькою роботою та самоосвітою, намагались розумітися в національному питанні. У 1895 році створилась “Нова Українська студентська громада”. Це товариство діяло в умовах досить пасивного українського громадського руху й представляло собою низку ідейно-політичних напрямків. Студенти Києва входили і до досить великої першої соціал-демократичної групи, яка була сформована у 1893-1894рр.

Ще одним помітним студентським центром національного руху був Чернігів, де у 1883-1884 рр. виник і діяв гурток учнівської молоді в Чернігівській духовній семінарії. Члени гуртка вивчали книги демократичного спрямування, революційно-народницькі видання, виявляли інтерес до української літератури. А у 1884-1885 рр. У Чернігові сформувався і діяв ще один молодіжний гурток. Більшість його членів завдяки самоосвіті, під впливом революційно-народницького руху, прогресивної української літератури сприйняли демократичні ідеї та пройнялися думкою включитись у діяльність в інтересах українського народу, національно-культурного відродження.

Таким чином, в 70-ті – 80-ті роки XIX століття національний студентський рух в Україні тісно переплітався з суспільно-політичним. Учасники студентського руху все більш звертали увагу на національне питання. Це був важкий період пошуків соціальних та національних ідеалів серед студентів.

На початок 90-х років припадає спроба обґрунтування, народження в нових історичних обставинах державницького напрямку політичної думки. Ця спроба пов'язана з діяльністю найвідомішої самостійницької організації – “Братства тарасівців”. Поступово навколо тарасівців згрунтувалось чимало студентів вузів Полтави, Канева, Харкова, які пройнялися ідеями необхідності широкої праці на ниві відродження української культури, вживання української мови у повсякденному житті, навчальних закладах, книгодрукарнях, державних установах України. Так виникла організація “Молода громада”.

Братство тарасівців мало свої гуртки в десяти містах: Києві, Полтаві, Лубнах, Чернігові, Одесі, Катеринославі, Ічні й Срібному на Чернігівщині, Оргієві у Бессарабії. Крім гуртків братство об'єднувало окремих членів, що працювали поодиноці, підтримуючи зв'язки з

організацією. Тарасівці першими з українських об'єднань здійснили спробу поширити свій вплив на село.

Вихідною точкою поглядів тарасівців було визнання самобутності українського народу, його право на незалежне існування. У зверненні Харківської студентської громади 1908 р., підписаному В. Чепелянським, до депутата III Державної Думи Росії професора І. Лучицького висувалися вимоги відстояти інтереси української школи з приводу обговорення законопроекту Шкільної комісії. Зокрема відзначається несправедливість щодо використання української мови в школах: “До нас долетіла звістка, що “шкільна комісія” Державної Думи дозволила полякам, німцям, латишам, естонцям, вірменам, грузинам і татарам відкривати народні школи з викладовою рідною мовою. Ми дуже здивовані тим, що між цими народностями нема самої більшої і ближшої до державної нації народності української, для якої своя рідна школа являється так же неминучою та пекельною потребою, як і для інших націй, для якої загально-державна сьогочасна школа не тільки не приносе користі, а навіть робе велику шкоду” [4, с. 158].

Тарасівці також визнавали загальнолюдські цінності, політичну свободу і соціальну справедливість, однак, жорстоке національне гноблення, економічний визиск України, що ставили під загрозу її майбутнє, зумовлювали першочерговість саме національно-визвольної боротьби. Щодо соціалістичного руху, то вони взаємодіяли з російськими революційними гуртками, були знайомі з творами теоретиків і популяризаторів різних напрямків соціалістичного вчення.

Наприкінці 90-х рр. XIX ст. у середовищі українських молодіжних громад підготовлено “Програму української національної партії”, яка розповсюджувалася нелегально серед молоді у вигляді гектографованих прокламацій. Ця програма, по суті, є редакційно й стилістично опрацьованим програмним документом тарасівців – “Profession de foi”.

Важливого значення укладачі програми надавали українській мові. Ставилось завдання “зворушити” національний рух, формувати національну свідомість, популяризувати національну українську ідею. Прикладами особистого життя та іншими методами вирізняти й підносити свою націю серед інших, порушувати національне питання, захищати права української нації де тільки можливо. У програмі також висувалися головні вимоги: конституційний устрій держави, загальне виборче право, свобода совісті та релігій, свобода слова та друку, скасування тілесних покарань, свобода асоціацій, товариств, внутрішнє самоврядування як основа соціальної справедливості.

Так, діяльність українських студентських громад засвідчила, що частина української молоді, сприйнявши національно-патріотичні ідеї, все активніше вливалася у визвольний рух. У її середовищі все більше й більше наростало прагнення рішуче й відкрито поставити українське питання і взяти активну участь у його розв'язанні.

Таким чином, українська національна ідея у ХІХ ст.. пройшла свій шлях від “аполітичного українофільства” до практичного втілення і створення політичної партії, від просвіти українського населення та боротьби за культурну автономію, до політичної пропаганди та боротьби за політичну незалежність України. Діяльність українських студентських громад засвідчила, що частина української молоді, сприйнявши національно-патріотичні ідеї, все активніше вливалася у визвольний рух. У її середовищі все більше й більше наростало прагнення рішуче й відкрито поставити українське питання і взяти активну участь у його розв’язанні. Саме із таких національно свідомих представників молоді стали формуватися кадри українських радикально-демократичних партій, які стали з’являтися на початку ХХ ст..

За радянських часів існували псевдогромадські організації, що створювалися відомствами (наприклад, МВС) для реалізації своїх інтересів. У пострадянських країнах ще залишилися нащадки GONGO, створені колишнім КДБ, близьких до “Фонду миру”. Вони зберегли величезні гроші, будівлі, обладнання, структури, колишні зв’язки з формальними й позаурядовими структурами і часто виступають представниками вже самостійних незалежних країн на різноманітних конференціях ООН, ЄС і форумах неформальних політичних об’єднань.

Також відомі на Заході правозахисні організації, створені на основі колишніх дисидентських структур. Деякі продовжують існувати на кошти західних благодійних фондів. Малочисельні громадські організації, створені ще старими неформалами ще у 60-ті – 70-ті роки, хоча й продовжують працювати, але існують у край тяжких умовах (не мають своїх приміщень, коштів та зв’язків з державними структурами). Як зазначають відомі фахівці з питань щодо ролі й місця політичних партій і громадських рухів у розбудові демократичного суспільства, саме політичні партії та рухи відіграли провідну роль у переході від авторитарного до посткомуністичного управління (в 70-х роках на півдні Європи, у 80-х – в Латинській Америці, після 1989-го – у Східній та Центральній Європі) [3]. За сучасних умов політичні партії та рухи стають ключовим елементом демократії, рушійною силою процесів трансформаційних зрушень, які переживає українське суспільство.

За роки незалежності в Україні сформувались різні за статусом молодіжні громадські організації – всеукраїнські, регіональні та місцеві. Кількісний склад молодіжних об’єднань постійно зростає, зокрема, кількість всеукраїнських організацій збільшилась із 7 у 1992 році до 97 у 2003 році. На регіональному рівні зареєстровано близько 4,5 тисяч організацій, що втричі більше порівняно з 1998 роком.

Сучасні молодіжні громадські організації вирізняються великою кількістю різнопланових напрямків діяльності. Зокрема, молодіжні об’єднання можна умовно розподілити на групи:

- політично направлені (Асоціація молодих політологів та політиків, Ліберальне молодіжне об'єднання, Соціалістичний Конгрес Молоді та ін.);

- професійно орієнтовані (Рада молодих підприємців України, Всеукраїнська рада молодих вчених та спеціалістів, Спілка селянської молоді);

- соціального спрямування (Дитячий фонд України, Благодійний фонд підтримки робітничої та селянської молоді України, Всеукраїнська молодіжна організація “Укрмолодьжитло”);

- виховні (Асоціація скаутів України, Пласт – Українська Скаутська організація, Спілка піонерських організацій України);

- культурно-мистецькі (Спілка творчої молоді України “Liga Artis”, Асоціація молодих художників), релігійні (Християнсько-Демократична молодь України, Українська молодь – Христові, Комітет української католицької молоді).

Отож, на сьогодні, в молодіжному середовищі актуальними є не лише питання економіки та політики, значний інтерес привертає духовно-культурне життя української нації. Тому багато молодіжних організацій ставлять за мету відродження національної культури шляхом вивчення етнології, краєзнавства, української і світової культури, мистецтвознавства, екології рідного краю, відродження традицій бойової культури України, вивчення здобутків культур інших народів, організації художньо-мистецьких акцій, всебічної підтримки творчо обдарованої молоді.

Всі молодіжні громадські організації, які ставлять за мету в своїх статутних завданнях розвиток української культури, можна розподілити на групи за напрямками діяльності: розбудова української соборної демократичної держави; виховання творчо і культурно розвиненої молоді в дусі національних традицій; спеціалізовані молодіжні організації з розвитку різних видів мистецтв; творча підтримка молодіжних митців; організація молодіжних культурно-мистецьких та дозвіллевих художньо-масових заходів; вивчення здобутків культур інших народів; відродження традицій бойової культури України. Окремі групи складають релігійні організації та молодіжні засоби масової інформації.

У 2003 році в Україні створено “Національну Раду молодіжних організацій України”. До її складу увійшли понад 50 всеукраїнських молодіжних організацій. Під час свого існування Національною Радою молодіжних організацій України реалізовано ряд проектів, які спрямовані на рішення актуальних питань молодіжної політики держави, серед яких щорічний автопробіг у підтримку вітчизняного виробника, музичний фестиваль “Фортеця”, ряд заходів екологічної спрямованості, міжнародна науково-практична конференція “Роль і місце нарад у формуванні молодіжної політики Європейських країн”, у якій прийняли участь сім країн.

Відродження молодіжного студентського руху в Україні виявило певні тенденції. Незважаючи на те, що молодь переважно залишається аполітичною, молодіжний рух зазнав певної політизації. За даними Державного інституту проблем сім'ї і молоді зовсім не цікавляться проблемами політичного життя відповідно – 24%(1995р.), 32%(1996р.), 40%(1998р.), 34%(2002р.). З іншого боку, з кожним роком політичні партії розвивають мережу молодіжних політичних структур. Та й самі лідери багатьох молодіжних організацій через фінансову структуру намагаються шукати заступництва, допомоги у політичних партій. Особливо активно цей процес відбувається в період виборів. Посилення певної політизації молоді спостерігається з другої половини 90-х років.

Поява на світ певної кількості молодіжних об'єднань і студентських рухів в Україні відзначається саме у переламний період розбудови суспільства. Під час передвиборчої та виборчої кампанії 2004 року стали більш відомими різноманітні студентські об'єднання та рухи в Україні. Так, неймовірну активність саме у цей період проявили: ГК ПОРА, “Студентська хвиля”, “Союз молоді регіонів України”, “Союз молодих соціалістів”, “Молоді демократи”, “Молода громада”, “Молода просвіта” і багато інших.

Не беручи до уваги політичну спрямованість й радикальний настрій деяких з них, можна наголосити на тому, що студентська молодь стає в авангарді вагомих державотворчих подій. Така не байдужлива позиція молодих людей щодо майбутнього своєї держави є яскравим підтвердженням відродження національної самосвідомості й прояву громадянських почуттів того пласту населення, який складає майбутнє України.

Отже, молодіжний рух сьогодні справляє певний позитивний вплив на утвердження громадянської активності, а значить і на формування громадянської культури молоді, зокрема студентів, майбутніх вчителів, яка б відповідала вимогам демократичного суспільства.

Література

- 1. Катренко А.** Українські молодіжні гуртки і організації 80-90рр. XIX ст. // Історія України. – 323-324, червень 2000р. – С.10-16.
- 2. Левицька Н.** Студентство України на зламі століть. // Історія України.- 317,319, травень1998р. – С. 1-3, 6.
- 3.** Матеріали доповідей симпозиуму “The Challenges of Theory Symposium. The East meets the West and vice versa” – Moscow, Jun, 1996.
- 4. Михальський І.С.** Джерела з історії українських політичних партій кінця XIX – початку XX ст. – Луганськ: Альма-матер, 2003.
- 4. Сарбей В.Г.** Становлення і консолідація нації та піднесення національного руху на Україні в другій половині XIX ст.. // Український історичний журнал. – 35,1991 р. – С. 12-13.

The article points out the role of youth civil movement in the Ukrainian people national self-consciousness formation. The description of the student movement development in Ukraine as a real factor of social and civil youth activity growth and younger generation culture formation.

УДК 372.3:504

Е.А. Стреха

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Для дошкольной педагогики экологическое воспитание - это новое направление, которое появилось на рубеже 80-90-х годов XX века и в настоящий момент проходит этап своего становления. Его базовой основой является традиционно сложившийся программный раздел «Ознакомление детей с природой», смысл которого состоит в том, чтобы сориентировать маленьких детей в различных явлениях природы, главным образом, доступных непосредственному наблюдению, научить различать растения и животных, давать им некоторые характеристики, в некоторых случаях устанавливать причинно-следственные связи. Исследования различных аспектов ознакомления с природой детей дошкольного возраста нашли отражение в ряде научных трудов педагогического содержания. В частности, содержание знаний о неживой и живой природе определено А.А. Петрикевич; воспитание действенного, бережливого, осознанного отношения к природе у дошкольников рассматривали В.Д. Лысенко, А.А. Петрикевич, М.М. Ярмолинская; особенности организации игровой деятельности в процессе ознакомления с природой детей дошкольного возраста исследовались И.А. Комаровой, Е.А. Стреха, наблюдение как ведущий метод формирования природоведческих представлений у дошкольников рассматривалось А.И. Васильевой и др.

Однако, сегодня работа, ориентированная только на развитие у детей системы природоведческих знаний и формирование навыков наблюдения и ухода за объектами живой и неживой природы является недостаточной для реализации общей стратегии экологического образования.

В настоящее время экологическое воспитание дошкольников, как новое направление дошкольной педагогики и как первое звено в системе непрерывного экологического образования, интенсивно разрабатывается. В конце ушедшего века определились его содержание, методы и формы работы с детьми. Был разработан целый спектр вопросов:

1. Сформирован концептуальный взгляд на проблему. В 2001 году в Республике Беларусь вышли в свет теоретико-методологические документы «Концепция образования в области окружающей среды» и «Республиканская программа совершенствования образования в области окружающей среды». Они были разработаны с учетом мирового опыта образования в области окружающей среды и на основе ведущих международных и отечественных документов: материалы форума в Рио-де-Жанейро (1992 г.), документы 1-ой Межправительственной конференции по вопросам образования в области окружающей среды (Тбилиси, 1977 г.), резолюции Международного конгресса «Тбилиси + 10» (Москва, 1987 г.), Законы «Об образовании в Республике Беларусь» и «Об охране окружающей среды». В этих документах четко определяется, что дошкольные учреждения являются первым звеном в непрерывном экологическом образовании подрастающего поколения, ставятся конкретные цель и задачи образования дошкольников в области окружающей среды.

2. Разработана национальная программа «Пралеска», по которой работают все дошкольные учреждения Республики Беларусь. В своем разделе «Человек и природа» (автор А.А. Петрикевич) она направлена на формирование основ экологических знаний. В ней предусмотрено формирование представлений: о неживой природе (солнце, атмосфера, литосфера, гидросфера, изменения в природе и разные времена года); о животном мире (разнообразие животных, особенности их строения и развития, питания, влияния окружающей среды на животных, животные разных экосистем, уход за животными, значение животных в природе); о растительном мире (разнообразие растений, особенности роста и развития, растения разных биотопов, уход за растениями, основные признаки и значение растений в природе); о человеке как живом существе (строение тела человека, основные функции, системы организма, понятие «здоровый образ жизни», необходимые условия жизнедеятельности человека, место человека в природе); взаимосвязи объектов и явлений природы между собой и человеком.

3. Определены основные параметры эколого-развивающей среды в дошкольном учреждении, центральное место, в которой занимает сама природа (живая и неживая). Предлагаются самые разнообразные способы создания экологического пространства: уголки природы, экологические комнаты, экологические музеи, лаборатории, зимние сады, экологические тропинки, маршруты в природу, уголки нетронутой природы. Педагоги на практике убедились, что четкое соблюдение экологического подхода к оборудованию зон природы в дошкольном образовательном учреждении позволит детям увидеть:

- неразрывную связь живого организма с внешней средой;
- морфофункциональную приспособленность к определенным элементам среды обитания;

- появление нового организма, его рост и развитие, а также условия, обеспечивающие данные процессы;
- специфику живого организма (растительного и животного), его отличия от неживых предметов;
- многообразие живых организмов и развитие способов взаимодействия с природой.

4. Начато создание конкретных технологий для работы с детьми в условия учреждений дополнительного образования. Целый ряд экологических центров в республике, включая Республиканской экологический центр детей и юношества, работают не только с учащимися образовательных школ, но и включают дошкольников в сферу своего влияния. Специфические возможности, которыми обладают центры дополнительного экологического образования, позволяют им внести свой вклад в совершенствование экологического воспитания дошкольников. Разработана специальная программа «Экознайка», которая с одной стороны, учитывает возрастные особенности детей дошкольного возраста, с другой – требования государственного образовательного стандарта в области «Мир природы». Эта программа и разработанная на ее основе технология позволяет предоставить всем дошкольникам, особенно тем, которые не посещают дошкольные учреждения, равные стартовые условия. В результате работы гарантировано, что ребенок научится:

- определять объекты живой, неживой природы, рукотворного мира, обосновывая свой выбор;
- называть признаки живого и условия, необходимые для роста растений и животных;
- перечислять представителей животного и растительного мира леса, луга, сада, огорода, цветника, поля;
- рассказывать, как выглядят, чем питаются, как передвигаются животные ближайшего окружения, какие у них детеныши;
- перечислять домашних и диких животных;
- называть в правильной последовательности времена года, рассказывать об их типичных признаках и причины смены.

5. Перестраивается подготовка специалистов дошкольного образования и педагогических колледжах и вузах, практиков – в системе повышения квалификации. Системный подход к осуществлению экологического образования признается в современных педагогических исследованиях, в качестве ведущего. Межпредметная корреляция и интеграция эколого-педагогических знаний позволяет глубоко и разносторонне раскрывать проблемы современной экологии, ее комплексный, взаимосвязанный характер. В государственном образовательном стандарте представлена система дисциплин, которая позволит оптимизировать процесс экологической подготовки будущих работников дошкольных учреждений. В частности, это содержание курса «Педагогика», «Теория и методика ознакомления дошкольников с

природой», «Основы экологии», которые при целенаправленной работе могут осуществлять экологическое образование студентов во взаимосвязи педагогических, биологических и экологических дисциплин. Экологизация знаний и умений студентов осуществляется постепенно, начиная с первого курса. Так, на занятиях по курсу «Педагогика» студенты рассматривают экологическое воспитание как необходимый компонент формирования всесторонней и гармонически развитой личности, тесную взаимосвязь экологического воспитания с проблемами умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Это приводит их к мысли о комплексном междисциплинарном решении вопросов экологического образования. Профессиональная экологическая подготовка будущего воспитателя находит продолжение на занятиях «Теория и методика ознакомления дошкольников с природой». При изучении объектов неживой и живой природы, углубляется понимание понятий среда обитания, экологические факторы, сезонные изменения, становится понятной целесообразность решения задач экологического образования уже на этапе дошкольного детства и специфика использования тех или иных методов ознакомления с природой и экологического воспитания дошкольников. Но особо важное значение в экологической подготовке студентов имеет курс «Основы экологии», в который включено изучение законов, закономерностей и принципов экологии как науки. Содержание предмета дает возможность использовать активные методы и приемы обучения: экологические игры, дискуссии, решение проблемных эколого-педагогических ситуаций, просмотр и анализ воспитательных мероприятий экологической направленности. Внимание студентов акцентируется на том, что биологическое и социальное развитие человека невозможно без интенсивного использования природных ресурсов. В связи с этим их применение должно быть рационально, продумано и предусматривать воспроизводство природных ресурсов. Такая системность в работе по экологическому образованию студентов дает возможность по-новому осмыслить возможности и перспективы экологического воспитания подрастающего поколения.

Однако, несмотря на то, что уже сделано немало по решению вопросов экологического воспитания детей дошкольного возраста, в современной практике дошкольного образования существует целый ряд проблем:

- большинство программ для дошкольных учреждений насыщены природоведческими знаниями, а не экологическими. Это в свою очередь затрудняет достижения цели – воспитания основ экологической культуры у детей дошкольного возраста;
- дошкольные учреждения в своей работе по экологическому воспитанию дошкольников не ощущают поддержку со стороны семьи. Большинство родителей полагают, что дошкольное учреждение должно хорошо сформировать у детей элементарные математические

представления и развить речь, познакомить с буквами и подготовить к чтению, а экологическое воспитание не так важно;

- отсутствует преемственность в работе по экологическому воспитанию между дошкольным учреждением и начальной школой.

The article is devoted to the problem of environmental educating of preschool age children in Byelorussia. Here given different forms of work with students concerning professional environmental training of the future teacher.

УДК 378.147

О.О. Стягунова

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови вищої школи і визначає серед інших такі її напрямки: розвиток активності, самостійності та творчих здібностей майбутніх фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які, по-перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку за фахом, по-друге, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професією, а отже, створювати власними силами нові науково-технічні цінності в майбутньому; формування у молодих фахівців прагнення безперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті наукові знання, вміння швидко адаптуватися до змін та коригувати професійну діяльність.

Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів удосконалення навчально – виховного процесу, розробки нових методів та форм взаємодії викладача і студента. Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думкам і діям, будуть насправді міцні. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально – пізнавальною діяльністю, формування у студентів навичок самостійної творчої роботи.

Останнім часом викладачі вищої школи та педагоги – дослідники все частіше звертаються до проблеми позааудиторної (самостійної) роботи студентів, бо, як писав Я.А.Каменський, „альфою та омегою нашої дидактики буде винахід та відкриття засобу, при якому ті, що вчать, менше б навчали, а ті, що навчаються – більше б вчили”. Ці слова відображають важливіші вимоги сучасної педагогіки вищої школи – необхідність переорієнтації у практиці викладачів із надання знань студентам на керівництво їх самостійною пізнавальною діяльністю.

Порівнянно до колективних форм аудиторного навчання самостійна (позааудиторна) робота має випереджальне пізнавальне значення.

У зарубіжній та вітчизняній науках накопичено дані, що засвідчують не тільки актуальність поставленої проблеми, але й розкривають певні принципи та умови організації самоосвітньої діяльності студентів у навчальному процесі (М.Боритко, В.Гранін, С.Крисюк, І.Лернер, В.Петровський, О.Чебикін, О.Якубовський). Охарактеризовано складові самостійної пізнавальної діяльності, визначено умови, за яких вона може бути успішною. З – поміж таких О.Я.Чебикін відокремлює: сформованість мотиваційних настанов та інтелектуальних дій вчитися самостійно; вміння здійснювати самостійний пошук, системний аналіз та узагальнення навчально-методичної та наукової інформації; сформованість професійно важливих дій до самопідготовки у процесі виробничої практики; навички самопідготовки до презентації своїх навчальних та наукових досягнень під час складання іспитів, захисту наукових робіт.

Положенням про організацію навчального процесу в вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студента має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення окремої дисципліни. Під час самостійної роботи студент розвиває свою пізнавальну активність, учить самостійно приймати рішення.

Ефективність самостійної роботи студента (СРС) залежить від її організації та характеру знань, логіки навчального процесу, взаємозв'язку наявних та передбачених знань у даному виді самостійної роботи, результатів її виконання тощо.

Самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

- у конкретній ситуації засвоєння знань відповідає конкретній дидактичній цілі та пізнавальній задачі;
- сприяє формуванню у студента на кожному етапі його руху від незнання до знання обсягу та рівня знань, умінь та навичок, необхідних для рішення певного класу пізнавальних задач і, відповідно, просунення його від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- дозволяє виробити у студентів психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань та умінь орієнтуватися у потоці наукової інформації під час вирішення навчальних, наукових та виробничих задач;
- є важливою умовою самоорганізації та самодисципліни студента в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання та поведінки;
- служить важливим зняряддям педагогічного керування самостійною пізнавальною та науковою діяльністю студента в процесі навчання.

Існує декілька точок зору з питання про сутність самостійної роботи. З одного боку вона ототожнюється з самостійною діяльністю і тому розглядається у системі лекційних, практичних занять, лабораторних робіт і семінарів як сприйняття та самостійне обдумування студентами інформації, що подається викладачем, відтворення її під час вирішення задач, тощо. З іншого боку, самостійною роботою вважається тільки та, під час виконання якої студент без допомоги викладача, проаналізувавши та узагальнивши навчальний матеріал, перевіряє власні висновки та результати.

Таким чином, виходячи із виду діяльності студента – навчальної або наукової, нами визначено три типи СРС:

- 1) опрацювання матеріалу дисципліни, що вивчається;
- 2) виконання передбачених навчальним планом курсового проекту, курсової роботи;
- 3) виконання домашніх завдань: обчислювальні роботи, реферати на окремі теми лекційного матеріалу тощо. (рис. 1)

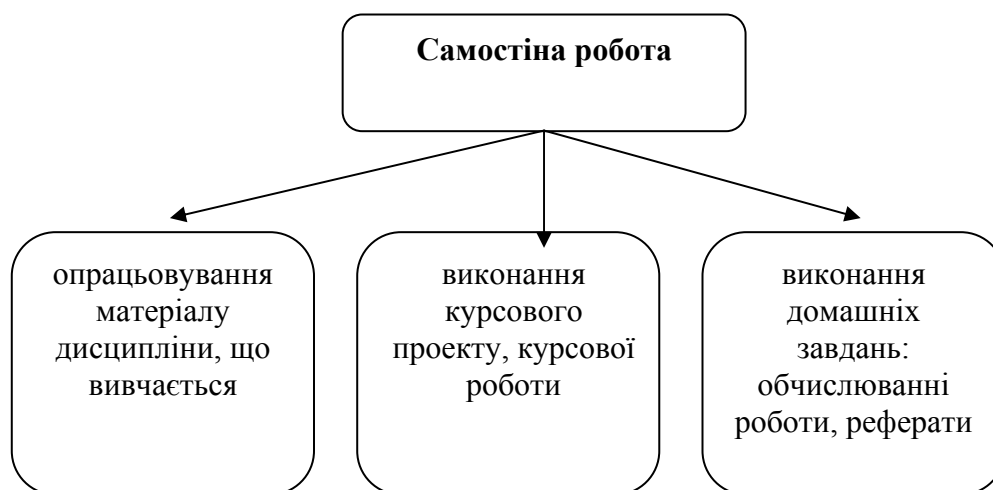


Рис. 1 Типи СРС, виходячи з виду діяльності студента

Проте існують інші види СРС, які також передбачаються навчальним планом, кафедральним, вузівським тощо планом проведення наукових студентських конференцій, конкурсів, вікторин, олімпіад тощо. Отже, СРС поділяється нами на передбачену, традиційну (аудиторну) та на нетрадиційну, позааудиторну, які в свою чергу поділяються на навчальну та наукову діяльності (Рис.2)

Головна мета ВНЗ підготувати кваліфікованого фахівця. Тому під час самостійної діяльності студенти опановують не лише теоретичними основами майбутньої спеціальності, а й набувають конкретних професійних навичок. Тому за видами діяльності СРС розподілена нами на навчально-пізнавальну та професійну.

До виконання СРС студента спонукають різні обставини, об'єкти чи суб'єкти. Здебільшого самостійна робота виконується за

вказівками та під керівництвом викладача. Цей вид СРС за нашою класифікацією має I (низький) рівень ініціативності студента. На первинному етапі студент виконує самостійну роботу зі спонукання викладача. Це діє як поштовх до самостійності. Потім студент проявляє власну ініціативу та творчість. Ця робота передбачає такий вид діяльності, як підготовка до участі в конкурсах, олімпіадах тощо. Її віднесено до II (середнього) рівня прояву ініціативності студентом. Якщо роботу організовано тільки за ініціативою самого виконавця, то це III (найвищий) ступінь організації СРС. Цей ступінь передбачає такі види діяльності, як підготовка публікацій, наукових доповідей, проведення власного дослідження, збір інформації за власною темою, участь у роботі наукових студентських гуртків (Рис. 2)

Для створення сприятливих умови для успішного та ефективного виконання самостійної роботи студентами нами здійснено ряд організаційних та методичних заходів.



СРС	навчальна діяльність	наукова діяльність
Види діяльності студента	Робота з додатковою літературою, не передбаченою викладачем. Виготовлення наочності, ТЗН тощо.	Підготовка публікацій. Підготовка наукових повідомлень. Проведення власного дослідження. Підготовка до участі в конкурсах, вікторинах, тематика яких обирається за бажанням.

Рис.2 Класифікація СРС

Алгоритм організації СРС, розроблений та запроваджений у роботу нашої кафедри, має такий вигляд:

- 1) розподіл викладачем навчального матеріалу на навчальні модулі;
- 2) упорядкування навчальних модулів у певну структуру;
- 3) визначення дидактичної цілі навчальної дисципліни та навчальних модулів;
- 4) створення дидактичних матеріалів, навчально-методичних посібників, що містять завдання та рекомендації щодо СРС;
- 5) створення системи зворотнього зв'язку, що виступає у формі самоконтролю;
- 6) організація, підготовка та проведення олімпіад, конкурсів тощо.

З метою активізації самостійної діяльності студентів нами передбачено чимало методичних заходів. Важливе місце займає контроль.

Застосовуються наступні форми контролю за СРС:

- основна (або підсумкова) – це залік, а особливо іспит, що проводиться в кінці навчального семестру, року;
- поточна – протягом навчального семестру.

Поточний контроль СРС - це контроль за успішністю навчання. На відміну від вибіркового контролю (напр.: вступні іспити, олімпіади), який виконує лише контролюючу функцію (встановлення наявності або відсутності певних знань та умінь), поточний контроль виконує три основні функції: констатуючу, корегуючу та організаційну. Констатуюча функція – з'ясування рівня сформованості знань, умінь та навичок. Для успішного виконання цієї функції контроль супроводжується оцінкою результатів. Оцінка дозволяє студенту усвідомити рівень результативності своєї роботи.

За засобом проведення види поточного контролю розподіляються на усні, письмові та електронні. Усний контроль забезпечує оптимальний контакт між викладачем та студентом, сприяє розвитку логічної побудови думки, її усного висловлювання, уміння

аргументувати, однак потребує багато часу. Письмовий контроль дає значну економію часу (проводиться водночас контроль успішності багатьох студентів), сприяє розвитку у студентів навичок письмово висловлювати та обґрунтовувати свою думку, проте не забезпечує безпосереднього контакту студента з викладачем. Електронний контроль потребує мінімальних затрат часу як студентом, так і викладачем, проте під час проведення студент цілком позбавляється контакту з викладачем. (Рис. 3)

Форми поточного контролю, що впроваджені в нашу роботу, розподілено на основні та додаткові. До основних належать колоквіуми, активні консультації, семінари, практичні заняття. До допоміжних віднесено звичайні (групові або індивідуальні) консультації, спецсемінари, тестування, курсові роботи, дипломні роботи, практику.

З метою уникнення “натаскування” студентів, колоквіум та активні консультації проводяться так, щоб вони не перетворилися на форму колективного заліку. На активних консультаціях на питання відповідають основним чином, студенти, а викладач уточнює, поглиблює окремі теоретичні положення, виправляє допущені студентами помилки та робить узагальнення.

Семінарські заняття проходять такі стадії підготовки студентів: опрацювання лекційного матеріалу, аналіз літератури, складання доповіді або реферату. Ці заняття проводяться в доповідній формі та у формі питально – відповідній. Питально – відповідна форма семінарських занять передбачає самостійну підготовку студентів на кожне питання, що виноситься на даний семінар. Таку форму семінару часто проводять у комплексі з активними консультаціями.

Доповідна форма семінарських занять корисна і для окремого студента– доповідача, і для всієї студентської групи. Робота над доповіддю, безумовно, має цілий ряд позитивних сторін:

1) активізація самостійної роботи студентів, особливо доповідачів; вибір теми, пошук та вивчення літератури, складання плану виступу, формулювання положень доповіді допомагають виробити навички творчої роботи, уміння орієнтуватися в потоці інформації, методи та форми самостійного набуття знань, зацікавленість творчим пошуком;

2) вияв обдарованих студентів; підготовка до доповіді та виступ активізує здібності студента, стимулює зацікавленість окремою темою, дозволяє викладачеві та групі краще оцінити можливості студента;

3) доповіді поглиблюють, конкретизують знання слухачів;

4) розвивається уміння об’єктивно оцінювати працю іншого студента, виявляти в ньому позитивні та негативні сторони;

5) доповідь на семінарі іноді стає початком поглибленої роботи над окремою темою, спонукає інтерес до неї.

Види контролю	усний	письмовий	електронний
Основні форми	Семінар Колоквіум Співбесіда Практичні заняття Активна консультація	Тестування Контрольна робота Обчислювальні дії Курсові роботи	Тестування без обмеження у часі Тестування з обмеженням у часі
Додаткові форми	Спецсемінар Консультації	Реферати Повідомлення Складання або розв'язання задач	Тренувальне тестування Атестація з окремої теми

Рис. 3 Класифікація форм поточного контролю СРС.

При цій формі семінарських занять часто проводяться змагання на найбільш цікаву, змістовну, логічну доповідь. Але така форма роботи має й ряд негативних моментів. Дуже часто студенти, знаючи про майбутню доповідь, не готують відповідне питання. Основна складність, що пов'язана з доповідями, полягає у тому, щоб подолати інертність, добитися, щоб всі студенти готували доповідь та обговорювали її тему.

Одна із найпоширеніших форм підвищення пізнавальної активності студентів, що використовується нами, – тестова перевірка знань, умінь та навичок. Широко використовуються й методичні тести, метою яких є вдосконалення процесу навчання. Під методичним тестом слід розуміти особливу форму контрольної роботи, результатами виконання якої можуть бути зведені до кількісних параметрів рівня засвоєних знань на певному етапі навчання. Цей рівень може бути виражений кожного разу через числовий показник. Застосуванню тестової методики нами приділяється більше уваги, через те, що використання заходів точної статистичної оцінки дає можливість більш об'єктивно виявити ступінь засвоєння знань у кожний період навчання.

З точки зору педагогіки, одним із важливіших аспектів проблеми тестування є створення у студентів бажання до активного, самостійного застосування отриманих знань. Якщо ця активність має пошуковий характер, то цим вона впливає на пізнавальну активність студентів. Ця задача вирішується при умові, якщо результати, що отримані в процесі

виконання тестів, своєчасно оцінюються самими студентами , що допомагає краще засвоювати матеріал.

Таким чином впровадженні в роботу різноманітні форми поточного контролю та чітка організація СРС діють як методи активізації самостійної роботи студентів. Результати поточного контролю успішності навчання, що регулярно вивчаються та аналізуються на засіданнях кафедри виявляють необхідність та можливість удосконалення навчального процесу та керівництва самостійною роботою студентів.

Література

1.Буряк В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001.-№ 4-5. **2. Герман Н., Тягунова Н.** Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання // Вища школа. – 2001. - № 4-5. **3. Хуторский А.В.** Современная дидактика: учебник для вузов. –СПб: Питер, 2001. **4. Чебикін О.Я.** Теоретико – методологічне та науково – методичне забезпечення самостійної пізнавальної діяльності магістрів державного управління// Організація самостійної роботи слухачів в умовах інформаційного суспільства: матеріали наук.-метод. конференції. – Одеса: ОРІДУ, 2002.

The most effective forms and methods of stirring up of self educating of students are revealed in the article. In particular, here proposed tests, different kinds of control works, use of statistical evaluating of students' work.

УДК 37.013.42

Л.О. Терських

ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ ДЕЛІНКВЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СУСПІЛЬСТВА

У Ер-Риядських керівних принципах Організації Об'єднаних Націй говориться: «Попередження злочинності серед неповнолітніх є найважливішим аспектом попередження злочинності в суспільстві... Для того, щоб попередження злочинності серед неповнолітніх було ефективним, необхідне зусилля всього суспільства в цілому, з метою забезпечення гармонічного розвитку підлітків при повазі до їхньої особистості і заохоченні її розвитку з раннього дитинства».[1.с.242-251].

Що з нами стало? Ані війни, ані чуми, а сотні тисяч безпритульних дітей по містах і селах у пошуках притулку та їжі. Дітей кидають, убивають, гвалтують, втягують у злочинний бізнес.

Дитяча злочинність і правопорушення – наслідок сучасної соціально-економічної та духовно-моральної ситуацій в Україні, що характеризується наростанням соціального неблагополуччя родин, падінням їхнього життєвого рівня, ігноруванням школою дітей із важкою долею, криміналізацією середовища.

Розпуста й насильство заради багатства заповнили телевізійні канали й друковані видання. Саме вони створюють стереотипи мислення, що роблять для дітей привабливими заняття проституцією, злодійством та іншими непристойними справами.

З іншого боку, українські засоби масової інформації перестали пропагувати чесну працю, замість цього показують один жах і перекручення.

У нас дітей виховують програмами «За склом», «Останній герой», зборищем ситих, здорових дядьків із вульгарними анекдотами для непристойних місць, - це вони спотворюють свідомість підлітків дивовижними перекрученнями моральних цінностей.

[2.с.12-13].

Подальший розвиток цього явища може мати тільки жалюгідну перспективу - виродження нації.

Ф.М.Достоевський писав, що всі страждання світу не варті однієї сльозинки дитини. А в Україні проливаються ріки дитячих сліз!

Сьогоднішні неповнолітні правопорушники - «важкі діти», учні «групи ризику». Це - діти з неблагополучних родин, неповних родин, невстигаючі діти, які конфліктують із вчителями й однокласниками, психічно надламані й, найчастіше, нездорові. Шкільні вимоги та навчальні навантаження їм не під силу; багато вчителів і вихователів не вміють і не знають, як з ними працювати. Таке ставлення до “важких дітей” позбавляє їх власної гідності, спокою та упевненості в собі.

В.О.Сухомлинський говорив, що «важкі діти» - сигнал небезпеки, заклик про допомогу. Таких треба вчасно помітити, приголубити, відігріти, заспокоїти, допомогти досягти відчутних успіхів у навчанні, знайти належний соціальний статус у класі, а не карати, не принижувати, не залякувати, не відштовхувати від себе. У кінцевому результаті їх виштовхують з колективу, класу, а то й родини. Вони потрапляють на вулицю й вливаються в компанію невдах, вигнанців. П.П. Блонський, стверджуючи, що школу від подібних учнів звільнити можна, але суспільство - ніколи, був правий. Вони залишаються в ньому, але в найменш придатнім для них середовищі, де, як правило, верх бере кримінальна особистість. [3.с.52-54].

Тобто професійна неспроможність вчителів, педагогічна неспроможність батьків і навчальна – дітей – створюють ситуацію, яка дає нам «важких» індивідів, становлення яких, звичайно, завершується в криміногенних групах, де й починається формування особистості, а, як відомо, головними факторами, що визначають процес формування особистості, безумовно, є груповий досвід і суб'єктивний, унікальний

особистісний досвід. Ці фактори повною мірою виявляються в процесі соціалізації особистості, який протікає в основному під впливом групового досвіду. Саме через відносини з іншими, через їхні оцінки кожна людина встановлює, розумна вона чи дурна, приваблива чи некрасива, гідна чи нікчемна.

При цьому особистість, формуючи свій Я-образ, соціалізується на підставі сприйняття того, як про неї думають, як її оцінюють інші. Це людське Я одержало популярність як дзеркальне Я Чарльза Кулі, відомого американського психолога й соціолога. Найбільш образне поняття дзеркального Я можна проілюструвати словами У.Теккеря з його «Ярмарку марносластва. Роман без героя»: «Світ – це дзеркало, і воно повертає назад кожній людині відображення її власного обличчя. Насупіть брови, і воно поверне вам недобррозичливий погляд, смійтеся разом з нами, і воно буде вашим радісним і добрим компаньйоном» [4.с.74].

У п.10 Ер-Риядських керівних принципах сказано: «...належну увагу варто приділяти розвитку особистості дітей і молодих людей, при цьому до них варто ставитися як до рівноправних партнерів у процесі підготовки до життя в суспільстві й інтеграції» [1.с.242-251]. Але тут йдеться про стабільне суспільство, де психологічний стан людини, майже завжди, залежить від того, наскільки її поведіння відповідає соціальним вимогам. А ми живемо в нестабільному суспільстві, для якого характерна руйнація ціннісно-нормативної системи як загальної основи соціальної інтеграції, тобто настає аномія (безнормність). В умовах аномії ціннісні орієнтації людей здебільшого визначаються їх загальним психічним станом, соціальним самопочуттям і психічним здоров'ям. За результатами моніторингу Інституту соціології НАН України загальний рівень соціального самопочуття молоді в січні 2000 р. був досить низьким, кількісне значення якого свідчить про перевагу негативних оцінок достатності основних соціальних благ.[5.с.5-27]

Низький рівень соціального самопочуття викликаний насамперед недостатністю соціальної стабільності, державного захисту від зниження рівня життя й економічної безпеки приводить не тільки до підвищення аномічної деморалізації, але й до підвищення рівня тривожності як одного з основних показників психічного здоров'я населення.

Відповідно до концепції відносної незадоволеності, розробленої англійським соціальним психологом С.Стоффером, люди відчувають незадоволеність у результаті розриву між тим, що вони мають, і тим, що вони могли б мати. Чим більший розрив між надіями й бажаннями та їхньою реалізацією, тим сильніше почуття соціальної незадоволеності.[4. С.208,211]

Зустріч з невизначеними перешкодами в задоволенні потреби може бути віднесена до фрустрації. Вона звичайно пов'язана із напругою, незадоволенням, що переходить у роздратованість і злість. Агресивне

поводження, викликане фрустрацією, може бути спрямоване на іншу людину чи групу людей, якщо вони є причиною розвитку фрустрації чи уявляються такими.[4.с.308] Агресія при цьому носить соціальний характер і супроводжується емоційним станом гніву, ворожості, ненависті, що викликають відповідну агресивну реакцію в іншого індивіда чи групи, і з цього моменту починається соціальний конфлікт, який у середовищі делінквентів носить емоційний характер. А це все є результатом того, що в дитинстві хтось був позбавлений турботи в родині, адже родина служить найважливішим джерелом емоційного задоволення. Родина обов'язково повинна здійснювати рольову підготовку дитини до статусів, близьких до статусів її батьків і родичів, прищеплюючи їй відповідні інтереси, цінності, спосіб життя. Родина визнається всіма дослідниками основним носієм культурних зразків, що наслідуються з покоління в покоління, а також необхідною умовою соціалізації особистості. Родина є основою всіх соціальних інститутів, тому говорячи про розвиток родини, маємо на увазі розвиток суспільства в цілому. Особистість, яка живе в сприятливому сімейному колі, не має емоційної потреби заповнити емоційний вакуум, а саме бажання заповнити його, визнається однією з основних причин приєднання до соціальних рухів. Родина – перша й найважливіша сфера фізичного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини, головний канал зв'язку між поколіннями. Найважливішою функцією родини традиційно та незмінно є моральне виховання дітей, формування громадянина, який повинен безконфліктно входити в соціальну структуру, повноцінно жити й ефективно працювати. [6. С.3-12].

Підраховуючи ж загальну кількість дітей в Україні, які залишилися без піклування сім'ї й держави, які відчувають гострий дефіцит уваги й турботи про себе, можна говорити про соціальне сирітство як масове явище життя нашого суспільства.

Звідси й характерна особистісна риса неповнолітніх правопорушників - глибока деформація моральних і правових орієнтацій, яка прослідковується в життєвих планах, цілях і способах їхнього досягнення. Слід сказати, що поведження сучасних дітей визначається суттєвими обставинами - особливостями сучасної дитини, яка стала в наш час самостійним суб'єктом належних їй прав. Тим більше, що прагнення підлітка до незалежності, самоутвердження – це, як затверджують фахівці, незаперечний факт: "Прагнення вихованця до недріб'язкового особистісного самоутвердження – не примха, не забаганка, не зигзаг темпераменту, а невичерпна фундаментальна складова людської психіки». Особливо психіки підлітка, якій притаманна так звана реакція емансипації, фрондерство, пов'язане з протестом проти консервативних підвалин, із прагненням до автономності, відділення від родини й дорослих, позбавлення від їхньої опіки. [7. с.60].

Виникає справедливе запитання: яким же може бути соціально схвалений тип особистості для нашого суспільства? Мабуть, це особистість соціабельна, яка легко йде на соціальні контакти, готова до співробітництва й володіє при цьому деякими агресивними рисами (тобто здатна постояти за себе) і практичною кмітливістю.

У сучасну епоху посилюється розрив між психофізіологічною та соціальною зрілістю молоді: молоді люди досягають інтелектуальної й фізіологічної досконалості значно раніше, ніж самостійного статусу. Це нерідко стає причиною тяжких внутрішньо - сімейних і соціальних конфліктів.

Сьогодні на виховання молоді негативно впливає відсутність ідеалів, адже молодому поколінню потрібні позитивні приклади. Щоб виховати мужність, стверджував А.С.Макаренко, потрібно, як мінімум, щоб людина потрапила в такі умови, у яких би вона цю мужність змогла виявити. [3,с.52]

Досвід А.С.Макаренка, до якого ми сьогодні звертаємося, - це досвід роботи з дітьми асоціальними, які мають відхилення в розвитку, стані психічного та фізичного здоров'я, яких сьогодні відносять до «групи ризику». А їх у звичайних школах стає все більше, заняття з ними вимагають все більшої майстерності, психічної, фізичної урівноваженості та витривалості. Відомо, що система А.С.Макаренка носить підкреслено діяльний характер, вона спирається на принцип включення індивіда в конкретну діяльність. Таким був Будинок радості Вітторіно да Фельтре, «колонія імені М.Горького» А.С.Макаренка й ін. Там був колектив, основна функція якого - виконувати роль сполучної ланки між індивідом і всім суспільством.[8.с.55-60].

Одна з істотних ознак колективу – контактність, тобто наявність безпосередніх відносин між його членами й присутність референтної особистості. Не буде колективу – не буде й виховання. А хіба може бути колектив у школі, де 1,5-2 тисячі учнів? Ні, звичайно! Виховання тут набуде форми буденної бутафорії, з поверховим навчанням і нехитрими заходами, настільки ж марними. І виходять з таких шкіл молоді люди абияк навчені, але зовсім невиховані. Тому школа з великою кількістю учнів, відсутністю вчителів-фасилітаторів, так і не змогла затвердити себе в історії освіти. Але ж згадаємо Песталоцці, який говорив: "Хто відкриває хоча б одну школу, той закриває одну в'язницю". Сьогоднішня школа – розсадник для малолітніх злочинців, та й ті з кожним роком одна за одною закриваються.

У п.5 «Керівних принципів Організації Об'єднаних Націй для попередження злочинності серед неповнолітніх» зазначається: "Варто визнати необхідність і важливість здійснення прогресивної політики попередження злочинності серед неповнолітніх, а також необхідність і важливість систематичного вивчення і вироблення заходів. При цьому варто уникати криміналізації та покарання дитини за поведінку, що не

заподіює серйозного збитку розвитку самої дитини чи шкоди іншим». [1.с.242-251].

Необхідно шукати підходи для зняття бар'єрів відчуження й подання допомоги коригуючого та виховного характеру, яка полягає в навчанні індивіда соціально необхідній поведінці й ролям, що допоможе адаптуватися до вимог та умов соціального середовища [9.с.116].

Визначальним, з позиції правової соціалізації, є розділ ХУ “Особливості кримінальної відповідальності і покарання неповнолітніх” Загальної частини нового Кримінального кодексу України. Тут передбачений максимум засобів, щоб найменш болісно забезпечити правову соціалізацію неповнолітніх, які підлягають кримінальній відповідальності, а також на їх прикладі формувати повагу до права з раннього віку. [10.с.267].

Одним із найважливіших показників цивілізації суспільства є система соціальної політики, яка полягає в збільшенні ролі превентивної освіти й виховання, зменшенні станів і ситуацій, які провокують на правопорушення, наданні допомоги та послуг для зменшення негативних наслідків, вчинків.

Таким чином, подальший розвиток процесу гуманізації суспільства необхідно зв'язувати з розвитком превентивної педагогіки, соціально-педагогічної віктимології. У вузах і системі післядипломної освіти варто було б ввести спецкурси й програми превентивного виховання, катарсису. [11.с.18].

Для вирішення питання дитячої злочинності та правопорушень наприкінці ХХ століття в деяких країнах світу суспільство повернулося до ювенальної юстиції, започаткованої ще в 1899 р. у США. [1.с.6] Характерно, що ідеї захисту дітей і підлітків, допомоги їм засобами й силами ювенальної юстиції мають сьогодні безліч прихильників, але дивно те, що не юристів, а представників інших галузей знань: лікарів, психологів, педагогів.

«Мінімальні стандартні правила Організації Об'єднаних Націй, по здійсненню правосуддя щодо неповнолітніх» (Пекінські правила) декларують: “Варто приділяти досить уваги вживання позитивних заходів, що допускають повну мобілізацію всіх можливих ресурсів, включаючи родину, добровольців та інші групи суспільства, а також школи й інші суспільні інститути, з метою сприяння благополуччя дитини, для того, щоб скоротити необхідність втручання з боку закону, і ефективного, справедливого й гуманного поводження з підлітком, який знаходиться у конфлікті з законом». [1.с.232-241].

У довоєнні часи в нашій країні існували й дуже успішно працювали трудові колонії для неповнолітніх, де виховувалися колишні безпритульні, де поряд з освітою вони отримували хороші професії, багато з вихованців таких колоній стали відомими людьми. Та й у загальних школах на належному рівні було трудове виховання. Але в 60-і роки минулого століття воно було знищене. Та досвід кращих

педагогів світу показує, що тільки наполеглива праця, яка приносить задоволення, може зробити “важких дітей” гідними людьми.

У зв’язку з цим у «Керівних принципах Організації Об’єднаних Націй для попередження злочинності серед неповнолітніх» у п.48 читаємо: «Планування й розробка програми попередження злочинності серед молоді варто здійснювати на основі надійних наукових досліджень і періодично піддавати контролю, оцінці й коригуванню».

Тому, звичайно, сьогодні, рятуючи долі дітей, які потрапили на згубний шлях, необхідно в першу чергу звертатися за допомогою до людей, які пройняли ідеєю евристичної ювенології, розпочати рух за організацію допомоги батькам у навчанні та вихованні дітей через різні державні програми (за зразком “Хед старт” у Америці в 60-і роки ХХ ст.). Необхідно розробити низку конкретних рекомендацій для організації фізичного, розумового, морального розвитку та виховання дітей у сім’ї, організувати роботу з батьками в неблагополучних сім’ях. На рівні державних програм навчальним установам – школам, коледжам, університетам, а також спеціальним освітнім центрам приділяти увагу педагогічній освіті батьків, проводячи семінари, де розглядалися б приклади конфліктних ситуацій між батьками та дітьми, обговорювалися методи їх вирішення, батьки ділилися б досвідом тощо.

І тільки в останньому 58 п. “Керівних принципів... “ приділяється увага правоохоронним органам у вирішенні проблеми підліткової злочинності та правопорушень: «...співробітники правоохоронних органів й інші відповідальні працівники незалежно від статі повинні бути готові враховувати у своїй роботі особливі потреби молоді, а також знати та максимально використовувати програми і наявні служби допомоги, щоб не допускати зіткнення неповнолітніх із системою правосуддя”. [1.с.242-251].

Адже що є страшнішим для суспільства, ніж моральна, соціальна, фізична деградація дітей, сімейних стосунків, розпад тих моральних підвалин, які формувалися в Україні віками?

І як наслідок – ціле покоління безпритульних, знедолених дітей, які повних відчаю очима з надією дивляться на нас, дорослих, не розуміючи, чим вони завинили перед суспільством, яке спонукало їх на безрадісну долю.

Література

1. Вульфсон Б.Л., Микаберидзе Г.В. Международный год семьи. //Педагогика. - 1994.- №4.- С.3-12. **2. Дмитрук Михаил.** Беспризорники в законе. //Природа и человек. (“Свет”). – 2002. - №6. – С.12-13. **3. Кумарин А.М.** Коллектив – среда обитания школьников. //Педагогика. – 1994. - №4. – с.55-56. **4. Лукашевич М.П., Мигович І.І.** Теорія і методи соціальної роботи. – К.: МАУП. –2002. – с.116. **5. Мельникова Э.Б.** Ювенальная юстиция. Проблемы уголовного права и криминологии. – М.: Дело - 2000. – с.242 – 251. **6. Невская С.С.,**

Невский И.А. Современные проблемы преодоления правонарушений несовершеннолетних. //Педагогика. – 1994. - №4.- с.52 - 54. **7. Нечаева А.М.** Детская беспризорность – опасное социальное явление. //Государство и право. – 2001., июнь. - №6. – с.60. **8. Оржеховская В.** Дети улицы. Защита и соблюдение прав ребенка. //Человек и закон. Обозрение. – 1996. - №. - с.18. **9. Осипова Н.П.** Соціальна спрямованість нововведень у Кримінальному Кодексі України: питання застосування і вивчення. – Київ-Харків.: ЮрІнком Інтер. – 2002. – с.267. **10. Панина Н.** Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной аномии. //Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001/1, январь – март. – с.5-27. **11. Фролов С.С.** Социология. // Изд-во 3-е доп. – М.: Гардарики, - 2001. – с.74.

The article is devoted to the most important problems of exteriorization of delinquents to social values of a society. Here given specific recommendations of organization of physical, mental, moral development and upbringing of children and teenagers.

УДК 371.13:504

І.В. Трубник

КОМПОНЕНТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Мета безперервної екологічної освіти – розвиток екологічної свідомості та мислення, екологічної культури особистості та суспільства, відповідального ставлення кожної людини до природи; формування практичного досвіду природокористування і компетентного прийняття рішень.

У сучасних дослідженнях екологічну культуру розглядають як якість особистості, яка складається з багатьох компонентів (відповідні знання, глибока зацікавленість природоохоронною діяльністю, грамотне її здійснення, багатство морально-естетичних почуттів та переживань тощо), але ми звернули увагу на те, що у кожному визначенні екологічної культури як її елемент зазначається – екологічна поведінка у природі, яка мотивується духовними, моральними цінностями. Цей компонент ми вважаємо одним із найголовніших у структурі екологічної культури майбутнього вихователя, так як його поведінка у природному середовищі є взірцем для наслідування дітей.

Проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у галузі екологічної освіти та виховання була предметом вивчення багатьох вчених: екологічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл (Т.В.Анісімова, К.М.Бабакіна, І.С.Котенєва,

С.В.Совгіра, О.В.Чернікова, Т.Н.Чистякова, Н.В.Ясінська та ін.), екологічна підготовка майбутніх вихователів (Н.В.Лисенко, С.М.Ніколаєва, З.П.Плохій, Н.Ф.Яришева та ін).

Вивчення досліджень показало, що проблема підготовки майбутнього вихователя містить у собі два взаємопов'язаних аспекти: розвиток екологічної свідомості та культури самого майбутнього вихователя й методологічну та методичну його підготовку до формування екологічної культури вихованця.

Н.Ф.Яришева наголошує на необхідності підготовки творчого вихователя, який повинен бути обізнаним у природі рідного краю, мати емоційну чутливість, зацікавленість, спостережливість. Лише такий вихователь зможе закласти "фундамент екологічної культури" [9].

Н.В.Лисенко також піднімає проблему формування екологічної свідомості й культури молодого покоління. Вона визначає такі складники екологічної культури, як "наукова основа, екологічний світогляд, нове екологічне мислення, соціально-екологічний потенціал, екологічна відповідальність, екологічна ініціатива" [4].

С.М.Ніколаєва справедливо називає вихователя носієм екологічної культури. Саме вихователь є головною фігурою і визначальним фактором в екологічному вихованні. Вона виділяє три аспекти особистості вихователя, які визначають успіх у розвитку начал екологічної культури дітей:

- розуміння екологічних проблем і причин, які їх породжують, відчуття громадянської відповідальності, бажання і готовність змінити її на краще;

- професійність і майстерність (володіння методикою екологічного виховання, розуміння мети, завдань, володіння конкретною технологією екологічної роботи з дітьми);

- загальна орієнтація на гуманістичну модель виховання (створення сприятливої атмосфери перебування дітей в дошкільному закладі, екологізація їхньої життєдіяльності) [5].

Т.В.Анісімова вважає, що процес становлення екологічної культури особистості відбувається як перехід від індивідуального чуттєвого образу Природи, який є у досвіді, через його усвідомлення, співвіднесення з абстрактним, встановлення чіткого взаємозв'язку між ними, до нового індивідуально чуттєвого образу Природи, та на основі цього до зміни поведінки в ній. До запропонованої В.А.Ясвіним, С.Д.Дерябо „формули” формування будь-якого ставлення „смисл- ставлення-потреба-мотив-діяльність”, вона ввела ще одну ланку „образ-смисл-ставлення-потреба-мотив-діяльність” [1].

О.В.Чернікова розглядає підготовку майбутнього педагога до формування екологічної культури „як розвиток екологічної культури самого вчителя, основою якого є розуміння природи як вищої цінності; усвідомлення майбутнім вчителем своєї професійної ролі як педагога (особистості, громадянина); забезпечення єдності основних компонентів

підготовки – змістовного, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-оцінного” [7,14].

Н.В.Ясінська, вивчаючи розвиток екологічної культури у системі післядипломної освіти, включає до професійної екологічної підготовки – розвиток екологічної культури вчителя, формування професійних якостей через призму самовдосконалення та врахування особливостей інтелектуального розвитку індивідуально-емоційного стану [10, 2].

С.В.Совгіра наголошує, що „екологічна підготовка майбутнього вчителя – це багатоаспектний процес, який включає формування наукової системи знань в галузі взаємодії природи і суспільства, виховання гуманістичного світосприйняття особистості, розвиток екологічного мислення, формування екологічних переконань особистості, засвоєння норм екологічної етики і як результат – формування екологічної культури, екологічного професіоналізму учителя, які визначають активне ставлення особистості до охорони навколишнього середовища, раціонального природокористування, збереження і відтворення природних ресурсів у конкретному регіоні” [6,2].

І.С.Котенєва, розглядаючи естетико-екологічну культуру особистості, визначає в ній мотиваційну, теоретичну та практичну оснащеність [3]. До мотиваційної оснащеності особистості входять компоненти, які спрямовують та стимулюють екологічну діяльність. У якості мотивів можуть виступати потреби, інтереси, емоції, ідеали. Мотиви – це ідеальні стимули поведінки особистості.

Найважливішим елементом в системі мотивації є потреби. Для екологічної діяльності майбутнього вихователя важливими, на наш погляд, є: потреба у естетичному сприйнятті природи, милуванні її красою та отриманні насолоди від неї; потреба у пізнанні природи; потреба у спілкуванні з природою; потреба у чуттєвому переживанні та співчутті до природних об’єктів; потреба у збереженні, активному захисті природних об’єктів; потреба у відображенні світу природи у творчості.

Інтереси людини виступають сильним внутрішнім мотивом, вони стимулюють різноманітну діяльність людини, у тому числі і еколого-професійну.

Емоції та почуття можуть також виступати у ролі мотивів екологічної діяльності. Почуття як стійке емоційне ставлення людини до дійсності виявляють основну спрямованість особистості.

Дуже важливо, щоб у майбутнього педагога був сформований соціально-екологічний ідеал – теоретична модель оптимальної взаємодії людини та природи в умовах того чи іншого суспільства. Згідно з цим ідеалом людина і намагається організувати свої відносини з природою.

Теоретична оснащеність передбачає оволодіння особистістю системою знань у сфері еколого-професійної діяльності, а практична – уміннями та навичками здійснення екологічної освіти дітей.

Т.М.Чистякова розглядає професійну готовність майбутнього педагога до екологічної освіти як інтегративну властивість його особистості, систему якостей, які забезпечують освіту дітей з високою екологічною культурою, та виділяє три компоненти: змістовний, діяльнісний та мотиваційний [8].

Стосовно майбутніх вихователів змістовний компонент включає знання з основ природознавства та екології, з методики дошкільної екологічної освіти (мета, завдання, зміст екологічної освіти, форми, методи, засоби та новітні технології здійснення екологічної освіти дошкільників). Діяльнісний компонент являє собою сукупність методичних умінь (проективних, конструктивних, організаторських, аналітичних) у сфері екологічної освіти дошкільників. Мотиваційний компонент відбиває соціально-моральну позицію майбутнього вихователя по відношенню до проблем екологічної освіти. Мотиваційний компонент проявляється у інтересі та потребі підвищувати рівень екологічної освіти, відповідальності за якість підготовки до роботи з дітьми та результати екологічної освіти.

Серед названих компонентів професійної екологічної підготовки майбутніх вихователів провідну роль ми відводимо мотиваційному, так як вважаємо, що саме розвинені екологічні мотиви виступають стимулами для активної пізнавальної діяльності у сфері природи, для методичної підготовки до роботи з дітьми, для участі у природоохоронній діяльності та дотримання правил екологічно доцільної поведінки у сфері природи. Тому на формуванні мотиваційної екологічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти ми і зосередили увагу дослідження.

К.М.Бабакіна визначила мотивацію оволодіння екологічною культурою як систему усвідомлених спонукань особистості, яка представляє основу та рушійну силу еколого доцільної поведінки та реалізується в усіх напрямках життєдіяльності особистості при активній позиції, спрямованій на збереження природних цінностей (ресурсних, соціальних, моральних, естетичних та ін). Вона розглядає мотивацію оволодіння екологічною культурою як компонент структури особистості, який являє собою інтегративне, динамічне, цілісне новоутворення, критеріями розвитку якого виступають: ступінь сформованості окремих мотивів як компонентів мотивації; структура мотивації; ступінь розвитку цілісних властивостей мотивації; ступінь сформованості функцій мотивації у регуляції стосунків особистості з природними об'єктами, що визначає еколого доцільну поведінку та соціально-ціннісні орієнтації у природі.

К.М.Бабакіна виділила три етапи у формуванні мотивації оволодіння екологічною культурою. Перший етап орієнтований головним чином на актуалізацію прагнень до еколого доцільної діяльності та емоційну оцінку екологічних проблем, завдань. Другий етап спрямований переважно на вибір засобів та шляхів вирішення

екологічних проблем, коли зливаються в одне ціле мотиви, завдання, умови еколого доцільної діяльності, і, як наслідок, надання адекватних цим рішенням смислів. Третій етап орієнтований на оволодіння на креативному рівні необхідними навичками, способами рішення завдань екологічного змісту, а також уміннями всебічної оцінки результатів рішень, рефлексії власної поведінки.

Серед засобів, запропонованих К.М.Бабакіною для формування мотивації оволодіння екологічною культурою, ми особливу увагу звернули на систему еколого-педагогічних, особистісно-розвивальних ситуацій – пізнавально-інформаційні ситуації, які спонукають до самостійної пошукової, мислительної діяльності; ситуації-імітації, які актуалізують прояви не тільки інтелектуальних, але і моральних, вольових та інших зусиль особистості; ціннісно-виборчі ситуації, які спонукають до вибору еколого-орієнтованих соціальних цінностей, приймати екологічно обґрунтовані рішення; практично-діяльнісні ситуації, які викликають прояви різних екологічних умінь; ситуації-тренінги, що імітують об'єктивні екологічні колізії, спонукають до прояву природозахисної позиції; проектні ситуації, які актуалізують творче рішення екологічних проблем [2].

Аналіз сучасних досліджень, власного експерименту та педагогічний досвід роботи зі студентами дозволили зробити висновок, що важливим у професійному екологічному становленні майбутнього вихователя має бути формування потребово-мотиваційної сфери у взаємодії з природою (мотиваційний компонент професійної готовності). Тому у процесі реалізації навчальних завдань визначальним для нас є створення умов для самоусвідомлення потребово-мотиваційної сфери, усвідомлення необхідності формувати в собі потреби пов'язані з природним оточенням (пізнавальні, емоційні, естетичні, у спілкуванні та ін.) та знання особливостей розвитку мотиваційної сфери та закономірностей формування екологічно мотивованої поведінки у дітей дошкільного віку. Тому як головні ми визначаємо наступні принципи:

- принцип мотивації (мотивація вирішення навчальних завдань, мотивація пізнавальної діяльності, мотивація необхідності роботи з екологічного виховання дітей дошкільного віку);

- принцип усвідомленості (свідоме ставлення до екологічних проблем, до підвищення власної професійної компетентності, усвідомлення необхідності природоохоронної діяльності, дотримання правил поведінки у природі);

- принцип естетизації (опора на красу, гармонію природи, бажання підтримувати, оберігати та створювати красу у власній діяльності);

- принцип зв'язку глобального, національного, регіонального аспектів у вивченні сучасних екологічних проблем (регіональний підхід дозволяє опиратися на позитивні почуття до близького природного оточення, що дозволяє глибше розуміти глобальні екологічні проблеми);

- принцип опори на творчу активність – (опора на зацікавленість, інтереси студентів, їх самостійність у виконанні творчих завдань, розумна довіра щодо можливостей та здібностей студентів).

Відбір методів ми здійснювали за такими критеріями: вплив на чуттєву сферу (екскурсія до парку Слов'янського курорту), надання самостійності та активності в збагаченні знань (екскурсія до місцевого краєзнавчого музею, написання творчих робіт), надання можливості практичного використання здобутих знань (здійснення власних проєктів на базі дошкільних закладів, дитячих будинків).

Подальше вивчення проблеми ми вбачаємо у розробці моделі та педагогічної технології підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до формування екологічно-мотивованої поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Література

- 1. Анисимова Т.В.** Становление экологической культуры личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе в вузе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2002.
- 2. Бабакина Е.Н.** Формирование у подростков мотивации овладения экологической культурой при изучении предметов естественнонаучного цикла: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – Волгоград, 2004.
- 3. Котенева И.С.** Формирование эстетико-экологической культуры будущего учителя средствами искусства: Дисс. ... канд. пед. наук. - Луганск, 1996.
- 4. Лисенко Н.В.** Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1994.
- 5. Николаева С.Н.** - Методика экологического воспитания. - М., 1999.
- 6. Совгіра С.В.** Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі): Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1999.
- 7. Чернікова О.В.** Підготовка майбутніх учителів біології до формування екологічної культури старшокласників: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Одеса, 2004.
- 8. Чистякова Т.Н.** Система методической подготовки студентов-биологов к экологическому образованию школьников: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – СПб, 2000.
- 9. Яришева Н.Ф.** Методика ознайомлення дітей з природою. - К., 1993.
- 10. Ясінська Н.В.** Розвиток екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Тернопіль, 2001.

By means of pointing out components of environmental education of the future teachers, the article analyses fundamentals of forming environmental culture of students. To determine principles and methods of educating students, there were used excursions, project work and pedagogical practical work.

О.В. Федорова

**МУЗИЧНА НАВЧАЛЬНО-ІГРОВА ДРАМАТИЗАЦІЯ ЯК МЕТОД
РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Передумовами розвитку творчих здібностей є формування активної позиції людини, що формує досвід практичної діяльності. Ця інтеграція (активність і діяльність) вимагає конструктивного підходу та сприяння розвитку творчих здібностей, що є умовою успішного формування творчого потенціалу особистості.

Творчий потенціал - це складна, багатопланова структура зі своєю системою взаємозалежних і взаємообумовлених здібностей, що проявляються в цілеспрямованій і планомірній діяльності, спрямованій на створення нових духовних і матеріальних цінностей, що характеризуються особливим вольовим устремлінням, ініціативним свідомим пошуком, зосередженням розумових, фізичних, емоційних зусиль на об'єкті творчості.

Процес формування творчих здібностей особистості відбувається під впливом умов, що створюються суспільством для реалізації творчого потенціалу особистості, а також раціональне й ефективне виконання цих умов самою особистістю.

Сучасна наука досліджує процес творчості з різних точок зору: філософія дає методологічну основу для дослідження, вивчає принципи істинності знань, результатів творчого мислення (Ю. М. Бородай, М. О. Данилов, Б. М. Кедров, О. М. Шулік), соціологія виявляє фактори суспільного середовища як стимулюючі, так і гальмуючі прояви творчих здібностей (Т. Л. Єрмаш, М. С. Каган). Психологія досліджує процеси творчого мислення (Б. Г. Ананьєв, В. О. Кудін, О. В. Петровський, Л. С. Виготський) тощо.

Вчені досліджують цілий ряд питань, пов'язаних з даною проблемою, починаючи з дискусії по питанню про можливість самого існування поняття «дитяча творчість» і закінчуючи вивченням шляхів і засобів її розвитку.

Одним із засобів формування в дітей творчих здібностей може бути музично-ігрова драматизація. Вона може використатися за умови досить розвиненого сприйняття музики й наявності в активі дітей рухових навичок і таких спеціальних, як міміка, сценічна гра, характерна інтонація, щоб на цій базі знайти свій спосіб реалізації творчого задуму.

Драматизація дуже близька дитині, тому що заснована на ігровій дії. Саме в драматизації проявляється з найбільшою ясністю повне коло уяви дитини. Прагнення до дії, втілення реальності, що закладено в самому процесі уяви, у драматизації знаходить своє повне відображення.

Крім того, драматизація пов'язана із грою. Гра розглядається як

творча форма драматизації, у якій проявляються й технічне, і декоративно-образотворча, і словесна, і драматична, і музична творчість.

Величезна пізнавальна й моральна роль «театрального» виховання в розвитку фантазії й спостережливості, пам'яті й уваги, асоціативного мислення, культури почуттів, пластики й мови, моделювання життєвих ситуацій.

Видатний чеський педагог Я. А. Коменський (1592-1670) вважав дитячі театральні спектаклі обов'язковим компонентом виховання підростаючого покоління. У числі 25-ти Законів школи є й закон про театральні спектаклі, роль яких полягає в тому, щоб привчити вихованців «спостерігати розходження в мові, уміти відразу реагувати на ці розходження, робити гідні рухи, тримати обличчя й руки, а також все тіло відповідно обстановці, змінювати й пристосовувати голос, тобто виконувати будь-яку роботу гідно» [5, с.100].

Зовсім іншою формою сприйняття театральної культури є дидактичний театр, де головним принципом роботи є насичення педагогічної діяльності грою, що захопила б дитину та одночасно дала б роботу її розуму і серцю.

Розглядаючи проблему організації творчих здібностей у сфері музично-театральної драматизації дітей старшого дошкільного віку, звернемося до музично-ритмічних рухів.

На початковій стадії музичного розвитку людина прагне до наочного тлумачення художніх образів музики. Надалі відтворення музики стає більше активним - «має активний слухо-моторний характер». Це проявляється в довільному підспівуванні, у чіткій ритміці, викликає рухові ефекти (міміка, жести).

М'язові рухи, рухові відчуття І. М. Сеченов вважав обов'язковою складовою частиною будь-якого відтворення. За його словами, зовнішні об'єкти викликають в організмі як специфічні відчуття (зорові, слухові, тактильні), так і рухові реакції, що супроводжуються м'язовими відчуттями. О. М. Леонт'єв свідчить про те, що моторні процеси мають істотне значення для відображення звучання. Так, вокалізація прослуханого різко підвищує звуковисотну чутливість людини [6, с.61].

Вивчаючи розвиток музичних уявлень і сприйняття дітей, вчені підтверджують, що рухова реакція є істотним компонентом і механізмом музичного пізнання. Такі форми, як пантоміма, гра під музику повинні бути досить широко розповсюджені на початкових етапах музичного розвитку дитини дошкільного віку.

Так, К. Орф створив цілісну й ефективну систему музичного виховання засновану на різних формах колективного музикування, дитячої творчості, активної виконавської діяльності. Головний його принцип - будувати музичне виховання на ритмопластичній основі. У виборі музичного матеріалу К. Орф надає перевагу фольклору. Народні пісні й танці він розглядав як музику для виконання, розігрування, тому вона повинна давати досить матеріалу для співучасті в її

відтворенні. У фольклорі можна знайти джерела музично-ігрової драматизації. Театр вінчає всю систему К. Орфа [2, с.290].

Відомий український композитор і хормейстер М. Д. Леонтович пов'язував початковий етап музичного виховання дітей з народною піснею. У структурі народної пісні завжди є елемент імпровізаційності, що дозволяє ставити перед дітьми творчі завдання й дає молодим виконавцям можливість бути своєрідними, співавторами. Будова хороводів, ігор під спів дозволяє продемонструвати дітям різноманітні способи творчої діяльності: різні варіанти рухів, їх імпровізацію в танці, зміну стилів хороводу, різноманітні прийоми втілення ігрових образів.

Музично-сценічна гра з ролями, танцями, сценами з казок, речитативи-діалоги - все це засоби активного художнього виховання, що сприяють розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Важливим засобом активізації розумової діяльності та виховання моральних почуттів є ідентифікація - уміння представляти себе в умовах, зображених у музичних творах, на місці музичних героїв, пристосувати до себе, закладені в творі ідеї.

Між музикою й рухами при одночасному їх виконанні встановлюється дуже тісний взаємозв'язок, але при визначальній ролі музики, розвитку її образів. Рухи, що супроводжуються музикою, виражають її образний зміст.

Музика й рух не відбивають точно життєвих явищ або предметів. Вони відбивають переживання в їх поетизованому виді. Основне завдання музично-ритмічних рухів (ритміки) - формування у дітей відтворення музичних образів у їхньому розвитку й здатності виражати їх відповідно до музики.

Шлях освоєння розгорнутих театральних-сценічних образів полягає через пісню - жанр самий масовий і демократичний.

Імітація рухів, про які мова йде в текстах пісень, допомагає дітям і їхнім слухачам зрозуміти зміст і характер творів. Пантомімічне відображення музично-поетичного тексту дає можливість усвідомити більш зримо поетичний текст. Аналогічна роль його і в інтерпретації музики.

Відомо, що музичній мові не властива конкретна семантика, але завдяки драматизаційним засобам, діти починають краще відтворювати музичні інтонації, виконання пісень стає більше виразним. Тут театралізація фольклорних образів незамінна.

Таким чином, у процесі розучування музичного твору, що є своєрідним сценарієм, основними видами художньої діяльності є спів, музично-ритмічні рухи й тісно пов'язана з ними сценічна гра. Ці види діяльності іноді чергуються або поєднуються з пантомімою, танцем.

Драматичне мистецтво оригінально поєднує в собі драматичну дію, художнє слово, пантоміму, живопис, скульптуру, музику й тому формує та розвиває одночасно мову, інтуїцію, увагу, спостережливість,

пам'ять, асоціативні здібності, уяву, почуття ритму й пластику в русі, ряд технічних і конструктивних здібностей. Драматизацію можна розглядати як метод викладання, що забезпечує активне творче відтворення знань дітьми старшого дошкільного віку.

Проаналізувавши основні напрямки сучасної загальної й музичної педагогіки, можна припустити, що реалізація музично-ігрової драматизації у розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку зажадає застосування цілого комплексу тих педагогічних принципів, які покладені в основу методичних рекомендацій педагогів різних шкіл і напрямків.

Підводячи підсумки вищевикладеного теоретичного матеріалу, доходимо висновку, що саме поняття «музично навчально-ігрова драматизація» містить у собі ряд компонентів, що становлять його суть. Це, по-перше:

- уміння вслухуватися в музичний твір;
- придбання практичних навичок музичної діяльності (співу, ігрових і танцювальних навичок);
- нагромадження життєвого й музичного досвіду;
- наявність взаємозв'язку слуху й виконавських навичок;
- формування музичного й художнього мислення.

По-друге, для рішення цього комплексу завдань необхідний і комплекс методів, що дозволив би реалізувати його в досить короткий строк, тому що, на думку Ш. О. Амонашвілі та Л. С. Виготського фактор часу тут відіграє значну роль [1, 4].

Використання в навчальній роботі елементів драматизації допоможе вихователю та музичному керівнику відійти від авторитарних форм спілкування, буде сприяти становленню взаємного співробітництва.

Таким чином, аналіз педагогічного досвіду передових музичних керівників і вихователів дитячих дошкільних закладів, що використовують драматизацію як метод у своїй роботі, дає можливість припускати, що застосування в навчальних цілях музично-ігрових драматизацій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку буде сприяти формуванню їхніх творчих здібностей.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – С. 111.
2. Апраксина О. А. Музыка в воспитании творческой личности //Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка. – 1994. Вып. 3.
3. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів. – 3-є вид. – Київ: Муз. Україна, 1989. – Вип. 1. – 124 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения – М.:

Педагогика, 1982 – Т. 2 – С. 140. **6. Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. – М.: Знание, 1989. – 48 с.

The article analyses pedagogical experience of music teachers and infant school mentors in application of music and game dramatization method for development of creative potential of pre-school age children.

УДК 378.14:009

А.Б. Хабарова

ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Все общество и каждый его представитель живет в культурном пространстве. Высшее образование – неотъемлемая часть общества, направленное в первую очередь на становление и воспитание духовного начала в своих наиболее образованных представителях. В условиях глобализации информационного пространства и его непрерывного расширения современный специалист не должен быть специалистом узкого профиля. От него требуется гибкость и системность мышления, высокий уровень общей культуры, интеллигентность, умение отбирать информацию и иметь способности к самообразованию.

Перемены в высшей школе в 90-е гг. связаны с созданием и использованием новых педагогических технологий. В основу их разработки закладывается идея о том, что современное образование для молодого человека должно выступать не просто как процесс получения знаний, а как элемент культуры, как средство приобщения к жизни общества, то есть к его культуре в самом широком смысле слова. Таким образом, в перспективе рассматривается создание такой системы подготовки кадров, которая вписала бы профессиональное образование в контекст культуры. Культура – это не просто одна из специфических сфер жизни общества. Она представляет собой способ существования людей, который включает весь спектр практической и духовной деятельности человечества, его отношение к окружающему миру и определение своего места и роли в нем.

В решении этой сложной проблемы мы видим несколько направлений работы. Прежде всего, необходимо повышение уровня и содержания гуманитарного образования. Нужно, чтобы высшая школа обеспечивала общекультурную подготовку молодежи и формировала способности гуманитарного мышления и гуманитарного видения проблем для специалиста любой сферы деятельности. Гуманитарное мышление – это умение включать человеческое сосуществование как обязательное условие решения всякой задачи. Это может быть осуществлено при расширении культурологической компоненты

предметов гуманитарного цикла: изучение вопросов искусства, использования человеком достижений науки, их роли в истории цивилизаций; экологическая подготовка (взаимосвязь природа – социум - культура); валеологическая культура. Кроме того, актуальность развития гуманитарного мышления обусловлена и тем, что с утратой значения авторитарных форм управления обществом, социальная защищенность человека все более будет зависеть от его умения и способности к социально-психологической адаптации в постоянно меняющемся мире. Гуманитаризация образования ставит своей целью формирование интеллигентного, нравственно и духовно развитого человека, это процесс, направленный на усвоение личностью гуманитарного знания, гуманитарной культуры. Низкий общекультурный уровень студентов образовательных учреждений технического профиля говорит о необходимости гуманитаризации высшего технического образования. Система технического вузовского обучения была направлена на формирование «инструментальных» возможностей инженеров, конструкторов, технологов, на выработку у них конкретных умений и навыков, обучение методам и способам решения технических задач. Сам же человек как субъект и участник научно-технической деятельности, как и общеметодологические, философские, психологические аспекты последней, её широкий социальный и культурный контекст нередко оставались при этом как бы на втором плане. Ныне на первый план выдвигаются именно требования, связанные с активизацией и осознанием роли человеческого фактора – а значит, и гуманитарных проблем научно-технического прогресса – во всех сферах жизни нашего общества. Специалист обязан обладать не только техническими знаниями, умениями и навыками, но и высокой духовностью, нравственной воспитанностью, коммуникабельностью, способностью участвовать в диалоге культур. В реалиях, для большинства студентов характерна низкая культура речи, недостаточное владение не только иностранным, но и родным языком, незнание своей собственной культуры, неумение четко, грамотно сформулировать свои мысли, работать с научной литературой, слабое развитие способности к самокритике, потребности в самообразовании и самовоспитании. Все эти факторы отражаются на уровне профессиональной культуры будущего специалиста, на его качествах как профессионального работника. При освоении общекультурной компоненты высшего образования, прежде всего необходимо пробудить в человеке достоинство, осознание самоценности индивидуальности, нравственного поведения и своего призвания в жизни. Этого можно достигнуть последовательным активным приобщением студента к искусству, красоте, к осознанию того, что только гармония в природе, обществе и в каждом человеке обеспечивает перспективы развития человечества. Усвоение культуры состоит в принятии человеком духовных ценностей, эталонов поведения и реализации их в своей деятельности. Ценности – важнейшие

компоненты человеческой культуры на уровне норм и идеалов. Их существование основывается на активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми. Именно высшее образование создает новую культуру в лице образованных людей, соответствующих по своим знаниям перспективным образцам подлинного искусства. Искусство является эстетической школой нравственности.

Другим направлением в решении этой задачи является привитие студентам навыков культуры умственного труда, рациональной организации самообразования. В высшую школу приходят молодые люди, чье формирование происходит в условиях радикальной смены политической и экономической системы, стремительной социальной дифференциации, разрушения прежних нравственных ориентиров. Современное общество стремится к экономической эффективности, техническим достижениям, господству над природой, повышению уровня потребления, а система образования, призванная удовлетворять все запросы общества, непросто мало уделяет внимания самому человеку, его внутреннему миру. В сложившейся ситуации, важно, помочь студентам в формировании внутренней культуры, и истинной иерархии ценностей. Нужно, чтобы высшая школа вела целенаправленную работу в этом направлении, развивала у студентов умение самостоятельно и эффективно трудиться над приобретением и усвоением новых знаний. Однако практика показывает, что у молодежи отсутствует умение перспективно планировать свое рабочее время, определять объем работы, рационально пользоваться книгами, каталогами и т.д. Обычное заучивание, к которому апеллировали десятилетиями, сегодня не соответствует сложности стоящих перед людьми проблем. В связи с этим, важное значение имеет введение инновационного обучения. Акцент образования переносится на восприятие будущих трудностей, непредвиденных ситуаций, на развитие воображения. В учебном процессе необходимо активнее использовать творческие задания: подготовка рефератов и проблемных сообщений, рецензирование работ и оппонирование, тестирование и письменные контрольные задания, участие в научных конференциях и т.д. Но чтобы умственная деятельность стала действенной, интерес к приобретению знаний превратился в мотив, необходимо организовать самоисследование. Посредством тестов, наблюдений, обмена информацией студенты анализируют свою эмоциональную устойчивость и доминирующие чувства, а значит, глубже познают свой характер, особенности поведения и общения. Главным ресурсом в решении данной проблемы является преподаватель. Именно от его культуры, профессионализма, нравственных ценностей, интеллекта зависит качество гуманитарного образования и формирование личности студента. Наиболее результативно управление этим процессом может осуществляться при системном приобщении студентов к художественному творчеству, искусству. Известно, что бессистемное

общение человека с искусством не обеспечивает воздействия, преобразующего внутренний, духовный мир человека. В связи с этим необходимо оптимально расширить круг общения преподавателя со студентами, включать в программу вуза большее число дисциплин гуманитарного цикла, спецкурсов по этике, психологии искусства, новым направлениям в музыке, живописи, театре.

В заключение, можно сказать, что формирование новой концепции образования как элемента культуры возможно при повышении общей культуры педагогических коллективов, образовательных процессов в вузах, для технического университета представляется весьма желательным приобретение черт классического университета и, прежде всего тех, которые способствуют повышению уровня гуманитаризации, фундаментализации и демократизации образования. Этого можно достичь в определённой мере путём организации в техническом университете образовательных структур с гуманитарным направлением подготовки при достаточном кадровом, организационно-методическом и материально-техническом обеспечении. В каждом конкретном случае важно учитывать контингент студентов и специфику работы кафедры.

Литература

- 1. Педагогика:** Учебное пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов.- 4-е изд. – М.: Школьная пресса, 2004.
- 2. Фокин Ю.Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002.
- 3. Культурологія:** теорія та історія культури. Навч.посіб./За ред. І.І.Тюрменко, О.Д.Горбула. – Київ: Центр навчальної літератури, 2004.
- 4. Ціннісні пріоритети освіти у ХХІ столітті:** орієнтири та напрямки сучасної освіти. Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Частина 1. 2-5 жовтня 2005 р. м. Луганськ. “Альма-матер”, 2005.

The article examines cultural constituent of the higher education. The article basis upon the idea, that the contemporary education for a young person must be not just a process of receiving knowledge, but it must be a cultural element, social means, that is its culture in the wide sense of the word.

УДК 372.398.21

О.М. Цалапова

КАЗКА ЯК ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ (КОМЕНТАРІ ДО СТАТТІ С.РУСОВОЇ «В ОБОРОНУ КАЗКИ»)

На сучасному етапі особливо вагомим є питання про вироблення нової освітньої політики, завдяки якій зміст освіти відповідав би сучасним потребам суспільства. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») представила основні тенденції, що концептуально узаконюють кардинальні зміни системи освіти. Серед основних аспектів слід визначити:

- загальну гуманізацію навчальних програм;
- розширення вивчення національної історії та культури;
- поступове утвердження української мови у сфері освіти;
- надання більшої свободи педагогічній творчості;
- урізноманітнення спектра навчальних закладів з метою урахування інтересів і нахилів підростаючого покоління, а також реальних потреб суспільства [1, 1].

Зокрема пункти 2, 3 передбачають перспективи відродження національної освіти, у тому числі й вивчення педагогічного доробку минулого.

Безсумнівними здобутками «старої» української педагогіки можна вважати діяльність С.Русової. Об'єктом нашого дослідження стала стаття «В оборону казки» (1913 р.), в якій виражено педагогічні погляди на даний жанр як етнокультурний компонент і досконалий формант перших дитячих уявлень про навколишній світ. Наголошуючи, що казка сприяє розвитку фантазії дитини, Софія Русова звертає увагу на виховний аспект жанру: «...перше почуття симпатії – початок альтруїзму, перше свідоме враження правди і неправди, тої примітивної великої правди, яка залягає в глибокому лоні народної душі й виливається так просто в народних казках» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 203]. Крім того педагог врахувала позитивний компонент жанру, що впливає на психічне, емоційно-оціночне, світоглядне формування дитини.

Дискусія навколо жанру казки починається у II половині XIX століття і є предметом педагогічних суперечок серед представників світової дидактики. Зокрема, противниками казки (Д.Єлачич, Д.Феоктистов, Толль) була висунута гіпотеза, що жанр девальвує уявлення дитини про життя, відводить від реальних проблем. «Діти мають дуже розвинену й брехливу фантазію, пам'ять в них ще не міцна й багата на зайві факти, що дають дитині неправдиві погляди на дійсне життя і природу. Казка підтримує ці неправдиві відносини...а взагалі вона непотрібна» [2, 202]. Надалі такі уявлення про жанр репродуктують радянські педагоги 20-30 р. XX ст. Противники жанру Е.Яновська, Н.Крупська та інші визнають жанр шкідливим для розвитку дитини. Зокрема Е.Яновська у статті «Чи потрібна казка пролетарській дитині?» наголошує на переорієнтації дитячої літератури на політико-агітаційні перспективи.

Аналізуючи висловлювання проти казки, С.Русова апелює до класиків світової літератури, як от Й.В.Гете, О.Пушкін, Жорж Санд.

Остання з подякою згадує, що її мати не намагалася знищити віру в диво: «Мати не казала мені, що їх (фей, гігантів –О.Ц.) немає справді, я сама з розвитком розуму в тому впевнилась» [2, 203].

Виступаючи в оборону казки, С.Русова підкреслює етнопедагогічну вагу жанру, наголошуючи на дидактичному потенціалі: « вона навчає дитину з книжки вбрати радість, вона розвиває естетичний смак...»(цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 204]. Дослідження жанру доводять правомірність таких висловлювань, адже казка (як зазначає Л.Дунаєвська) являє собою сплав життєвого досвіду й мрій, реальності й вимислу. За допомогою цих невеличких творів виховується любов до рідної землі, рідної домівки, рідної матері, й, нарешті, до історії та культури певного національного кола [3, 6]. Особливості жанру, як генетичної народної мудрості, що викохує становлення людини, відмічав Іван Франко: «Оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідала байки, не забудете до смерті».

Повернення до національно-педагогічного спадку – це в першу чергу врахування тих концептуальних доктрин, що формували й формують сучасні уявлення про процес освіти. На сучасному етапі одним із важливих виховних компонентів є ідея формування духовності шляхом етнопедагогіки, особистісна орієнтованість системи навчання, її гуманізація та демократизація, розвиток творчого потенціалу дитини. Такі ж ідеї були вагомими для дослідників кінця ХІХ-початку ХХ століття, в тому числі й С.Русової. «... вона-ж (казка – автори) викликає в дитині творчу силу, яка вчить дитину вигадувати самій гри на зразок казки, малювати до любої казки» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 204].

Задля доведення думок про вагомість казки у формуванні етнокультурних компетенцій дитини С.Русова дає загальний аналіз жанрових особливостей: «Люде виступають без складних ознак – або добрі або лихі, або веселі або зажурені, але з різною душевною деталізацією...можуть краще познайомити дитину з життям...(бо – автори) народилася (казка) на зорі свідомого життя в простій хаті, серед зачарованого світогляду» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 204]. Хибно вважати, що казка репрезентує виключно вимисел. Героїко-фантастичні твори здебільшого мають реальну підоснову, оскільки народжуються на базі міфу або актуального колись обряду. Міф і казка розглядаються як одночасні паралельні явища, що репрезентують іманентний людині «інстинкт культури» (Я.Голосовкер). Отже, можемо говорити про казки як про сукупність умовних символів та їх комбінацію, кожному з яких присвоєно певне значення, що відображає пра-культуру народу, її історичні коріння, внутрішню потребу культури. Казкова оповідь – передача кодованої етнокультурної інформації засобами слова, усвідомлення своєї причетності до безкінечного процесу

пізнання й дослідження «живого» знання. Обстоюючи думку про те, що первісне мислення позбавлене абстракції, В.Пропп стверджує, що саме архаїчна казка яскраво демонструє процес кодування історичної інформації з метою надання їй сакрального змісту [4]. Уламком культового знання про світ в період первісного родинного устрою може послугувати казка «Курочка Ряба», де відбито первісні уявлення про момент Світового Творива.

Досить прозорою виявляється історична основа окремих казок (особливо чарівних), у яких відображено, дещо в трансформованому вигляді, реальні події або їх відголосок. Звідси зрозумілим стає виховний потенціал жанру, який подає пропедевтичні відомості про життєвий уклад, працю, процес пізнання світу й спробу його пояснення. У підтвердження даної тези слід навести міркування А.Сержпутовського: « Действительные события смешиваются...с чудовищным вымыслом. Зачастую сам рассказчик не сознает, где оканчивается действительность и где начинается вымысел...Народ смотрит на сказочные эпизоды, как на действительно бывшие события» [5, 19].

Обстоюючи розвиваючий потенціал казки, С.Русова вважає за необхідне врахувати вікові психофізіологічні особливості дитини, адже саме вони впливають на свідоме потрактування тексту. Ознайомившись із дослідженнями провідних на той час науковців (Смирнов, Балталон, Вахтеров), С.Русова зазначає, що казка як жанр цікавий дітям до 10 років. «Для дітей 10-14 років казка вже не має своєї привабливої краси – цей вік вимагає вже чогось або більш наукового, або більш героїчного – Гайавата, Калевала – ці світові поеми захоплять тоді швидче, аніж окремі, невеличкі казки» [2, 206]. Вагомість народних епічних творів для дошкільного віку дослідниця неодноразово підкреслює, хоча й застерігає, що «серед народних казок треба одкинути те, що своїм вже нездоровим фантастичним подихом може налякати дитину, пошкодити її чулу вразливість» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 205]. Таку думку поділяють інші дослідники, які вважають, що сцени, пов'язані з убивствами та насильствами (у будь-якому вигляді), не слід рекомендувати даній віковій категорії (Н.Забіла, Л.Дунаєвська). Тому в статті С.Русова вміщує перелік рекомендованих для прочитання казок (у тому числі й літературних), аргументуючи свій вибір з точки зору виховної компетенції: « З літературних казок треба давати найкращі з боку художньої краси й найближчі до народної творчості своєю простою глибокою правдою...цей матеріал...потрібує уважливої індивідуалізації щодо зросту й нахилу дитини...» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 206] Далі вміщено список казок, які дослідниця вважає придатними для прочитання дошкільною аудиторією, серед яких «безумовно придатні: Кривенька уточка, Лисичка, Котик та Півень, Лисичка-сестричка та Вовк-панібрат, Колобок, Калинова сопілка, Три брати, Рукавичка, Івасик Телесик» тощо. Знайомство з казкою повинно носити глобальних характер, оскільки, на думку С.Русової, даний жанр – явище світове,

основа якого «етика не того або другого люду, бо в казках уся мудрість усієї людськості на землі не тимчасова мораль, а правда, яка потроху виробляється людьми на усіх кінцях світу...й колись запанує над усіма нашими ще виразними звірячими інстинктами» (цитата за першоджерелом – О.Ц.) [2, 205-206]. Проте дослідниця зауважує, що спадщина інших етнокультур може бути ще незрозумілою маленькому читачеві (слухачеві), тому рекомендує вилучити зі списку арабські, норвезькі, німецькі казки через концентрацію в них великої кількості жорстоких сцен. Слід зважити, що подібні списки укладали українські письменники, що опікувалися станом і перспективами дитячого читання, І.Франко, Леся Українка, Олена Пчілка та ін.

Розбудова сучасної школи в Україні невід’ємна від ідей гуманізму, які враховують етнопедагогічний аспект. На сучасному етапі казка стає важливою складовою навчально-виховного комплексу, що допомагає педагогам створити цілісну картину світового розвитку, сформувати комплекс загальнолюдських цінностей. За І.Бехом «розвиток гуманної, вільної, відповідальної особистості безпосередньо пов’язаний із системою її духовних цінностей, що протистоять утилітарно-прагматичним цінностям» [6, 124]. Розробкою методологічних аспектів жанру опікуються сучасні педагоги М.Усольцева, С.Ємельянова, Е.Циганова, А.Степанова, М.Львова, Л.Виготський, З.Филипенко, І.Тихомирова та ін. У своїх роботах дослідники говорять про необхідність даного жанру для усвідомлення дитиною органічного зв’язку з національною історією, культурою й традиціями, при цьому спираючись на педагогічні акценти класиків, у тому числі доробок С.Русової.

Література

- 1.Медвідь Л.** Національна освіта незалежної України ХХІ століття: тенденції, проблеми // Початкова школа. – 2002. - № 1. – С.1-4.
- 2. Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
- 3. Дунаєвська Л.** Колиска добрих див /Українські народні казки. – К., 1989.
- 4. Пропп В.** Исторические корни волшебной сказки / Вступ. ст. В.И.Ерёмовой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986.
- 5. Потебня А.** Из записок по теории словесности // Потебня А. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – С.286-463.
- 6. Бех І.** Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1. – С.124.

The article is devoted to Sofia Rusova’s work “Witness for fairy tale”, who takes part in the discussion about fairy tale’s genre. The given research analyses Sofia Rusova’s arguments, those witnessing for fairy tales in different ethno pedagogical aspects.

УДК 378.036

А.Н. Чиж, О.В. Нечаева

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ В 60-80 ГОДЫ XX СТОЛЕТИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Эстетическое воспитание предполагает целенаправленное воздействие на чувства и разум человека красивого и прекрасного, содержащихся в действительности, в произведениях искусства, в художественной практике. Эстетическое воспитание вводит человека в мир предметов и поступков, способных вызывать возвышенные эмоции и тем самым воздействовать на формирование его эстетического сознания в нужном направлении. Формы эстетического воспитания в вузе были весьма разнообразны: борьба за благоустроенность и красоту условий труда и быта; организация "встреч" с красотой природы; изящные конструкции, окружающие человека, красота спорта и т.д.

Познавая законы красоты, суть прекрасного в действительности, студенты стремились внести его в свою жизнь и поступки, сообразуя свою деятельность с законами красоты, делая ее источником прекрасного. Для студентов 60-80-х годов XX столетия было характерно стремление внести максимальные удобства в учебный труд, красоту в оформлении зданий и помещений, где проходила их работа и жизнь.

Эстетическое воспитание имеет своей целью не только привитие студентам умения и способности видеть и понимать прекрасное в действительности и искусстве, но и умение нести это прекрасное в жизнь каждым своим делом и поступком, т.е. строить ее по законам красоты., а также стремление проявлять себя в искусстве в меру дарований, отпущенных человеку природой и развитых в самостоятельной художественной практике.

В определенной степени задачи эстетического воспитания в 60-80^{ТМ}е годы решались в самом учебном процессе, в тех видах труда, которые входят в программу вузовского обучения. Однако, развитие эстетических чувств и представлений о прекрасном не исчерпывается в учебном процессе.

Мыслить, трудиться, чувствовать – жить по законам красоты молодой человек учится в ходе самой разнообразной практики.

Человек наслаждается тем, что создано им, ибо именно дело, труд утверждает человека в обществе, содействует развитию его творческих сил, его свободы. Поэтому естественное стремление к красоте, потребность вносить в свою жизнь и жизнь окружающих людей прекрасное с особой силой проявляется в труде, в труде производительном, в труде, созидающем материальные и духовные ценности.

Понимание студентом красоты жизни, прекрасного в ней начинается с уважения к труду, к своему труду, к труду окружающих его людей. Лишь тот, кто умеет видеть прекрасное в труде, оценить истинно

прекрасное в искусстве, может понимать и создавать прекрасное в жизни. По материалам нашего исследования известно, что 60-65% студентов, участников художественной самодеятельности являлись участниками летних трудовых дел, тогда как самый высокий процент участия студентов в этой работе в учебное время - 42% [1]. Это приобщало студентов к миру искусства, как путем пропаганды его лучших достижений, так и путем активного участия в художественном творчестве.

Привлекая студентов к разного рода художественной самодеятельности, преподаватели исходили из того, что данные для этого есть у каждого студента (правда, в разной степени), но эти данные необходимо развивать. Поэтому в организации художественной самодеятельности, располагающей хорошим набором форм, играла роль не только в повышении мастерства ее участников, но и массовости. Главная задача самодеятельности студентов состояла не столько в том, чтобы добиться высокого профессионального уровня исполнения, и даже не столько в умении значительной части студенчества петь или танцевать на сцене, сколько в привитии желания всем студентам и петь, и танцевать, и читать стихи, и играть на музыкальных инструментах в своем кругу, в обыденной жизни,

В 60-80-е годы XX столетия, почти основной формой эстетического воспитания в вузе, и уж во всяком случае самой массовой, была художественная самодеятельность. Для условий вуза это была важная сторона эстетического воспитания, так как значительная часть студентов, не обладающая развитыми личными способностями в одном из видов искусства, практически могла исключаться из сферы эстетического воспитания, и их эстетические вкусы складывались в самостоятельном, части стихийном процессе освоения мира искусства,

В вузах Москвы, Караганды, Целинограда, Саранска, где автору в ходе исследования удалось ознакомиться с проблемами эстетического воспитания, студенческая молодежь весьма активно изучала искусство, формировала свои эстетические вкусы. В 70-е годы особенно активно шла эта работа в вузах Казахстана, Университеты культуры в вузах, циклы лекций по музыке, живописи, литературе, кино, театру, читательские конференции, дискуссии по отдельным произведениям или творчеству писателя, посещение музеев, выставок, кино, театров, концертов - вот далеко не полный перечень форм внеучебной художественно-эстетической деятельности студентов. Часто эти формы использовались в сочетании. Характерно, что посещения кино, театра, выставок все чаще сопровождались коллективным обсуждением увиденного, причем, во многих случаях, с участием авторов произведений, исполнителей, постановщиков.

Заметно усиливалась тяга студенческой молодежи от курса к курсу к таким жанрам искусства, как симфоническая музыка, опера, балет. Это свидетельство возросших эстетических вкусов молодежи.

По материалам проведенного нами исследования, в 60-80-е годы появились новые интересные формы получения культурологических знаний. Именно в это время стала создаваться система пропаганды и изучения искусства, тесно связанная с программой курса "Эстетика". Этой же цели служили Университеты культуры, Университеты эстетических знаний, клубы любителей музыки, живописи, театра. Программы работы этих объединений по интересам первоначально создавали на год. Но опыт показывал, что необходимо переходить к составлению программы на более длительные сроки, с учетом контингента студентов, их интересов, имея целью привлечь их к этому виду художественной деятельности на весь период обучения в вузе.

Анализ исследований, посвященных проблеме художественных потребностей студентов, и наши личные наблюдения, сделанные в Луганском педагогическом институте имени Тараса Шевченко в 1982 году, в своей основе совпадали. Если говорить о потребности студентов в общении с литературными произведениями, то здесь на первом месте оказались приключенческий жанр и поэзия. Интерес к поэзии в 60-80-е годы вполне объясним, т.к. именно в это время на страницах литературных журналов публиковались произведения зрелых поэтов военной поры и одновременно молодых поэтов-шестидесятников. Они собирали огромные аудитории молодежи, это Б.Ахмадулина, М.Анчаров, Р.Рождественский, Ю.Визбор, Е.Евтушенко, А.Вознесенский, Б.Окуджава. Именно на этот период приходится активная потребность студенческой молодежи в познании зарубежной литературы, которая перестала быть "запретным плодом" для молодых читателей. Исследуемый нами период характеризуется потребностями студентов в новых эстетических впечатлениях и переживаниях, в новых знаниях и расширении своего культурологического кругозора. Особенно следует отметить потребность в художественно-эстетической деятельности, в художественном творчестве, в кружках художественной самодеятельности, музыкальных группах, ансамблях и т.п. Студенты живо и активно откликались на события культурной жизни страны, становясь часто непосредственными ее участниками, вписываясь в понятие, которое позже получило название "оттепель" и "шестидесятники".

Следует заметить, что далеко не всегда и не все студенты педагогических вузов обладали зрелой художественной ориентацией. Интересны в этом аспекте данные, полученные нами при обсуждении со студентами двух форм общественного сознания - науки и искусства, названных в то время как спор "физиков" и "лириков".

После публикации в "Комсомольской правде" статьи "Нужен ли инженеру Чайковский" среди студентов разгорелось активное обсуждение проблемы, творческие споры, которые как бы завершались анкетным опросом. "Сторонники" искусства в зависимости от факультета составили от 75 до 93% (на каждые 100 анкет), "противники" - от 2 до

20%, На основании этих данных были разработаны соответствующие мероприятия, чтобы доказать противникам искусства несостоятельность их убеждений. В студенческих общежитиях, в группах и на курсах проводились лекции о роли искусства в жизни общества, организовывались встречи с актерами, писателями, художниками. Так постепенно готовилось общественное мнение, обнажались противоречия, а затем организовывались дискуссии.

На ряде курсов дискуссии организовывались так: аудитории, где они проходили, делились на две части. Под таблицами "сторонники искусства" и "противники искусства" располагались приверженцы той или иной точки зрения. В ходе дискуссий, под действием аргументов обеих сторон, студенты, изменившие мнение, могли переходить в любой из "лагерей". Итоги дискуссии оказались печальными для "противников" искусства. Как правило, в их "лагере" оставались 1-2 человека.

Особую роль во внеучебной художественно-эстетической деятельности студентов играла художественная самодеятельность. В коллективах художественной самодеятельности студенты развивали свои способности к восприятию прекрасного в искусстве и к художественному творчеству. Овладевая исполнительским мастерством, студент развивал в себе лучшие нравственные и эстетические качества. Наиболее массовыми являлись кружки художественной самодеятельности, работающие в различных музыкальных жанрах.

Результаты анкетирования, проведенного нами в ряде педагогических вузов, а также использование данных других исследований, позволяют сделать некоторые обобщенные выводы.

Во-первых, число участников самодеятельности с I по V курс резко сокращалось. Во-вторых, к участию в самодеятельности привлекались далеко не все, кто имел способности ею заниматься. Более 30% опрошенных студентов связывали это с перезагрузкой учебными занятиями, 25% - с отсутствием развитых способностей, 18% - с застенчивостью, ленью, личной неорганизованностью; а 18% - вообще не объяснили причины. Причем, из этих 18% большая часть приходится на долю студентов пятых курсов.

В-третьих, утверждение студента "люблю музыку" вовсе не означало, что он развивал свои способности в кружке самодеятельности. Из числа студентов, могущих делать это, занимались лишь 2/5, а 3/5 не занимались.

В 70-80-е годы в педагогических вузах в развитии самодеятельности наметились две тенденции. Первая - в вузах чаще возникали крупные самодеятельные коллективы с высоким исполнительским мастерством, близким к профессиональному уровню. Это студенческие драматические театры, театры миниатюр, театры пантомимы, хоровые капеллы, академические хоры, различного рода ансамбли и эстрадные коллективы, КВН. Они представляли собой более высокую ступень в развитии художественной самодеятельности по

сравнению с кружками, хотя и вырастали их них, а руководитель кружка, как правило, становился художественным руководителем коллектива, И отсюда вторая тенденция с уходом руководителя сам кружок прекращал свое существование. И в этом была определенная опасность. Переход группы студентов к более высокой форме творчества не был причиной ликвидации кружка - основной формы самодеятельности в вузе. Именно в кружках студенты, обладающие менее развитыми способностями, могли совершенствовать их, расти до участия в художественных коллективах, обладающих своим творческим лицом.

Дело, как правило, упиралось в руководство и оплату их труда. Поэтому следует вообще сделать одно замечание. Руководители кружков и коллективов художественной самодеятельности в вузах на 95-100% были совместители. Получая почасовую оплату в нескольких вузах, они не чувствовали ответственности за состояние художественного творчества студентов, и работали лишь с теми, кто сам пришел к ним. Денежные ассигнования профкомов на содержание этих руководителей "съедались" почасовиками и не обеспечивали высокого художественного руководства массовой самодеятельностью.

В вузах получался определенный разрыв между уровнем руководства "институтской" и "факультетской" самодеятельностью. Руководителей-специалистов имела институтская самодеятельность, в которую были собраны наиболее талантливые студенты, с высоким уровнем исполнительского мастерства. С ними и работали специалисты. Самодеятельность факультетов, как правило, работала без квалифицированного руководства, считалась занятием "второго сорта".

В развитии студенческой художественной самодеятельности важную роль играли факультеты общественных профессий, где создавались различного рода кружки, творческие объединения кинолюбителей, фотолюбителей.

Сущность этой тенденции развития самодеятельности в переходе значительной группы студентов от деятельности, воспроизводящей прекрасное в искусстве, к деятельности, создающей прекрасное в нем самом,

Изучение характеристик абитуриентов Луганского педагогического института имени Тараса Шевченко в 1985 году показало, что в 78 случаях из 100 они характеризовались как активные участники самодеятельности в средней школе или на производстве. Значительно меньше участников самодеятельности было среди тех, кто поступал в вуз в год окончания школы рабочей или сельской молодежи. Особенно среди тех, кто учился вечерами 2-3 года (соответственно 37 и 56 из 100). Собеседования во время приема абитуриентов подтвердили данные изученных личных дел. Однако, первокурсники не сразу включались в этот вид внеучебной деятельности. Если мысленно вычертить диаграмму жизнедеятельности самодеятельных коллективов

в течение года, то кривая будет представлять собой приблизительно следующее:

- весь сентябрь (даже на тех курсах, которые не уезжали на уборку урожая) она прочно удерживалась на нуле: нет руководителей, "нераскачались" участники и т.д. В конце октября на этой линии небольшой "всплеск": приближались ноябрьские торжества и вечера-встречи первокурсников со старшими курсами - надо дать концерт;

- после праздников кривая поднимается вверх на 2-3 деления "раскачка" началась, начинается оргпериод; отработывалось расписание занятий кружков, они приступали к работе. Так длилось до 15 декабря. Зачетная сессия - спад почти до нуля. Экзаменационная сессия – нуль, каникулы - близко к нулю. С 10 февраля кривая взлетает почти под прямым углом и достигает своего апогея к последним: числам марта, когда проходили факультетские смотры самодеятельности. Апрель-месяц вузовского смотра, май - городского. В это время кривая раздваивалась: одна ее часть, отражающая деятельность призеров, оставалась на некоторое время в верхнем пределе, а другая – самодеятельность факультетов - скользила вниз и в районе Первомайских праздников касалась нуля. Дальше снова сессия и затишье до осени.

Во второй половине 80-х годов в Луганском государственном педагогическом институте имени Тараса Шевченко была сделана успешная попытка, преодолеть тяготение художественной самодеятельности к смотрам и датам "красного календаря", сделать работу самодеятельности более ритмичной. Во-первых, участие в самодеятельности стали рассматривать как один из видов общественной деятельности. Во-вторых, концертную деятельность самодеятельных коллективов подчинили потребностям подшефных предприятий, поделив ее между сценой вуза и Дворцами культуры, рабочими клубами, цехами заводов. В-третьих, участники самодеятельности вошли в состав "агиткультбригады", обслуживающей заявки колхозов подшефных сельских районов, промышленные и другие предприятия и агитпункты.

Эти меры способствовали нравственному воспитанию студентов, участников самодеятельности, поставив их дарования на службу эстетическим потребностям трудящихся. Художественная самодеятельность стала не только средством развития личных способностей ее участников, не только деятельностью, удовлетворяющей "личные" потребности, но и деятельностью, содействующей удовлетворению духовных запросов трудящихся и учащихся, то есть общественной деятельностью. Уже первый год измененной практики дал рост числа участников самодеятельности почти на 20%.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что художественная самодеятельность как вид общественной деятельности являлась одной из форм непроемкого, общественно-полезного

труда, в процессе которого осуществлялся комплекс воспитательной работы по всестороннему развитию личности будущего учителя. Эта работа положительно сказывалась на формировании нравственного сознания студента, не говоря уже об эстетическом, поскольку участие в самодеятельности является реализацией внутренней потребности художественно-развитого человека и доставляет ему наслаждение, формируя в то же время эстетический стимул к труду вообще. Среди участников художественной самодеятельности весьма редки были случаи сетований на перегрузку концертной деятельностью, но они все же имели место, как следствие неравномерного ее планирования.

В процессе исследования внеучебной художественно-эстетической деятельности студентов было выявлено одно важное обстоятельство, связанное с проблемой развития национальных культур. Во многих педагогических вузах эта проблема была в центре внимания.

Структура культурной жизни страны в исследуемый период представляла собой своеобразную триаду. Во-первых, это отечественная общенациональная культура как составная часть мировой культуры. Во-вторых, смешанная культура, рождающаяся в национальных образованиях страны на основе взаимодействия проживающих в ней различных наций и народностей. В-третьих, собственная национальная культура живущих в регионах наций.

Национальные ценности в духовной сфере - это огромное интеллектуальное богатство и неисчерпаемый резерв воспроизводства общечеловеческих ценностей, культурных и нравственных традиций народов, процесса общенационального созидания.

Самая главная и самая привлекательная особенность национальной культуры - это ее удивительное разнообразие, самобытность и неповторимость. И путь к гармонизации межнациональных отношений в значительной мере лежит через культуру, сегодня и завтра.

Для будущего учителя понимание этих проблем - важная сторона его профессионально-личностного развития. Учет специфики национальных культур, форм общения, языка, традиций особенно ярко проявлялась в художественно-эстетической деятельности студентов. И надо отметить, что в 60-80-е годы XX столетия этой проблеме в педагогических вузах уделялось очень много внимания. Создавались народные хоры, коллективы исполнителей народных танцев, изучались народные ремесла и художественные промыслы. Студенческие самодеятельные коллективы стремились сохранять традиции народов как элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению.

Следует сказать, что в 60-80-е годы очень важным был вопрос методического руководства эстетическим воспитанием. Оно требовало глубоких специальных знаний в области эстетики, педагогики, психологии, искусства. Этими знаниями и овладевали будущие педагоги

во внеучебное время. И если прекрасное в действительности, в труде и жизни они видели, умели его творить к концу учебы в вузе, порой, не хуже своих старших товарищей-педагогов, то в области использования искусства они не обладали необходимым опытом, глубокими знаниями, не понимали необходимости системы, последовательности. В этих целях в вузах создавался определенный орган - методический центр и художественный совет.

Литература

1. Данные математических расчетов анкетных опросов участников студенческих строительных отрядов - см. Чиж А.Н. Формирование личности учителя во внеучебной деятельности (1960-1980гг.): Учеб. пособие. - Москва-Луганск: Світлиця, 1998.- 256с.

The article analyses aesthetic education of students' youth at their free time in 60-80 of the XX century in the frameworks of the entire pedagogical process. Aesthetic education, as authors say, brings a person into the world of objects and actions, those, able to cause lofty emotions and with the help of this influence, in the needed direction, molding of one's aesthetic perception.